



I FORO DE DEBATE
“EDUCAR EN RELACIÓN”

Catálogo general de publicaciones oficiales
<http://www.060.es>

Edita:
Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)
Condesa de Venadito, 34
28027-Madrid

E-Mail: inmujer@mtas.es
www.mtas.es/mujer

NIPO: 207-07-008-7
Depósito legal: M-23285-1998

Diseño y realización: MARÍN ÁLVAREZ, HNOS.
Fotografía cedida por la Revista "Cuadernos de Pedagogía". Autor: Guillem Huerta

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
LAS RELACIONES EN LA ESCUELA	9
<i>(Clara Jourdan)</i>	
LA COLABORACIÓN COEDUCATIVA ENTRE LA ESCUELA Y LA CASA	27
<i>(Amparo Tomé)</i>	
LA TUTORÍA ¿UN ESPACIO PRIVILEGIADO PARA LAS RELACIONES?	41
<i>(M.^a Milagros Montoya Ramos)</i>	
LAS RELACIONES EN LA ORIENTACIÓN	53
<i>(María Cobeta García)</i>	
LAS RELACIONES Y EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	63
<i>(José M.^a Salguero Juan y Seva)</i>	

Introducción

El I Foro de debate sobre educación, “Educar en relación” se enmarca en las actuaciones previstas en el III Plan para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, elaborado por el Instituto de la Mujer, para el período 1997-2000. Dicho Plan, recoge los objetivos establecidos en el IV Programa de Acción Comunitario de la Unión Europea y en la IV Conferencia mundial de Naciones Unidas sobre las mujeres.

A su vez, el Foro enlaza con otras actividades que viene desarrollando el Instituto de la Mujer en el área de Educación, en las que han colaborado en los últimos años, profesores y profesoras de todos los niveles, padres y madres, representantes de organismos de igualdad de las CC. AA., sindicatos y revistas de educación.

Con este Foro se pretende abrir un espacio de debate, que tenga continuidad en el futuro, mediante encuentros en los que puedan participar todos los sectores de la comunidad educativa. La intención es buscar soluciones conjuntas a problemas que se plantean hoy en la escuela. Para la resolución de estos problemas, la experiencia y los conocimientos de las mujeres en los procesos de socialización y educación, constituyen una riqueza que debe ser tenida en cuenta si queremos hacer de las escuelas y de la universidad lugares sensatos de relación y de aprendizaje.

Los objetivos del Foro están relacionados de forma muy concreta con la actuación 1.2.6. del Plan, por la que el Instituto de la Mujer debe “participar en los procesos de formación inicial y continua del profesorado y crear nuevos espacios de formación dirigidos a la coeducación”.

En la actualidad persisten algunos problemas que es necesario abordar, y también se han producido cambios que deben interpretarse de acuerdo con los datos y las circunstancias del presente:

- La tasa de analfabetismo femenino es de 5,39 %, frente al 2,32 % masculino, lo que supone que las mujeres representan el 71,26 % de la población analfabeta. Actualmente este es un problema que

afecta a mujeres mayores y hacia ellas se deben orientar las ofertas de formación, ya que los datos muestran hoy que las jóvenes estudian más que los jóvenes y con mejores resultados.

- Asimismo, se observa que las alumnas son minoría a la hora de optar por materias relacionadas con la ciencia y la tecnología en la Educación Secundaria (36,66 % en C.O.U. en el curso 94/95) y también en las profesiones que tradicionalmente han estado consideradas como masculinas. Así, en Formación Profesional se concentran en Moda, Confección, Peluquería, Estética y Sanidad. Sin embargo, tienen una representación mínima en Automoción, Electrónica, Metal, etc. Todas estas opciones responden, por una parte, a los prejuicios, estereotipos y expectativas sobre lo que tradicionalmente se considera que corresponde asumir a hombres y mujeres y no a la falta de capacidad. Pero este hecho también debe interpretarse hoy como resultado de una elección por la cual las alumnas deciden sustraerse de participar en determinados espacios.
- En el ámbito universitario, la presencia de las mujeres es mayoritaria en Ciencias de la Salud (67,28 %), Humanidades (66,89 %) y Ciencias Sociales y Jurídicas (57,45 %). En cambio, son minoritarias en carreras técnicas (22,66 %) y Ciencias Experimentales (48,55 %). Durante los últimos años se han desarrollado muchos programas para orientar a las alumnas a estos estudios, pero hoy se considera todavía más importante acercar las propias disciplinas a las alumnas.

La educación reglada o formal es un instrumento fundamental para acceder al conocimiento del que han estado excluidas históricamente las mujeres. A pesar de ello, las mujeres siempre han educado y siguen haciéndolo fuera del ámbito reglado, por lo que cuentan con un saber hacer en este campo que es preciso tener en cuenta.

Actualmente, el problema del acceso a todas las formas de enseñanza ya no existe en nuestro país y los datos más recientes ponen de manifiesto cómo, en pocos años, los niveles educativos de las mujeres y los resul-

tados que obtienen son muy satisfactorios. Se trata ahora de abordar cuestiones cualitativas, que requieren tener presente en los objetivos educativos, los contenidos, los materiales didácticos y la metodología, porque la presencia de las mujeres en las aulas no debe significar la homologación de lo femenino con lo masculino.

La educación juega un papel muy importante en la autonomía de las mujeres, pues facilita que puedan elegir conforme a su propio juicio lo que ellas determinen. Por eso no puede reducirse a una mera adquisición de conocimientos académicos planteados como asépticos y orientados únicamente a un rendimiento económico para el futuro, dejando de lado aspectos de la vida de cada persona que son primordiales. Entre ellos, destaca el proceso de socialización en el que hombres y mujeres deben aprender a relacionarse y a convivir sin discriminaciones por razón de sexo.

Por ello en este I Foro se aborda este aspecto de la vida escolar, es decir las relaciones que allí se establecen, sin las cuales pierden sentido las actuaciones dirigidas a mejorar el aprendizaje porque se plantean descontextualizadas y desconectadas de los intereses y de la vida real de las alumnas y los alumnos.

Instituto de la Mujer



LAS RELACIONES
EN LA
ESCUELA

Clara Jourdan - Profesora de Derecho y Economía Política en la Escuela Secundaria; Instituto Técnico experimental para Turismo e Idiomas (Milán).

Educación en relación

“Educar en relación” parece una tautología, en cambio ha sido una revolución.

Aunque desde la antigüedad se hable de relación pedagógica, y todo el mundo sepa que educar es un hecho relacional, o sea algo que acontece entre dos (por lo menos), decir hoy “educar en relación” quiere decir algo nuevo que ha sucedido en la escuela, un sentido y una práctica de las relaciones que se originó en la política de las mujeres.

Desde la primacía de la relación entre mujeres —descubierta y practicada en el movimiento de mujeres— se ha originado el sentido de la primacía de la relación en la vida personal y social¹, lo cual ha dado un sentido nuevo también a la primacía de la relación en el educar. Y en los años ochenta en Italia, fueron precisamente mujeres que tenían una práctica de relación originada en el movimiento de mujeres², las que introdujeron en la escuela y en los discursos sobre la escuela —bajo el nombre de pedagogía de la diferencia sexual— una nueva atención a la relación. Fueron, pues, el hecho de la libertad femenina y la política de significación de la diferencia femenina las que dieron un corte práctico y teórico radicalmente innovador en la cuestión del educar.

Unas etapas del recorrido italiano³ fueron los encuentros nacionales “Perché una tradizione si affermi” (Verona, 21-22 de mayo de 1988)⁴, “Prima la politica” (Milano, 17 de mayo de 1992)⁵, “La misura del

¹ Librería de mujeres de Milán, *El final del patriarcado*, trad. de M. Milagros Rivera Garretas, Llibrería Pròleg, Barcelona, 1996, p. 29.

² Librería de mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, 1987, Horas y HORAS, Madrid, 1991.

³ Por lo que se refiere a España, conozco el trabajo de M.^a Milagros Rivera Garretas y de la revista *Duoda*: su importancia la cuenta Ana Mañeru Méndez, “No creas tener derechos”, *Duoda* 10 (1996).

⁴ *Educare nella differenza*, a cura di Anna Maria Piusi, Rosenberg & Sellier, Torino, 1989.

⁵ *Prima la politica*, suppl. al n.º 9 di “Via Dogana”, Milano, 1993.

vivente” (Bologna, 21 de mayo de 1994)⁶, “La scuola: un’autoriforma gentile” (Roma, 30-11 y 1- 12-1996)⁷. Recuerdo también la contribución de unas revistas —entre las primeras, *Cooperazione educativa* y *Via Dogana*—, la publicación de la serie de cuadernos “La prima ghinea. Quaderni per l’educazione”⁸, el trabajo de la comunidad filosófica femenina Diótima⁹ y el movimiento para la autorreforma de la universidad¹⁰.

La pedagogía de la diferencia sexual introdujo en el discurso pedagógico las ganancias de la política de las mujeres en torno a dos preguntas: 1. ¿Relación entre quiénes?, y 2. ¿qué relación?

1. La relación del educar no es entre maestro y alumno, sino entre maestras, maestros y alumnas, alumnos, o sea mujeres y hombres, niñas o chicas, niños o chicos en un contexto determinado. Decir hoy que la relación es sexual no parece muy revolucionario porque la idea ha entrado en la cultura pedagógica. Sin embargo, en mi opinión, ha entrado menos la percepción de la importancia de la diferencia femenina en todas las relaciones educativas. Porque, cuando hay buena enseñanza, de hecho hay una atención a lo que hacen, dicen, sienten mujeres (por ejemplo, las madres de las alumnas y alumnos). Aunque muchas veces no esté conceptualizado y tal vez tampoco sea de un modo consciente, aquí hay un sentido de la necesidad de la diferencia femenina para dar sentido al mundo. Hay un principio de *autoridad femenina*¹¹.

⁶ *La misura del vivente. Atti del convegno (Bologna 21 maggio, 1994)*, a cura di Ipazia, Milano, 1994.

⁷ *Buone notizie dalla scuola*, a cura di V. Consentino, G. Armellini e A. Lelario, Pratiche Editrice, Parma, en prensa, 1998.

⁸ El número 4 está traducido al castellano: *Saber que se sabe*, a cargo de Anna María Piusi y Letizia Bianchi, Icaria, Barcelona, 1996.

⁹ Desde su primer libro *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano, 1987.

¹⁰ *Lettere dall’università*, a cura di Luisa Muraro e Pier Aldo Rovatti, Filema, Napoli, 1996.

¹¹ Al tema de la autoridad femenina, *Duoda* ha dedicado su n.º 7 (1994).

2. En la educación, lo que hay es una relación de disparidad —o sea entre seres que no son iguales y precisamente *porque* no son iguales— cuya forma oscila entre autoridad y poder. La distinción entre autoridad y poder (confundidos en el pensamiento masculino) es otro elemento radical que el pensamiento de la diferencia sexual ha ofrecido al “educar en relación”¹². La atención a esta distinción nos permite enfrentar los problemas de las relaciones en la escuela, que surgen precisamente de la disparidad: en la disparidad que hay entre el profesorado y las alumnas y alumnos, que es muy grande (tanto la institucional como la natural), se da fácilmente el autoritarismo; en cambio, las disparidades que hay entre el propio profesorado, no institucionalizada (no hay jerarquías), muchas veces están bloqueadas, no se utilizan por miedo a introducir desigualdades, etc. A todos estos problemas le sirve mucho la distinción entre autoridad y poder, porque permite buscar una práctica de la autoridad, que es lo que hace falta en la enseñanza y a menudo falta. O sea, sin una práctica de la autoridad, es el poder el que da la forma a las relaciones, como se ve en varios ámbitos sociales.

En el aula: autoridad y poder

Si distinguimos entre autoridad y poder podemos ver las dos caras que cada cual tenemos en el aula. Pues no solamente enseñamos, sino también aprobamos y suspendemos. O sea, las relaciones con el alumnado son de autoridad y de poder. La educación, el aprendizaje, etc., dependen de la autoridad que ejercemos y que alumnas y alumnos nos reconocen; el pasar al curso siguiente, el obtener un título de estudio, etc., dependen del poder que nos da la ley. Aquí está la palanca del desequilibrio en favor del poder. Ninguna ley puede darnos autoridad: ésta se apoya en el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas, en nuestro amor por lo que enseñamos y en las

¹² Sobre la confusión entre autoridad y poder, Luisa Muraro, “Autoridad sin monumentos”, *Duoda n.º 7*, pp. 86-100.

ganas de enseñarlo, en nuestro deseo y capacidad de relación con la gente joven, pero también en nuestra capacidad de desplazar la mente del simbólico del poder que tiende a invadir estas relaciones. Porque la situación en que se da el encuentro educativo está fuertemente marcada por las estructuras del poder (papeles, reglas, notas, horarios, burocracia, etc.). Para quien enseña hay como un plano inclinado donde es fácil resbalar, ya sea por el deseo de poder (de algunos y quizás algunas), ya sea por no querer cansarse demasiado (la mayoría), porque a menudo cuesta muchísimo trabajo estar en un nivel de autoridad en el sentido que anteriormente señalé. Por ejemplo, cuando la relación con el alumnado (especialmente con los chicos) se hace difícil, tratamos de hacernos escuchar a través del camino más corto del poder: amenazando con castigos, malas notas, etc. Y así se instaura un círculo vicioso. Por su parte, el alumnado da más importancia a las notas que al aprender, y a las notas no tanto como evaluación de su trabajo, sino como condición para pasar de curso. En mi experiencia, cuando no utilizo los instrumentos del poder, cuesta más hacer que las alumnas se empeñen a fondo en el estudio, aunque lo que hacemos les interese y aunque les guste estar en el aula: porque ellas dicen que no tienen tiempo suficiente para hacerlo todo bien, y optan por estudiar más donde hay más peligro (de que las suspendan). Se da también el problema —todavía más evidente ahora, que casi todo el mundo asiste a la escuela secundaria, y más con alumnos que con alumnas— con quienes dicen que lo único que les interesa es pasar de curso: no solamente la prueba, el examen, etc., sino toda su estancia en la escuela está condicionada por el después. Años y años viviendo en función del después: porque la escuela tiene el poder de permitir el acceso al mundo del trabajo (imaginado como un lugar en libertad) o a la universidad (también imaginada como estudio libre y sin esfuerzo). Aquí se puede ver cómo la escuela no tiene autoridad tampoco para madres y padres, al contrario de lo que ocurriría cuando yo era alumna.

Además, cuando se trata de buscar soluciones a los problemas de relación en la escuela, suele darse una orientación hacia el simbólico y los instrumentos del poder.

Decir que se necesitan nuevas leyes, y hacerlas, es en Italia la forma más común hoy de enfrentar a nuevos (y viejos) problemas sociales que adquieren visibilidad (el último es el de la pedofilia). No hablo ahora de la cuestión de la reforma general del sistema escolar, sino de la tendencia a la normativización de todos los aspectos de la vida escolar para que ésta sea siempre más “a favor” de los estudiantes. Esta intención cae en lo que yo llamo la trampa de la democracia: pues el poder que en la escuela se ejerce está autorizado (por la ley) y está limitado (por la ley), se cree que el autoritarismo y el abuso de poder se pueden corregir con leyes mejores, con más control y más derechos. Es una operación taimada porque hace pensar que los problemas de poder entre personas adultas y adolescentes (que, como todo el mundo sabe, no son originados por la ley) se pueden resolver distribuyendo el poder basado en la ley: esto no los resuelve, pero la mente se queda en la lógica del poder, obstaculizando el salto simbólico a una práctica de autoridad. Ahora, por ejemplo, se piden y se hacen “Cartas de los derechos de los estudiantes”, sin ver lo ilusorio que es añadir más derechos cuando tampoco los derechos básicos (¡la Constitución vale también para los estudiantes!) son respetados: los derechos pueden servir entre iguales, no cuando hay tanta disparidad¹³. El lenguaje de los derechos y las instituciones de la democracia formal (representantes, etc.) — que en general son la respuesta del poder para quienes no tienen poder— a los y las adolescentes no les dan poder real (siguen estando en una condición de dependencia relacional), y, en cambio, haciéndoles dependientes simbólicamente también de la ley, les quitan el sentido de su propia competencia para inventar estrategias en las relaciones. He hablado del asunto con mis alumnas (yo enseño derecho): para algunas tener derechos es un consuelo (tener razón, sentirse víctimas), para otras es lo que les da coraje para reivindicar algo que quieren (que casi siempre es: “ser escuchadas”). Pero no hasta obtenerlo, porque creer que tienen derechos no les ayuda a buscar las mediaciones necesarias. No tienen la fuerza ni la capacidad de contratar porque no se autorizan (ni se les autoriza) a

¹³ Véase Elizabeth Wolgast, *La grammatica della giustizia*, Editori Riuniti, Roma, 1991. (*The grammar of justice*, Cornell University, 1987).

afirmar que lo que quieren lo quieren porque lo necesitan o lo desean, y no sólo porque es su derecho (“tenemos derecho a hablar”): así, pierden confianza en sí mismas, la confianza que tienen las criaturas pequeñas, pierden el lenguaje del partir de sí. En fin, los derechos no son “algo más” sino “algo menos” de lo que ya tienen, y si van a sustituirlo se pierde en libertad. O sea, se hace más difícil tomar los recursos que tenemos para enfrentar la disparidad en la que nos encontramos con lo real, para hacer de necesidad libertad¹⁴. Y la práctica de la autoridad es un recurso al alcance de todo el mundo, también de quienes no tienen ningún poder. No por casualidad fue reinventada por las mujeres.

Entre colegas: puertas cerradas

El conflicto simbólico entre orden del poder y orden de la autoridad es tan radical como ineliminable en la escuela, como hemos visto antes. Para orientarnos en la práctica hemos formulado esta expresión: “el máximo de autoridad con el mínimo de poder”¹⁵.

Esto vale para las relaciones tanto con el alumnado como entre el profesorado. Entre docentes no hay disparidad de poder institucional, y esto puede hacer creer que la práctica de la autoridad tiene menos obstáculos. Si pensamos en la situación del alumnado, está claro que es más fácil luchar por una “Carta de derechos” que luchar para modificar relaciones concretas con profesores y profesoras de carne y hueso: no cuesta nada salir a la calle mientras que cuesta bastante tratar de decir algo que le pueda molestar a quien te escucha y quizás tampoco quiere que hables —siendo quien te escucha uno o una que tiene el poder (amplificado en la imaginación, pero real) de suspenderte, además de ser adulto o adulta. Pero la práctica de la autoridad tampoco se da fácilmente entre colegas, al contrario, parece aún más problemática. Aquí los obstáculos son únicamente internos, en la propia relación de una misma con el mundo: las leyes,

¹⁴ Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, 1991, Horas y HORAS, Madrid, 1994.

¹⁵ Vita Cosentino, “Giudicate voi”, *Via Dogana* n.º 12 (1993).

la burocracia, etc., no prohíben y no impiden en concreto vincularse, ni hay riesgo de ser despedida por tu práctica.

Entre colegas, cuando se habla de escuela (y no para quejarse), se habla de programas, de ideas, de lo que hacemos, también se habla de las dificultades del trabajo en ciertas clases. Pero nunca se llega a buscar y tomar *medida* para las relaciones con el alumnado. Este problema, es también *mi* problema. Yo tengo el sentido de la necesidad de la autoridad en mi vida en la escuela, pero al mismo tiempo no quiero que otra gente se entrometa en mis relaciones con *mis* clases. Cuando se cierra la puerta del aula, cada una es como una reina absoluta —más o menos ilustrada— en su reino. No es que no haya ninguna medida (no somos todas locas), pero la medida que nos dan nuestras relaciones fuera de la escuela son insuficientes en el aula. También se puede recibir medida en el aula con lo que nos ofrecen alumnas y alumnos: yo agradezco a aquellas alumnas que tuvieron el coraje de ser activas para hacerme entender lo que estaba pasando (por ejemplo de autoritario) en mi relación con ellas, y me doy cuenta de que lo que más he aprendido en la escuela ha sido a recibir medida de las alumnas. Pero, como hemos visto antes, la mayoría no tiene la fuerza ni la capacidad de empezar por su parte una práctica de autoridad en presencia de autoritarismo. Así puede pasar de todo, y pasa de todo, en las aulas, tan diferentes son las formas de actuar de las profesoras y profesores, y las “buenas” relaciones no son contagiosas. Yo he intentado e intento enseñar a las alumnas cómo se puede actuar para modificar una relación que no les satisface (y no me refiero solamente a situaciones de autoritarismo), pero me he dado cuenta de que no basta. Y cuando me pregunté: ¿por qué no intervengo yo con estas profesoras, por qué no les ayudo a las alumnas con mi mediación?, en principio pensé que era para no correr el riesgo de que empeoraran las cosas. Pero me pareció enseguida que se trataba de una verdad acomodaticia, una media verdad: el riesgo es real, pero de lo que yo tenía miedo era del conflicto con estas colegas. Pero ¿por qué habría conflicto en *esta* situación? Así descubrí que la razón del conflicto era romper una costumbre de “solidaridad” entre colegas, de no entrometerme en las relaciones de una con sus alumnas y alumnos. Preferimos incluso el

control burocrático, que no nos toca íntimamente, a la intervención de colegas: esto me pareció el obstáculo más grande a la práctica de la autoridad, o sea, a que la escuela sea gobernada por el sentido de la autoridad femenina.

En el congreso de Roma de diciembre de 1996, la socióloga Marianela Sclavi dijo que entre las emociones profundas que impiden el paso desde una estructura burocrática centralizada hacia una estructura autónoma, hay un sentimiento de aversión hacia lo que se percibe como un indebido ocuparse de tus asuntos por alguien que no eres tú. Ella dijo que si queremos una autorreforma de la escuela hay que tener en cuenta las emociones profundas, pero también dijo que se puede hacer palanca de esas emociones. Esto, que corresponde a una actitud que fue y es básica en la política de las mujeres, que se funda en el partir de sí, me hizo pensar que en lo que yo antes veía como mero obstáculo, puede ser que haya algo importante, de valor, que las profesoras no queremos perder: que las relaciones con alumnas y alumnos son algo muy importante para nosotras. Entonces, ¿qué significan estas relaciones?

He hablado de reinas. Me viene a la mente que somos o queremos ser reinas en las aulas como somos reinas en las casas. Pues, ¿hemos *reducido* un lugar público a un lugar privado? Sí y no. Mejor, creo que para entender bien hay que salir con el pensamiento de esta dicotomía, porque lo que hacemos en la práctica es precisamente romper con esta dicotomía. (También la expresión “reina de la casa” mezcla, no por casualidad, lo público y lo privado). O por lo menos se vislumbra una ruptura. Algunas, efectivamente, rompen el borde entre público y privado, muchas están en el borde. Porque hay diferencia entre *reducir* el aula a nuestra casa, y *hacer* del aula nuestra casa, el lugar simbólico donde se *trae al mundo el mundo* (Diótima)¹⁶. El ejemplo más claro de esto, por lo que se refiere a la educación, lo encontré a través de Diótima.

¹⁶ Diótima, *Traer al mundo el mundo*, trad. de M.^a Milagros Rivera Garretas, Icaria, Barcelona, 1996.

Cada año, en octubre-noviembre, la comunidad filosófica femenina Diótima hace un seminario en la universidad de Verona, al cual acude siempre mucha gente, estudiantes, profesoras, profesores, mujeres desde toda Italia. Este año hubo un cambio de fórmula: las filósofas de Diótima no hacían ponencias, sino que interrogaban a mujeres que no son filósofas profesionales (una enfermera, una maestra, una madre de familia, etc.) para sacar de su experiencia algo esencial para la que interrogaba (el título general era *Saberes y sabores de la experiencia*). La primera lección fue de Adelina Eccelli, bedela en la universidad, interrogada por Chiara Zamboni, de Diótima: el título era *La universidad es mi pueblo* (*L'università è il mio paese*). Esta bedela, que se ha jubilado ahora después de treinta años en la facultad de magisterio, quiso y consiguió hacer de la universidad *su pueblo*, o sea aquella forma de vivir en relación que no quería perder estando en la ciudad. Lo hizo de una forma tan grande y visible —todo el mundo, estudiantes, docentes, etc., lo reconocen y le agradecen por lo que les ha dado y enseñado (a Luisa Muraro, por ejemplo, le dió el sentido de la dignidad de la universidad y de su propia dignidad allí, en un lugar que antes ella desestimaba)—, que me dió precisamente la idea del “hacer de la escuela su propia casa”, en el sentido de engrandecer, no empequeñecer el espacio del mundo. La nueva mirada que ofrece su experiencia al problema del apego que tenemos por *nuestras* relaciones con *nuestras* clases, es que no se trata sólo de reconocer lo que hay de importante en el apego. Lo que hizo Adelina Eccelli fue “*una mediación activa día a día entre su interioridad y el contexto en que se ha hallado, con una modificación de los dos*”¹⁷.

La razón del seminario de Diótima, de interrogar experiencias femeninas de hoy “para coger las directrices históricas de nuestra época” (Chiara Zamboni en su introducción), toca otro problema de la escuela: el saber femenino sobre la escuela se queda dentro de la escuela, no sale. Se nota mucho ahora que en los periódicos italianos se discute bas-

¹⁷ Observación de Luisa Muraro en la lección de la semana siguiente, en el segundo encuentro del seminario de Diótima.

tante sobre la escuela: todo el mundo habla y escribe del asunto, excepto las profesoras. Con un efecto de contraste —que advertimos quienes estamos en la escuela— entre el sentido común sobre la escuela y su realidad experiencial. Por ejemplo, se dice siempre que la escuela italiana está vieja, que hace falta una reforma, etc. Y no se ve que ya está reformada, que se ha renovado muchísimo a lo largo de la vigencia de las viejas leyes: como la sociedad, tampoco la escuela es ya la diseñada por la reforma anterior. El problema de las puertas cerradas es también, entonces, el problema de que los cambios que se producen en un aula, en una escuela, se quedan allí, no dan impulso a un cambio general del *sentido* de la escuela. O, dicho en otras palabras, de la escuela no sale verdad sobre la escuela.

Decir la verdad

Pero si de la escuela no sale verdad, es también porque en la escuela no se dice la verdad. O sea, las profesoras no estamos acostumbradas a escuchar y decir la verdad. Me he dado cuenta de esto durante el seminario de Diótima de 1996, titulado *Vida pública: empezar a decir la verdad*. Allí no se habló de escuela, pero pensando en mi personal dificultad de decir la verdad, reconocí que esto tenía que ver con el hecho de ser profesora. He llegado a la conclusión que la escuela es un lugar donde no se dice la verdad (no el único ni el peor, claro, pensemos, por ejemplo, en los periódicos) y que al mismo tiempo nos comunica hoy la necesidad de empezar a decirla¹⁸.

¿De dónde viene el no decir la verdad que caracteriza la escuela como un sitio donde *se cultiva* el no decir la verdad? Yo creo que tiene que ver con el educar mismo y con el hecho de que actualmente la escuela está

¹⁸ Sobre el asunto he escrito “Un’idea per la scuola: meno pedagogia e più verità”, en *Via Dogana* n.º 30. *Via Dogana*, la revista de la Libreria delle donne di Milano ha dedicado tres números al tema, decir la verdad en la vida pública: n.º 28 (sept. 1996) *Società femminile. Cominciare a dire la verità*; n.º 29 (dic. 1996) *Società femminile. Paura della verità*; n.º 30 (marzo 1997) *Donne che dicono la verità*.

cargada de casi toda la intención educativa social, que, antes de la escuela de masas, compartía con la familia, el trabajo, la iglesia, los partidos. Ahora estaría también la televisión que, sin embargo, no quiere o no puede encargarse de una función educativa. Pues hay una sobrecarga en las espaldas de las profesoras, lo que muchas veces impide decir la verdad. Tanto más en cuanto que en la cultura dominante misma, cuya transmisión es la tradicional tarea de la escuela, se percibe siempre menos verdad. Y así, en consecuencia del hecho de que el tono general del educar hoy viene de las profesoras, hay en la escuela un extraño entrelazamiento entre un femenino no decir la verdad (callar, fingir, mimetizarse) y lo que queda, fijado en el papel y sus poderes, del educar como práctica masculina prometeica (el “formar”), que incluye no decir la verdad para no perder el control social.

He notado que en quien enseña se construye, inconscientemente, una costumbre de mentir, que empieza con la atención a cómo tienen que ser —o llegar a ser— las cosas (las personas, las situaciones) más que a cómo están, y acaba haciendo inescuchable e indecible la verdad. Y primero, la verdad sobre una misma, uno mismo: para ser creíbles, no podemos dejarnos sorprender como ignorantes o en defecto; cuando nos enfadamos, la culpa tiene que ser siempre de la clase, etc.

Esto forma parte de la enseñanza, lo enseñamos. No se trata de insinceridad, sino precisamente de miedo a la verdad. Porque la verdad da miedo, hay que reconocerlo. No es fácil decir la verdad, ni escucharla: necesita generosidad y ligereza, necesita buscar las palabras y estar presente en la situación, estar comprometida a partir de sí. Si no no hay verdad (la verdad de que hablo es siempre subjetiva) ni condiciones de decibilidad. Y, sobre todo, se necesita saberla escuchar. En esto nos pueden ayudar las alumnas y alumnos, que muchas veces la ofrecen con simplicidad. Recuerdo siempre lo que me contestaron las alumnas más jóvenes a la pregunta de porqué se había votado a los tres chicos elegidos como representantes en el Consejo de Instituto (tres chicos cuando la mayoría del alumnado son chicas): “porque son guapos”. Escuchándolas, me he dado cuenta de que su irrisión infantil nos muestra la realidad de esta ins-

titución de la democracia: un concurso del narcisismo masculino, y no sólo en la escuela (como podemos constatar con los parlamentos). Entonces, un poco de verdad se dice en la escuela. Y tanto más cuanto más cambiamos nuestra actitud con el alumnado, que lo percibe enseguida y responde. Cuando Ana Mañeru me indicó las cuestiones que le interesaban para este Foro, sintetizó felizmente la necesidad de decir la verdad: “hay que empezar a decirlo si se quiere enseñar y aprender algo que tenga sentido”. Sí, la caída de la cultura patriarcal abarca el sentido tradicional de lo que se hacía en la escuela, y esto se percibe también en la insatisfacción que circula entre el alumnado.

Decir la verdad es tener confianza en la capacidad mediadora de la relación. No son (ni pueden ser) los valores los que median, los que ponen en relación a la chica o al chico con el mundo, sino la relación misma con la profesora, con el profesor. Además, los valores no son un amparo tampoco para nosotras: si nos escudamos en los valores, comunicamos la falta de confianza en la relación. O sea, no enseñando el único recurso eficaz en el mundo de hoy —la relación abierta, no “papelizada”, que puede dar medida a los contenidos que pasan en la relación misma— enseñamos que no hay recursos. Un ejemplo importante de lo que estoy diciendo, y que me preocupa en Italia, es lo de enseñar la idea de la igualdad y el valor de la *tolerancia* hacia los y las “diferentes”, con que hoy se intenta, con buena intención, educar contra el peligro del racismo. En realidad así se educa a poner barreras a las posibles relaciones, poniendo barreras a los posibles (e imaginados fortísimos) sentimientos negativos hacia inmigrantes, pobres, etc. Siendo tolerancia e intolerancia las dos caras de la misma incapacidad de relación, la tolerancia propagandada en las aulas no puede ser un freno a la posible violencia contra los y las “diferentes”. Al contrario. Además puede inspirar, como reacción a la culpabilización, una nueva forma de transgresión de los chicos u hombres jóvenes, y ya se ve en las páginas de sucesos. En cambio, si se enseña a decir la verdad, a reconocer y aceptar también los sentimientos negativos, a ponerlos en juego, así se enseña a ponerse en relación, que no quiere decir evitar los conflictos, sino poderlos enfrentar en forma no destructora.

Entonces, relación y decir la verdad están conectadas. Y los ejemplos expuestos sugieren otro enlace: con la diferencia. El “valor” de la tolerancia supone que hay algo profundamente inaceptable en la diferencia, algo que impide una relación e impone en su lugar la distancia de lo “*políticamente correcto*”. Esto se produce porque en la tradición cultural masculina no existe el sentido de la diferencia sexual, como diferencia originaria e irreductible, sin contenido pero que puede dar sentido. El sentido de la diferencia sexual del orden simbólico¹⁹ viene de una tradición femenina, y nace del deseo de mujeres de dar sentido a su propio ser mujer. Así, el decir la verdad sobre lo que hablo no puede prescindir de la diferencia femenina, no tiene sentido sin que la diferencia femenina tenga y dé sentido.

Y aquí se plantea un problema con la escuela, donde no se dice la verdad precisamente de la diferencia femenina. También cuesta mucho escucharla, porque, por ejemplo, la irrisión que hemos visto por parte de las chicas y su desinterés hacia el presentarse como candidatas del Instituto, disgusta a muchas profesoras, que lo ven como una dejación infantil respecto a algo que tendrían que apreciar.

En esta falta, que hay en la escuela, de confianza en la diferencia femenina como fuente de saber sobre el mundo hay algo enigmático, porque la escuela está llena de mujeres, ha sido el primero y hasta ahora insuperado lugar de un proceso de feminización que va abarcando el mundo entero del trabajo (por lo menos en tendencia y en los países occidentales). Entonces, lo que pasa en la escuela es emblemático para mirar a las contradicciones de la sociedad de hoy, donde hay una fuerte presencia femenina y al mismo tiempo escasa escucha de la diferencia femenina.

En la escuela italiana las contradicciones se muestran en el notable contraste entre una dominante materialidad femenina y un todavía dominante simbólico masculino. Esto se ve, ante todo, en la lengua y en el len-

¹⁹ Lia Cigarini, “Libertà femminile e norma”, en *La política del deseo*, Icaria, Barcelona, 1996.

guaje empleados por las profesoras. La lengua hablada-enseñada (en las aulas, pasillos, reuniones, conversaciones tomando café, etc.) sigue borrando la diferencia femenina, lo que sorprende no sólo porque no hay ninguna imposición externa, sino porque en otros lugares sociales ya se notan pequeños cambios: así la escuela se coloca fuera de la sociedad que cambia, aunque su dominante materialidad femenina la haga incluso una vanguardia en los cambios.

En cuanto al lenguaje, se utiliza muchísimo el lenguaje de la burocracia, sobre todo cuando una quiere hablar en el tono que se considera que corresponde al lenguaje público: por ejemplo, para hablar en general de quienes frecuentan la escuela, se dice “utenza” (en italiano, el conjunto de los usuarios de un servicio público). Aquí se encuentra la cara lingüística del dualismo entre privado-femenino y público-masculino, que hemos visto antes que algunas mujeres consiguen deshacer en la práctica.

Acabaré con un ejemplo de cómo necesitamos del sentido de la diferencia sexual para que la realidad se nos haga inteligible, o sea, para ser capaces de escuchar y decir la verdad. En Italia, el gobierno actual ha elaborado un plan de reforma de todo el sistema escolar. Ya he recordado que los discursos sobre la escuela italiana de hoy son bastante catastrofistas, en contraste con la experiencia de quienes trabajamos allí, que sabemos que, no obstante, a pesar de muchos defectos (y ahora con más problemas, debidos al recorte de los gastos públicos) la escuela funciona. Pero ¿para quiénes funciona? Si miramos los datos estadísticos *desagregados por sexo*, notamos (y cada vez más gente lo está notando) que las chicas están más instruidas que los chicos, es decir, hay más chicos que chicas que pierden cursos, que no terminan la secundaria (en la escuela primaria los suspendidos son casi todos niños), que no se licencian, etc. Estos datos son confirmados por nuestra experiencia: no sólo los resultados, sino toda la estancia en la escuela es mejor para las chicas que para los chicos. A las chicas les gusta más que a los chicos estudiar (y después también ir a trabajar), mientras que muchos más chicos que chicas van a la escuela porque las madres y padres les obligan. La razón de esta situación reside en

un problema de la sociedad entera, *la cuestión masculina*²⁰: las mujeres hemos cambiado mucho, los hombres no, y este desequilibrio simbólico se refleja en el malestar de los chicos (dicho muy brevemente). Entonces, esta reforma intenta enfrentar una dificultad masculina, pero lo sabe sólo oscuramente, igual que quienes dicen que la escuela va mal piensan en los chicos. Y no se dan cuenta de que están tratando el problema masculino como el problema de la escuela. Necesitamos saberlo, si queremos intervenir en la política escolar, además de intervenir en nuestras relaciones con el alumnado.

²⁰ *Via Dogana* n.º 21-22 (1995), dedicado a *La questione maschile*; y *The Economist* del 28-9-1996, titulado *The trouble with men*. Por lo que se refiere a la escuela italiana y a las intenciones de reforma, expuse estas ideas en el artículo “Quel che il ministro non ci ha detto”, *Via Dogana* n.º 31 (1997).

A black and white photograph showing a woman and a young child looking at a book together. The woman is on the right, and the child is on the left, both looking down at the book. The image has a textured, slightly grainy appearance.

**LA COLABORACIÓN
COEDUCATIVA ENTRE LA
ESCUELA Y LA CASA**

Amparo Tomé - Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora del Proyecto Itxaso.

Introducción

Este trabajo tiene su origen en la experiencia piloto *Proyecto Itxaso: de la escuela mixta a la coeducación*, llevado a cabo por el Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el año 1994 hasta el 1996.

La experiencia se pudo realizar gracias a la financiación, la colaboración y entrega de algunas personas del Instituto de la Mujer, el apoyo material y humano del Ministerio de Educación y sobre todo la colaboración, ilusión y tiempo del profesorado que participó en una experiencia de este tipo.

El Proyecto Itxaso se desarrolló a lo largo de dos cursos escolares 1994/95 y 1995/96 en veinte escuelas experimentales de cuatro provincias del territorio MEC (Madrid, Ciudad Real, Valladolid y León). A lo largo de estos dos cursos, el trabajo se centró en la sensibilización o cambio de mentalidad y hábitos del profesorado y, posteriormente, en la modificación de algunas prácticas escolares entre el profesorado y alumnado. A partir del curso 1996/97, la investigación se abrió para dar entrada a las familias. El proyecto que nos ocupa trata sobre las relaciones Familia-Escuela. Y esta ponencia, se centra sobre todo en la importancia que han tenido las relaciones humanas entre todos los agentes educativos que han participado en la experiencia y, en especial, el trabajo que han realizado las madres en los seminarios, con el profesorado o con el equipo del ICE-UAB.

Los inicios de la experiencia

A lo largo de los casi dos años de trabajo con el profesorado, tanto en los grupos de discusión como en las reuniones de evaluación, se constataron abiertamente los prejuicios que existían hacia las familias. Frecuentemente se escuchaban comentarios que hacían referencia tanto a la falta de implicación de las familias en las escuelas o a los diferentes valores y hábitos educativos transmitidos por las familias y por el profesorado.

Tenemos que tener en cuenta que tanto los valores y hábitos a los que se refería el profesorado eran aquellos que se habían trabajado desde la coeducación: respeto a las diferencias sexuales de niñas/niños, igual reparto de tareas y responsabilidades domésticas y escolares, introducción de valores y cultura femenina en los centros escolares, etc.

El profesorado hacía comentarios que se referían al distinto funcionamiento de la casa y la escuela:

"En la escuela más o menos funciona todo de una determinada forma, ... pero cuando las criaturas llegan a casa ... todo lo que hacemos en la escuela se rompe, se pierde ... y allí ... no podemos hacer nada".

También culpabilizaban, de cierta manera, a las madres de su total entrega a las responsabilidades domésticas:

"Llevamos meses trabajando el reparto de tareas domésticas, pues no nos ha servido de nada porque en casa la que hace todo es la madre ...".

O se quejaban de los diferentes hábitos educativos entre las familias.

"a las que deberíamos de educar es a las familias ...".

"los padres maleducan a sus hijos o hijas ..., les dejan ver los programas hasta las tantas de la noche ... y después quieren que aprendan en la escuela...".

O comentaban, asimismo, la falta de interés escolar que demostraban algunas familias:

"... si llamamos a las familias, o no responden o si vienen nos discuten la disciplina e incluso se meten a comentar si vivimos bien, si tenemos vacaciones ..."

Todo ello conducía a la falta de legitimidad que tenía la escuela:

"ante cualquier conflicto escolar, creen más a sus hijos o hijas que a nosotros", etc.

Los intentos de acercamiento por parte de la administración incrementando la participación de las familias en los consejos escolares no

habían modificado apenas las relaciones entre estos dos estamentos que en principio tienen los mismos objetivos: la calidad de la enseñanza de niñas y niños.

Desde el Proyecto Itxaso, el profesorado y las familias tuvieron en algunas ocasiones un cierto acercamiento y conocimiento mutuo a partir de algunos cuestionarios, encuestas, etc., que se pasaron entre las familias.

Algunos comentarios ilustran este hecho:

"... si hubiera sabido que la Sra B. tiene a su padre con Alzheimer, no la hubiera criticado por no venir a las reuniones ..."

"... esta familia se preocupa mucho más de sus hijos de lo que pensábamos ..."

"... acabo de enterarme de que el padre está parado desde hace cinco años y la madre mantiene la familia ..."

Dichos cuestionarios daban información sobre algunos aspectos concretos de la vida familiar, como quién recibe a las niñas o los niños cuando llegan a casa, o cuántas horas juegan con ellos y ellas diariamente o el tiempo que ven la televisión, o qué hacen los fines de semana etc. El análisis y reflexión sobre las respuestas predispuso al profesorado a desear romper algunas barreras o prejuicios existentes.

El profesorado de algunos centros expresó explícitamente la necesidad y el deseo de ampliar el trabajo de coeducación con las familias a partir de las modificaciones experimentadas por ellas y ellos a lo largo del trabajo en coeducación.

Por tanto, el profesorado partía de su propio proceso de observación, autorreflexión y cambio como grupo, en el desvelamiento de las discriminaciones que sufren las niñas, los niños y las profesoras y profesores por el hecho de su sexo. Por otro lado, la constatación de las contradicciones en la transmisión de valores y hábitos educativos les inquietaba y les animaba a intentar ampliar el trabajo coeducativo a las familias.

Para el equipo ICE se abrió un reto. Trabajar la coeducación sistemáticamente con las familias y realizar la investigación-acción en grupos de personas no profesionales en el ámbito privado.

Esta primera parte del trabajo la resumimos con la metáfora del puente. El objetivo consistía en la construcción de un nuevo puente, una nueva mediación/relación entre las escuelas y las familias ampliando o modificando las relaciones establecidas entre las AMPAs o las escuelas de madres y padres y las escuelas.

Algunas dificultades en el inicio del trabajo entre los colectivos implicados

Trabajar con las familias y el profesorado parecía un tema “delicado” en principio porque como hemos explicado anteriormente existían ciertos recelos, malos entendidos y desconfianza entre dichos colectivos.

El hecho de trabajar la coeducación con grupos de madres era novedoso y atractivo a la vez.

Iniciamos la andadura en una escuela del cinturón industrial de Barcelona y las primeras sesiones no funcionaron, ya que sin desearlo las investigadoras se habían convertido en expertas en la resolución de los conflictos que tenían sus hijas e hijos en la escuela y las relaciones entre ellas y nosotras fueron meramente clientelistas.

Después de las reflexiones de estas primeras sesiones y ante la crisis de no poder avanzar, nuestra posición cambió. Hicimos la siguiente afirmación, "si las madres han sido desde siempre educadoras, ellas saben cómo educan, cuentan, además, con sus propias experiencias como hijas, nietas y como madres, saben qué necesidades y deseos tienen, les gusta hablar de sus hijas e hijos, de sus cosas, de lo que viven a diario, de lo real e imaginario de sus vidas, de la de cada una de ellas".

Este segundo punto de partida nos colocó en una relación diferente respecto a ellas y, por lo tanto, a ellas respecto a nosotras. Fue a partir de este momento cuando podemos hablar del comienzo del proyecto Madres.

Se explicó a todo el profesorado de todas las escuelas experimentales del Proyecto Itxaso en el territorio MEC el objetivo del proyecto con las familias y surgieron todo tipo de resistencias.

"... es imposible trabajar la coeducación con las familias ...",

"... no estamos seguras de saber hacerlo ...",

"... no están interesadas, si no vienen para hablar de sus hijos, cómo van a venir para un tema como ese ...",

"... no ha llegado la dotación económica y no queremos arriesgarnos",

"... van a ser peleas continuas ...".

Se convocó a las familias de los centros que habían dado su conformidad en participar y, contra todos los pronósticos, el proyecto les pareció interesante mostrando un alto grado de conformidad y compromiso en trabajar sistemáticamente el tema a lo largo de un curso escolar.

Por lo tanto, la experiencia se redujo en el número de escuelas participantes y el trabajo se llevó a cabo con grupos de madres de dos centros de Tomelloso (Ciudad Real), un grupo de madres de un centro de Madrid, y un grupo de madres en Castelldefels (Barcelona). El profesorado de las escuelas participante también se redujo en el centro de Madrid y en una de las escuelas de Tomelloso.

Algunos aspectos metodológicos del trabajo

Se planteó la misma metodología de trabajo que se había utilizado con el profesorado. Una primera fase de sensibilización y una segunda de intervención.

En la primera fase se intentaba sensibilizar a las familias para que pudieran desvelar las discriminaciones sexuales invisibles que ocurren en la casa. Nos referimos a temas de socialización como las diferencias en los tiempos de dedicación a sus hijas e hijos, el diferente trato a unas y otros, el

lenguaje que utilizan con unas y otros, las diferentes responsabilidades domésticas, quién/quienes toman decisiones y en qué ámbitos, a las diferencias en el ocio, permisos de salidas, las expectativas respecto a las hijas y los hijos, la diferente participación de niñas y niños en la casa, las diferencias en el uso de espacios, etc.

En lo que se refiere al trabajo con las madres, podemos resumir que hubo algunas diferencias notables en la aplicación de la metodología de cambio que habíamos experimentado con el profesorado.

En cuanto al método

Después de algunas sesiones nos dimos cuenta que la mayoría de las madres estaban sensibilizadas en la diferencia sexual y no necesitaban del proceso de toma de conciencia que había sido más o menos largo y complicado con el profesorado.

Las madres explicitaron que lo que les interesaba era narrar, decir de sí mismas en relación a sí mismas, a sus maridos, hijas/os, madres, padres, familias, amigas/os, vecinas, profesoras, etc. Empleamos una metodología que se basaba en las pautas que había empleado Carol Gilligan en sus trabajos con mujeres, la del relato. El relato es un registro perfecto para contar las experiencias, para hablar del mundo, de su mundo, a partir de ellas. Las experiencias se vuelven a representar para la persona que la cuenta y para las que la escuchan.

Ellas eran las autoras de los relatos que el profesorado o nosotras les iniciábamos en forma de historias inacabadas que ellas terminaban a partir de sus biografías y de sus experiencias sobre el conocimiento doméstico.

En cuanto a los grupos

Habíamos partido de la hipótesis que el grupo de profesoras/es era un grupo más homogéneo que los grupos de familias. Y constatamos que las

madres en una relación de trabajo en grupo funcionaban de forma homogénea e individual con significados bastante comunes respecto a la educación de sus hijas e hijos.

En cuanto al tiempo

Las sesiones de trabajo eran de dos horas aproximadamente y tenían dos partes. La primera consistía en comentar el trabajo que el profesorado había realizado o realizaba en la escuela, mientras que en la segunda parte se planteaba un tema educativo o conflictivo de la vida cotidiana. Ellas en pequeños grupos, buscaban la resolución del problema y explicaban cómo habían llegado a las soluciones propuestas y hasta qué punto habían consensuado las soluciones. La puesta en común se realizaba en gran grupo. Hay que remarcar la seriedad y respeto con el que se escuchaban y median los tiempos de intervención.

En cuanto a los temas de discusión

Después de algunas sesiones de trabajo se evaluaron ambas partes de las sesiones y fueron claras y contundentes. Ellas querían hablar entre sí, se contaban sus puntos de vista, los contrastaban, se miraban con otros ojos, se descubrían en un espacio común de la escuela que hasta entonces no tenían, se escuchaban de otra forma y se sentían importantes.

Querían hablar de educación/coeducación desde ellas en el marco escolar, contar con el profesorado, comunicarse con ellas y ellos y tener una relación más profunda, más sincera, sin el miedo o respeto de una relación desigual que habían mantenido hasta que empezó el proyecto.

En cuanto a la escuela

La escuela estaba cobrando un nuevo significado para ellas, se estaba transformando en un centro en el que irradiaban nuevas iniciativas, nuevas experiencias, nuevas relaciones, nuevos intercambios en su interior, así como entre ellas y en sus casas.

El trabajo en grupo les daba un nuevo significado a las relaciones al igual que les estaba pasando con el espacio escolar.

En cuanto a sí mismas

Habían podido romper las barreras de su individualidad frente al centro escolar. Ellas aprendieron que no eran incompetentes aunque no tuvieran estudios, que eran importantes entre ellas y para el profesorado, que tenían criterios elaborados que contrastaban abiertamente con el profesorado. Como ejemplo, nos podemos referir al papel que tuvieron en las Jornadas de Coeducación que se realizaron los días 13 y 14 de Junio de 1997 en Tomelloso (Ciudad Real).

Los pasos en el trabajo de colaboración entre las escuelas y las familias. El conocimiento doméstico

La jerarquía de las formas de conocimiento dificulta nuestra capacidad de ver el conocimiento doméstico ya que se encuentra en situación de desprestigio por dos razones:

- Es un conocimiento no reconocido científicamente.
- Lo elaboran, lo realizan y lo transmiten las mujeres.

Ha sido a partir de estudiar el conocimiento doméstico desde la etnografía (descripción de la realidad humana), cuando se han podido observar diversas formas del mismo y los significados que se le atribuyen a estas formas culturales.

No hace mucho tiempo que se han tenido en cuenta las perspectivas cotidianas de la gente sobre su propia vida. Así, anteriormente se estudiaba la maternidad con el único fin de distinguir entre las prácticas correctas y las incorrectas. En cambio, desde hace unos pocos años varios estudios etnográficos han desvelado los errores que nuestro concepto de maternidad contenía.

La socióloga Marian David (1993) publicó un estudio sobre la manera en cómo inventamos las fronteras entre la familia y la escuela. Hizo notar que a mediados de siglo la escuela marcaba muy fuertemente estas fronteras, puesto que las familias sólo tenían que seguir los dictados del profesorado. En cambio, desde los años setenta se ha hecho hincapié en la importancia de la colaboración familiar para favorecer aspectos del aprendizaje en la lectoescritura.

Otras autoras, como Valery Walkerdine & Lucey (1989), han destacado que, además de sobrecargar a las madres, esta estrategia pedagógica favorece más a las familias de mayor nivel cultural que a las menos formadas, para las cuales se agudiza más el estereotipo de que son ignorantes.

Jane Ribbens, en 1994, publicó otro libro sobre las relaciones entre las madres y sus hijas e hijos y añadió que no todas las madres practican la maternidad de la misma forma y que estas diferencias se encuentran en una serie de estrategias y de decisiones inspiradas en lo que debe ser la educación. Las madres hacen lo que hacen a partir de su filosofía educativa y de su conocimiento doméstico.

En nuestro trabajo hemos optado por potenciar lo que hacen las madres teniendo en cuenta la definición social del conocimiento doméstico como discurso sobre las maneras de educar. No se reduce a una serie de intuiciones, sino que forma unos conjuntos articulados de ideas por medio de las cuales la gente piensa cómo educa y toma decisiones. El conocimiento doméstico analiza lo que sucede y decide a partir de ahí; por tanto, es un discurso reflexivo que nos permite conocer lo que hacemos nosotras y nosotros mismos.

En segundo lugar el conocimiento doméstico tiene género, puesto que lo han desarrollado las mujeres. Esto se explica fácilmente si tenemos en cuenta el reparto de responsabilidades domésticas en nuestra sociedad. Ahora bien, es este reparto, y no las características intrínsecas de los hombres o de las mujeres, lo que produce este desequilibrio.

En tercer lugar, el conocimiento doméstico es narrativo. Su “teoría” dibuja la sociedad como si fuera una pieza de tejido de relaciones entre muchas personas.

¿Cómo articular el conocimiento doméstico con la pedagogía escolar?

Creemos que la articulación de este diálogo, si es democrático, abre las puertas para promover tanto la vertiente instructiva de la escuela como la educativa que favorezca la emancipación de las personas adultas y jóvenes que están en relación con el mundo educativo.

El hecho de trabajar con las madres pretende hacer público el conocimiento doméstico, porque de otra forma permanece socialmente oculto e invisible. El conocimiento doméstico es una actividad que nuestra cultura denomina “privada”; es decir, damos por descontado que se elabora y se utiliza de puertas adentro de nuestros hogares y por tanto no es asunto nuestro que lo conozcan las demás personas. Ahora bien, hemos tenido que aceptar la importancia de este conocimiento para un bien “público” tan importante como es la educación. Ante ello hemos de anotar que, si nuestras clasificaciones lo ocultan por considerarlo “privado”, en realidad están ocultando una contribución cívica que nos es imprescindible para vivir.

Por estas razones, como señalábamos al principio de este texto, el método de trabajo coeducativo con las familias y el profesorado ha sido diferente. Para trabajar con los equipos docentes se partía de su conocimiento profesional, y se le inducía a la sensibilización enfrentándolo con la realidad del sexismo. Para trabajar con las familias se parte del conocimiento doméstico, y antes que cuestionarlo se impone la necesidad de potenciarlo.

Quizás sea este el término clave que resume el método: potenciar a las madres. En este contexto “potenciar” significa dar acceso a unas instancias en las que ellas puedan intervenir con mayor incidencia en su realidad cotidiana. Significa tanto “reconocer la autoridad” como aumentar su “capacidad de acción”.

¿Qué hacemos con los padres? De momento se encuentran mayoritariamente no presentes en las asociaciones de madres-padres, son las

madres las que acuden mayoritariamente a las reuniones y se entrevistan con el profesorado.

Por otro lado, consideramos que el trabajo coeducativo con los unos y con las otras no puede ser el mismo. Los padres no disponen del mismo conocimiento doméstico que las madres. Por último, los padres no utilizan la narración sino que sus razonamientos son más sintéticos.

Acabamos este texto aludiendo al profesorado. Allí donde el profesorado había incorporado los valores coeducativos, ha sido muy sencillo y altamente positivo el trabajo con las familias. Sin embargo, hemos querido comprobar que el trabajo con las familias podía también desarrollarse con una mínima implicación docente. De esta manera, la coeducación se puede promover empezando por un lado o por otro, y no es necesario esperar para empezar a trabajar con las familias.



LA TUTORÍA ¿UN ESPACIO
PRIVILEGIADO PARA LAS
RELACIONES?

Milagros Montoya Ramos - Profesora del Ámbito
Sociolingüístico Instituto de Educación Secundaria Valle
Inclán de Torrejón de Ardoz. (Madrid).

Una reflexión en voz alta desde la práctica educativa

Aunque hace ya 20 años que trabajo en educación —como profesora de E.G.B., o desde una emisora de radio, o en responsabilidades concretas en la administración educativa— me he estrenado recientemente como profesora tutora de un curso de 3.º de Secundaria.

Desde este lugar, y desde mi posición personal como mujer, que en relación con otras mujeres y a través de ellas, he descubierto el significado y el significante en educación de la diferencia sexual femenina, me sitúo para hacer mis reflexiones.

Con una mirada comprensiva

No deseo hacerlo sólo desde los problemas, ni adoptando una mirada externa a la educación (como los análisis que se hacen desde la administración, las valoraciones sociológicas de la escuela, las prescripciones políticas, etc.), ni centrándome exclusivamente en el alumnado o en las responsabilidades del profesorado. Me gustaría hacerlo con **una mirada comprensiva**, tal y como Hannah Arendt¹ define esta actitud: *“Una actividad sin fin, por la cual, en el cambio y la variación constantes, nos adaptamos a la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir tratamos de sentirnos cómodos en el mundo. El resultado de la comprensión es el significado, significado que tiene su origen en el proceso mismo de la vida en la medida en que tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y lo que padecemos”*.

Precisamente esta mirada comprensiva sobre la realidad cotidiana, en relación con otras educadoras y educadores, me ha permitido y me permite seguir buscando un sentido a la educación más allá de los fríos datos estadísticos sobre el fracaso escolar, la violencia juvenil, la indisciplina

¹ Arendt, Hannah: “Comprensión y Política”. En *El resplandor de lo público. En torno a Hannah Arendt*. Compendio de Claudia Hilb. Ed. Nueva Sociedad. Caracas, 1994.

escolar, etc. Y sobre todo me da la satisfacción que no producen los grandes números sino que se encuentra al asistir a pequeños nacimientos diarios generados incluso en contra de informes científicos y burocráticos que no pueden encerrar el milagro de un encuentro, ni la continuidad de una relación basada en un reconocimiento de la autoridad femenina, — legada por la vida y la palabra de nuestras madres— que cada uno y cada una tenemos como un tesoro muchas veces desconocido y despreciado.

Desde el orden simbólico de la madre

He retomado mi profesión de docente, después de casi diez años de trabajo en la administración educativa, al mismo tiempo que se afianzaba en mí el descubrimiento de un nuevo orden simbólico basado en la vida y la palabra recibidas de mi madre² que me ha permitido aumentar mi libertad, y estar en la educación con una mirada de autoridad femenina dando un nuevo sentido a la educación, poniendo en el centro las relaciones y el juicio de las profesoras y profesores que aceptan la autoridad femenina y también desean crecer en relación.

A lo largo de mi vida profesional no me he sentido demasiado presionada por los programas, ni por las normas impuestas, sin embargo puedo decir que en el momento presente estas preocupaciones han pasado a un plano totalmente secundario. No porque las desprecie, sino porque, como dice Fernando Savater “podemos estar convencidos de la omnipotente

² En relación con este nuevo orden de relación conmigo misma y con el mundo, para mí ha sido clave el libro de *El orden simbólico de la madre*, Muraro, Luisa, Horas y horas. Madrid, 1994. En el explica cómo a nuestra madre siempre le hemos reconocido el don de la vida, pero le hemos negado el reconocimiento del don de la palabra que nos ha dado junto con la vida. Aunque hablamos de la lengua materna al referirnos a la lengua con la que hemos hecho la simbolización del mundo y con la que hemos establecido las primeras relaciones, sin embargo, después la cultura masculina en la que obligatoriamente debemos entrar por ser la cultura única universal, ha hecho que rompamos esta relación de autoridad con nuestras madres y han sustituido su maternidad por otras madres. “La madre patria, la madre naturaleza, etc.”.

maldad o de la triste estupidez del sistema, de la diabólica microfísica del poder, de la esterilidad a medio o largo plazo del esfuerzo humano... pero educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima”³. En definitiva, educar es un acto de relación, de encuentro entre dos personas con grandes diferencias de edad y de saber, donde quien enseña asume la responsabilidad de ayudar a crecer a quienes, implícitamente, le reconocen la autoridad para hacerlo y aceptan seguir sus directrices y consejos.

Leyendo en positivo los signos de una crisis

Temas que hasta ahora parecían nuevos o ajenos a la educación y que aparentemente han cobrado un auge extraordinario o parece que se han puesto de moda (desarrollo de la autoestima, del autoconcepto, de las habilidades sociales, de la salud física, mental y social, etc.), quizá no han surgido sólo porque la administración educativa ha hecho que se introduzcan, sino más bien porque se ha producido una revolución en las aulas y no sabemos leerla en positivo. Sólo leemos los signos negativos de una crisis, de un crecimiento, o mejor de un nacimiento. Es difícil ser protagonistas y cronistas de un hecho que se está produciendo, como dice también Hannah Arendt es necesario el relato de los hechos. Pero si otras mujeres lo han puesto ya en palabras, han sido capaces de relatarlo y hemos tenido la suerte de entrar en relación con ellas⁴, ahora nos corresponde reconocer su mediación y avanzar con la ventaja —según sus propias palabras— de “ser las segundas”.

Cara y cruz de la tutoría

El centro del acto educativo está en la relación que se establece entre quien enseña y quien aprende. Y esta relación se produce —o se niega su

³ Savater, Fernando: *El valor de educar*. Editorial Ariel 2.ª edición. Barcelona, 1997.

⁴ Ver: Librería de mujeres de Milán: *El final del patriarcado (ha ocurrido y no por casualidad)* Sottosopra Rosso. Enero 1996. Proleg. Librería de les Dones, Barcelona, 1996.

posibilidad— durante las horas de clase, en actividades programadas, o en encuentros esporádicos. Las horas de tutoría son espacios de tiempo para las relaciones con el alumnado, son una ocasión especial, pero no única. Especial, porque allí no se califica la actividad, ni se castiga la ignorancia, ni se ponen en evidencia los errores. Es un espacio y un tiempo en el que sólo se valoran, o se deberían valorar, las relaciones.

En este sentido, la decisión administrativa de establecer las Tutorías en Educación Secundaria ha sido un acierto. Es mejor que exista un reconocimiento de la importancia que tienen las relaciones en cualquier etapa educativa, que su contrario. Pero tiene también su lado oscuro que es preciso sacar a la luz. Enumeraré alguno de estos puntos negros.

Cultura de la dicotomía

El establecer unas horas lectivas obligatorias, llamadas de tutoría, ha hecho que aparezca una cultura de centro que, sin que esté escrito en ninguna orden o resolución, se ha impuesto con más fuerza que ninguna legislación o prescripción administrativa. Me refiero a una especie de **dicotomía entre los y las profesoras que son tutoras y las que no lo son**. Las primeras serían las personas encargadas de las relaciones con el alumnado, con las familias, con los conflictos de esa clase, con la disciplina del grupo, etc. El resto del profesorado está exento de relacionarse con los alumnos y las alumnas, de saber si están tristes o alegres y en el caso de que, por casualidad, tengan algún problema es obligación del tutor o de la tutora descubrirlo y solucionarlo.

Esta dicotomía queda todavía más patente en las **Juntas de Evaluación**, donde el Equipo didáctico de profesores y profesoras del mismo curso deja en manos del tutor o de la tutora todo lo que no sea evaluar, mejor calificar, a los alumnos y alumnas, ¿Cómo evaluar los esfuerzos por relacionarse que ha hecho un alumno en concreto? ¿Cómo medir la expectativa que tengo con el curso en general y con algunas alumnas en concreto? ¿Dónde nos situamos cuando descalificamos globalmente porque no saben dividir o interrumpen las explicaciones? ¿A quién le corres-

ponde solucionar el o los problemas del grupo en cuestión y de cada alumno y alumna en particular?

Una carga burocrática

Las relaciones con el alumnado y con las familias deben mantenerse de forma sistemática y continuada y ello conlleva una cierta carga —quizá imprescindible— de burocratización, que ha convertido a **la tutoría en una carga desagradable** centrada en el control de las faltas de asistencia, en la comunicación de las amonestaciones, el envío de avisos a las familias, la anotación de las calificaciones, las entrevistas con los padres y las madres, etc. De tal manera que casi nadie elige de forma voluntaria asumir una tutoría y menos de grupos de Educación Secundaria.

Teóricamente se admite que es una tarea muy importante, pero desvalorizada en la práctica por la propia administración educativa que la llena de cargas y a cambio no ofrece ningún reconocimiento ni económico, ni de méritos o créditos académicos o profesionales. Por los equipos directivos de los centros que no creen en ellas, y por el profesorado, en general, que no desea cargar con un trabajo a cambio de nada.

Impuesta al profesorado

Como consecuencia de lo expuesto en los puntos anteriores, las tutorías de 3.º de E.S.O. se **asumen por profesorado que casi no tiene relación con el grupo a quien va a tutorizar**. Suele ser profesorado interino o en expectativa de destino que es el último en llegar al centro y que debe completar su horario con tutorías, a veces, de algún curso con el que no tienen más relación que esa hora o a lo sumo una hora de “alternativa” a la Religión.

A pesar de esta forma tan espúrea de acceder a la labor tutorial, por mi experiencia del año pasado con otras dos compañeras que formábamos equipo en el Departamento de Orientación, puedo decir que cuando existe una actitud de querer relacionarse con los alumnos y alumnas,

de reconocerles la autoridad que poseen y de asumir la propia se genera un buen intercambio educativo.

Con horario apropiado

La hora de la **tutoría suele establecerse en la banda horaria intermedia**, nunca en las últimas ni en las primeras horas por miedo a que las alumnas y alumnos no vengan o se vayan antes y al mismo tiempo también por el temor a que el propio profesorado llegue a descuidar la tutoría. Sin embargo, mi experiencia del año pasado, en que por necesidades de horario preferí trasladar la tutoría a última hora en vez de dar una clase de geografía, fue altamente positiva. Yo tenía deseos de encontrarme con mis alumnas y alumnos y ellos y ellas no me faltaron nunca a la cita. Yo estaba satisfecha y creo que ellos y ellas también de tener un tiempo para hablar de nuestras cosas, para aprender a escuchar, a valorarnos y querernos o incluso a reconocer los propios límites y fallos y a establecer un mercado de solidaridad entre todos, donde cada persona pudiera comprar lo que necesitaba de la oferta de los otros y las otras y pudiera vender lo que a su entender era negativo.

Con esto no quiero decir que en este grupo tutorial no hubiera problemas, incluso se podría hablar de algún conato de la denominada violencia juvenil o al menos si llega a saltar a la prensa así lo habrían titulado. Pero la madurez y relación del grupo hizo que supiéramos resolver muchos conflictos por el diálogo y sin necesidad de las famosas “amonestaciones” que están establecidas en el Reglamento de Régimen Interior para regular la convivencia en caso de dificultad.

Como la falsa moneda

A nivel institucional, la relación que se establece con las tutorías —me refiero a las instituciones tanto de dentro del Centro como de las Administraciones Educativas, Municipales, o de otras entidades sociales— se da lo que podríamos llamar un **contrasentido que consiste en valorizarlas de palabra y desvalorizarlas de hecho**. Quizá esta contradicción no

se produce sólo en relación con las tutorías sino que podríamos hacerla extensiva a toda la educación, pero aquí se agudiza más por el mismo hecho de que su validez está en ser educativas o sino dejan de ser. Dentro del Centro, el Equipo Directivo, a veces o casi siempre, actúa con cada alumno o alumna en particular o ante conflictos más generalizados como si no existiera un profesor o profesora tutora, aunque, eso sí, en los Documentos Programáticos del Centro se haga un amplio elogio del sentido y el valor de las tutorías.

En mi Instituto, este año se ha pedido que se respeten las solicitudes de los profesores y profesoras, que aun reconociendo todo lo anterior, desean asumir voluntariamente una tutoría de 3.º o 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Casi como una anécdota, puedo decir que en claustro del mes de septiembre en el que se aprobó que se respetaría la elección voluntaria de las tutorías, el Director dijo que si esa decisión interfería la difícil tarea de la elaboración de horarios, a estos profesores y profesoras se les añadiría una hora lectiva más. Lo califico de anécdota porque me parece que este equipo directivo, de hecho, piensa que las tutorías son anecdóticas, les niega autoridad, no delega en ellas ningún poder y además, si puede, castiga a esos profesores y profesoras con una hora más de trabajo.

Sin embargo, y a pesar de todo, el equipo de tutores y tutoras tiene una hora semanal de reunión conjunta en el Departamento de Orientación; y se ha previsto que la hora de tutoría con el alumnado también sea a la misma hora en los siete grupos de 3.º de E.S.O. De esta manera, podemos apoyarnos mutuamente en esta tarea, y en ocasiones, también podemos realizar actividades conjuntas como salidas, charlas informativas, reuniones con el Equipo Directivo, etc. Y lo que es más importante, podemos avanzar, a través de nuestra relación y reflexiones, en nuestra labor educativa, en la solución de los conflictos y en la investigación de nuestra labor educativa.

Para pasar el tiempo

Enlazando con esta relación ambigua que desde la sociedad se establece con la escuela se encuentra otro punto oscuro para las Tutorías.

Podríamos llamarlo **rellenar el tiempo**. Cuando se pierde el sentido de la acción tutorial se intenta cumplir con su función buscando contenidos a impartir en esa hora lectiva. Es curioso cómo las entidades comerciales o instituciones sociales que no tienen lugar académico en las aulas valoran la importancia de la tutoría e intentan vender sus productos situándose al lado del alumnado (con sus preferencias, sus problemas, sus interrogantes, etc.) y ensalzando la labor de la profesora o el profesor tutor. En el mercado existen ya múltiples textos para el trabajo de tutorías e incluso se vende el libro del alumnado. La tutoría entendida de esta manera ha pasado a ser ya una materia nueva, en vez de un espacio de relación.

La educación: una tutoría continuada

Fernando Savater, en su libro “**El valor de educar**”⁵, analiza el concepto de autoridad tomándolo, casi al pie de la letra, de Hannah Arendt⁶, a quien no cita adecuadamente. Este concepto de autoridad significó un descubrimiento muy importante para mí mucho antes de que se publicara el libro de Fernando Savater, a quien agradezco en todo caso que lo retome y divulgue como el principal eje de la educación. En mi caso, fue la mediación de algunas filósofas de la Universidad de Verona⁷ lo que despertó en mí el deseo de leer y conocer directamente la obra de la filósofa Hannah Arendt, a quien desconocía hasta ese momento. Nunca me había preguntado por qué no he sentido deseos de conocer directamente la obra de algunas autoras y ahora pienso que una de las razones quizá sea porque han robado sus ideas al mismo tiempo que las dejaban en el olvido.

Para Hannah Arendt el concepto de autoridad está en la base de las relaciones, a las que fundamenta y da sentido. Ella dice que “*la autoridad*

⁵ Obra citada. Capítulo 4: La disciplina de la libertad. Pág. 107.

⁶ Arendt, Hannah: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, 1996. Ediciones Península. Los capítulos 3, 4 y 5 tratan de la autoridad, la libertad y la crisis de la educación...

⁷ Diotirna, *Traer al mundo el mundo*, Icaria, Barcelona, 1996.

se ha esfumado del mundo moderno... hasta el punto de que tanto, en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad”, es lo que nos ha llevado al caos y a la violencia, a la búsqueda de expertos que en vez de fundamentar la autoridad hacen crecer el poder y la dependencia personal. “En este contexto —afirma más adelante— aparecieron, en su origen, la palabra y el concepto de autoridad. El sustantivo auctoritas deriva del verbo augere, <aumentar>, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación (...) Para comprender de un modo más concreto lo que significa estar revestido de autoridad, quizá sea útil advertir que la palabra auctores es lo contrario de artifices... A diferencia del artifex, que sólo lo ha hecho, el auctor es el verdadero <autor> del edificio, o sea su fundador; con esa construcción se convierte en el <aumentador> de la ciudad”⁸.

Me parece importante traer aquí estas citas sobre la autoridad, en primer lugar, para acudir directamente a las fuentes, que probablemente es lo mejor, y en este momento también para que nos aporten sentido y guíen nuestra reflexión sobre las relaciones en la educación.

Partimos del concepto de autoridad porque está íntimamente unido al de educar en relación. Porque cuando hablamos de relaciones no nos referimos a las imposiciones irracionales, violentas, destructoras o paternalistas ejercidas en nombre del poder.

Las relaciones basadas en la autoridad se establecen primero entre yo y yo (reconociendo mi deseo y qué estoy dispuesta a poner a cambio), y después entre yo y el mundo, donde se encuentra la gente y las cosas en cuya relación crecemos, aumentamos nuestra libertad y nuestro estar y ser en el mundo⁹.

A mí me ha servido para preguntarme por qué razón, o sinrazón, reconocemos autoridad a algunas personas y no a otras. Y respecto a la Tutoría me ha hecho interrogarme sobre la autoridad que se supone que yo tengo y ejerzo con mis alumnos y alumnas, cuando desaparecen o dejan de utilizarse los recursos al poder; y la autoridad que ellos y ellas me reco-

⁸ Obra citada: Capítulo III ¿Qué es la autoridad? Ver pág. 113.

⁹ En *Traer al mundo el mundo*, obra citada.

nocen, no sé si por el sólo hecho de ser tutora, o por la necesidad de establecer relaciones personales más allá del deseo de conseguir buenas calificaciones académicas. Lo cierto es que, en mi experiencia, se ha creado un clima muy especial de relaciones que nada tiene que ver con las sanciones, ni con medidas disciplinarias, ni con ninguna otra forma de ejercer el poder y el autoritarismo cuando no se reconoce la autoridad.

El recurso habitual a las sanciones, a las notas o calificaciones entendidas más bien como descalificaciones, hace que minemos continuamente el cimiento de la educación. Cuando acudimos a valoraciones externas ajenas al hecho mismo de educar, de enseñar y aprender, estamos recurriendo al poder, a la norma y estamos quitando espacio a la relación.

Me gustaría que todas las clases, todas las lecciones fueran una tutoría que tuviera sentido, que no estuviera desvirtuada, donde los alumnos y las alumnas reconocieran nuestra autoridad sin acudir a las calificaciones como medida de control; donde yo pudiera relacionarme con mis alumnas y alumnos valorándolos y reconociendo su autoridad, la que tengan sobre distintas cuestiones, para aumentarla y donde más que “hacer” — como dice Hannah Arendt— “actuáramos” cada día interpretando la pieza del placer de aprender, del gusto por descubrir e investigar.

Creo en la fuerza de las relaciones y quizá con la mediación de todas las personas aquí presentes lleguemos a leer en positivo la crisis de la educación y podamos hacer el relato del nuevo nacimiento que ya se está produciendo, a pesar de que los signos externos, que se nos presentan como definitorios de la educación, no parezcan halagüeños.

Para terminar tomaré prestadas unas palabras de Anna María Piussi que expresan lo que yo deseo para mí y nuestro mundo escolar. Dicen así “*Allí donde se muestra autoridad femenina, o bien se la ejerce en primera persona o es reconocida en otras, disminuye la necesidad del recurso a mediaciones coercitivas, o a mediaciones superficiales exteriores, o sea no adecuadas (...) También por esta vía se desplazan los límites entre poder y autoridad en favor de esta última*”¹⁰.

¹⁰ Piussi, Anna María: *Saber que se sabe. Mujeres en educación*. Icaria Barcelona, 1996. (Página 14).



LAS RELACIONES
EN LA
ORIENTACIÓN

María Cobeta García – Orientadora del Equipo de
Orientación Educativa y Psicopedagógica de Puertollano
(Ciudad Real).

*M*i acercamiento e interés por el pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual y la relación con otras mujeres, me permite hacer en la actualidad una reflexión sobre mi práctica educativa que probablemente hace tiempo no hubiera podido realizar porque me hubiera guiado por otras referencias y medidas que ahora no son válidas para mí.

Desde hace un año, como orientadora de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Ciudad Real, asisto periódicamente a cuatro centros de educación infantil y primaria para orientar y asesorar a los centros sobre los proyectos educativos y la atención a la diversidad, así como a la comunidad educativa en general. Mi intervención en las escuelas, al no estar en ellas de forma permanente, se percibe como una visita, como la de una figura externa y experta, ajena a la vida de la escuela, y también libre de todas las fatigas y batallas que en ella se libran. Capaz, por tanto, de dar orientaciones mágicas que les ayuden a resolver conflictos, problemas o a cubrir necesidades. Y se percibe así porque parece que eso es lo establecido, porque se establecen relaciones condicionadas por las formas simbólicas dadas.

El malestar que he sentido a veces este tiempo venía precisamente dado por querer actuar ajustándome a una medida que me era ajena: algunas veces institucional, con instrucciones y actuaciones que pretenden mejorar la escuela pero que no calan en ella, porque entre leyes, decretos, órdenes e instrucciones, se desplaza el verdadero sentido de la escuela, que es proporcionar saber y libertad a las niñas y los niños. Esto supone un obstáculo, porque nos hace perder de vista lo que ya existe, funciona y debe valorarse.

Otras veces la medida me la daban mis compañeros: lo importante es parecer que se es especialista, realizar muchos informes, llevar a cabo programas, y estar al día de toda novedad, tanto editorial como informática.

Se trata de llevar un saber externo a la escuela que yo no me sentía autorizada para transmitir, por mi falta de experiencia y formación en temas concretos, y ahora sé que porque es un saber que no nace de mí ni

del interior de la escuela. Esto crea barreras porque separa a las profesoras y profesores de la actividad diaria, dificultando el entendimiento porque no pueden hablar con voz autorizada y porque no se valora ni se reconoce la experiencia propia, al suponer de antemano que el profesorado no tiene conocimientos para poner en práctica justamente lo que pone en práctica cada día.

Mi práctica educativa ha ido, por tanto, desde un saber que no nacía de mí, a un ‘saber que se sabe’, con palabras de Anna Maria Piussi, que es un saber que nace de la práctica del partir de sí, y que interroga la propia experiencia y el propio deseo.

También, en los primeros momentos, algunos de mis compañeros y compañeras me transmitieron la idea de que éste era un trabajo siempre contra alguien: contra el profesorado, desmotivado y poco implicado; contra la administración, porque no nos proporciona recursos; contra las familias, porque se despreocupan de sus hijos e hijas; contra el propio alumnado, porque parece culpa suya el que no aprenda. Es decir, un obstáculo continuo que impide actuar, que paraliza, cuando los principales recursos para actuar están a nuestra disposición y muchas veces permanecen invisibles. Primero, nuestra experiencia, conocimientos y deseos; y segundo, la existencia de una relación imprescindible con el profesorado, los niños y las niñas, las familias y las compañeras y compañeros.

En las escuelas me he encontrado, a menudo, con que se producen exigencias contradictorias hacia lo que se esperaba de mí para hacer allí, y también del propio profesorado en su actuación como enseñantes. Algunas profesoras y profesores, manifiestan su deseo de cambiar la escuela a partir de su propia motivación para trabajar y de su experiencia cotidiana en contacto con las aulas, sin embargo, la tradición, las normas, las formas dadas, les exige centrar toda su energía en realizar programaciones, en la transmisión de un único saber, en evaluar unos objetivos, en la selección de los contenidos, en preparar la actividad que van a hacer al día siguiente. De hecho, yo misma, al igual que la mayoría del profesorado, quedamos atrapadas en lo que Angela Alioli llama el ‘problema infinito’, es decir, el no saber poner término a la búsqueda de la competencia.

Dice Alioli, “Las respuestas a las preguntas de qué eran las matemáticas y con qué objetivos se enseñaban, que me comunicaba la comunidad de expertos en la que estaba, eran extrañas a mis expectativas, no bastaban para dejarme entrar tranquila en clase. Alejada de otra comunidad a la que dirigirme, decidí ponerme al día. Aprendía cosas nuevas, aburridas o interesantes, me apasionaba, acumulaba material sobre aproximaciones didácticas diversas, pero lo que no sabía parecía no disminuir jamás”.¹

En efecto, la preocupación principal de un gran número de docentes, es la actualización permanente, la realización constante de cursos, la búsqueda en revistas especializadas. También hay docentes que continúan enseñando con los mismos métodos y programas durante años ignorando todo lo que está cambiando. Ambas respuestas son reflejo de una referencia externa y no interna, y de la dificultad de encontrar una medida adecuada de la propia persona, que en mi caso me ha producido momentos de inseguridad, sobre todo al iniciar mi profesión. Mi ansiedad por conocer cómo dar respuesta a las necesidades que plantean niños y niñas con problemas de aprendizaje, con deficiencia auditiva, visual, motórica, o con deficiencia psíquica, me hacía buscar constantemente lecturas para encontrar LA SOLUCIÓN, pero, como dice Alioli, ‘lo que no sabía parecía no disminuir jamás’, y esto me creaba más ansiedad aún.

Aunque esta actualización es importante, la incertidumbre sobre todo nacía de la falta de autoridad y de mediación, y esta carencia me impedía encontrar un punto de equilibrio entre mi deseo de actuar y lo concreto de la realidad que me encontraba.

Las relaciones concretas mantenidas con mi directora, con mis compañeras de equipo y con algunas profesoras, me han permitido salir de esta incertidumbre. Fue el juicio de mi directora de equipo y la mediación que estableció conmigo, de reconocimiento hacia mí, lo que permitió autorizarme y despojarme de esas dudas, que me parecieron insig-

¹ Citada en Susi, E., *Ciencia y género: Autoridad y medida en la enseñanza*, “Enseñanza de las Ciencias”, 12-2 (1994) 200-205. También en Varias Autoras, *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Barcelona, Icaria, 1997.

nificantes, cuando ella me habló de otra medida que no era la extensión ni la informática, sino la sensatez y el trabajo conjunto con el profesorado. Ahora, a las mujeres a las que pido su opinión sé que se expresan desde sí mismas, por tanto, su juicio me sirve para rectificar lo realizado o para señalarme el camino a seguir; ahora, tengo puntos de referencia que guían mi trabajo. Así, mi práctica me ha enseñado lo importante que es dar y recibir autoridad y que esto sólo se puede dar cuando hay una relación.

La Pedagogía de la Diferencia Sexual y las lecturas de textos de Anna Maria Piussi me han enseñado a poner en palabras muchas de las experiencias que vivo cotidianamente en las escuelas. Este pensamiento pone en el centro de la escuela las relaciones, y esto es lo que hace transformar la propia escuela, porque cambia el orden simbólico establecido. Entiende la educación como una relación a partir de sí con otras y con otros. No se trata, por tanto, de establecer un proyecto de escuela, sino de cambiar las relaciones. Porque casi siempre se oculta las personas reales que componen la escuela, olvidando que las profesoras y los profesores, los alumnos y las alumnas son quienes verdaderamente la constituyen. Y olvidando también que sólo se puede enseñar en relación con quien aprende, y yo misma, sólo puedo realizar mi trabajo en relación con quien enseña.

Poner en el centro de la escuela las relaciones, permite cambiar de orden simbólico, dar un salto de cambio de perspectiva y de mirar el mundo. Utilizando palabras de Piussi: “Cuando se ha tenido la oportunidad de experimentar una nueva forma de estar en la escuela, a partir de sí y contando con el recurso simbólico proporcionado por la vinculación a las otras, se resquebraja el habitual sentimiento de inadecuación: se empieza a disponer de la fuerza necesaria para hacerse sujetos pensantes con respecto al propio actuar y a someter a una medida propia de pensamiento y de juicio las cuestiones relevantes del tiempo presente, dentro y fuera de la escuela”.²

² Anna Maria Piussi y Letizia Bianchi (ed.), *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona, Icaria, 1996, p. 31.

Poner en el centro las relaciones, significa situarme en una realidad más amplia y más compartida que lo que generalmente se entiende por escuela; supone partir de mí misma, expresar mi deseo y saber lo que quiero poner en juego para, a partir de ahí, intentar mediar con mis compañeras y las profesoras. Para ello, he partido de mi experiencia y me he interrogado sobre mi propio deseo, y me he dicho: ¿qué es lo que quiero y cómo lo quiero hacer? Y he interrogado a las demás sobre su deseo, que me digan y expresen qué es lo que quieren y esperan. He intentado escuchar a las profesoras, me he fiado de ellas, de lo que saben, de su criterio y he dicho: ¿qué podemos hacer tú y yo, juntas para dar respuesta a un problema?

Creo que esto me ha permitido crear una mediación más verdadera y justa porque cada una hemos aportado nuestro propio conocimiento, nuestra motivación, nuestra ilusión o desilusión, nuestro propio juicio. Intentamos crear así una medida femenina y esto supone modificar las formas de actuar.

Cuando digo que me fío de algunas profesoras, de lo que saben y de su criterio, quiero decir que les reconozco autoridad, y creo que sin este reconocimiento de autoridad no podría establecer estas relaciones con ellas. Utilizando de nuevo palabras de Piussi, ella dice de la autoridad “la forma de la relación que da fuerza política y, por tanto, es necesaria para estar en el mundo sin homologarse al mismo, es la autoridad femenina que se expresa en la relación entre mujeres, el referirse visiblemente a otra que reconocemos capaz de poner en movimiento nuestro deseo y nuestra riqueza simbólica, de darnos medida, de ayudarnos a tener fundamento en un horizonte autónomo de sentido”.³

Efectivamente, cuando yo reconozco autoridad a algunas profesoras, nos estamos alejando del mundo de las reglas, tests, cuestionarios e investigaciones objetivas, para centrarnos en nuestra necesidad y en la manera de poder satisfacerla. Esto no quiere decir que todo lo que signifiquen

³ Idem, p. 20.

pruebas de evaluación no nos sirva para nada, sino que intentamos dar importancia a lo que verdaderamente va a cubrir nuestra primera necesidad, que generalmente tiene que ver con las posibilidades de actuación en el aula, más que con los diagnósticos. Porque con los diagnósticos y normas escolares, en ocasiones, se está queriendo llegar a todas las personas de la misma manera, sin distinciones; y en la educación y las relaciones, es imposible predecir constantemente los resultados y querer tratar a todas las personas de igual forma.

De hecho, a menudo, en la orientación, se tiende a sustituir la ausencia de relaciones por un conocimiento más o menos científico que muchas veces no deja ver a las personas implicadas ni deja indagar en las acciones educativas concretas. De esta forma, se interviene, por una parte, dando una excesiva importancia y sobrevalorando técnicas consideradas objetivas (los tests, cuestionarios, protocolos, escalas, etc.) y por otra parte, excluyendo a quien tiene información imprescindible para poder hacer una evaluación que realmente dé cuenta de cómo es el alumnado y qué es lo que sucede en el aula. Se resta, así, autoridad a quien enseña y se pierde también una medida del trabajo realizado, porque sólo quien está dentro del aula puede decir lo que es válido o no. Por tanto, yo necesito de la voz autorizada de la profesora o profesor para saber si estoy realizando bien mi trabajo.

En la práctica de las relaciones, cuando nos ponemos en juego e intercambiamos lo que cada una lleva en primera persona, es decir, deseos, conocimientos, juicios, experiencia femenina, dotamos de significado lo que nos rodea, interpretamos la realidad según una mirada propia, de manera original y no codificada. Y esto sólo lo podemos hacer a través de la relación y la mirada de otras mujeres.

Poner en el centro de la escuela la práctica de las relaciones implica asumir un papel de participación, exponerse en primera persona y aceptar el riesgo de tomar iniciativas. Al principio trabajé solitariamente, elaboraba mis informes y programas sin contar con la colaboración de mis compañeras y otras profesoras. Me era difícil implicarme con ellas porque había más que poner en juego que en otras relaciones y porque obtener su reconocimiento suponía hacer oír mi voz, sostener mis ideas y opi-

niones e, incluso, aceptar los desacuerdos y críticas. Con esto quiero decir que puede ser costoso y difícil implicarse, pero también creo que encontrar a otra mujer u otra compañera que me dé la palabra y que escuche mi deseo y me ayude a realizarlo, me proporciona seguridad y una medida que también me da libertad.

Al ponerme en juego y establecer relaciones me he encontrado con conflictos; conflictos que ya estaban ahí pero estaban mudos y que aún están por resolver. Quizás porque a menudo se tiende a identificar una buena relación con algo que tiene que ver con la simpatía y la cordialidad, aunque creo que lo importante para que se produzcan mediaciones femeninas significativas es establecer relaciones de intercambio referidas a un proyecto, a un interés común. Quizás porque es difícil expresar el deseo o no se explicita claramente lo que se quiere o lo que se está dispuesta a dar. Es decir, no hay una contratación clara con las otras.

También me he encontrado con problemas o con fracasos de relaciones con profesoras (pues no se ha llevado a cabo lo hablado y pactado), porque se acuerdan cuestiones que no tienen que ver con nosotras, con nuestros deseos y pensamientos reales y se acaba por actuar cada cual por su cuenta. Esto nos lleva al principio a no entrar en discusiones y a no hacer contrataciones, pero después nos puede llevar a quedarnos en punto muerto, con decisiones que han quedado pendientes y que son difíciles de volver a plantear.

A veces sucede que el deseo no siempre es acorde con lo que está institucionalmente establecido o con lo que se viene haciendo habitualmente. En este caso, cuando no he encontrado una figura de intercambio que me ayude a realizar mi deseo, éste se ha desvanecido.

En las relaciones, por tanto, el camino no es lineal. Hace falta flexibilidad y adaptación al cambio pero manteniendo lo genuino y el sentido de lo que queremos.

Saber manejar el conflicto para que éste no entorpezca o impida llegar a una meta es algo que todavía está pendiente. Por el momento, nombrarlo y mantenerlo abierto me parece la única vía de cambiar lo que no me gusta y mantener vivo el deseo de lo que yo quiero hacer.



LAS RELACIONES Y
EL DEPARTAMENTO DE
ORIENTACIÓN

José M.^a Salguero Juan y Seva - Orientador del Instituto de Educación Secundaria. Antonio López de Getafe (Madrid).

La invitación para participar en el Foro “Educar en relación” del pasado día 20 de noviembre del 97 me causó desde el principio cierta inquietud, era el único varón ante un auditorio, que presentía, mayoritariamente femenino y me sentía con carencias de la formación y, quizá, de la sensibilidad, necesaria para abordar el tema de las relaciones educativas desde la diferencia sexual, eje principal del encuentro. Una vez celebrado el Foro, me parece necesario, no sin pudor masculino, hacer un paréntesis de agradecimientos.

Gracias. Muchas gracias, por la invitación. A todas las personas participantes que me hicieron sentir en un lugar distinto a las ponencias al uso. A la presentación desde el afecto. A que allí habláramos “de verdad” de relaciones. Al debate posterior, donde mi intervención se reconoció como “masculina”; en realidad, qué distinta fue a la de mis compañeras de mesa. ¿Fue más “objetiva” porque no era “intimista”? o quizá expresaba todas mis dificultades para hablar desde mí, de mis emociones, miserias, motivaciones..., de la soledad vivida desde el departamento de orientación como persona “experta”, sin iguales en el centro con quién cuestionar, criticar, reír... Creo que mi intervención fue lo mejor que podía hacer desde enseñante varón, parcial y con tanto que aprender. Gracias de nuevo.

La reflexión que presento pretende hacer de modo esquemático un recorrido de lo macro (recogiendo aportaciones de mis compañeras y compañeros del grupo ESXXI del C.P.R. de Getafe) a lo micro, siguiendo el modelo ecológico: pensar globalmente para actuar localmente, dando pinceladas, finalmente, sobre posibles caminos de avance hacia ese modelo compartido de enseñanza que nos ayude a ser personas felices, libres, críticas, creativas, con derecho a la diferencia y al placer.

El estado de la cuestión

Pensar globalmente...

Sistema educativo

- Los sistemas educativos han crecido y se han burocratizado.

- Pérdida de la rentabilidad que tenía, a través de la relación “nivel de educación–nivel de renta–nivel de vida”.
- Pérdida del monopolio de la transmisión del conocimiento en la sociedad de la información.
- Se le exige competitividad y se cree que numerosos problemas sociales se resolverán gracias a la educación. Al mismo tiempo se utiliza como sistema de retrasar el enfrentamiento con el mundo laboral.
- Frente a los grandes cambios, el aula no ha cambiado y sigue manteniendo una estabilidad de pautas de comportamiento verbal.
- Desconocimiento de los sujetos que tiene que socializar y aislamiento de los rasgos culturales que caracterizan la sociedad actual.
- Los sistemas educativos estarán en reforma permanente desde el Estado ya que las respuestas van encaminadas a reducir incertidumbre, responder a los problemas productivos, elevar la instrucción pública, extender la cultura y la educación, corregir desequilibrios...

El profesorado

- Incertidumbre. Ruptura con sus tradiciones anteriores en un proceso de descualificación.
- Permanencia en la cultura de la queja, en la perplejidad y, como refugio, en la certeza.
- Desconcierto e inseguridad ante el cambio de escenario y de señales. Incapacidad de dar respuestas ante el desconocimiento del alumnado y de su constelación.
- Extraño sociológico, en muchas ocasiones por su falta de asentamiento en la comunidad en la que trabaja.

- Búsqueda entre dos polos: persona misionera que se enraiza en el discurso igualitario y transformador y buena funcionaria que se limita a ejecutar las tareas asignadas por el sistema...

Debate sobre la calidad

- ¿Es de más o menos calidad atender a necesidades educativas diversas de forma diferenciada pero tendiendo a proporcionar una igualdad de oportunidades?
- ¿Es de más o menos calidad una formación que contemple entre sus objetivos el aprendizaje de la participación y la promoción de relaciones sociales?
- ¿Es de más o menos calidad tener en cuenta la diversidad cultural para facilitar la integración y el aprendizaje de actitudes tolerantes y solidarias?
- ¿Es de más o menos calidad una formación que capacite al individuo para adaptarse equilibradamente, con un bagaje de valores, a los cambios tecnológicos?
- ¿Será de más calidad una formación dirigida a ser la primera de la promoción, y así conseguir, de las primeras o únicas, un empleo de prestigio, independientemente de que éste dure poco?

En definitiva: ¿desde dónde hablamos cuando hablamos de calidad?

CALIDAD = ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CONTEXTO DE RELACIONES SALUDABLES.

Las relaciones en los centros

- R.R.I. (Reglamentos de Régimen Interno) exclusivamente sancionadores que no promueven las relaciones entre los miembros de la Comunidad educativa y por tanto la creación de un buen clima de aprendizaje.

- No promueven un sistema de resolución de conflictos y de interrelación entre el profesorado y alumnado basado en el diálogo y no en la punición, que tenga en consideración las diferentes culturas y sensibilidades.
- Proponen unas reglas de funcionamiento acordes con las conductas y expectativas de determinados alumnos y alumnas, sobre todo de los primeros, en detrimento de otros u otras.
- Cuestiones que debieran abordarse en el marco del aula por ser susceptible de aprendizaje se trasladan al Reglamento de Régimen Interno.

Relaciones

- **Entre profesorado y alumnado:**
 - No existe un clima cordial de aprendizaje y falta reconocimiento mutuo.
 - Espacios y tiempos inexistentes e inadecuados (sesiones de 50 minutos, programas, cantidad de materias, aulas...).
 - Cada docente imparte clases a gran cantidad de alumnas y alumnos, existencia de zonas “grises” en las aulas.
 - Normas poco claras y ausencia de “autoridad” y “responsabilidad” sustituidas por comportamientos dictatoriales o el “dejar hacer”.
 - Ausencia de tradición pedagógica con un alumnado más diverso, lo que el profesorado interpreta en clave de personas vagas, desmotivadas y en última instancia ¿qué hacen aquí?, el profesorado no reconoce las tareas “educativas”.
- **Entre el profesorado:**
 - Existencia de bandos formados en la actualidad, no tanto por planteamientos ideológicos como por conflictos de intereses como la

- lucha por el poder, elaboración de horarios, elección de grupos, etcétera.
- Modelos de organización basados en la “tradición”, primacía de antigüedad, escalafón, verticalidad...
 - Ausencia de espacios y tiempos de “encuentro” sobre todo en los centros de secundaria, distintos horarios, ausencia de trabajo en equipo...
 - Poca participación en las grandes decisiones.
- **Entre el profesorado y las familias y éstas entre sí:**
 - Disminución de la participación familiar en asociaciones, en secundaria casi inexistente, nula representatividad en órganos de gobierno.
 - Encuentros exclusivamente de madres con el profesorado con la persona encargada de la tutoría y en horarios impuestos.
 - Falta de acuerdos mínimos, de informaciones básicas compartidas...
 - **Entre el alumnado:**
 - Escasa existencia de asociaciones de estudiantes en los centros, mal funcionamiento de la junta de delegados y delegadas, ningún atractivo en la participación “permitida”...
 - Relaciones de poder fuerte-débil, chico-chica, mayor-pequeño y múltiples conflictos afectivos cotidianos que ocurren ajenos al profesorado y a la “marcha normal” del centro sin un tratamiento específico.
 - **El personal no docente:**
 - Desconocido, excepto conserjería y secretaría, para el resto de los colectivos, por realizar su trabajo en horario no lectivo.
 - Ajeno a las decisiones.

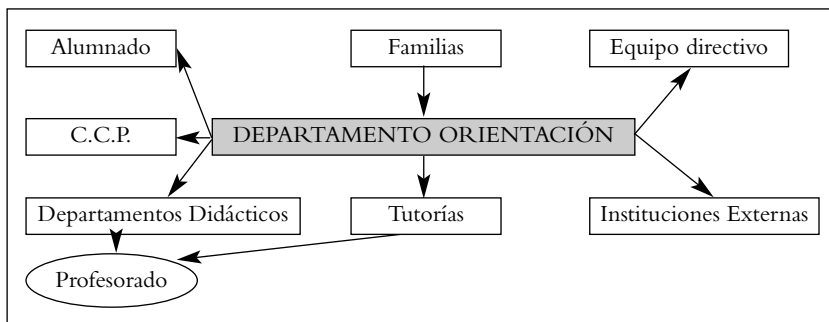
- **Entorno, instituciones, coordinaciones externas:**

- Relaciones casi exclusivamente a través de equipos directivos, desconocimiento de actuaciones y propuestas por el resto de la Comunidad Educativa salvo en el caso de demandas concretas: apoyo económico, salidas individuales para estudiantes, visitas a instituciones, etc.

En resumen, no hay en los centros escolares un espacio para un desarrollo afectivo y de la autoestima, que posibilite un reconocimiento de las personas y la consecución de unas habilidades sociales e interpersonales en un clima de responsabilidad compartida. El profesorado cree que no es tarea suya: el alumnado ya debería llegar a los centros “educado” y si no, que lo hagan personas “expertas”.

Los departamentos de orientación

- Un I.E.S. es una organización y la novedad del Departamento de Orientación (D.O.) y los nuevos perfiles profesionales, violentan dicha organización.
- El D.O. es fuente de información, favorece la reflexión, colabora generando mecanismos de resolución de problemas.
- Es un órgano de coordinación pedagógica con una actuación sistémica en el centro.
- Nudo de relaciones.



Recepción en los centros:

- ¿Apoyo técnico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma compensadora de las desigualdades, coordinar la acción tutorial y el plan de orientación académico-profesional o comisarios políticos de la LOGSE?
- Mala acogida y falta de reconocimiento por el profesorado, descalificación. Únicos responsables de la atención a la diversidad.

Algunos emergentes sobre relaciones que llegan al Departamento de Orientación:

- “Los alumnos no me hacen caso porque soy mujer.”
- “Mírame a este alumno para ver a dónde se le puede llevar.”
- “Si no le contesto, van a pensar mis compañeros que soy tonta.”
- “Ellos arman bulla y nosotras no podemos seguir la clase.”
- “He pactado con mis alumnos: quien no quiera trabajar que se ponga atrás y no moleste.”
- “Cada día al entrar tengo que expulsar a tres.”
- “El jefe de estudios no hace nada con la disciplina y está aquí para esto.”
- “Me llaman mariquita porque voy con las chicas.”
- “Somos muy blandos.”
- “Soy su tutora pero como soy nueva y sólo les doy clase a la mitad de una optativa no consigo ni siquiera conocerles.”
- “Cómo voy a realizar esta actividad de dinámica de grupos si yo soy físico.”
- “No asistiré a la reunión sobre la convivencia en la clase de 3.º C, yo no tengo problemas.”

Cualquiera de estas situaciones puede ser utilizada como estrategia de entrada para iniciar un proceso de cuestionamiento de las relaciones establecidas y buscar colectivamente su mejora.

Actuar en los centros para avanzar...

Qué podemos hacer

- En los aspectos cotidianos de la vida se da la oportunidad educativa por excelencia. Es tarea primordial de la acción educativa corregir mentiras históricas, es el combate por la memoria.
- Dignificar el cuerpo y afirmar los derechos humanos. Recuperar una experiencia más integral de la salud. Dentro de esta salud, la emocional y la capacidad de entendernos y relacionarnos, resolviendo los conflictos, reconociendo a las personas.
- Trabajar y reconocer el valor de la paradoja, de la contradicción y de la multiplicidad de causas que hay detrás de cada problema. Superación del etnocentrismo en una sociedad intercultural, valoración del mestizaje, reconocimiento de los sexos, de la diferencia.
- Reorientar los esfuerzos educativos hacia la motivación, la afectividad, las habilidades sociales y la responsabilidad...

El día a día

Asegurar la constitución y el funcionamiento habitual de los equipos educativos, coordinados por el tutor o tutora, formados por el profesorado que imparte clase a un grupo de alumnos y alumnas, es establecer un marco privilegiado para llevar a cabo un estrecho seguimiento de las relaciones en el grupo y del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se tengan en cuenta las distintas facetas del alumnado en las diferentes áreas y, por tanto, se actúe con mayor conocimiento en los ajustes de la práctica educativa.

La organización actual de los centros dificulta este trabajo, no existe una tradición de coordinación horizontal en el profesorado procedente de EE.MM. que inicia su trabajo en E.S.O. y el Reglamento Orgánico de Centros y la normativa que desarrolla la L.O.G.S.E. no avanza de forma significativa en esta línea.

Algunas de las principales dificultades ya citadas son:

- Muchas áreas y profesorado por cada grupo.
- Gran peso de los departamentos didácticos y de la coordinación vertical (decisiones curriculares, elección de cursos, etc.).
- Centros muy grandes con múltiples variables organizativas (optativas, modalidades, etc.).

Sólo la **autonomía** de los centros en la organización del proceso de enseñanza y la voluntad de reunirse del profesorado para mejorar su práctica y satisfacer su necesidad de sentirse competente, puede facilitar la elaboración de criterios prioritarios para la formación de grupos, sus horarios y los del profesorado.

Algunos centros ya han avanzado en esta línea y establecido fórmulas interesantes de trabajo de equipos de nivel o proyectos interdisciplinarios que permiten mayor flexibilidad en la relación profesorado y grupo y, por tanto, conseguir que el equipo educativo llegue a ser la unidad organizativa fundamental y el tutor o tutora la persona que coordina un equipo que comparte la responsabilidad tutorial. La incorporación de profesorado de E.G.B. al primer ciclo de la E.S.O. puede ser muy enriquecedora al aportar otra tradición pedagógica y organizativa.

El trabajo de los tutores y tutoras con el Departamento de Orientación es fundamental, pues éste es el órgano de coordinación docente que elabora y coordina, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial.

En este proceso es muy importante cuidar los espacios de coordinación existentes en cada centro (toma de decisiones en proyecto educativo, proyecto curricular, reglamento de régimen interno, programaciones y memorias anuales, reuniones con el Departamento de Orientación, actuaciones con escolares concretos y las sesiones de evaluación) y su funcionamiento eficiente. Las principales características del funcionamiento

de grupos eficaces con un sistema de relaciones adecuado serían: objetivos comunes asumidos, comprensión y aceptación mutua, comunicación, responsabilidad, cooperación, procesos establecidos para la toma de decisiones y resolución de problemas y conflictos de forma constructiva.

Algunas de las actividades que se realizan en los centros y que tienen especial relevancia en el camino hacia el establecimiento de unas relaciones más saludables son:

1. JORNADA DE ACOGIDA (no sólo al alumnado sino también al profesorado).
2. CONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS (instrumentos y actividades).
3. NORMAS DE CONVIVENCIA (desde las aulas y con participación real).
4. REUNIÓN CON LAS FAMILIAS.
5. ELECCIÓN DE DELEGADOS Y DELEGADAS. PARTICIPACIÓN.
6. APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
7. EVALUACIÓN (dando importancia al contexto de intervención).
8. HABILIDADES SOCIALES E INTERPERSONALES (corregir déficits y crear un buen clima).

Especial relevancia tiene la preparación y realización de las sesiones de evaluación, coordinadas por el tutor o tutora de cada grupo y que desgraciadamente en algunos centros constituyen, hoy por hoy, el único espacio de encuentro del equipo docente.

La evaluación que repercute en la mejora del proceso educativo, pre-fijada e íntimamente relacionada con los objetivos didácticos propuestos, es un instrumento para la orientación, refuerza los contenidos insuficientemente adquiridos y es útil para la realización de adaptaciones curriculares, si fuera necesario.

Las sesiones de evaluación, así entendidas, son un momento de reflexión e inflexión para la toma de decisiones después de un período de intervención didáctica. El profesorado hace su valoración sobre el avance del alumnado y sobre las estrategias utilizadas, la motivación y presentación de la información, la idoneidad de los materiales, etc., dadas las características del alumnado del grupo.

Pero, además, permite localizar la atención en el grupo-clase y en sus relaciones, así como reflexionar conjuntamente sobre el “clima” del centro y la posibilidad de mejorarlo.

Bibliografía

AA.VV. *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria*. Horsori. Barcelona, 1996.

AA.VV. Colectivo “Educar para el siglo XXI”. Reflexiones de grupo. CPR de Getafe. Madrid.

Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós. Barcelona, 1994.

Cuadernos de Pedagogía n.º 212. Monográfico sobre la atención a la diversidad, idem n.º 257. Monográfico sobre resolución de conflictos, idem n.º 261. Monográfico sobre Educación Afectiva.

Cuadernos de Pedagogía n.º 222. Debate de la Reforma. Longás, A. y Navasa J. M. “La diversidad en la escuela comprensiva”. Idem n.º 223. Monográfico Proyectos Curriculares. Tirado V. y Fernández M.: “Decisiones sobre la diversidad”.

II Jornadas sobre l’educació en la diversitat i escola democrática. Universidad Autónoma de Barcelona. Gimeno Sacristán, J. “El desarrollo curricular y la diversidad”. Barcelona, 1993.

Lipovetsky, G. *El crepúsculo del deber*. Anagrama. Barcelona, 1994.

A. Santos Guerra, M. A.: *Currículum común y diversidad en la etapa secundaria obligatoria*. Universidad de Málaga, 1998.

Toffler, A. *El cambio de poder. Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI*. Plaza y Janés. Barcelona, 1990.

Notas