

## COMUNICACIÓN

***La capacidad de comunicación del alumnado entre sí es intensa mientras disminuye gravemente su relación y confianza con el profesorado. Muchas veces los estudiantes le cuentan al profesor lo que quiere oír y se lo dicen***

como estrategia para evitarse males mayores. El profesorado, a su vez, disminuye progresivamente el tiempo de relación informal y confidencial con el alumnado manteniéndose en una posición de distancia; los estudiantes dejan de hacer y de hablar de ciertos temas porque viene el profesor; algunos profesores y profesoras temen la situación de descontrol y desobediencia de sus alumnos así como sus reacciones violentas. Existe todo un conjunto de hechos que han sido explicados bajo la percepción de considerar a los otros, o al otro, como a un enemigo que no está de su parte.

# ¿ALUMNADO Y PROFESORADO COMO ENEMIGOS?

**Algunos problemas prácticos y reflexiones  
para ser diferentes sin despreciarse<sup>1</sup>**

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ\*

**P**or supuesto que no tratamos aquí de apostar por una relación de enemistad sino, más bien, de recoger de la propia práctica las acciones sobre cuya reflexión pretendemos proponer nuevas explicaciones y nuevos modos. Que las relaciones entre alumnado y profesorado se caractericen, a veces, por ser de enemistad nos inspira otras interpretaciones de cómo suceden los hechos en las clases y en los centros docentes. El título de este artículo es una simple metáfora que define los problemas de la interacción del alumnado y del profesorado en su versión más contradictoria para percibir nuevos rasgos acerca del enfrentamiento de intereses y conflictos, dentro del sistema educativo, entre sus agentes. Algunos docentes ven a los padres de los alumnos como a enemigos a los que hay que sortear durante las tutorías, algunos alumnos y alumnas perciben al profesor como al que enjuicia sus actos negativos para imponerle castigos, algunos padres piensan que ciertos profesores son enemigos de sus hijos o hijas<sup>2</sup>. Otras veces, percibimos en el profesorado sentimientos de satisfacción sobre su dominio de la clase que coexiste simultánea y páradojicamente con la inseguridad por su imprevisible rebeldía.

No olvidamos que el alumnado ha surgido en la historia del sistema educativo con un estatus de inferioridad a la vez que reconocemos que el profesorado cumple un papel técnico de ejecutor de lo que otros -en otro nivel más elevado- han decidido en el sistema educativo. Estas funciones de reproducción y de resistencia, de sumisión y de dominio, de relaciones de desigualdad y de contradicciones de intereses enfrenta cotidianamente a los sectores o agentes del sistema educativo. El peligro reside en la esclerosis de las relaciones, en el adormecimiento de los conflictos nunca resueltos y en la ocultación sistemática de intereses particulares bajo retóricas pedagógicas, profesionales o sociales. Reconocer las relaciones como de enemistad es la excusa en este artículo para situarnos con transparencia sobre la práctica y sus deficiencias, aunque ver los hechos desde esta perspectiva no debe evitar que seamos conscientes del el contexto y de los condicionantes sociales y administrativos en los que se produce y por los que se producen estas relaciones enfrentadas.

En otras ocasiones hemos estudiado el engaño del discurso o de la retórica de la participación que es utilizado en los centros para seguir domesticando al alumnado (MARTINEZ, 1993), el escaso papel del alumnado en los procesos de reforma (MARTINEZ, 1992) e incluso, de manera global, el papel de inferioridad del alumnado en el desarrollo del currículum (MARTINEZ, 1994) o las posibilidades de negociación para la resolución de conflictos en el aula (MARTINEZ, 1995). Estudiar cómo se construye la estructura de participación en el aula resulta relevante

siempre que partamos de un modelo de exigencia más participativa y democratizadora. Uniendo esta visión constructivista de la realidad una posición ética y esencialista de cómo ha de tratarse también al alumnado como ciudadano.

Algunos investigadores de la sociología (POLLARD, 1994; PROUT Y JAMES, 1990) han propiciado un cambio de orientación en las investigaciones recientes. Desde estas perspectivas se está proponiendo una nueva perspectiva dirigida a reconocer la voz del alumnado en el sistema educativo, emitiendo informes y estudios desde sus percepciones o elaborando teorías de un nuevo paradigma emergente para la sociología de la infancia y del alumnado. Aunque aún no se ha agotado el potencial productivo de la teoría de la resistencia, ni se han ensayado con amplitud nuevas estrategias democratizadoras en las aulas, este tipo de trabajos facilita la comprensión del papel del alumnado en el currículum.

### **1.- Desprecio, autenticidad y malhumor: la necesidad de una práctica más igualitaria**

El análisis de la práctica, desde ella misma, es un tipo de racionalidad basada, sobre todo, en las vivencias de las condiciones en las que se difunden valores básicos y se generan comportamientos intelectuales y afectivos que tienen que ver con las decisiones de cada una de las personas del aula. El incipiente estudio etnográfico de la participación puede dar pistas para comprender como sucede ésta. El propio transcurrir de la práctica narrado por los miembros de los centros docentes y el enfrentamiento entre profesorado y alumnado nos permite saber que existen intereses diferentes y conflictos dudosos acerca de cómo y qué aprender. La vida del aula ofrece constantemente datos que nos permiten preguntarnos sobre su significado y sentido con vistas a la formación de las personas. Desde esta convicción exponemos a continuación reflexiones compartidas sobre diferentes tipos de prácticas y casos<sup>3</sup>, que se han expuesto y comentado en catorce sesiones mantenidas entre profesorado de enseñanza primaria, de educación secundaria y de universidad.

#### **Silencios persistentes y alumnado invisible**

Es muy abundante en las clases de primaria y secundaria el uso de la pregunta o de la solicitud de participación desde el profesorado, del mismo modo que resulta frecuente el silencio o la pasividad ante sus preguntas o ante sus indicaciones para la intervención. El significado que tales silencios y actitudes producen en el profesorado puede acabar con una justificación rápida, atribuyendo el silencio o la desgana a la falta de interés de los estudiantes o a cualquier otra razón. El problema es evaluado con una mayor complejidad por los profesores avezados, quienes pueden rastrear en



diversos condicionantes históricos y contextuales la explicación de tales comportamientos. Otras veces es la propia estructura de la comunicación iniciada por el profesorado la que impide intervenir o participar en el momento y en el lugar deseados por los estudiantes y, probablemente, impedidos por el profesorado. En parte, esta situación es capeada afirmando que el alumnado no quiere participar. A excepción del silencio reflexivo, cuando un grupo de estudiantes se mantiene persistentemente en silencio, por la causa que sea, está dejando de manifestar sus pensamientos, acciones cognitivas, preocupaciones o problemas de aprendizaje. Acostumbrarlos a la inactividad y a las clases calladas da como resultado un permanente volar errante de la imaginación que es característico en estas edades y es expresado libremente por parte de los estudiantes que han escrito diarios de clase. La lectura de estos diarios hace aflorar a los docentes, pedagogos, psicólogos o padres esa otra mirada diferente y complementaria de quienes viven cotidianamente en el aula.

#### *El cansancio de organizar constantemente y la decepción docente*

En la práctica, el profesorado cumplidor de sus obligaciones termina especialmente cansado porque se entrega a una actividad permanente que le hace dirigir la clase bajo unas condiciones estructurales que le responsabilizan de todas las tareas. El alumnado se deja arrastrar, no toma la iniciativa y se acostumbra a que ésta sea -constantemente- cargada en las espaldas del docente. Esta dinámica provoca cansancio físico y psíquico de quien se considera excesivamente responsabilizado de hacer todo lo que el alumnado relega. No nos resulta extraña la desazón que sienten ciertos docentes cuando, después de haber realizado un esfuerzo intenso para elaborar un material, explicar una lección o realizar una actividad, observan el poco reconocimiento o implicación del alumnado y terminan afirmando que no vale la pena tales esfuerzos sin recompensas. La hiperresponsabilización del profesorado es una actitud que suplanta decisiones que deben tomar los estudiantes e impide satisfacciones o insatisfacciones que éstos mismos deben sentir. El miedo a ceder competencias impide nuevas experiencias que solucionen esta situación.

**"Estudiar cómo se construye la estructura de participación en el aula resulta relevante siempre que partamos de un modelo de exigencia más participativa y democrática"**

#### *Decidir por otros: robo de competencias y debilitamiento de cada sujeto con descenso de la autoestima*

En la actualidad se está produciendo un exceso de reglamentismo escolar que afecta y limita las decisiones del profesorado. Una de sus preocupaciones básicas consiste en mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que aquél propone. Esta cooperación varía según el tipo de tareas, las características de relación del profesor, condiciones de la práctica, el significado de la misma para cada alumno o alumna y la percepción individual de gratificaciones. Cuando un grupo de alumnos o de alumnas no toma una decisión sobre un tema que le compete está produciéndose una pérdida de autonomía real y dejando que los intereses y expectativas de otras personas estén primando en esa decisión. Por lo tanto, la consideración que tengan los estudiantes de lo que ocurre en clase, la sensación de si es o no "suya" la actividad y del significado que tiene para él o ella son estados de predisposición que afectarán a la naturaleza de las decisiones. El profesor "tecnicista" asume todas las decisiones de la clase argumentando irresponsabilidad, inmadurez e ignorancia en los estudiantes quienes, a su vez, responden decidiendo sobre cuestiones que pasan desapercibidas al profesorado y adoptando mecanismos de resistencia constante a las propuestas del profesorado. Estos sabotajes no son útiles para ningún sector de la comunidad educativa y son síntomas de una relación desigual.

#### *El profesorado como "fuerza de choque" para defender una estructura social jerarquizada*

No podemos ocultar el entrenamiento a que son sometidos los estudiantes en los centros docentes en donde viven con una jerarquía pre establecida y con una estructura de organización que resulta inmovilista y ajena ante sus presiones e iniciativas. La teoría de la reproducción y de la correspondencia han proporcionado suficientes explicaciones sobre las funciones del profesorado y el sistema. El papel del profesorado en una organización que es *nueva* para los estudiantes, compuesta por grupos de veinte a cuarenta individuos cada uno en "su" aula, supone atenerse a unas condiciones organizativas a las que tienen que acostumbrarse diariamente, por que no les resulta nada natu-



ral, y cuya gestión pasa, casi exclusivamente, por las manos del profesorado. Las resistencias de los estudiantes se producen en diferentes modos, pero día a día, año tras año, las condiciones permanentes de esta persistente organización terminan imponiéndose y haciéndose rutinarias, es decir, naturales: se acoplan los diferentes estilos y comportamientos bajo la presión y responsabilidad del profesorado, que es quien parece que sufre el mayor desgaste. Defender diariamente una jerarquía social, acostumbrar a jóvenes a callar hasta que no se les conceda la palabra, a entrar o salir, a trabajar o reir, sólo cuando está permitido, es un duro entrenamiento cuya difícil misión está adjudicada al profesorado como "funcionario" que vela por el orden social establecido. En nuestra opinión, muchos órdenes<sup>4</sup> de las escuelas e institutos son innecesarios, vistos desde otra lógica productiva: filas para entrar y salir, turnos de palabras rígidos, calificaciones discriminadísimas, indiferencia ante las nuevas iniciativas y homogeneidad de tareas pese a la diversidad de situaciones e individuos. Una conciencia crítica compartida de esta misión, cumplida diariamente, favorecería su desactivación.

### **La estética del orden contra la ética de los iguales<sup>5</sup>**

Tanto en el mundo de la empresa como en el ejército se ha cultivado un tipo de "órdenes" que satisfacían a los encargados o a los mandos por la regularidad y simetría de las acciones. Incluso las familias de clase media de nuestro entorno han aspirado a regular el orden doméstico en la organización temporal y espacial de sus miembros. Se ha cultivado una cierta estética del orden en diferentes ámbitos sociales y profesionales cuya influencia también se ha dejado sentir en los centros escolares. La idea *foucaultiana* de la función vigilante del profesorado exige regularidad, dependencia, orden y equilibrio en las acciones, castigándose las insumisiones, desobediencias y resistencias. Organizaciones en serie y en cadena han producido cierta estética trasladándola a la organización escolar. Sin embargo, el empuje racional de la consideración singular de las personas, sus peculiaridades y, a veces, también sus desigualdades, han demostrado recurrentemente la dificultad de mantener tales órdenes. Sobre todo, asusta hoy el efecto desi-



qualitario que producen las homogeneidades docentes. El mantenimiento del sentido estético del orden ha colaborado en la concepción organizativa de las clases desatendiendo así las graves situaciones de desigualdad de procedencia.

### **Elitismo democrático y organización escolar**

En estudios recientes en nuestro país<sup>6</sup> se ha comprobado que las decisiones en los centros son adoptadas fundamentalmente por el sector del profesorado que a su vez toma las decisiones en un reducido grupo de profesores, bien sea el equipo directivo o los líderes naturales del sector. Esta práctica, unida al crecimiento reciente del corporativismo, ha abocado en el funcionamiento jerarquizado y elitista respecto a la toma de decisiones de los centros. Así lo explicamos en un trabajo anterior (MARTINEZ, 1995), en donde recurrimos a la teoría elitista de la democracia para comprobar y exponer los rasgos pertinentes que observamos en la realidad actual. Tal fenómeno está retardando el inicial efecto democratizador de la LODE. Podemos preguntarnos abiertamente: ¿qué deciden los que no deciden en el aula? La respuesta es dada en condiciones de pedagogía invisible, en los reducidos espacios de autonomía mental, espacial o temporal.

### **"Si te estás callado, te doy sobresaliente" y "si te portas bien, te subo la nota"**

Estas dos consignas didácticas adoptadas en la práctica por un sector de profesorado con la finalidad de poder impartir sus clases sin el rechazo y las interrupciones de los estudiantes, ha generado algunas contradicciones y un debate cuando menos significativo. El profesor o profesora lo que quieren, fundamentalmente, y según ellos, es tener algún orden en las clases para poder explicar y dirigirse al alumnado interesado y por ello premia justamente con el "aprobado" o "sobresaliente" a aquellos que respetan y mantienen el orden. El razonamiento del docente, en este caso, parte de que los más revoltosos son los que van a suspender, aunque desean aprobar. Con el fin de asegurarse el orden adecuado en sus clases y la posibilidad de dirigirse al alumnado que considera diligente y estudioso, premia con "aprobado" o "sobresaliente" a aquellos que no quieren estudiar pero quie-

**"La vida  
del aula  
ofrece  
constantemente  
datos que nos  
permiten  
preguntarnos  
sobre su  
significado y  
sentido con  
vistas a la  
formación  
de las  
personas"**

*“Acostumbrar a los jóvenes a callar hasta que no se les conceda la palabra (...) es un duro entrenamiento cuya difícil misión está adjudicada al profesorado como “funcionario” que vela por el orden social establecido”*

ren aprobar, siempre siguiendo su razonamiento, sin esfuerzo. En la práctica a los alumnos dinámicos les resulta un esfuerzo sin igual el mantenerse callados durante las clases. Así, el profesor o profesora pacta un “sobresaliente” con los que libremente lo decidan a cambio del silencio en las clases. Si un alumno o alumna ha pactado el “sobresaliente” y no mantiene el orden prometido el profesor le va bajando la nota hasta suspenderlo si persiste. Es una estrategia con muchos significados pedagógicos contradictorios para el uso de la calificación como motivación del sector de estudiantes más emprendedor, al que el profesorado no puede controlar y al que decide anular por otra vía.

#### **Premios a la colaboración y castigos a la rebeldía**

Es evidente que la colaboración con las propuestas del profesorado es premiada mientras la rebeldía es castigada, lo cual resulta lógico en esta tradición didáctica en la que el orden se corresponde con el saber correcto y la ignorancia con la rebeldía. Peligrosa lógica y tradición a la vez que estrategia homogeneizadora. El estilo de comodidad del profesorado pasa por las rutinas adquiridas en clase que le permiten seguridad contra la ambigüedad y evitar el riesgo que le producen las rebeldías y descontroles. El profesorado percibe como problemático conceder autonomía al alumnado a la vez que piensa que si lo hace le producirá más trabajo y más desorden y que puede ser criticado por sus colegas como muestra de incompetencia profesional.

#### **Estrategias afectivas del alumnado: cómo llevar a la escuela lo aprendido en el regateo con los padres**

La formación y el estilo adoptado en las familias es transportado, en algunas facetas, a los centros escolares, especialmente a las aulas en las que el profesorado tiene cultivado un estilo que es sensible a tales “mimosismos”. Es una clara estrategia del alumnado, probablemente experimentada en algunos casos, y cuya utilidad consiste en reblanecer las posiciones de exigencia de los profesores o profesoras. Estas estrategias, que resultan más naturales por aprendidas, se utilizan en las negociaciones de tipos y cantidad de trabajos a la vez que de sus respectivas calificaciones. Los comportamientos grupales cuya experiencia se ha producido en la vida doméstica

pueden ser utilizados adecuadamente en el aula. La cultura del aula es, normalmente, tan cerrada que malogra experiencias organizativas del grupo familiar o de los grupos informales.

#### **Sociogramas desde arriba: la estructura de las relaciones y la dinámica de mantener el orden**

En la práctica habitual, el docente interesado suele utilizar el sociograma para investigar las relaciones naturales que se establecen en las clases así como el grado de integración de ciertos miembros de la clase. Herramienta, como todas, de diferente uso y aplicación, siendo peligroso el utilizarla como base para asentar las diferencias que quiere consolidar el profesorado. En este sentido, vemos mucho más fructífero incluir al profesorado en los sociogramas, de manera que el estudio indague sobre las “preferencias” inconscientes o conscientes y sobre las adversidades innecesarias que el estilo o condición del alumnado provocan en los docentes. Por otra parte, produciría datos interesantísimos que permitirían analizar las relaciones del profesorado y alumnado, su variedad y riqueza, a la vez que su complejidad en la toma de decisiones del aula. No es la primera vez que el profesor utiliza su información privilegiada contra posiciones de solidaridad del alumnado utilizando la convicción y el trato diferenciado con los líderes más asentados para minar así la cohesión del grupo clase.

#### **2.- Evaluar la participación y adoptar una nueva teoría de la enseñanza y del aprendizaje basada en la negociación**

El trabajo de nuestro grupo de investigación, está dedicando sus esfuerzos a producir teoría, estrategias y herramientas técnicas para valorar la participación en los ámbitos de las clases, del Consejo Escolar y de la vida informal del centro. Estos trabajos tienen el objetivo de producir una reflexión -precisamente- a aquellos a los que se les aplican los protocolos. Hemos comprobado que en muchas ocasiones las preguntas de los protocolos producían sorpresa y agrado en los sectores de la comunidad educativa a causa de la revisión o valoración que ellos mismos hacían de sus propias experiencias. A nuestro juicio, la participación en los centros debe ser objeto de evaluación, ya que es el eje vertebrador básico de la educación que se reciba. Un Consejo Escolar que se precie debe apostar por evaluaciones, incluso con ayuda externa, de esta dimensión básica de la educación que es la corresponsabilización colectiva de la educación. También la evaluación del profesorado, particular y colectivamente, debe tomar como referencia básica la estructura de participación en las clases, órganos y tareas. Habrá que provocar, de manera continua, aquellas experiencias evaluadoras cuyas actividades dinamicen las relaciones e interacciones

de los sectores del centro hacia una mayor implicación de todos en sus propios aprendizajes. Los reducidos retazos de coherencia de la ley Perttierra deben ser entendidos en esta línea.

Desde una visión prescriptiva, resulta especialmente interesante la aparición reciente de la *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil* (BOE, 17 de enero del 1996). La filosofía de esta ley se hace eco de las pretensiones existentes en los países europeos relativas a conseguir la ampliación de los derechos de los niños. Propuestas de esta índole son reveladoras de la existencia de evidencias históricas que señalan la despreocupación y el relegamiento de la infancia a partir de utilizar la edad como elemento diferenciador y discriminador. Textualmente se dice:

"El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás...la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos" (Exposición de motivos).

Sin embargo, de mayor relevancia y valor didáctico nos parece la propuesta de intereses y aprendizaje compartido de BOOMER, que hemos comentado en las publicaciones citadas, basadas en la negociación como instrumento teórico y práctico fundamental para construir una nueva teoría de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Comenzar el curso intentando poner sobre la mesa los intereses y necesidades subyacentes en cualquiera de las fórmulas usuales permite intercambiar ideas y puntos de vista que pueden desembocar en acuerdos revisables y discutibles. Resulta una postura más práctica el reconocer lo existente que idealizar sobre lo deseable o sobre lo utópico. Un plan de trabajo elaborado entre alumnado y profesores debe contar con estas reflexiones básicas y con conversaciones previas o periódicas. Para ello, tienen que estar de acuerdo las dos partes y tener conciencia de que los conflictos ocultos son perjudiciales como explicamos a continuación.

### 3.- Cultura académica e incultura democrática: ¿Avanzamos en la negociación educativa?

Identificar como partes diferentes y contrarias con intereses a veces enfrentados a los sectores implicados en la enseñanza y en el aprendizaje es un supuesto realista. Sólo si hay conflictos latentes o manifiestos, o conciencia del conflicto, es posible apostar por una teoría de la negociación con estrategias novedosas y creativas. Hablar de negociación en la

organización escolar, revisando las teorías de la psicología social y de la teoría política, puede ser útil como salida al autoritarismo residual y al deseo de hacer evidentes los conflictos frente a la improductiva inercia de ocultarlos. Es una nueva cultura para enfrentarse con los problemas que contienen intereses enfrentados, perspectivas distintas o comprensiones distanciadas de los problemas. En este final de siglo el pacifismo, el consenso, los acuerdos y la búsqueda de pactos han dado lugar a otra forma de abordar los enfrentamientos y los conflictos. Los centros escolares tienen una larga tradición de ocultación o resolución impositiva de conflictos que han emergido recurrentemente, clase tras clase, sin que el profesorado o los padres lograran resolverlos por la vía de la prohibición, de la amenaza o de la indignación docente.

Apostar por la negociación supone entenderla no como un principio de resolución de todos los problemas sino como respuesta a la necesaria explicitación constante de los intereses enfrentados y a la resolución de conflictos (GOMEZ POMAR, 1991; MUNDUATE Y MARTINEZ, 1994; SERRANO Y RODRIGUEZ, 1993). Sería conveniente tratar de negociar sabiendo que ha de hacerse en cierto tipo de situaciones:

- La vida en común en el aula se caracteriza por una relación ya histórica entre: el alumnado y el profesorado. Cómo han podido llegar a situarse en posiciones diferentes es una larga historia. Mientras tanto, que el alumnado consiga los objetivos depende y determina la actividad del profesorado. Las interacciones qué se suceden en el aula impiden la salida del conflicto desde la autonomía de alguna de las partes.

- El cumplimiento de compromisos de trabajo y estudio supone en muchas ocasiones el mantenimiento de actitudes de presión, enfrentamiento, acomodación u hostilidad. Aunque la violencia física ya no es una práctica habitual en las aulas hoy, se mantiene, a veces, la hostilidad entre las partes. El mantenimiento del orden, los regateos de los esfuerzos, la obligatoriedad, la exigencia y control del trabajo escolar, los desajustes en las calificaciones y las valoraciones del trabajo contradictorias son motivos constantes del antagonismo vivido en las aulas. Estudiar la comunicación en el aula a través de la teoría de las relaciones de poder ha Enriquecido notablemente el campo de las decisiones.

- Las motivaciones se sitúan en diferentes objetos: el interés por aprobar en vez del de interés por aprender o estudiar, la diversión esperada frente al orden disciplinario, la variedad de situaciones frente a la cómoda homogeneidad, diferentes ritmos y estrategias de trabajo y cansancio entre profesorado y alumnado. El olvido de cuál es realmente el objetivo y el para qué de lo que se hace puede aparentar diferencias y pretensiones incompatibles. La compleja vida del aula permite el mantenimiento de percepciones

diferentes aunque se pretendan objetivos comunes por lo que resulta necesario el esclarecimiento de todas las finalidades.

- Los conflictos en torno a la evaluación y a la calificación muestran comprensiones separadas y muchas veces enfrentadas. Estrategias de boicots y sabotaje de la clase, picarescas en la evasión o economización de esfuerzos y trabajos... Es un desequilibrio de fuerzas y la imposición del fuerte impide la negociación.

Una negociación queda definida por una serie de rasgos. Especialmente, por la relación de interdependencia pues el trabajo escolar necesita de la colaboración del otro para poder desarrollarse. Ni el trabajo del profesorado se puede hacer sin la colaboración del alumnado ni éste no trabajaría adecuadamente sin aquél:

"Una correcta comprensión de las relaciones de dependencia resulta central para el análisis y el desarrollo de una negociación constructiva; las tácticas de comunicación, las perspectivas de metas comunes, la búsqueda de acuerdos satisfactorios, la evitación de dinámicas iracionales entre las partes en conflicto... son elementos facilitadores que no se entenderán como tales si no se toma conciencia de este vínculo que, en sociedades cada vez más complejas, cobra una mayor vigencia" (SERRANO, 1993:10)

Visto en términos de poder, el profesorado está mejor situado para imponer sus propuestas, disponer los castigos o compensar al alumnado por sus "buenos" comportamientos. La desigualdad que favorece al que está mejor situado también se corresponde, a veces, con la capacidad del sector más débil de obtener apoyo del resto de sus compañeros en el momento del conflicto. El profesorado dispone de recursos suficientes para sancionar o castigar al otro, lo que es asumido por el alumnado que percibe el poder del otro y su capacidad de control de la conducta.

Desde la perspectiva asumida en este campo de estudio es trascendental identificar el tipo de actitudes que mantiene el profesorado o alumnado en sus negociaciones: a)el profesorado pretende que se acepten todas sus condiciones en el trabajo escolar, b) la consideración de perdida en las concesiones pensando que es todo lo que el otro gana, c) la cesión o no de concesiones recíprocas y del tipo o importancia de ellas, d) tener en cuenta los intereses del oponente, sea el profesorado o el grupo de alumnos y alumnas, e)realizar amenazas, proponer castigos, minimi-

**"La función vigilante del profesorado exige regularidad, dependencia, orden y equilibrio en las acciones, castigándose las insumisiones, desobediencias y resistencias"**

zar los argumentos del otro o magnificar los errores, f)buscar los espacios comunes o afianzarse en los propios, g)el tono y estilo afectivo de la relación, h)el uso de rituales de tensión, enfado o firmeza. Tales formas de proceder, que también se dan en otros contextos, merecen un análisis concreto en el escenario del aula, de manera que sea un espacio educativo en la mejora de relaciones y en la percepción de las situaciones de los otros.

Desde el ámbito de los países occidentales, con Estados Unidos a la cabeza, se están produciendo conocimientos relacionados con la resolución de conflictos que, de alguna manera, están influyendo y afectando las preocupaciones del profesorado de nuestro país. Salir del autoritarismo cultivado en el franquismo posiblemente requiera, además de soluciones propias de nuestra cultura, reflexionar sobre estas otras ideas. Intentamos llegar a conciliaciones en nuestras aulas a pesar del estilo básico que venía practicándose bajo principios de obediencia. Terminar un conflicto sometiéndose es un paso que ha de superarse abordando la resolución de los conflictos desde otro entendimiento, el que atañe a los cambios reciprocos de actitudes. Desde la psicología social se está dando hoy una orientación útil que propone comprender la negociación como fórmula de conciliación más que de resolución de conflictos. Las intervenciones adecuadas de asesores, agentes sociales, padres o profesores colegas pueden facilitar un cambio en las actitudes de negociación. El reconocimiento de objetivos propios por las dos partes puede provocar la localización de parcelas comunes, siempre y cuando se establezca una relación que pueda ser negociadora de manera que ambas partes puedan salir beneficiadas. No podemos olvidar que los conflictos en las clases muchas veces están animados por el afán de competir o de vencer las posiciones y actitudes del otro. Apostar por la cooperación en vez de por la competición ha producido algunas soluciones interesantes. Pero también se pueden producir desde el camino de la competición y el individualismo:

"No tienes por qué gustarme ni tengo por qué confiar en tí para negociar sensatamente contigo como interlocutor. Tampoco tengo que estar guiado por la pasión de un deseo competitivo de vencerte. Lo único que es necesario por mi parte es encontrar



alguna manera de obtener lo que deseo -quizá aún más de lo que creía posible- dejando la puerta abierta para que también tú obtengas lo que quieras. Confianza y fiabilidad, conceptos fundamentales para el desarrollo de la cooperación, ya no son necesarios; sólo hace falta comprender lo que la otra persona puede desear o necesitar" (HINDE Y GROEBEL, 1995:295)

Nuestra rica cultura árabe se ha caracterizado por un buen estilo negociador del que, probablemente, aún tengamos algunos posos que deberíamos potenciar. El incremento de programas de conflicto y negociación en USA probablemente está provocando hoy que hablamos de negociación en educación desde perspectivas interdisciplinares. También se están produciendo aportaciones desde otras culturas que revisan las propuestas de la cultura occidental. Este buen estilo puede favorecer la reflexión en el campo educativo no sólo en las complejas relaciones entre padres, madres y profesorado, entre alumnado y padres o, especialmente, entre alumnado y profesorado. Asuntos como las actuales sesiones de los Consejos Escolares, la intervención de externos (APAs., padres, asesores y expertos, políticos o líderes sociales) o, las diferencias aparentes y reales entre los intereses del alumnado y los docentes, el propio saber negociador como objeto curricular o contenido de reflexión cotidiana en los múltiples asuntos conflictivos de las aulas, recreos y funcionamiento de órganos directivos, todo ello puede orientar nuestras soluciones hacia mecanismos democratizadores del uso del saber y de nuestra democratización real.

(\*) Juan Bautista Martínez es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (Teléfono de contacto: 958-24 41 85).

## Referencias bibliográficas

ALLISON, J. y PROUT, A. (1990): *Constructing and reconstruing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological study of Childhood*. London. The Falmer Press.

CEAPA (1995): *Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de Educación de la CEAPA*. Madrid. Editorial Popular.

GARZA, T. (1995): *Educación y Democracia*. Madrid, Visor.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Educación, democracia y Escuela Pública". En CEAPA, op. cit.

HINDE,R. y GROEBEL, J. (1995): *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Visor.



LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE 17 de enero de 1996).

MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1992): *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la Reforma*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993): "La participación escolar, piel de cordero de la domesticación". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº214, pp.61-67.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1994): "El papel del alumnado en el desarrollo del currículum". En ANGULO, J.F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*, Archidona. Aljibe.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1995): "Conflictivo, colaboración y negociación: consideraciones de una nueva cultura para la democracia en la escuela". En *Cooperación educativa, Kikiriki*, nº37, pp.43-50.

MONDUATE, L. y MARTINEZ, J.M. (1994): *Conflictivo y negociación*. Madrid. Eudema.

POLLARD, A. (1994): *Children and their Primary Schools*. London. The Falmer Press.

SERRANO, G. y RODRÍGUEZ, D. (1993): *Negociación en las Organizaciones*. Madrid. Eudema.

WOLCOTT, H. (1993): "El maestro como enemigo", en VELASCO, H.; GARCÍA, J. y DÍAZ, A. (1993) (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Barcelona. Pomares Corredor.

## Notas

(1)François DUBET es colaborador de Alain Touraine y ha escrito *Les Lycéens*, (París. Seuil, 1991), en donde utiliza el concepto de *mépris* para indicar las relaciones de engaño y desprecio que se tienen los estudiantes y profesorado de secundaria en los institutos. He recogido la idea de su investigación. Respecto al concepto de "diferentes", asumo que la diferencia hay que entenderla con la premisa previa de la igualdad, pero este debate aquí es inapropiado abordarlo.

(2) Existe en muchísimas ocasiones la sensación por parte de padres y madres y alumnado de que el profesorado les tiene manía a algunos estudiantes. Es una afirmación muy difundida en escuelas e institutos.

(3) El grupo de investigación está compuesto por Concepción Moreno, María Dolores González, Socorro Sánchez, José Luis Aróstegui, Ernesto Páramo, Teresa García, Manuel Zafra, Juan Baraza, Fuensanta Coves, MariCarmen Moreno, José Antonio Rodríguez, José Luis Navas, Agustín Martíb, Miguel Prados, Rocío Anguita, Rafael Mesa y Juan de Dios Melgarejo. Es a ellos a quienes hay agradecer sus aportaciones sobre el tema.

(4) En general, las obras de Hummersley y Woods han estudiado los mecanismos y estructuras de participación que hay debajo de sistema de orden promovido en las clases.

(5) En diferentes obras de sociología, antropología y feminismo se ha explicado suficientemente el término de "iguales" referido a un colectivo al que no se le reconoce la diversidad o diferencia individual.

(6) El trabajo más significativo es el de Mariano Fernández Enguita (1993): *La profesión docente y la comunidad educativa: crónica de un desencuentro* (Madrid. Morata). En la obra este autor explica el proceso de aristocratización de las decisiones por parte de un sector reducido del profesorado.