



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 113 LEON



*LA RELACIÓN MAESTRO ALUMNO Y SU
INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE
ESCOLAR*

GONZALO ARCE HERNÁNDEZ

LEÓN, GUANAJUATO 1997



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 113 LEON

*LA RELACIÓN MAESTRO ALUMNO Y SU
INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE
ESCOLAR*

GONZALO ARCE HERNÁNDEZ

ENSAYO
PARA OBTENER EL TÍTULO
DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

LEÓN, GUANAJUATO 1997

ÍNDICE

I. Formulación del tema	6
A) Antecedentes	7
B) Definición del tema	8
C) Justificación	9
D) Objetivo.....	10
E) Marco de referencia	11
II. Marco teórico-conceptual	12
A) Los diferentes tipos de maestros de acuerdo a su relación con los alumnos	13
B) El concepto de autoridad en el niño a través de sus diferentes etapas	22
C) El maestro forjador del clima educativo propicio para el aprendizaje del alumno.	32
D) El maestro ¿ser humano ideal o contextual?	40
E) La relación maestro-alumno y su marco pedagógico	47
III. Conclusiones	52
IV. Referencias bibliográficas.....	55

Gracias, primero y sobre todo a ti,
mi DIOS Y SEÑOR,
ya que sin tu PROVIDENCIA nada es posible
y porque tu AMOR misericordioso
fortalece mi espíritu.

MI MÁS PROFUNDO AGRADECIMIENTO A:

Mi familia por su apoyo y comprensión.

A mis maestros, por las luces que me prodigaron.

A mis alumnos por su paciencia.

**A todos las personas que me ayudaron Incondicionalmente
en la elaboración de este ensayo.**



Secretaría de Educación
Guanajuato

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

León, Gto., a 29 de Julio de 1997.

C. PROF. GONZALO ARCE HERNANDEZ
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

**" LA RELACION MAESTRO-ALUMNO Y SU INFLUENCIA EN EL
APRENDIZAJE ESCOLAR "**

opción ensayo; a propuesta del asesor C. Mtra. Celia Vera Vallés, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Comisión de Titulación y se dictamina favorablemente.

Por lo anterior se le autoriza presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


LIC. ROSSANA D. MATULA AYALA
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad UPN León.



Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 113 LEON

FORMULACIÓN DEL TEMA

ANTECEDENTES

Las relaciones humanas entre el maestro y el alumno, como factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido objeto de diferentes posturas y estudios para su observación y análisis.

Entre los primeros trabajos tenemos los realizados por Anderson y sus colaboradores, quienes sentaron las bases para estudios posteriores. Ellos tomaron dos aspectos relacionados en la interacción que se da entre el maestro y el alumno: la conducta dominante y la conducta integradora por parte del maestro.

Lippitt y White investigaron sobre los estilos de liderazgo que adopta el maestro: autoritario, democrático y tolerante. Estas investigaciones apoyaron los trabajos realizados por Anderson.

Las investigaciones anteriores sirvieron de base a los siguientes estudios, clasificados en tres tipos: **sociopsicológicos**, **lingüístico-analíticos** y de **orientación cognitiva**.

Dentro del marco sociopsicológico, se encuentran los trabajos de Flanders, donde desarrolla los conceptos de INFLUENCIA DIRECTA e INFLUENCIA INDIRECTA en cuanto a la conducta del maestro. En cuanto a la respuesta del alumno crea dos categorías: la intervención del alumno como respuesta al maestro y la intervención del alumno por propia iniciativa.

Siguiendo la línea de investigación de Flanders, Furts y Amidon investigaron la relación maestro-alumno en los cursos de la escuela primaria.

Hughes y sus colaboradores centraron sus investigaciones en la conducta del maestro para determinar la claridad de la enseñanza. Su sistema se basa en las funciones desempeñadas por el maestro.

En el marco analítico-lingüístico se encuentran los trabajos desarrollados por Bellack y Davitz. Ellos daban importancia a cualquier afirmación contenida en el discurso que se desarrolla durante la clase y que puede transmitir múltiples significados. Como resultado de sus observaciones, Bellack y Davitz dedujeron una serie de normas que regulaban el rol del maestro y del estudiante en las escuelas secundarias; estas "reglas" de interacción sólo describen los roles que tanto el maestro como el alumno desempeñan en la clase: reglas que sólo reflejan tendencias generales en la conducta de ambos.

En cuanto al marco de orientación cognitiva, hay dos líneas de investigación: la de Smith y sus colaboradores y la de Gallegher y Aschner.

Smith se enfocó a las operaciones lógicas que se ponen de manifiesto en el discurso escolar. Mientras que Gallegher y Aschner analizaron las operaciones del pensamiento que se da en la interacción maestro-alumno.

Esta sintética revisión de los trabajos que se han desarrollado para el estudio y análisis de la relación que se da entre el maestro y el alumno, nos permiten, además de tener una visión más amplia sobre el tema, seleccionar el enfoque más adecuado a las características de este ensayo: los trabajos realizados por Lippitt y White.

DEFINICIÓN DEL TEMA

El trabajo docente se desarrolla en medio de un contexto que nos plantea una serie de problemas, a los que es necesario buscarles una solución de acuerdo a la situación específica en que se da. Este proceso genera una serie de temas para su estudio o investigación.

El tema que he seleccionado para elaborar el ensayo que servirá para mi titulación en la LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA, es el siguiente:

La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje escolar

El tema antes expuesto se refiere a la marcada influencia que tiene el maestro en el aprendizaje escolar del alumno, es decir, en la serie de procesos que permiten al alumno estructurar y reestructurar sus hábitos, actitudes, código ético y conocimientos, así como su nivel de reflexión y juicio crítico, que le permiten acceder al entorno social en que se encuentra.

Problematización del tema

Este tema lo elegí porque nosotros, los maestros, ejercemos en los alumnos nuestra influencia a través de la relación que establecemos con ellos; influencia que puede ser benéfica o limitante al aprendizaje, incluso, al desarrollo armónico del alumno, según sea el tipo de relación que se dé entre ambos, lo que nos lleva a

problematizar esta interacción a través de una serie de interrogantes que surgen a raíz del planteamiento del tema para este ensayo y que reflejan parte de la problemática del quehacer docente. Las interrogantes planteadas son las siguientes:

¿El tipo de relación que el maestro establezca con sus alumnos influirá en el proceso de aprendizaje de éstos?

¿Cuáles son las actitudes que el maestro puede adoptar en su relación con el alumno?

¿Cuál es la influencia que tienen en sus alumnos los diferentes tipos de liderazgo que puede adoptar el maestro?

¿El liderazgo democrático, por parte del maestro, aporta más elementos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, en comparación con los otros tipos de liderazgo?

¿Por qué los maestros adoptan actitudes autoritarias en lugar de actitudes democráticas?

¿Cuáles pasos sigue el alumno en su proceso de socialización y, por lo tanto, en la construcción de su concepto de autoridad?

¿Qué limitantes actitudinales y del contexto social se dan en el proceso de socialización?

¿Qué tipo de autoridad favorece más el paso de la heteronomía a la autonomía?

¿Cómo debe ser en el aula ambiente más propicio para el aprendizaje del alumno?

¿Cuáles son los elementos que se necesitan para la formación del ambiente propicio al aprendizaje del alumno en el aula?

¿Cuál es la función de la disciplina escolar en las relaciones maestro-alumno?

¿Qué relación hay entre las actitudes democráticas y facilitadoras del aprendizaje de un maestro democrático y sus potencialidades y limitantes naturales?

¿Cuál postura pedagógica contempla la relación maestro-alumno con base al respeto mutuo?

¿Esa postura pedagógica vincula al aprendizaje como consecuencia del tipo de liderazgo que adopta el maestro ante sus alumnos?

¿Cuáles son los conceptos clave de esa postura pedagógica?

¿Cuáles de esos conceptos son factibles de vincularlos al quehacer docente y cómo se lograría tal vinculación en el ejercicio de un liderazgo democrático?

A esta problematización del quehacer docente se buscará darle una respuesta en el desarrollo de este trabajo.

JUSTIFICACIÓN

La justificación de este trabajo parte de la siguiente premisa, expresada por Thomas Gordon: "los alumnos pueden aprender sólo cuando la relación maestro-alumno es buena"^{*}. Esto no significa que la sólo relación maestro-alumno, por muy positiva que sea, va a solucionar la problemática presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero el plantear que el maestro busque mejores formas de influencia en sus alumnos para que éstos tengan, y contribuyan a su vez en la construcción del ambiente más adecuado para la obtención de un aprendizaje realmente significativo, constituye el primer paso, por lo que en este trabajo se propone qué formas de la conducta, tanto en el maestro como en el alumno, se deben tener en cuenta para que la influencia de su interacción apoye la construcción de conocimientos en el alumno.

Si la finalidad del quehacer docente es generar situaciones de aprendizaje en nuestros alumnos, ciertamente que nos debemos preocupar por nuestra preparación profesional, en general, y de nuestras clases en particular; pero el éxito del resultado se fincará en la calidad de las relaciones que el maestro entable con sus alumnos.

^{*} Maestros eficaz y técnicamente preparados. México, Editorial Diana, 1980. p. 41.

Es por esto que considero necesario revisar la influencia que ejercemos los maestros, en el aprendizaje escolar de nuestros alumnos, cuando nos relacionamos con ellos.

En esta revisión se retoman los resultados de Lippitt y White en cuanto al liderazgo que puede adoptar el maestro y la influencia que con ello aporte al aprendizaje del alumno. También se retoman los conceptos de Piaget en cuanto al proceso que sigue el niño en la construcción de su conciencia moral, pues de acuerdo al nivel en que se encuentre en la construcción de la misma, será su respuesta ante el liderazgo de su maestro.

Además, se han tomado en cuenta todas aquellas aportaciones de autores en diferentes disciplinas científicas, pero que nos aportan elementos de reflexión sobre la interacción del maestro-alumno.

Todo lo anterior confluye dentro de la pedagogía libertaria, específicamente en las aportaciones de Carl Rogers sobre la no directividad que en el campo pedagógico se concreta en el enfoque centrada en el alumno.

OBJETIVO

El objetivo de este ensayo es:

Reflexionar sobre la influencia que la relación maestro-alumno ejerce en el proceso de aprendizaje escolar de sus alumnos y sus posibles consecuencias.

MARCO DE REFERENCIA

Este trabajo es un ensayo y no una investigación de campo, por lo que se le ubica en un contexto docente en general, donde hay diversidad en las relaciones maestro-alumno, así como las consecuencias de las mismas, lo que sirve de marco referencial para este trabajo.

Esta diversidad de relaciones maestro-alumno está conformada de acuerdo a los diferentes tipos de liderazgo que asumen los maestros: desde el autoritario hasta el tolerante, sin olvidar que hay quienes adoptan actitudes democráticas.

Si bien es cierto que predominan los maestros con actitudes autoritarias, producto de una educación tradicionalista que ha imperado en el sistema educativo mexicano, en un periodo bastante largo, como parte del currículum explícito del mismo, aunque en los últimos años esas actitudes autoritarias se expresan más a través del currículum implícito.

Es por eso que este ensayo se elabora con la finalidad de que el currículum implícito esté más en concordancia con los nuevos enfoques del sistema educativo que propugnan por una educación que facilite al alumno la construcción de sus conocimientos dentro de una pedagogía operatoria.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

A. LOS DIFERENTES TIPOS DE MAESTROS DE ACUERDO CON SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS.

En la relación que el maestro establece hacia sus alumnos, está una de las claves que nos ayudan a entender el nivel del rendimiento escolar obtenido por los mismos. Tal relación es un aspecto clave porque nos da elementos para comprender la gama de actitudes que el alumno puede adoptar ante la propuesta de estudio que el maestro le presenta, como una forma de enriquecer su ámbito cultural a través de experiencias formales de aprendizaje.

La relación maestro-alumno presenta diferentes matices, aún dentro de una misma tipología, es por eso que “los diferentes tipos de relaciones entre maestros y alumnos explican...las variables extensiones de la autonomía, según las escuelas, y, sobre todo, según la diversidad de sistemas de autonomía”.¹ Esto reafirma aún más el factor humano, tanto del alumno como del maestro, que interviene en el proceso de enseñanza y que no permite la formación de estereotipos teóricos que señalen con precisión cómo deben ser las relaciones maestro-alumno. Sin embargo, existen aproximaciones teóricas acerca del tipo de relaciones que se dan en el aula y que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ UPN. Pedagogía: Bases psicológicas. México, 1982. p. 94.

Para los propósitos de este ensayo, retomaré a Bigge que clasifica las relaciones maestro-alumno en tres tipos: a) autoritaria, b) tolerante c) democrática.² Esta tipología no sólo explica la relación entre el maestro y sus alumnos, sino además, presupone la relación que el mismo contexto social establece con el maestro y con el alumno.

El autoritarismo se da en el maestro que “ejerce un control firme y centralizado. Dirige estrechamente los actos de sus alumnos, realiza toda la planeación para la clase y da todas las órdenes. Además, les dice a los alumnos lo que deben pensar, así como qué hacer”.³

Esta actitud autoritaria lleva al maestro a considerarse como el único ser inteligente del grupo, el agente activo; mientras que a sus alumnos los considera seres carentes de creatividad e iniciativa personal, y sólo son receptores pasivos de información e instrucción ajenas a su naturaleza.

Pero es muy importante tener bien claro que “los educadores que niegan a sus niños todo derecho a la iniciativa personal, toda autonomía de pensamiento y de sensibilidad se muestran autoritarios sin dar muestras de autoridad”.⁴ Es importante observar que al autoritarismo le corresponde una autoridad más débil, producto del

² Morris I. Bigge. Teorías de aprendizaje para maestros. México, Editorial Trillas, 1980. p. 350.

³ Idem.

⁴ UPN. Grupos y desarrollo. México, 1983. p. 147.

formalismo y falsas apariencias en que se envuelve, porque el maestro que pretende llevar el control absoluto del grupo y demostrar que sabe más y tiene siempre la razón "traiciona por eso mismo su íntima falta de confianza en sí mismo".⁵

La falta de confianza en sí mismo genera que el maestro caiga en el autoritarismo, como una desviación en su búsqueda de una falsa autoridad porque la busca cimentada en su egocentrismo y no en el servicio al alumno, a los demás. Por eso "el gran temor es ver triunfar al niño, olvidando demasiado que, en un clima favorable el triunfo debería coincidir normalmente con el triunfo de sus educadores".⁶

Una actitud autoritarista conlleva actos negativos como son las amenazas, prohibiciones e imposiciones, que, según las investigaciones de Leppitt y White, provocan en los alumnos una tendencia "a ser apáticos y dependientes y a demostrar poca capacidad para iniciar una acción de grupo...Aun cuando no parecía que (los alumnos) resintieran mucho la dirección autoritaria, daban a veces muestras evidentes de hostilidad, expresada mediante actos agresivos hacia sus compañeros de grupo".⁷

⁵ Heinrich Roth. ¿Autoridad o democracia en la educación?. Madrid, Ediciones Paulinas, 1969. p. 81.

⁶ UPN. Loc. cit.

⁷ Morris I. Bigge. Teorías de aprendizaje para maestros. México, Editorial Trillas, 1980. p. 351.

Es necesario que los maestros reflexionemos continuamente sobre las consecuencias negativas del autoritarismo, ya que nos dan elementos para comprender el fracaso escolar de nuestros alumnos, así como la indisciplina del grupo y a los alumnos "insoportables". Situaciones ante las cuales consideramos que no somos causantes, ni parcial ni totalmente, y dejamos caer en el alumno la culpabilidad de un autoritarismo, aparentemente rechazado por todos, pero ya inconscientemente practicado por los más, fortaleciendo una sociedad autoritaria con apariencias democráticas, al producir nuevos autoritarios en acto.

En un afán de no caer en el autoritarismo imperante, hay maestros que se vuelcan al extremo opuesto: desechan todo viso de autoridad y dejan al alumno a sus propias fuerzas, sin metas precisas ni normas que coadyuven al logro de objetivos precisos en el proceso educativo.

Bigge los llama "maestros tolerantes" y nos dice que "un maestro tolerante... no dirige en absoluto. Se encuentra presente y puede responder a las preguntas; sin embargo, esencialmente, deja que los estudiantes sigan sus propias iniciativas. Los alumnos deciden lo que desean hacer y cómo hacerlo".⁸

Aparentemente, un maestro tolerante proporciona un ambiente adecuado para el desarrollo armónico e integral de sus alumnos, pues se cree que no va en

⁸ Idem.

contra de los intereses vitales del niño, de su evolución natural, de las necesidades de su desarrollo, como lo haría el maestro autoritarista, ya que no los coacciona ni les inhibe sus instintos al dejarlos vivir con libertad.

Según los experimentos de Lippitt-White, los alumnos de un maestro tolerante no es todo tan positivo como se pudiera pensar ya que “los alumnos del grupo de tolerancia se entendían unos con otros mucho mejor que los del grupo autoritario; demostraban tener menos tendencia a dirigir los resentimientos contra sus compañeros. Lograban realizar ciertos trabajos, pero actuaban con inseguridad; por ejemplo, pedían ayuda repetidamente y, después de concluir el experimento, expresaban su falta de satisfacción por su dirección”.⁹

Si bien, ya se da una mejoría en las consecuencias que resiente el alumno de un maestro tolerante, todavía se observa la falta de apoyo que el alumno requiere para ir construyendo la autoafirmación de sí mismo, que le genere seguridad y satisfacción en sus logros obtenidos.

El maestro tolerante, a diferencia del autoritario, considera al alumno agente activo de su aprendizaje, lo cual está bien, pero el maestro asume la pasividad, al no funcionar como agente corresponsable del aprendizaje de su alumno, al dejarlo sin

⁹ Idem.

las precisiones didácticas que el alumno requiere para obtener aprendizajes que le sean más productivos y, por lo tanto, satisfactorios.

El tipo intermedio entre las dos posturas extremas, según Bigge, es el maestro democrático cuya “finalidad primordial es dirigir a sus alumnos en el estudio de problemas significativos en el campo de la enseñanza. Ese estudio supone un intercambio de evidencias e insights, el dar y tomar, con respeto para las ideas de los demás”.¹⁰

Una clase democrática se caracteriza porque las ideas del maestro no son el dogma absoluto al que se tengan que someter los alumnos, como en las clases autoritarias; ni las ideas de los alumnos son las que imperan en el aula, como en las clases con maestros tolerantes; sino que “en un salón de clases democrático, las ideas del maestro están sujetas tanto a las críticas de los alumnos como del propio maestro, lo mismo sucede con las ideas de los estudiantes”¹¹.

El respeto mutuo que se da en las clases democráticas, permite que ambos, maestro y alumnos, aprendan juntos, al proponer conjuntamente metas y estrategias de aprendizaje. Esto resulta a partir de que el maestro anima a sus alumnos a pensar por sí mismos, a desempeñarse como agentes de su propio proceso de

¹⁰ Idem.

¹¹ Ibid. pag. 352.

aprendizaje, es decir, propicia en ellos las acciones que los lleven a construirse como sujetos cognoscentes y autocríticos de sí y de su entorno.

Las consecuencias de que el maestro adopte una actitud democrática, nos las dan a conocer Lippitt-White como resultado de sus experimentos con grupos democráticos, quienes "daban muestras de tener una atmósfera más amistosa y confiada que los grupos autoritarios. Los miembros parecían tan capaces de dar muestras de reconocimiento mutuo entre ellos como los de los grupos de tolerancia; sin embargo, trabajaban a un nivel de eficiencia más alto y eran mucho menos dependientes que los grupos de tolerancia. Además daban muestras de tener más iniciativa y trabajaban de manera más eficiente cuando el maestro se encontraba ausente, que los grupos autoritarios".¹²

Los resultados de los experimentos de Lippitt-White nos muestran el avance formativo que se logra en el proceso educativo de los alumnos cuando el maestro asume sus funciones sin violentar la evolución de los mismos. El maestro no pretende ser el centro de todo, sino que distribuye el trabajo a realizar de manera constructiva por todos ya que comprende "que para evitar la fuga de las responsabilidades es necesario confiar a los jóvenes responsabilidades, compartiéndolas con ellos."¹³

¹² Idem.

¹³ Heinrich Roth. ¿Autoridad o democracia en la educación?. Madrid, Ediciones Paulinas, 1969. p. 17.

Las relaciones entre maestros y alumnos han sido, tradicionalmente, autoritarias. No obstante que el maestro se portara, o se porte, bondadoso, no deja de ser autoritario. En la actualidad se ha llegado a alternar entre un despotismo amistoso y situaciones cercanas a la tolerancia, a pesar de que "las evidencias de que se disponen en la actualidad indican que los alumnos aprenden probablemente de manera más eficiente en una clase democrática que en otra autoritaria o demasiado tolerante. Las situaciones democráticas de aprendizaje parecen producir más retención y una mayor transferencia".¹⁴

El porqué los maestros, en general, no adoptan una actitud democrática, a pesar de las ventajas que ello presupone, parece tener varias respuestas:

1. La forma en que los maestros fueron educados y, en consecuencia, la necesidad de imponerse a los demás, como producto de la falta de seguridad en sí mismos o un concepto erróneo de lo que es la autoridad.
2. La confusión que puede existir entre una clase tolerante en exceso y una clase democrática. Los maestros pueden creer que son democráticos cuando dejan a los alumnos sin control ni dirección, lo que obviamente es rechazado por el sistema educativo en que se encuentre inserto.
3. La perversión que puede haber en el significado de los términos democracia y democrático al aplicarlos a la enseñanza, ya que se pueden malinterpretar en el sentido de blando o indisciplinado. Si se toma en cuenta la etapa evolutiva del

¹⁴ Morris I. Bigge. Op. cit. p. 351.

alumno para poder determinar el grado de responsabilidad que puede asumir de acuerdo a su madurez, a sus capacidades y a su estado de salud, un grupo democrático puede trabajar con eficiencia y rigurosa disciplina.

Adoptar una actitud democrática no es fácil, ya que “el arte de educar consiste en transformar la necesaria crítica externa de padres y profesores en autocrítica, de modo que el joven vea espontáneamente sus malas acciones a la misma luz que las ven los adultos”.¹⁵

Sin embargo, a pesar de su dificultad, el maestro debe esforzarse por lograr un cambio de mentalidad que le permita adoptar, honestamente, actitudes democráticas en su relación con sus alumnos, porque sólo de esa forma ganaría lo que tanto se pretende obtener con el autoritarismo, la auténtica autoridad, que le permita llevar a sus alumnos hacia un rendimiento escolar satisfactorio.

Llegar al nivel democrático en el ejercicio docente, requiere todo un proceso, no sólo en el alumno, sino en el maestro mismo, en la formación del concepto de autoridad.

¹⁵ Heinrich Roth. Loc cit.

B. EL CONCEPTO DE AUTORIDAD EN EL NIÑO

El concepto que el alumno tenga de la palabra autoridad, es un elemento que incide, positiva o negativamente, en su proceso de aprendizaje. Porque una fachada de autoridad en cuanto a la forma (como sería el autoritarismo), no es suficiente: "la autoridad debe influir sobre el ánimo de los niños".¹⁶

Tal vez la educación tradicionalista se ha conformado con que se aparenten virtudes obtenidas con recursos inhibitorios, tanto en los alumnos como en los maestros, lo que es contraproducente, porque el maestro que reprime y deja reprimir sus instintos, sus necesidades y sus aspiraciones, en vez de poderlos libremente canalizar, para experimentarlos o sublimarlos, no podrá ser un auténtico educador, porque se inhibirá y su energía se paralizará, o bien, acumulará internamente fuerzas e instintos disgregadores y a veces explosivos, "Con las continuas inhibiciones, amenazas, intimidaciones y castigos impedimos más bien las malas acciones, pero no los malos instintos, los malos deseos y las malas inclinaciones. Estarán siempre allí, prontos a resurgir en la primera ocasión".¹⁷

Los nuevos enfoques en educación no pretenden tejer esa maraña de virtudes que sólo quedan en lo externo, que lo único que ocultan son fuerzas

¹⁶ Ibid. pag 54.

¹⁷ Ibid. pag. 32.

opuestas y destructivas, reprimidas mas no sublimadas, prontas a entrar en acción para causar estragos tanto en la persona que las detenta como en su entorno.

Lo que pretende el nuevo enfoque educativo es formar seres humanos, plenos de naturalidad, con la capacidad de aceptar sus errores y conscientes de la necesidad de vivir en comunidad, para dar y recibir ayuda, con una mentalidad positiva que no les impide entender la dificultad existente para llegar a interiorizarse una actitud moral justa y equilibradora. Para ello, la nueva educación supone que todo hombre nació para el bien y, además, tiene la capacidad de realizarlo. Es por esto que se le denomina nueva educación ya que se opone a las prácticas poco humanitarias de la educación tradicionalista.

En esto, debemos tomar en cuenta que, si tenemos las fuerzas y facultades para generar una mentalidad positiva y ponerla en práctica, el lograrlo depende también del ambiente y las circunstancias en que nos encontremos.

Por eso "La nueva pedagogía postula, pues, una nueva autoridad pedagógica, esto es, <<el culto del deber absuelto en común>>, que brota de las reglas de la convivencia, mostrándose objetivamente necesarias y humanamente válidas. El objeto sigue siendo la humanidad, mas <<la humanidad de todo hombre consiste en la determinación de su ser en comunión con los otros hombres>> (Karl

Barth)".¹⁸ Esta nueva autoridad pedagógica permitirá construir en el niño una actitud más consciente de su valor como persona y de su participación en el contexto social donde se encuentre, una participación más libre por parte de él y respetuosa de la libertad de los demás, donde no haya lugar al control monopólico y absolutista de una sola persona, en detrimento de los demás miembros del grupo, sino que la autoridad a respetar es la que surge de la colaboración y corresponsabilidad de quienes integran el grupo donde se encuentre.

Por lo tanto, la nueva educación no pretende formar individuos anárquicos, sin autocontrol ni límites, porque "...está equivocada la educación sin autoridad que no se impone al niño, porque así el niño no encuentra ninguna resistencia en que reforzar el carácter".¹⁹ Pero tampoco es su finalidad producir súbditos o espíritus de sujeción; más bien se propone que los hombres adquieran el valor de la crítica, del cuestionamiento, que luchen por ir ganando su propia libertad, "...colaboradores críticos e independientes que en caso de necesidad tengan el coraje de pasar a la oposición".²⁰

La escuela es un factor determinante para lograr hacer realidad las expectativas del nuevo enfoque pedagógico. Para conseguirlo, todos los maestros debemos superar los obstáculos que nos mueven a una práctica docente opresora y

¹⁸ *Ibid.* pag. 42.

¹⁹ *Ibid.* pag. 94.

²⁰ *Ibid.* pag. 31.

dogmática que impiden avanzar hacia el logro de grupos democráticos donde "...la asimilación de un lenguaje, de unas formas expresivas, de comportamiento, de comunicación propias del grupo de pertenencia más amplio encauce al niño hacia una socialización democrática".²¹

La realidad en que nos encontramos inmersos, nos plantea el reto de lograr una práctica educativa más democratizadora, más ligada a nuestro contexto, pese a las limitantes que nos ofrece el sistema educativo y las expectativas de la sociedad: el uno propone este enfoque nuevo en las estrategias didácticas que sugiere, pero lo limita en la asignación de los recursos y en la promoción del maestro.

En cuanto a las expectativas de la sociedad, quiere resultados rápidos y heterogéneos: pues según el ámbito familiar es el tipo de educación que determina para sus hijos; por eso es importante recordar que "...Fromm hace notar que <<si una sociedad tiene interés en formar individuos honestos y equilibrados, debe tener cuidado de hacerlos productivos>>. Productivo significa más bien el poder encontrar un propio objeto de vida...".²²

Los maestros, en nuestras escuelas, podemos iniciar la puesta en práctica del nuevo enfoque educativo si tratamos a los alumnos con respeto al comprometer su responsabilidad y estimularlos a una libre expresión, para que de esa manera sean

²¹ UPN. Pedagogía: La práctica docente. México, 1981. p. 188.

²² Heinrich Roth. ¿Autoridad o democracia en la educación?. Madrid, Ediciones Paulinas, 1969. p. 17

capaces de ir asumiendo, paulatinamente, sus responsabilidades y comiencen a mostrar su espíritu de colaboración, de iniciativa personal y creatividad original, porque de lo contrario "...hallarán refugio en la copia, en el conformismo, en la reproducción convencional".²³

Todo nos indica que la educación debe tener como fin, no el futuro del niño, sino su presente, para que desde ahora se inicie en un proceso de autonomía que le permita vivir su infancia felizmente, por lo que "La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños".²⁴

La autonomía que el niño debe ir adquiriendo al paso del tiempo, no se da completa ni al instante en que el maestro haga de su docencia una práctica sustentada en la democracia, esto se debe a dos motivos: por un lado, el crecer en la autonomía es un proceso inacabado mientras se vive; y el otro motivo es que "...el grado de autonomía y de autogobierno que se permite a los escolares es variable según los autores..."²⁵

En cuanto al proceso que sigue el niño al construir su autonomía y, por lo tanto, su concepto de autoridad, Piaget nos habla de las etapas por las que

²³ UPN. Loc. cit.

²⁴ UPN. Pedagogía: Bases psicológicas. México, 1982. p. 147.

²⁵ UPN. Idem.

atraviesa en su proceso de ser heterónimo a ser autónomo, todo un proceso de socialización que permite al niño crecer como persona.

“El primer proceso de socialización está, naturalmente, constituido por la acción de los padres y de los adultos, en general, sobre el espíritu del niño”.²⁶ En esta etapa destacan dos aspectos: la **imposición social** y el **respeto unilateral**, aspectos que favorecen la heteronomía del alumno, ya que la moralidad la adquiere del exterior, no la construye por sí mismo; es la etapa de los 6 ó 7 años, y aunque es un primer paso en su socialización que le permite aproximarse a una liberación de su egocentrismo, lo conduce a un legalismo o realismo moral donde sus actos se juzgan en base a la regla y no a sus intenciones.

En esta etapa, la autoridad emanada del respeto unilateral, induce al niño a aceptar lo impuesto socialmente, sin analizar las razones de la presión de que es objeto, lo que puede retrasar las operaciones de la lógica producto del esfuerzo personal y el control mutuo de los investigadores.

El segundo paso en la socialización, pero asociado al primero, “...está constituido por la acción de los individuos, los unos sobre los otros, cuando la legalidad (de hecho o de derecho) suplanta a la autoridad”.²⁷ En esta etapa, la imposición social y el respeto unilateral van cediendo, su lugar lo ocupa la

²⁶ Ibidem. p. 92.

²⁷ Idem.

cooperación y el respeto mutuo. Es necesario que desaparezca la imposición, pues de lo contrario, la cooperación sólo será un ensayo que provocará que el alumno quiera situar las normas por encima del estado de derecho.

La cooperación, liberada de la imposición, propiciará "...la lógica de las relaciones', ese instrumento de enlace que permite al niño librarse a la vez de las ilusiones de perspectiva, mantenidas por el egocentrismo, y de las nociones verbales debidas a la autoridad adulta mal comprendida".²⁸ ésta lleva al niño pasar de la heteronomía a la autonomía, lo que supone todo un proceso cuyo mecanismo psicológico se podría comprender al "...colocarse sin cesar en el triple punto de vista del egocentrismo de los individuos, de la imposición de los mayores y de la cooperación de los iguales".²⁹

Todos los maestros que pretendan propiciar en sus alumnos la autonomía, no deben dejar de lado el proceso psicológico antes citado, pues la autonomía como procedimiento de educación social, tiene la finalidad de "enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes".³⁰

²⁸ Ibid. p. 93.

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.

Cuando el maestro pretenda aplicar la autonomía en la escuela, debe tener en cuenta que, además del proceso psicológico ya descrito, ello implica una serie de combinaciones entre los dos procesos de imposición y de cooperación, pues no es posible querer que el alumno sea autónomo a las primeras intenciones de cambio: se debe partir de la situación real y de la etapa del desarrollo moral en que se encuentren sus alumnos.

Además de lo anterior, es importante el factor edad pues la autonomía “adquiere su pleno rendimiento solamente a partir de los once años, más o menos...”³¹

Pero para que adquiera ese pleno rendimiento, es importante aplicarlo, en algunas actividades, a partir de los 7 u 8 años, etapa en la que existe voluntad para cooperar, aunque desde los 10 u 11 años se da una cooperación gradual.

La autonomía de los iguales genera el respeto mutuo propicia la reciprocidad y la obediencia profunda a las reglas, actitud muy contraria a la obediencia superficial producto de la heteronomía.

Para que el maestro sea autoridad emanada de una clase autónoma, es decir, para que sea un maestro democrático, debe seleccionar la metodología didáctica

³¹ Idem.

que reafirme o propicie, la actitud autónoma de él y de sus alumnos. Una metodología que genere una serie de actividades que permitan al alumno construir conocimientos que por el hecho de haberlos elaborados él mismo, tienen significado para su vida: actividades didácticas que le permitan al alumno ser sujeto de su propio aprendizaje.

Porque si su enseñanza se basa en el verbalismo con lo que hace inútil la investigación al quedar el niño receptivo, “el empleo de la autonomía ser más difícil de generalizar y sólo alcanzar algún éxito en las clases superiores o en aquellas funciones al margen de la vida de la escuela”.³²

También es importante saber que en el proceso de la autonomía no hay una forma específica de seguirlo: se dan diversas combinaciones de la imposición social con la cooperación lo que genera la multitud de formas de la autonomía, entre las que destacan tres: “Que se trate de consolidar la autoridad y la obediencia, sirviéndose de la cooperación como de una simple ayuda; que se trate, por el contrario, de suprimir toda obediencia en provecho de la reciprocidad y del respeto mutuo; que se tienda a un equilibrio entre el respeto a la autoridad y la reciprocidad en la autonomía...”³³

³² Ibid. p. 95.

³³ Ibid. p. 96.

Sea cual sea la forma que adquiriera la autonomía, ésta será siempre un procedimiento de la educación social que permitirá al niño practicar la vida del ciudadano en tanto que la lección teórica y verbal ceda ante la experiencia de la vida cívica.

En cuanto a la autoridad que los maestros autoritarios quisieran retener, pero que no la tienen, surge de la colaboración del niño con el adulto en vez de obedecerle ciegamente, pues la autoridad debe ser "un medio de guiar al niño hacia la satisfacción de sus necesidades más profundas, es decir hacia su libertad".³⁴

La libertad del niño se cristaliza en el autogobierno porque "libera tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimientos que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad".³⁵ Este es el medio más acorde para que los alumnos respeten al maestro como autoridad, en vez de temerle como disciplinario.

³⁴ UPN. Grupos y desarrollo. México, 1983. p. 151.

³⁵ Ibid. p. 149.

C. EL MAESTRO FORJADOR DEL CLIMA EDUCATIVO PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO.

Propiciará en los alumnos alguna forma autónoma y práctica del autogobierno, donde la democracia sea la constante, aparte de seleccionar estrategias de enseñanza adecuadas a tal fin, el maestro debe, además, ser el iniciador del CLIMA EDUCATIVO que le permita al niño iniciar o proseguir sus experiencias de aprendizaje en el aula, "...porque en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general".³⁶

Entendemos por CLIMA EDUCATIVO el "contexto social cargado de educatividad por la intervención intencional y previa del educador (personal o institucional, etc.) que favorece o facilita (eficacia y eficiencia) la actividad educativa".³⁷ Esta intervención intencional debe darse con una actitud de profundo respeto hacia el alumno; respeto tanto hacia sus posibilidades intelectuales y afectivas, como hacia sus limitaciones.

³⁶ UPN. Pedagogía: Bases psicológicas. México, 1982. p. 353.

³⁷ Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Editorial Santillana, 1995. p. 264.

Además, es importante tomar en cuenta que para favorecer o facilitar la actividad educativa, debe haber un cambio en cuanto al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: no debe centrarse en el maestro ni en los intereses particulares de cada niño, aisladamente, porque se podría caer en individualismos producto de la preferencia por los niños más dotados o menos dotados y, por lo tanto, centrarse en un extremo.

El maestro debe centrar el proceso en las necesidades a nivel grupal, "...ya que el niño se interesará en lo aquello que pueda comprender, en la medida en que se le dé la oportunidad de reconstruirlo, en lugar de presentárselo como un producto ya acabado".³⁸

En la formación del clima educativo propicio al aprendizaje escolar del niño, el maestro debe tomar en cuenta dos elementos pilares sólidos en la construcción del mismo: la relación educativa y la disciplina escolar.

La relación educativa que se da entre el maestro y el alumno debe dejar su connotación tradicional en la que el maestro ejercía un autoritarismo y era el poseedor del conocimiento, mientras que al alumno se le imponía una actitud pasiva y dependiente del maestro.

³⁸ UPN. Loc. cit.

Ahora, la relación maestro-alumno debe sustentarse en "...una relación de afecto y camaradería que incluso se prolongue más allá del horario escolar..."³⁹. Esta nueva relación debe promover la cooperación y la comunicación entre ambos, con diferentes roles: el alumno deja la pasividad impuesta y adopta, ante el aprendizaje, una actitud activa; mientras que el maestro también actúa, pero como guía y facilitador del aprendizaje.

En la relación educativa la afectividad juega un papel muy importante, por lo que no se le debe descartar si se pretende mejorar cada vez más la relación alumno-maestro: "La buena salud afectiva (...) se alimenta de sentimientos de satisfacción, seguridad, contentamiento, gusto, confianza, siempre apoyando el núcleo interior personal de cada niño, cuidando de desarrollar al máximo sus recursos personales, que son los que le proporcionan éxito ahora en el trabajo escolar y más adelante en cualquier ocupación profesional".⁴⁰

Es por eso que antes de proponer a los alumnos contenidos de aprendizaje, el maestro debe hacer sentir a sus alumnos que se interesa por ellos, por lo que son, independientemente de sus cualidades, de sus defectos y de sus antecedentes escolares, para que emerjan, en lo posible, aquellos problemas personales de los alumnos que repercuten en sus actividades escolares. De ahí que es conveniente que el maestro contacte siempre con el fondo emotivo-afectivo del niño.

³⁹ UPN. Op cit. p. 149.

⁴⁰ Miguel Bertran Quera. Educar a la familia, hoy. España, Ediciones Mensajero. p. 203.

Esta relación pedagógica debe estar basada en un constante encuentro y diálogo del maestro con el alumno, encuentro y diálogo que se darán y mejorarán a través de un proceso que les permita sostener una comunicación interpersonal cada vez más profunda y liberadora de tensiones emocionales.

De Ana María González retomamos los elementos básicos para una comunicación interpersonal satisfactoria y que se pueden aplicar a la relación alumno-maestro:

- Escuchar.
- Ser escuchado.
- Autenticidad.
- Aceptación y amor.

Los elementos antes mencionados deben desarrollarse en el maestro, como promotor del encuentro y diálogo pedagógico, hasta convertirse en actitudes que logren convencer al alumno de tal manera que se genere en él una respuesta similar hacia su maestro y hacia los demás.

A veces creemos que los niños sólo escogen amigos de su edad: ellos escogen por amigos a personas, a veces mayores y fuera de su familia, que sepan escuchar con interés lo que dice su corazón, más que lo que dice su mente, y que

sepan ser fieles en el secreto de la amistad. "Los alumnos son notablemente sensibles a los mensajes no verbales que mandan sus maestros. (...) Si estos 'mensajes corporales' están en conflicto con los mensajes verbales, se puede confundir a los alumnos. O creen en el mensaje no verbal y ven el mensaje verbal contrastante como falso".⁴¹

Cuando el alumno vea en el maestro un ser auténtico, con sus defectos y virtudes, pero que lo comprende y acepta sin enjuiciar a su persona y exige de él lo que sus condiciones de edad, familiares y socioculturales le permiten, no más ni menos, él también comprenderá y aceptará a su maestro.

La aceptación positiva incondicional de la mutua autenticidad, llevan al alumno y maestro a una comprensión empática que facilitará el aprendizaje del alumno, porque de esa manera los contenidos programáticos serán presentados más de acuerdo a la realidad contextual del grupo, y no sólo de maestro o de algunos alumnos, porque el encuentro y diálogo, para que sean realmente educativos, debe darse con todos y cada uno de los alumnos: "Por lo tanto, facilitar el aprendizaje es valorar la comunicación auténtica, la expresión del ser, las relaciones interpersonales, el compromiso".⁴²

⁴¹ Thomas Gordon. Maestros eficaz y técnicamente preparados. México, Editorial Diana, 1980. p. 52.

⁴² Ana María González. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. México, Editorial Trillas, 1987. p. 114.

Todo maestro debe llegar a ejercer su práctica docente con un criterio práctico de cómo deben ser sus relaciones con los alumnos, que le permitan aumentar las posibilidades de aprendizaje de ellos mismos.

Thomas Gordon nos dice que “la relación de un maestro con un alumno es buena cuando tiene 1. sinceridad o transparencia, para que cada uno sea capaz de arriesgarse a ser directo y sincero con el otro; 2. interés, cuando cada uno sabe que es valorado por el otro; 3. interdependencia (opuesta a la dependencia) entre uno y otro; 4. individualidad, para permitirle al otro que madure y desarrolle su originalidad, su creatividad, su individualidad; 5. satisfacción recíproca de las necesidades, para que las necesidades de uno no se satisfagan a expensas de las necesidades del otro”.⁴³

Como resultado del tipo de relaciones que establezca el maestro con sus alumnos, será el tipo de disciplina escolar que se da en el clima educativo del salón de clases. Por disciplina escolar se entiende “...la organización racional de los elementos para lograr los objetivos fundamentales de la escuela, cuales son la instrucción y, lo que es más importante, la educación”.⁴⁴

⁴³ Thomas Gordon. Op. cit. p. 42.

⁴⁴ Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Editorial Santillana, 1995. p. 428.

No obstante que la disciplina es el resultado de la relación maestro-alumno, está enmarcada por diversos factores materiales que pueden ser limitantes o de apoyo a la misma. Estos factores están constituidos por el espacio que ocupe el plantel y el aula, el tamaño del mobiliario, el material didáctico y el número de alumnos que conformen al grupo.

Otro factor que incide preponderantemente en la disciplina escolar es el ámbito social en que se encuentre ubicada la escuela y la vivienda de los alumnos, ya que el tipo de relaciones sociales o antisociales que vivan los alumnos, son lo que proyectarán en su comportamiento escolar, lo mismo sucede con las experiencias que adquiera en su ambiente familiar. "De todos modos, el profesor debe tender a que sus alumnos adquieran hábitos de orden, regularidad, trabajo y respeto hacia el resto de los miembros de la comunidad escolar".⁴⁵

Existen dos enfoques de disciplina escolar, de acuerdo a los objetivos que se proponen, la disciplina tradicional autoritaria y la que se basa en una concepción moderna de la escuela. Pero si la finalidad es mejorar la relación maestro-alumno, los docentes debemos esforzarnos en sustituir la disciplina autoritaria "...por una iniciación progresiva en el uso racional de la libertad, de la iniciativa personal o de grupo, una participación consciente de las reglas y reglamentos necesarios a toda vida colectiva y a todo trabajo..."⁴⁶

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ UPN. Pedagogía: Bases psicológicas. México, 1982. p. 114.

En este nuevo enfoque de la disciplina destaca la palabra libertad, por eso es muy importante entender que "...la libertad es hacer, no lo que a uno le place, sino lo que debe hacer, y que su corolario es precisamente la responsabilidad respecto así mismo y a los demás".⁴⁷

Por lo tanto, la disciplina debe evolucionar desde algo impuesto desde afuera, hacia una disciplina interior, lo que coincide con el grado de desarrollo autónomo del alumno. El maestro debe favorecer en el alumno, el aprendizaje de la libertad que le permita ir adquiriendo la disciplina interna que lo conduzca a gobernarse así mismo y a colaborar en grupo, es decir "...para la autoridad de la colaboración: Piaget".⁴⁸

El clima educativo más propicio al aprendizaje real de los alumnos se logra cuando el maestro mantiene una comunicación positiva y eficaz con sus alumnos, generando una disciplina interior en ambos que los conduzca a la colaboración corresponsable e interdependiente, sin más finalidad que la conquista de la libertad comprometida en el mejoramiento personal y social.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Heinrich Roth. ¿Autoridad o democracia en la educación?. Madrid, Ediciones Paulinas, 1969. p. 99.

D. EL MAESTRO ¿ SER HUMANO IDEAL O CONTEXTUAL?

Lo expuesto en los apartados anteriores pueden llevarnos a concebir el perfil del docente como un ente ideal, fuera de la realidad en que se vive, propio para un mundo abstracto, intangible, tan espiritualizado como irreal.

Pero la realidad es que el docente ya está muy desvalorizado porque el maestro tanto se ha contextualizado, es decir, ya no se concibe, por parte de la sociedad y en algunos casos ni por él mismo, como agente de cambio que ofrezca una transformación social significativa, desde el momento en que asume actitudes autoritarias tan cotidianas, que el alumno lo percibe, no como su colaborador, sino como un opresor más.

El que un maestro pretenda establecer una comunicación positiva y eficaz con sus alumno, no quiere decir que deba desprenderse, al instante, de su humanidad perfectible, y se convierta en un ser abstracto e inalcanzable. Esto no es posible, porque "...los maestros no son máquinas que funcionen sin errores y sin sentimientos, sin problemas o emociones. Y como son humanos, los maestros actúan y reaccionan de diferente manera de un momento a otro, de una hora a otra,

de un día a otro. Inevitablemente, ser humano es ser inconstante, variable, cambiante e impredecible”.⁴⁹

Más que buscar un perfil del maestro ideal, el docente debe, en primer lugar, definir la finalidad de su labor con los alumnos: ejercer como mero instructor de materias, habilidades y destrezas, o por encima de lo anterior, funcionar como un auténtico educador que promueve la formación integral de sus alumnos. Si se decide por la primera opción, su ideal será, exclusivamente, dominar los contenidos a enseñar, así como la metodología didáctica necesaria a ello.

Pero si se decide por la segunda opción, entonces se dedicará a establecer una relación con sus alumnos basada en la comunicación eficaz, consciente de que lograrlo es un proceso formativo, tanto para él mismo como para sus alumnos. Y las primeras y principales notas características de su perfil como educador, serán “...la autoridad, que presupone autoridad en la materia, y el amor, que se traduce en entrega voluntaria”.⁵⁰

Es necesario entender que la autoridad, característica de su perfil, debe ser producto de la colaboración y compromiso recíproco entre él y sus alumnos, con la finalidad de ayudar al educando a lograr su crecimiento gradual en la libertad responsable. Para ello es necesario que el maestro tenga (y no es ideal, sino

⁴⁹ Thomas Gordon. Maestros eficaces y técnicamente preparados. México, Editorial Diana, 1980. p. 49.

⁵⁰ Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Editorial Santillana, 1995. p. 895.

necesario) salud afectiva, porque “Los maestros emocionalmente satisfechos son personas que con facilidad se relacionan con el prójimo en general y con los niños en particular, siempre abiertos a toda una gama de posibilidades creativas y entusiastas en sus clases”.⁵¹

La salud integral del maestro, a la par de su preparación, es un factor determinante en su función educadora. Cuando el maestro se siente mal, físicamente, le cuesta trabajo (y más aún si no se ha esforzado en cambiar de actitudes negativas para progresar en su encuentro y diálogo con los alumnos), actuar de forma agradable y tratar con paciencia a los alumnos, especialmente a aquéllos que menos le agraden.

El sentirse irritable, nervioso, fatigado, sobrecargado de trabajo, lo hace perturbarse por situaciones chuscas de sus alumnos, que en estado normal lo harían reír o las pasaría por alto; por eso “Cuando un maestro relativamente sano se da cuenta de que se está tornando hostil e irritable es el momento de que se preocupe por su propia salud mental y consulte a un especialista”.⁵²

⁵¹ Graciela González de Tapia. “Humanizar el oficio de maestro”. Correo del maestro. Revista para profesores de Educación Básica. México, 1996. p. 43.

⁵² Ervin Winfred Detjen, et. al. Orientación educacional en la escuela primaria. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1977. p. 341.

Otra característica del educador es el amor pedagógico entendido "...como disposición humana positiva del educador, por una parte, hacia la realidad actual del educando y, por otra, hacia los valores hacia los que se orienta la educación".⁵³

Este amor pedagógico se concretiza a través de una actitud de servicio del maestro hacia el alumno, real, con sus fallas y aciertos, sin más preferencias que por aquellos niños que se resisten a colaborar, que más bien parece que retan al maestro, al ponerlo a prueba en su resistencia, control personal y su preparación docente.

En este punto hay que reflexionar sobre la humanidad del maestro, tan dispuesto al rechazo de alumnos insumisos y desagradables físicamente, como a la aceptación sensible de alumnos sumisos y bien parecidos. No es antinatural que el maestro sienta ese tipo de emociones; lo antinatural es consentir tales impulsos por su calidad de persona y por la profesión que eligió .

El amor pedagógico no hace inmune al maestro a estos movimientos de su sensibilidad, pero sí lo lleva a canalizar sus emociones y buscar, no tener a su servicio a los alumnos, sino testificar el grado de madurez conseguido a través del servicio a los mismos. Lo lleva más bien a "Desarrollar o acrecentar en el maestro la sensibilidad para recibir a los niños sin distinciones ni rechazos, ni señalamientos, ni

⁵³ Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Editorial Santillana, 1995. pp. 81-82

antipatías hacia ellos o hacia sus padres, olvidarse de susceptibilidades y de prejuicios, hacerse de una mente más abierta y comprensiva, aceptar y querer a los niños como son...”⁵⁴

El amor pedagógico da la oportunidad a los maestros y alumnos de conocerse mejor, de disfrutarse como amigos, a eliminar las interpretaciones erróneas y a elevar la moral de la clase, porque cuando los maestros y alumnos son capaces de divertirse juntos, hay menos problemas de aprendizaje, ya que “Los maestros que ayudan a los niños a solucionar sus problemas personales, posibilitan el aprendizaje más rápido y con menor esfuerzo, en la actualidad y en los años venideros”.⁵⁵

No sirve de mucho el que un maestro sea eficiente en aspectos académicos en educación básica si no logra el objetivo de cooperar en la formación de personas maduras, bien equilibradas y dinámicas. Los maestros, en la actualidad, deben estar conscientes de interesarse más por la personalidad total de cada uno de los alumnos y no sólo por su capacidad de adquirir conocimientos, aunque sean los elementales, y la retención de los mismos. Tener plena consciencia de la influencia que su propia personalidad ejerce sobre sus alumnos y tratar de no afectarlos en forma negativa, además de hacerles saber que la labor docente no resulta una árdua tarea sino un placer, por esa actitud de servicio, propia del amor pedagógico que los

⁵⁴ Graciela González de Tapia. “Humanizar el oficio de maestro”. Correo del maestro. Revista para profesores de Educación Básica. México, 1996. p. 43.

⁵⁵ Ervin Winfred Detjen, et. al. Orientación educacional en la escuela primaria. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1977. p. 348.

llevó a elegir la profesión de maestros, a pesar de los errores propios de su humanidad, pero con el reto de irlos superando constantemente.

Adoptar este modo de ejercer la docencia, no es producto de una reflexión idealista, sino de "...el ejercicio de la profesión, con la aceptación de que todos los días cometemos errores, en el deseo auténtico de enmendarlos, con la convicción de que lo que influyamos en los niños, tanto positiva como negativamente, es nuestra responsabilidad directa en la estructuración de su personalidad".⁵⁶

Cuando el maestro y el alumno establecen contacto dentro del espacio escolar (plantel y aula), generalmente se da una relación de "el maestro que sabe y del alumno que aún ignora". La relación, así planteada, es muy común en las escuelas, pero no por ello, debe pasarse por alto, ya que puede ocasionar fracturas muy serias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al aumentar el ego del maestro y rebajar, o anular, la estima del alumno.

Además, el no replantear una relación de este tipo, puede "ser destructora de todo pensamiento y acción personales".⁵⁷

El pensamiento y acción personal es la esencia misma del proceso educativo, ya que constituyen el motor que genera una serie de procesos mediante los cuales

⁵⁶ Graciela González de Tapia. Loc. cit.

⁵⁷ UPN. Pedagogía: Bases psicológicas. México, 1982. p. 115.

el maestro y alumno comparten sus experiencias que los llevan a crecer como personas, brindándose a sí mismos y a los demás, como agentes transformadores de su entorno real, a partir de una percepción cada vez mejorada de su misión como seres creativos: renovarse interiormente y aportar algo mejor a quienes los rodean.

Lo anterior implica un viraje de 180 grados en la labor docente cotidiana a nivel teórico-práctico. Una dialéctica constante en el que hacer del maestro que le permita revisar permanentemente esa relación con su alumno, tan difícil pero sustancial y operante en el nivel de calidad deseado en su realización magisterial.

En lo que toca a la parte teórica de esta relación maestro-alumno en el proceso docente, "la pedagogía moderna debe esforzarse en hacerla positiva, en saber aportar y desaparecer cuando sea conveniente, en ayudarla sin sustituirla".⁵⁸ esto no quiere decir que las teorías se conviertan en meros instructivos para que el maestro siga mecánicamente una serie de pasos para relacionarse efectivamente con sus alumnos, pero sí que aporten los conocimientos psicobiológicos-sociales para que el maestro construya, día a día, una actitud personal que genere la apertura mental necesaria que le permita comprender a sus alumnos y, a la vez, ser comprendido por ellos.

⁵⁸ Idem.

E. LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO Y SU MARCO PEDAGÓGICO

Este ensayo ha sido elaborado retomando las ideas que, sobre el tema, han aportado diversos autores de diferentes disciplinas científicas pero rescatando aquellos conceptos que confluyen en lo que propone la llamada pedagogía libertaria, que propone la necesidad de permitir que el alumno aprenda en y con libertad. En esta corriente pedagógica se conforma con diversos exponentes que presentan su enfoque en cuanto a una pedagogía libertaria.

Este ensayo se inclina por el enfoque centrado en el alumno que surge a partir de la propuesta de la NO-DIRECTIVIDAD en la educación elaborada por Carl Rogers.

Rogers centra su propuesta en la relación interpersonal maestro-alumno al considerarla el elemento esencial para facilitar en el alumno el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje ajeno a la mera acumulación de datos, sino que tiene que ver con la situación concreta en la que se encuentra el alumno; aprendizaje que él mismo va construyendo a partir de sus intereses y necesidades en lo personal y como miembro de su grupo social.

En este sistema educativo que propone centrarse en la persona del alumno, se da una connotación humanitaria a quienes confluyen en el proceso educativo:

El maestro no debe funcionar como manipulador totalitario, sino como el líder cuya autoridad de servicio es compartida con los demás miembros del grupo, lo que le permite participar como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo a sus necesidades específicas, por lo que el grado de libertad que se genere, será de acuerdo a la capacidad del grupo para asumirla. Por lo que el maestro debe trabajar para ir construyendo, en su perfil personal, las cualidades necesarias como son: autenticidad en su encuentro con los demás; aprecio, aceptación y confianza hacia sus alumnos y la comprensión empática que favorezca el clima adecuado al proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Al alumno no se le concibe como el objeto de aprendizaje, pasivo e irreflexivo. El alumno es el sujeto activo de su propio aprendizaje, que lo asume con responsabilidad y creatividad; se relaciona con compañeros y maestros al trabajar con ellos con actitud comprometida lo que lo lleva a ejercitar su juicio crítico lo que le lleva a aprender y a dominar los conocimientos adquiridos, no como elementos sueltos sino integrados a su visión personal y social con un sentido de justicia.

La metodología propuesta en este enfoque se basa en el trabajo personal y de equipo, donde el alumno recibe atención personal e integral en la construcción de sus aprendizajes cuyo control lo lleva el mismo alumno a través de su autoevaluación responsable y comentada con el maestro.

Las metas son elaboradas en conjunto por maestro y alumnos a partir de los intereses y capacidades de éstos últimos.

Los motivadores para que el alumno participe en su proceso de aprendizaje se dan a través del afecto, aceptación incondicional, valoración y atención por parte del maestro que generan el ambiente adecuado para lograr en el alumno la autodirección en su aprendizaje; todo ello aunado a la satisfacción que produce el colaborar con el grupo.

El enfoque centrado en el alumno genera una serie de valores a partir de la relación maestro-alumno donde se concibe al alumno como persona confiable, activa y que sólo aprende lo que tiene significado en su vida personal y social.

En cuanto al aspecto socializador, el enfoque centrado en el alumno fomenta la democracia y la justicia social, al descubrirse cada miembro del grupo entre sí como colaborador responsable, creativo, crítico, valioso y digno como ser humano, a partir del autoconocimiento y de la aceptación incondicional de su

persona y de quienes lo rodean, que lo lleva a incrementar la confianza en sí mismo y en los demás. Todo lo anterior hace que el alumno desarrolle la idea del éxito personal propio y de sus compañeros. a través de actitudes de igualdad.

El enfoque centrado en la persona presenta ante todo la ventaja de que al alumno se le vea como lo que es: PERSONA y no un mero objeto del quehacer docente, al darle mayor autonomía dentro del respeto mutuo y al compartir la autoridad. En el aspecto motivacional va más allá del simple incentivo para lograr la participación del alumno en su proceso de aprendizaje, porque parte de aceptarlo tal como es y con base a sus necesidades e intereses, lograr en él una visión de progreso integral y en comunidad. Otra ventaja significativa, es que el maestro puede hacer suyo este enfoque en su propia aula, adecuándolo al contexto en que se encuentra y con ello, ir propiciando la inquietud en los compañeros docentes de aplicarlos en sus respectivas aulas al ver los primeros resultados esperados.

Sin embargo, existen algunas desventajas, la primera de ellas es el posible temor de los maestros de perder "su autoridad" producto de una educación tradicionalista, aunado a esto, hay que tomar en cuenta que el maestro no está preparado para funcionar como facilitador del aprendizaje dentro de este enfoque, lo que podría ocasionar que el maestro adoptara una actitud de "dejarlo hacer", al creer que está aplicando el enfoque centrado en el alumno, y por lo tanto, no

propicie en sus alumnos las actitudes y actividades necesarias al trabajo en grupo y de acuerdo a sus capacidades.

Es importante tener en cuenta las desventajas ya mencionadas, pero no por ello dejar de lado este nuevo enfoque que le permite al maestro sentirse más persona, satisfecho y agradecido con su quehacer docente desde esta perspectiva en la que puede relacionarse con sus alumnos en forma más gratificante y que les aporta a ellos la oportunidad de aprender sin imposiciones físicas ni mentales, sino con el deseo de mejorar constante e integralmente, en su persona y en su entorno social, al aceptar el testimonio de bondad, comprensión empática y de aceptación incondicional que le da su maestro.

CONCLUSIONES

1. En la educación de los alumnos hay que tomar en cuenta que lo que los forma e instruye no son los discursos del maestro, sino lo que él les proyecta como persona.
2. El autoritarismo como medio de educación debe ser desterrado, porque engendra nuevos seres autoritarios, serviles o despóticos.
3. El concepto de autoridad en el niño, evoluciona de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre. Al principio un adulto tiene autoridad de por sí ante el niño, quien, después, gradualmente, pasa por diferentes niveles de autonomía y autogobierno, donde la cooperación y el compromiso corresponsable son el sustento de la autoridad.
4. Los métodos de enseñanza que aplica un maestro, deben estar de acuerdo al proceso de autonomía que se siga en el grupo, ya que no son iguales todos los grupos, incluso, en un mismo grupo, una misma estrategia didáctica no propicia el aprendizaje en todos los alumnos.

5. El clima educativo se establecerá de acuerdo a dos elementos: lo que los alumnos traen a la escuela desde su familia y desde su contexto social; y la forma como establezcan, alumno y maestro, su relación pedagógica.
6. Los maestros, a la par de sus estrategias de enseñanza, deben tener muy clarificada la relación positiva que establecerán con sus alumnos, pues de ello dependerá el grado de calidad que tenga en su práctica docente y, en consecuencia, en el aprendizaje de sus alumnos.
7. La relación pedagógica debe basarse en un encuentro y diálogo que los lleve a mantener una comunicación positiva y que realmente les permita una interacción productiva que se refleje en el rendimiento escolar del alumno.
8. Las características esenciales e ineludibles que conformen el perfil del docente en Educación Básica, deben ser el amor pedagógico y, como resultado de él, la autoridad.
9. El maestro no es un ser ideal, abstracto, sino un ser humano con sus limitaciones y aciertos, que pretende mejorar en su ejercicio docente al centrarlo en su alumno cuando lo impulsa su amor pedagógico que lo motiva

desarrollar una actitud de servicio imparcial, a pesar de las circunstancias personales y de su entorno.

10. La relación maestro-alumno basada en el respeto mutuo y en actitud democrática, que es el punto medular de este trabajo, es un tipo de interacción que considero factible de llevar a cabo en la cotidianidad de nuestra práctica docente, sólo se necesita, para lograrlo, un cambio de actitud en el maestro, en la sociedad y en las autoridades educativas. En el maestro, para que se prepare constantemente, para mejorar progresivamente como persona y como facilitador del aprendizaje y agente activo en la transformación de su entorno social. En la sociedad y en la autoridades educativas es necesario también un cambio de actitud para que el docente tenga los apoyos necesarios a su permanente preparación personal y magisterial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTRAN QUERA, Miguel. Educar a la familia, hoy. España, Ediciones Mensajero.

BIGGE, Morris I. Teorías de aprendizaje para maestros. México, Editorial Trillas, 1980.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. México, Ed. Santillana, 1995.

GONZÁLEZ, Ana María. El enfoque centrado a la persona. Aplicaciones a la educación. México, Ed. Trillas, 1987.

GONZÁLEZ DE TAPIA, Graciela. "Humanizar el oficio de maestro". Correo del maestro. Revista para profesores de Educación Básica. México, 1996.

GORDON, Thomas. Maestros eficaz y técnicamente preparados. México, Ed. Diana, 1980.

ROTH, Heinrich. ¿Autoridad o democracia en la educación?. Madrid, Ediciones Paulinas, 1969.

UPN. Grupos y desarrollo. México, 1983.

UPN. Metodología de la investigación II. México, 1982.

UPN. Pedagogía: Bases psicológicas. México, 1982.

UPN. Pedagogía: La práctica docente. México, 1981.

WINFRED DETJEN, Ervín y Mary Ford Detjen. Orientación educacional en la escuela primaria. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1977.