

Bibliografía: Ortiz Oria, Vicente Manuel. “El problema de la disciplina en el aula” en **Santiago Nieto Martín (edt.). *Competencias del profesional docente*. Madrid: Dykinson, 2016. p. 251 – 278.**

EL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA EN EL AULA

Por: **Vicente Manuel Ortiz Oria**
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Seguramente hemos olvidado las aportaciones humanistas del Renacimiento en Europa y especialmente en Italia, para volver al primer plano de la importancia del hombre como ya nos enseñaron Dante, Boccaccio y Petrarca (influido por las lecturas de Cicerón), a los que podemos considerar impulsores del humanismo conectado en el tiempo con la tendencia Grecolatina y el Cristianismo.

En el campo de la psicología han destacado los humanistas Freud, Jung, Maslow, Rogers, Fromm y Allport. En el ámbito educativo recordamos entre otros a Dewey, Freire, Neill, Piaget, Bruner, Ausubel, Montessori, Vigostky ... que han marcado una época fecunda todavía no superada.

La pretensión de logro era ya una enseñanza antigua en la escuela humanista, ante el compromiso de convivir en paz, buscando un desarrollo en armonía e igualdad, que no olvide el mundo afectivo, emocional y realizativo de los individuos (Maslow 1982), (Goleman 1996), (Cencillo 2002, 2008).

La reflexión sobre la vida educativa y social nos estimula hacia la necesidad de evolución y re-conocimiento. Sin embargo, las mejores intenciones acrecientan paradójicamente emociones y procesos contradictorios, que nos proporcionan emociones encontradas generadoras de problemas en la actividad laboral. Partimos de la base de aceptar la naturaleza interactiva de la vida educativa del hombre como un ejercicio inconcluso y en constante progreso.

Conciencia de una realidad práctica, mejorable y sostenible los seres humanos una vez que superamos las necesidades básicas precisamos progresar en un marco de evolución educativa en el reconocimiento hacia la autorrealización, en un ejercicio de aprendizaje cotidianos, en los que las mejores intenciones chocan con resultados inesperados.

Los educadores en general convenimos que el hombre necesita caminar hacia una conciencia común, en el reconocimiento de la excelencia (Maslow 1982), (Wilbert 1994), (Ortiz 2015).

En este trabajo pretendemos hacer hincapié en dicha relación, en la que están presentes componentes del entramado actual interactivo, que influyen en el problema de la disciplina, que presenta diversas fricciones y relaciones controversiales, como son el ya estudiado *malestar docente – discente* (Esteve 1987), que deriva en *aluvión* del tejido social, en forma de *señales, síntomas, alarmas*, que precisan de un mayor equilibrio y una solución

comunicativa intensa en la dinámica actual, como ponen de manifiesto (Smith y col., 1977), (Habermas 1982), (Yarce 1986), (Marroquin y Villa 1995), (Ortiz 2007) y (Cencillo 2008).

El desequilibrio social pareciera traslucir problemas acuciantes, que se retroalimentan enmascaradamente en el aula, aunque es habitual que discurra en una cierta *normalidad*, en la que vamos aceptando distintos grados de tolerancia en el marco de la democracia social y tecnológica.

Tal vez, aparezca y surja la necesidad de confraternizarnos como especie en mayor intensidad, a la vista de las migraciones derivadas de los conflictos bélicos, buscando el origen de los problemas en una sociedad de la *proporción*, para evitar los conflictos de los flujos migratorios.

Los problemas y las guerras que se libran en el mundo actual son en parte intentos forzados de **reconocimiento en el valor de la cultura**, más allá de la necesidad de comer y conseguir recursos económicos, el progresar de los diseños bélicos se ven sustentados en sus orígenes por una *herida narcisista*, en la falta de reconocimiento cultural en el que las culturas luchan por diferentes rangos de prevalencia.

Precisamente, es habitual entender y co-construir las cosas de forma diferente en el relativismo cultural, sin darnos cuenta que los universales éticos nos implican independientemente de los estilos de vida y de los campos de interés, en inmersiones circulares de ciclos de acción a desbrazar en el tejido educativo habitual.

Estas diferencias culturales que están ya implicadas en nuestra práctica, nos influyen en las formas de valorar y resolver los problemas económicos, religiosos, sanitarios y de justicia universal, que acrecientan desigualdades y merman la libertad de oportunidades, tornando un mundo en frecuente conflicto. Los inconvenientes de convivencia vienen enmascarados, en expresiones desplazadas de tensiones y *acomodos*, que promueven el nerviosismo en el imaginario educativo social, desmotivando a los agentes implicados, ya que la educación formal e informal resulta una tarea recurrente de alumnos y profesores, más allá del marco instructivo del aula, que no termina por vislumbrar los resultados apetecidos en la praxis social.

Así, después de tantos avances tecnológicos, resulta paradójico que el equilibrio y la armonía no lleguen a instalarse en unos parámetros razonables, olvidándose tanto de objetivos consensuados, valores y metas (para hacernos la vida más agradable y segura), como del sostenimiento de una temática humana y educativa que pretende resolver los conflictos que se vislumbran en el horizonte de las próximas décadas.

Los valores sociales y los estilos de vida implican normas, ideologías y cosmovisiones, algunas pueden volverse comprometidas, ya que implican el tejido relacional recíprocamente dentro y fuera del aula. Dichas filosofías de vida y valores dispares influyen a su vez en las distintas epistemologías, en los que decimos observar y convenimos entender para resolver problemas en un marco educativo concreto.

En los últimos años en Europa y América ha sido frecuente centrar en el estudio de las relaciones en el aula, derivado de una interacción instructiva controvertida que genera

desuniones. Ha sido tradicional la investigación sobre los conflictos entre *profesores y alumnos*, encontrando una relación dinámica entre ambos, pero han sido poco estudiados a su vez los *choques cotidianos* entre los profesores en su convivencia educativa, que por intereses distintos, investigaciones y méritos, han presentado conflictos constantes de relación y convivencia en el día a día de la actividad pedagógica. Tahull y Montero (2015).

Pareciera que no trascienden las luchas internas y las disputas departamentales por *prebendas y logros*, ante las distintas formas de evaluar la vida cotidiana de la academia.

El clima que se respira resulta en ocasiones, cargado de *tensiones infantiles*, algo de la profesión docente no funciona, a pesar de las recomendaciones de los modelos humanistas y transpersonales de revisar el discurso de las interacciones periódicas y sus motivaciones, ante la escasa *elegancia* que en ocasiones se observa en el mundo educativo.

Puede influir en ocasiones la insuficiencia de medios, la pérdida de agentes valiosos, en ocasiones los mejores efectivos de nuestra propia producción, recalcan en distintos ámbitos profesionales, en la medida que no se valora con la suficiencia perspicacia y sentido de la oportunidad las potencialidades del capital humano existente.

Hemos querido pensar que siendo la educación un tema *menor* de las políticas sociales, haya influido una inercia de precariedad en la consecuencia de su prosperidad y, tal vez por ello, la vida en las aulas se ha mimetizado ante la falta de *instrumentos* (aulas inadecuadas para el número de alumnos, *defendidos en bancadas*, discurso excesivamente magistral que incorporan esquemas mentales rígidos, como el lugar en el que se alinean en una filtración inconsciente imitativa, del *espacio*, que puede actuar de forma inercial y rígida). Si los alumnos se modelan en dicho medio, los profesores no pueden tener menos responsabilidades, tal vez mayores, generando en la forma de observar y de proceder parte de la conflictividad de la conducta y que de igual modo, responsabiliza de los fallos de la interacción exclusivamente al agente más débil de la esfera educativa del alumno, a lo que entusiastamente denominamos “problemas de disciplina en el aula” excluyendo al coordinador de dicha interacción implícita.

No podemos segmentar la relación que conforman profesores y alumnos a la hora de comprender los conflictos que les implican, no hay profesores sin alumno y ni viceversa en la comprensión del hecho educativo, podemos indagar distintas esferas pero sin perder de vista la relación.

Convivimos en una realidad *divergente*, sobre todo los alumnos que se *dispersan* con una sensación muy crítica del tejido educativo, generando una *nostalgia* en los docentes, el emigrar necesariamente a otros contextos en el fluir vital, aunque perdiendo la producción universitaria, en ocasiones lo mejor de su creación. No conseguimos *preservar* la mejor selección humana de nuestra propia realización, marchando los mejor formados a lugares foráneos, por la penuria de medios, priorizando intereses económicos en la estabilidad y disciplinas *estrellas*.

La pretensión minoritaria nos puede despistar del mantenimiento de los recursos generales para una revisión moderna de la misión, visión y sentido, cuando más tarse de

presenten los problemas del *hacer las cosas prácticas*, emanado de incomunicaciones y conflictos por cuestiones diversas, *tal y como refleja* Vaello Orts (2009).

La necesidad de libertad y de creatividad educativa nos muestra un camino necesario, no solo en el aula, sino fuera del mismo, en la habitual convergencia de los recursos formativos prácticos. Parece sensato reconocer una mejor gestión emocional educativa, en tanto los avances morales no viene inscritos en el código genético, cuya potencialidad y desarrollo requiere sentido y consenso en sus ritmos y afinidades, valores y actitudes de voluntad y sentido, para desarrollar las habilidades educativas más característica plenamente humanas (Frankl 1984), (Maturana 1992).

De igual modo, ha sido muy potenciada la creencia de que todo estaba en el genoma humano. Sin embargo, sin sujeto evolucionado y constituido no hay realidad en la que se observe dicho potencial del mapa genético, ya que precisamos *argumento*, situación, evolución, concreción y oportunidad de intervención para un adecuado desarrollo operativo en el niño, el adolescente, el adulto o el anciano.

Convendremos para los que pretenden una idealización del gran mediador informativo del organismo cerebral, que un cerebro aislado de un cuerpo y de un contexto vital evolutivo existe o separado de forma estanca del organismo se puede exhibir con vanidad en un tarro de formol.

Acordemos que hay cierto engreimiento sobre las capacidades intelectuales *cognitivas*, sin comprender el patrón cultural en que se insertan o devaluando las diferentes formas de percibir, aunque reconociendo su importante capacidad asociativa.

Así es conocido el ejemplo a estudiar todavía de las gemelas iraníes unidas por la cabeza (Ladan Bifani que quería quedarse a vivir y estudiar en Shiraz y ejercer la abogacía y su hermana Laleh Bifani que, por el contrario, deseaba ser periodista y trasladarse a Teherán).

Las dos hermanas participaban de la unión por la parte superior del cráneo y del mismo caudal genético, sin duda *la masa cerebral y los fluidos hormonales*. Sin embargo, eran y sentían plenamente diferentes en sus necesidades vitales y profesionales. *Pegadas* por la parte superior de la bóveda craneal estaban obligadas a compartir una intimidad inexorable, representaban rigurosamente distintas, personas diferentes que pretendían naturalmente vivir su individualidad, aunque en el intento de su separación quirúrgica física para conseguir la necesaria determinación de sus capacidades individuales y profesionales perdieron la vida en el año 2003.

No obstante, nos ha permitido dicha *paradoja vital*, tener la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad de autonomía educativa y del desarrollo individual gradual, que necesita el individuo en el contexto educativo, aunque parece que va más lejos del caudal genético, esta es una prueba clarificadora de que la genética es un potencial interactivo serio, al que no se le puede privar de su contexto evolutivo y experiencial educativo, para inaugurar y desarrollar una nueva forma de desarrollo individual en libertad de experimentar el contexto social (García Hoz 1971), (Ortiz 2007), (Cencillo 2008).

La dificultad de *control* sobre las cuestiones que nos implican nos irrita, pero tanto dentro del aula como fuera de la situación vital se juntan conflictos y contradicciones educativas y sociales, en un calado que no se distingue ponderadamente de su naturaleza, procedencia y finalidad. Precisamente, cada individuo que llega al mundo y progresa en el espacio educativo trae consigo una constante de valores, recursos y anhelos de vivir en libertad, en una necesaria elección de acoplamiento individual, educativo y social.

Independientemente de su caudal genético, el contexto cultural vital en *adaptación y cambio constante* nos hace extraordinariamente distintos, en experiencia y recursos, aunque similares en los universales de especie. Así, convendremos que somos muchos con grandes necesidades educativas en el planeta y esto se nota por todas partes, ya que en cada contexto comienza a surgir una gran heterogeneidad de normas y valores cuya miscelánea complica la dinámica educativa y social.

No nos damos cuenta del todo de que el Homo sapiens y el planeta son un milagro que se sostiene en un equilibrio frágil, y sabemos que las especies necesitan progreso en el crisol de razas y alianzas, que desarrollen la viabilidad de mezclas y formas salutíferas y creativas que centrarnos en el aislamiento de *conseguir pureza*.

Como especie no debemos perder de vista la importancia de la *relación del hecho educativo práctico*, ya que en el imaginario social de la formación recalcan desemejanzas de las diversas culturas, junto a la forma de afrontar conocimiento y oportunidad propiciadores de desencuentros e *inseguridades*.

1. LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA PRESENTA UNA CONSTANTE DE IMPREVISIBILIDAD

La *formación espiritualizada* de la educación ya promete *seguridades*, no pasa como con la ciencia, ha perdido gran parte de su poder seductor, sugiere probabilidades y es cierto que el no saber hacer genera ansiedad, negatividad y nerviosismo, pero aceptado en sus grados oportunos y en la diferencia de los fenómenos humanos nos reconocemos como irrepitibles, necesitando un espacio social sostenido – reconocido que va más allá del necesario respeto.

Los grupos humanos apuestan por el desarrollo y el avance sostenible para evolucionar en dignidad, respeto y valor formativo, desde su identidad instructiva, para una apuesta social y profesional periódica.

En el proceso de educar se diseñan *vertientes* distintas de grado y habilidad, ante la diversidad cultural, sin embargo debería ser unánime la aceptación de *vías específicas* ante la diferencia de investigar y pensar *las ciencias*, en las desiguales naturalezas de estudio y ante la variedad de recursos tecnológicos y científicos, sin repetir el “más de lo mismo”, potenciando cada peculiaridad operativa de forma flexible, abriéndonos a la propia naturaleza de estudio como nos demuestra la experiencia cotidiana, expresando la necesidad de resolver problemas creativamente. Es de sentido común que no podamos estudiar de la misma forma a la ballena y al canguro por el hecho de ser mamíferos.

¡Hay muchos caminos para llegar a Roma! Aunque algunos dictados solo consideran un camino *positivista*. No es usual todavía respetar las desemejantes especialidades y saberes de

las ciencias, prueba de ello es que a algunos modelos de conocimiento se les tacha de acientíficos, confundiendo “!Ciencia, con Ciencia, Científico, con Tecnológico, género con especie!” por grupos de presión que pretenden cientificismo isomorfista, cuando lo divergente se debe concretar en el diferente abordaje de su naturaleza en el objeto de estudio.

Lo diferente influye en el qué y cómo de la observación que realizamos, en y sobre lo observado, enmascarando estrategias y grados de verdad.

Pareciera en la actualidad desde la cibernética de segundo orden, que no pudiera deslindarse el observador del objeto observado (Lahitte, Ortiz y Barrón, 1994), ya que las disciplinas psico – educativas, difícilmente pueden tener la misma *capacidad operativa* que las de naturaleza matemática o física, que parecen representar un lugar de privilegio en la *operatividad científica*. Percatándose o no de que realizan un rodeo *especulativo* sobre el fenómeno de la realidad observada como A. Einstein recordaba.

Puede ser oportuno superar la creencia en lo *exterior*, en la medida que nosotros lo vamos proyectando y co – construyendo, y en la práctica educativa se prioriza *una forma de hacer las cosas* para tener grados de control. Así cuando *más inmadura* es una ciencia de conocimiento, *más rigidez* se mostrará al instrumentar su operatividad en las formas de proceder y evaluar, rechazando lo enmascarado.

Es natural partir de unos mínimos, pero cada vez más se presentan divergencias de procedimiento y análisis ante la necesidad de conjugar la macro tendencia dispositiva en la micro habitual implicación cotidiana del aula.

Todos observamos los acontecimientos de la vida educativa, pero no puede ser que unos y otros digamos cosas tan *alejadas* de la naturaleza de las cosas, son tanta falta de *elegancia epistémica*. A dicha realidad co – construida, dinámica e inacabada, no son ajenos el grupo que da sentido y constancia al hecho educativo en el proceso discente, con sus señales de protesta y alarma. Ahí están los síntomas, que no sabemos canalizar, más allá de un *corte expresivo que monitoreamos* en un tiempo establecido de corte en lo más llamativo de la conducta que tratamos de erradicar sin entender su raíz, base y entramado relacional progresivo.

Los profesores debemos ejercer una óptica de apertura de medios y relaciones, en los que se permitan desiguales enfoques de sentido y oportunidad, libertad creativa y acoplamiento ante las distintas inteligencias plasmadas en el aula, más allá de solicitar medicar inquietudes y escenas. Como en las salas de los hospitales adormecidas, que se persigue prioritariamente calma en la sala y silencio en un ámbito de dolor.

Podemos desarrollar nuestra mejor capacidad pedagógica al favorecer un aprendizaje abierto, distinto y flexible, para desiguales naturalezas efectivas, emocionales y cognitivas, en umbrales de sensibilidad compartida (García Hoz 1971), (Basabe 1982), (Ortiz 2012).

Los distintos estilos de personalidad que inconscientemente se proponen en el currículum oculto, como *modelos imitables* para los alumnos, convergen en las múltiples filosofías y valores del discurso pedagógico generando, en ocasiones, perplejidad en la

unidimensionalidad de su cometido, en contra de la biodiversidad epistémica, cultural y personológica, que el aula como laboratorio vivo nos ofrece.

No en vano, se comprueba que “cada maestrillo tiene su librillo”. Sin embargo, no puede olvidarse la plataforma de *pasarelas* de contigüidad de aprendizajes operativos, siguiendo unos mínimos curriculares, para ejercitar progresos educativos estables. Si bien, convendremos que sería un gran disparate enseñar todos de la misma manera en la misma materia, desde una necesidad *todoterreno* de valores créditos y temarios que atacan la forma peculiar de comprender y resolver problemas creativamente en el aula y minusvalorar el habitual equilibrio del cambio en el que vivimos inscritos.

Así, no siempre se hace justicia a la diversidad educativa cuando se desaconseja abolir la libertad de reflexión y ceñirse a un patrón estándar, que permite a las *estadísticas* unificar datos, aunque sea una ventaja formal, nunca se debería cuestionar la libertad individual de interpretar la información, ni la libertad de cátedra que se ve amenazada ante las supuestas ganancias que el *acuerdo Bolonia* promete.

Sabemos que son múltiples agentes educativos y distintos sus contextos generadores de procesos educativos que nos implican, pero no podemos dejar de considerar que la misma tarea instructiva se basa en un estado psicovital de garantías, que nos permite llevar a cabo un oficio primordial, pensando y ensayando aprendizajes significativos y valiosos, que respondan a las auténticas necesidades creativas, pedagógicas y funcionales.

Es popular y repetido escuchar en diferentes contextos que, para llevar a cabo el desarrollo de los individuos de forma integrada, la solución radica en *fomentar los recursos*, tal vez asumiendo cierta integración en una educación cooperativa y funcional (Ovejero 1990), (Prieto Navarro 2011), (Ortiz 2015).

Sin embargo, algo parece fallar en la realidad dinámica del aula, que ante el aumento de las tareas y funciones, acrecienta recurrentemente rasgos de malestar habitual en sus integrantes. *¡Hay desasosiego tanto para profesores como para alumnos!*

Sabemos que los roles se multiplican en la medida que decrecen las atenciones familiares de la responsabilidad educativa, que los estudiantes han centrado su interés en diferentes agentes pretendiendo tener soluciones dispares para un mismo problema, que separa la relación en imágenes de responsabilidad y protagonismos. Así unas veces señalamos la problemática de la interacción negativa en el aula, por la divergencia de los alumnos en sus diferentes ritmos de aprendizajes y en otras ocasiones por nuestros malestares y conflictos relacionales en la acumulación de tareas o malentendidos.

De igual modo, consideramos mejorables ciertos perfiles de personalidad de profesores y alumnos en su interacción, que recalcan en la vida educativa sin ajustar estilos (*autoritarios, sobreprotectores, sobreindulgentes, rechazantes, disonantes*) (Basabe 1982). Resulta comprometido resituar perfiles exclusivos, en tanto no se descubre en la vida académica un perfil ventajoso exclusivo, que presente el común denominador de la necesaria vocación educativa.

El ejercicio educativo es básicamente *interactivo y comunicacional*, no hay docente sin discente, ni se puede hablar de proceso educativo formal sin un formato comunicacional que lo sostenga en un contexto funcional, operativo y práctico.

Indudablemente, no podemos devaluar el mensaje relacional, que explicita una comunicación positiva para todos, en un similar acto educativo, ya que un *patrón general* rígido masifica la enseñanza y vincula al agente que la produce en grados de malestar y rigidez mental.

Ha sido esta falta de sintonía y apertura mental la que nos muestra la ruta de los abjetivos a conseguir, en los procesos de investigación en el aula, que proponen hipótesis a dilucidar en la resolución de conflictos para mejora interactiva grupal. Así, en esta situación, nos encontramos con un conjunto de profesores con diferente óptica de experiencia e interés, ante un mismo grupo escolar, que puede generar y presentar fricciones y conductas paradójicas y llamativas.

Como señala Cubero (2004), la escuela generalmente tiene un conjunto de normas explícitas e implícitas que regulan la actividad y las interrelaciones de los miembros de la comunidad que la componen. En estas normas podemos observar varias tendencias, entre ellas, la seguridad personal de niños, adolescentes y adultos en clase y recreos, y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje. Tanto las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas, y el resultado de esto produce un ambiente caótico donde es casi imposible enseñar y aprender, y en donde las relaciones humanas se violentan.

La tendencia de investigación se han centrado en la “resolución de problemas” a cargo de dificultades, conflictos y malestares en el grupo de alumnos, sobre todo en secundaria, aplicando *recompensas o estímulos* ante la distracción y falta de concentración de algunos alumnos, que señalan disconformidad en llamadas de atención de conductas disruptivas y de boicot, que pretenden una apuesta de poder frente al poder del profesor, que en ocasiones, no se ha podido identificar en un *perfil benéfico* de su representación autoritaria, ansiógena e insegura (Mauco 1973), (Basabe 1982).

Seguramente estamos *despistándonos* todavía ante las conductas llamativas, tratando de erradicarlas a cualquier precio, sin preguntarnos qué las *motiva y dirige*, qué objetivo persiguen consciente e inconscientemente, qué experiencia histórica y contextual las alimenta, cómo se manifiesta el desencanto educativo o sus dificultades en *conductas teatrales*, pudiendo expresar reproche, cansancio o malestar cuando se siente sin recursos para poder *participar* en el nivel del grupo.

La educación no debiera así convertirse en un contexto heterogéneo, que desdibuje los acontecimientos de la educación personalizada. Precisamente, dichos objetivos nos muestran un camino casi personal en el ejercicio instructivo para lo cual faltan medios, recursos, formación y profesores con plasticidad operativa *generacional*.

El desajuste de medios humanos ha determinado un grupo de estudio que se ha centrado en las acciones educativas, imputando la responsabilidad a la figura del profesor como agente principal de sus indagaciones, que han concluido en argumentos contradictorios.

De los estudios han surgido tanto profesores muy realizados en la docencia, como un conjunto importante de ellos con problemas de distrés, ansiedad negarita y *burn – out*, a los que la tarea educativa les acaba desbordando (Freudenberger 1974), (Estevez 1987), (Veeman 1984), (Zubieta y Susino 1992), (Hargreaves 2003), (Ortiz 2007), (Ortiz, González y Jano 2013).

La complejidad, como ya advertía Morin (1984), es una constante en las *redes vitales* para el desarrollo y progreso, de las que no puede desvincularse el mundo educativo como una de las más sugerentes. Sin embargo, parece surgir la necesidad de *anudamiento* en un contexto relacional, en que se implican diferentes estilos de enseñanza, personalidades en contextos complejos, con grupos de primaria o secundaria, para diferenciar estilos, rendimientos, rasgos de personalidad y disfunciones interactivas.

Pareciera que no todos sabemos de todo, es más, solemos ignorar cosas diferentes, como ya recordaba A. Einstein, aun en la constante formación continua, aunque paradójicamente, después de tanto tiempo de estudio nos encontramos con la aporía de que casi no dominamos nuestra parcela de especialidad, ante tanta productividad informativa y por ello cualquier alumno que empieza nos puede corregir, generando perplejidad si no situamos como detentadores absolutos del saber.

De igual modo, no es que descubramos que la docencia es compleja en su heterogeneidad, sino que experimentamos que no puede ejercer la enseñanza cualquier egresado, aunque haya realizado la formación formal en Educación o Magisterio, ya que no podemos decir a los graduados o titulados después de una carrera terminada que no están preparados para la docencia ante la problemática emergente del aula sin prevenirles sobre los problemas que se pueden encontrar, sobre todo, en la amplificación mental de la disciplina que altere la idealidad con la que se gradúan. Si bien, hay diseños formativos complementarios de perfeccionamiento para entrenar temores y situaciones de conflicto que mediante el entrenamiento ofrezca una prevención.

2. LA PROBLEMÁTICA DE LA DISCIPLINA ES HABITUAL EN LA MAYOR PARTE D ELOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Los que recién comienzan en la docencia lo expresan de forma clara y se suelen encontrar en una constante de horarios y calendarios *complejos y con los grupos más inestables*. Es cierto que se produce *el choque del profesor* que empieza, como ya señalaba Veeman (1984), y se precisa diseñar instrumentos de validación vocacional previos, porque nos encontramos en la práctica con personas que descubren en la propia praxis que no les gusta enseñar, pierden la paciencia o la vocación y les disgusta lo que enseñan o les enerva el contacto con los alumnos por distintas razones paradójicas y sorprendentes.

Hay profesores que se desencantan razonablemente ante el clima negativo entre compañeros, que es habitual por las dificultades relacionales, tecnológicas, comunicativas o por la incapacidad de conseguir *promociones*, en una carrera llena de obstáculos, que no solo no fija con claridad los itinerarios, sino que parece no tener fin en *su productividad*, ocasionando distrés acumulativo en una carrera que conduce a *más de lo mismo en la habitual* devaluación de sus méritos.

Se puede dar una *aparente acomodación* en los que llegando a la docencia terminan por considerarla una *tarea menor* para sobrevivir. Un mecanismo de *acomodación* que puede estar motivado por una estabilidad urgente de equilibrio de gastos.

El desencanto de la idealidad primera educativa va tomando contenido cuando nos encontramos en la mitad del trayecto laboral vital, instalándose cansancio, pero cuando el desencanto es mayor, con el tiempo surge la idea de cambiar de profesión incluso ante un ambiente laboral precario.

El desencanto de la idealidad primera educativa va tomando contenido cuando nos encontramos ante el proyecto laboral. Así el abandono, que unido a la falta de autorrealización, conduce a determinados profesores a cambiar de trabajo, prefiriendo estar en la bolsa comprando y vendiendo *paquetes de acciones*, para solucionarse la vida *de verdad*, como el conocido caso de la profesora americana Pamela Bardo que abandonó la docencia para dedicarse a los negocios.

La enseñanza termina por mostrar una cara más complicada que lo que imaginan los estudiantes de Magisterio en un primer momento y en muchas ocasiones precisa idealización, en tanto es una profesión con grados de frustración manifiestos, que inciden en el clima que provoca más pronto que tarde las bajas laborales.

Aceptando que dicha realidad presenta conflictos y sinsabores, además de satisfacciones, debemos fomentar la parte positiva sin caer en la polarización negativa, como si esta fuera un reducto de imposibilidad o, en lo contrario, un ámbito de felicidad irreal, como muestran algunas películas que señalan a un *docente ideal* en funciones de orientación, que no enseña, pero que en breves *instantes* resuelve las dificultades y los conflictos de sus alumnos mágicamente, olvidándose de mostrar la dificultad de una tarea instructiva habitual.

La experiencia educativa propone un *esclarecimiento* ante las divergencias de la naturaleza, en la instauración de conflictos entre realidad y deseo.

Los problemas que presenta la docencia son múltiples al no avanzar adecuadamente como individuos y especie.

Precisamos, por ello, un mínimo de consenso ante *pasarelas* y dificultades que se producen a diario. Así, en la práctica, surge un constante aumento de roles y demandas periódicas, que se realizan sobre el profesorado en docencia, investigación y gestión, dejándolo prácticamente al borde del estrés, en la medida que nada es suficiente y que se precisa pelear al borde de la salud o perderla como no es infrecuente para ganar méritos en un sistema de estímulos *mercantilistas*, en los que se premian casi todas las virtudes menos la de enseñar.

El silogismo implícito es claro ¡enseñar no importa! o no se valora, o que aprendan los alumnos, repercutiendo en los agentes fundamentales de la relación.

Naturalmente, los conflictos son una constante de diversa intensidad en las relaciones y hay diferencias de expresión y densidad, siendo uno de los más importantes el que aparece en el entramado del ciclo vital de la adolescencia. No obstante, los alumnos no están contentos,

ni se encuentran con *herramientas adecuadas* para desarrollar su cometido práctico, en un período de graduación habitual.

Los costes económicos argüidos están en la naturaleza de la pérdida de la calidad de la enseñanza, los malestares discentes se traducen en síntomas *individuales, familiares y sociales*, manifestándose en los problemas de la clase y también en las alteraciones del mobiliario ciudadano y social, derivado de una laxitud en el consumo de sustancias tóxicas y alcohol.

¡Los adultos con gobierno no entienden el problema de los límites y no están resolviendo el conflicto!

Una de las constantes más llamativas en el descontrol de la agresividad negativa se expresa en manifestaciones de irritación, violencia y vandalismo que se trasladan emocionalmente a las aulas y fuera de las mismas.

El problema de la disciplina en el aula ha sido una constante relacional de la vida educativa, en las que siempre han aparecido conductas más o menos *llamativas*.

Aunque se precisa un mínimo de viabilidad para desarrollar la tarea instructiva, en *medidas y límites* sobre la expresividad y las *dificultades educativas* de algunos escolares.

A veces la frustración y el desgaste de lo *no resuelto*, llevan a que el docente retome viejos esquemas autoritarios o por el contrario caiga en una especie de renuncia y a constituirse en autoridad. En ambos casos la indisciplina emerge como proceso y *denuncia* de las incongruencias entre pautas y normas vigentes con las que el sistema educativo y el docente opera. En el primer modelo se ensaya la rebeldía como imposición, en el segundo se presenta falta de límites (Sus 2005).

La agresividad negativa se puede focalizar en varias direcciones:

- E los ámbitos familiares con alteración de valores, normas y vínculos.
- Contra la figura del profesor al ostentar el poder – saber y buscar sus límites.
- Desplazada en relación agresivas dentro y fuera del aula.
- Manifestarse entre iguales o en el acoso físico o informático a ciertos compañeros, por deficiencias físicas o psicológicas. Es frecuente observar en los patios la crueldad infantil en conductas de abuso y acoso, que terminan con humillaciones y *accidentes dramáticos*, que pueden acabar en tragedia como habitualmente recogen los informativos al no ser educados los chicos en el respeto igualitario y la cooperación.

En general, para neutralizar los problemas de comportamiento disruptivos, se precisa en primer lugar un marco claro de derechos y deberes, que potencie la prevención y la empatía relacional de un conjunto de agentes que luchan por el estudio y el conocimiento para desarrollar las actividades educativas productivas en el aula, ya que una instrucción clara de *demarcaciones* consensuadas y operativas debe poderse de igual modo sazonar con humor.

La tendencia humanista de considerarnos iguales con un poco más de experiencia dentro y fuera de las aulas supone saber perfeccionar las dificultades con humor; la risa que

suele ser la casa más seria del mundo, resulta ser un aderezo educativo primordial para mejorar la relación educativa en grados de operatividad creciente.

Hay diferentes formas de analizar la realidad y de diseñarla, también surge un desequilibrio entre los diferentes puntos de vista, ante la fuerza emergente y la utopía del cambio de motivaciones y realidad que despista a los agentes formativos, en un plan erróneo que presenta fuerzas en conflicto, que precisa negociación para aunar intereses comunes, reconsiderando la fuerza adolescente juvenil ante la progresiva y necesaria canalización de la serenidad adulta.

Precisamos maestros eficaces, en la resolución comunicativa efectiva, para solventar los problemas de disciplina, que se generan en un contexto en el que se pueden analizar los mecanismos que están influyendo en la problemática que se desata (Gordón 1979).

Intentar erradicar conductas llamativas sin comprender qué elementos la configuran, puede ser similar a tratar de cortar el césped, que más tarde y paradójicamente crecerá con más fuerza.

Ante los problemas de agresividad negativa o reacciones violentas en el aula, el profesor coordinado o Asesor precisa estudiar el problema en sus grados de *intensionalidad* y *de extensividad* oportuna, para comprender su dinamismo interno y así, sin caer en el sadomasoquismo disciplinar, evitar la agresividad planteada por el *adolescente retador*, cuando trata de afirmarse *compensatoriamente* desde una vía errónea, ya que este debe comprender, con la ayuda del Orientador o del claustro educativo, que por ese camino la apuesta de su desarrollo personal se complica.

La educación puede y debe proveer rutas y *pasarelas* de diferente operatividad para conseguir los planes de partida, ya que nos relacionamos con un mundo en el que cada alumno presenta en sus diferentes estilos cognitivos y potenciales intelectivos una necesidad de desarrollo. Enseñar no puede ser obturar el camino del conocimiento ante los miedos de su complejidad, sino lo contrario *proveer, desbrozar, construir, convenir, mediar, ayudar*.

Así, es conveniente que para enseñar a aprender estemos en las mejores condiciones físicas, emocionales y de conocimiento práctico de lo enseñado, para poderlo transmitir en las estrategias educativas y tecnológicas precisas.

Pero seguir con el problema a dilucidar, en tanto es un proceso habitualmente *individual*, que para resolver su manifestación en el aula se han propuesto *modelos restrictivos permisivos* y se han olvidado de *afianzar los positivos, afectivos y funcionales*.

2.1. Los modelos autoritarios

Se centran en el control a ultranza de la conducta, con un resultado no del todo satisfactorio, aplicando normas sin flexibilidad de forma rígida y con rasgos autoritarios que en ocasiones resultan segmentadores o generan bloqueo, dificultando el desarrollo de las competencias.

2.2. Los modelos permisivos

Suelen presentar cierta inconsistencia, sin enseñar oportunos, pecan de un liberalismo poco funcional, que no explicita normas ni límites de una forma clara y precisa, para que sobre todo el adolescente sepa a qué atenerse.

2.3. Los modelos positivos

Derivados de la psicología positiva y de la inteligencia emocional, persiguen la lectura comprensiva de las emociones, el respeto y fomento de la autonomía, derivado de la comunicación empática, la comprensión del desarrollo evolutivo, de la sensibilidad y el ponerse en el lugar del otro, que trata de impulsar un comportamiento efectivo, sin olvidar que a la hora de señalar al alumno una conducta se enuncian límites, pero permitiendo una *salida emocional* del comportamiento para poder entre todos desarrollar el nivel oportuno del aprendizaje.

2.4. La dificultad radica en cómo hacerlo y quién lo hace

Por ello, el asunto es la persona centrada en la persona a educar y el grupo concreto. La salida emocional busca ofrecer vías de salida y solución, no humillar ni vencer. Así puede ser útil reconocer el estilo de personalidad del instructor y su forma de comunicar, consciente e inconscientemente, su mensaje. Señalando que los estilos autoritarios, espumosos y asíógenos añaden nuevos tintes negativos al perfil de la dinámica educativa, que enmascaran el contenido de la disciplina que se imparta. Sabemos que no es lo mismo una asignatura consensuada como *dura* que las atribuidas *blandas*. Además, de que las denominadas *blandas*, pueden convertirse paradójicamente en *duras*, ante la dificultad histórica que la caracteriza, en el reto de resolver certezas sostenidas de forma resolutiva, permanente y consensuada.

Pretende mantener el aula tranquila aplicando recompensas como respuesta de lo que el alumno enuncia inoportunamente, infantiliza y debilita la dinámica del grupo y el afán principal por el progreso personal y el estudio. Ha sido *perniciosa* la modificación de conducta de Watson y Skinner, basada en refuerzos, que proyectan una filosofía educativa de *ardid y manipulación*, premiando algo que en sí mismo es ya un premio y naturalizando el sentido profundo del placer por el estudio y la posibilidad formativa.

La “adaptación” es una constante en el fluir vital; no existe la no adaptación, por mucho que se pretenda aislarse de la dinámica de la vida en el aula. La recompensa puede motivar en un momento puntual por la tarea bien realizada, pero sí no se administra sabiamente puede confundir, desenfocado el sentido profundo de la satisfacción por el estudio, en un *goce* diferente al *malestar*, reorganizando en la creatividad y el esfuerzo de conseguir una meta realizativa.

Se ha enfocado la enseñanza, no en el saber, sino en el resultado de su plegamiento instructivo, lo que genera cierta *dependencia* en los alumnos, esperando que alguien derija la pauta, dicte permios y castigos y se les otorgue un reconocimiento individual, que no empeñe la conquista educativa propia. La tutela a ultranza puede conseguir lo contrario de lo que propone en grados de autonomía y de sabiduría interior, que nos ayudan a desarrollar la intimidad progresiva lúcidamente (Cencillo 1974, 1988).

La ganancia del *premio o el castigo* consigue que la clase por momentos se mantenga *adormecida*, como los hospitales, porque no se permite una pequeña catarsis, ni tampoco expresar la emoción, ni su liberación, cualquier alboroto resulta un inconveniente para las mentes persecutorias y paralizantes, obstaculizando el desarrollo de personas creativas que pretenden experiencia crítica evolutiva.

Así, buscando siempre un *padre sustituto*, los alumnos pueden convertirse en *adultos dependientes*, que puedan quedar *mecidos* en el confort que les dicta la autoridad, sobre lo que deben hacer y ser o lo que no, pero desde una *imposición del statu quo* y no permitiendo la reflexión sobre la conquista particular en un convencimiento profundo.

Así se imponen, sucesivamente, nuevas tendencias sociales *manipulativas*, que muestran una filosofía educativa *limitada y pobre* que entiende parte de la realidad actual occidental, en un deber que persigue más de lo mismo y cuánto antes mejor.

El manual de Clifford (2006), *El orden en las aulas*, presenta una cantidad muy inspiradora de sugerencias y recursos para resolver los problemas de disciplina en el aula, que se puede consultar para señalar las tentativas más apropiadas para cada lector, que coincidan con la imagen que cada cual quiera diseñar para la conquista de la tranquilidad en el aula, pero también podemos empezar por los efectos, la cooperación en el comportamiento empático.

El modelo de Canter es restrictivo en el cumplimiento de normas y pretende buscar buenas relaciones entre docentes y discente, una pretensión paradójica, ya que desde dicha concepción puede *entrar en colisión* con las tendencias más liberales y democráticas de algunos alumnos que, precisamente por estar en una edad de apertura y descubrimiento, dudarán de la transparencia que ofrece el modelo de una formación directiva restrictiva.

Dreykurs parte de la identificación de los motivos por los que se realizan las conductas inadecuadas, como son *llamar la atención, ejercer el poder, demostrar incapacidad y vengarse* ... Hemos conocido en el trabajo tutorial con diferentes alumnos algunos casos de disciplina alterada, que resultaban una protesta contra el ámbito social injusto, que anuncia la flata de salidas o la conductas familiares de sus progenitores con las que no estaban de acuerdo, "suspendiendo todas", "rompiendo los materiales" o quejándose de una vivencia traumática concreta de su vida, una enfermedad, que reivindica el necesario clima de seguridad que precisan los jóvenes en su instalación familiar y social.

Claramente, no se puede estudiar con hambre, con frío, con sueño, con malestar e inseguridad familiar, o viviendo acoso, chantaje o amenaza por terceros, en primera instancia, los conflictos de familia son importantes, cuando se desestructuran las familias sin un mínimo de comunicación positiva, más allá de la decisión de vivir en ámbitos diferentes, en el que se funden y mantengan con claridad los mínimos educativos ante los diferentes problemas del desarrollo educativo.

La vida, y la vida educativa pueden ser otra cosa, sobre todo más ilusionante y libre, sin tanto dogma, permitiendo los grados de conocimiento y experiencia oportuna.

2.5. El modelo comunicacional dinámico positivo

Ha sido las corrientes humanistas las más comprensivas con el desarrollo personalógico de los alumnos, planteando un clima positivo de confianza y desarrollo empático, confiando en sus recursos potenciales y priorizando una óptica positiva de relaciones constructivas en positivo, para el crecimiento fehaciente, derivado de un modelo abierto en lo que se toma en consideración la motivación y las potencialidades de los educandos, más que sus carencias en un marco de comunicación efectiva.

- Está basado en una comunicación auténtica y sincera, en la que profesores y alumnos desde el sentido empático puedan trabajar en una misma dirección, en la misma dinámica de conocimiento en diferentes facetas, en las que el papel de la tutoría es determinantes para una atención de calidad personalizada.
- Precisa algunos conocimientos de la dinámica psíquica y del desarrollo del ciclo vital para comprender las cuestiones implicadas.
- Trata de resolver los problemas vivenciados por el estudiante buscando soluciones concretas a su problema.

Para desarrollar esta estrategia dinámica en el aula o fuera del mismo en las tutorías podemos comenzar por desarrollar el fin educativo integral en un e – c – r – o, (esquema, conceptual, relacional, operativo) del que partimos para fijarnos en la evidencia del comportamiento y avanzar con el tiempo en la indagación de sus motivaciones, que se generan *lavadamente* al conseguir en un tercer paso integrado, en un estilo comunicacional cognitivo que nos permita componer el *logro*, respetando los estilos cognitivos, la comunicación y la inteligencia emocional operativa.

El desarrollo evolutivo del ciclo vital con sus paradojas nos ayuda a poner atención:

- En primer lugar en el saber del docente desde el ciclo vital más allá de la materia específica de *su desarrollo*.
- Conocer *la esfera del saber* de nuestros alumnos y su grado de desarrollo, desde una tutoría personalizada.
- Acompañar y participar en la relación de conocimiento, desde estrategias de preparación escalonadas, para que los alumnos puedan progresar en un trabajo grupal.
- Persistir juntos en un camino de búsqueda, indagación e investigación cooperativa partiendo de la motivación de cada cual y el deseo de profundizar en sus temas de interés.
- Tratar de conquistar colectivamente la lógica del descubrimiento y la motivación de sus dificultades.
- Considerar que un docente lo es porque *puede* y debe abrirse al conocimiento devolviéndolo, no ocultándolo y sancionando los errores para buscar conjuntamente nuevas fuentes de conocimiento cooperativo.
- Proyectar valores habituales humanistas en la enseñanza: igualdad, empatía, afecto y solidaridad, comprensión y escucha para el desarrollo individual y grupal.
- Desarrollar nuevos avances en grados de armonía perfilando pasos, objetivos y fines.

- Señalar las potencialidades positivas, más que recalcar los defectos arbitrarios de desajustes y déficits negativos o incluso psicopatológicos, ya que estas fomentan una idea parasitaria del desarrollo mental, en cada forma particular de progresar, comprender y *saber estar*.
- Desterrar las etiquetas mentales y patologizantes que no salgan del propio discurso del alumno.
- Para la constante patologización infantil en la escuela.
- Participar en el saber hacer y saber Ser.
- Tratar de conocer a nuestros alumnos en su propia singularidad, utilizando el consejo y la aclaración oportuna en tiempo y forma, para fomentar sus habilidades en la comunicación de las tutorías.
- Colegir que los alumnos son personas sensibles en formación, bastante evolucionados y tal vez más capacitados que nosotros mismos en el desarrollo de tareas, por ello suele ser oportuno compartir el conocimiento en equipo.
- Querer a nuestros alumnos con el afecto franco y sincero, al considerar que crecen como humanos graciosos, mágicos e irrepetibles, pero con un *saber* específico, que precisa descubrir los caminos de su identidad vital y profesional.
- Compartir y discutir los marcos de los valores educativos y sociales, para una asimilación constructiva (Por ej. El sentido de la verdad y la lealtad, la utilidad de la mentira, la necesidad de la ayuda, la solidaridad y la cooperación...).
- Reconocer un fundamento ético de cuidado y sensibilidad conjunta, que nos haga tomar conciencia del sentido lógico de nuestro quehacer comunitario en el uso de los bienes del planeta.

Estas pequeñas guías asumidas nos van a permitir tener un mejor ambiente en los grupos educativos para trabajar en armonía y fomentar la búsqueda de la motivación en la que debe ser presente como pieza fundamental la *dinámica educativa de humor*, el optimismo vital y la alegría en la resolución de situaciones educativas de la vida en la escuela, en la adecuada interacción para resolver en positivo los problemas que se plantean.

La comprensión y aceptación de las diferentes capacidades expresivas nos permitirán comprender el desarrollo de las heterogéneas inteligencias abstractas, prácticas, emotivas y artísticas, que suelen coincidir en los ambientes educativos cotidianos tanto como en los rurales, proporcionando de igual modo, una valoración en alza que no podemos devaluar desde las influencias ciudadanas. Dicha disposición nos permitirá comprender mejor los intereses, las motivaciones y objetivos de nuestros alumnos.

Los desencuentros, no obstante, se dan en la dinámica del aula, ante las dificultades pedagógicas que se *incrementan*, se elevan los estándares y las exigencias sin criterio y así se proyectan en ocasiones objetivos a veces inalcanzables, aumentan criterio y así se proyectan en ocasiones objetivos a veces inalcanzables, aumentan las dificultades no justificadas, que no solo van contra la dinámica evolutiva en el alumno. Sabemos que la instrumentalización del suspenso retorna en un boomerang *al casillero* del docente, denunciando la falta de objetivos prácticos conseguidos.

Los objetivos son un reto funcional que el docente debe calibrar con sumo cuidado, valorando medios y fines, estrategias y sistemas, para reflexionar sobre las conquistas estables que queremos conseguir, en el espacio educativo de un tiempo concreto.

Dicha exigencia siembra de incertidumbre y ansiedad a muchos alumnos a lo largo del curso escolar de diferentes carreras, observando el suspenso masivo o desproporcionado de carreras, que manifiesta la incapacidad docente para complementar los objetivos marcados por ellos mismos y no la insuficiencia de sus alumnos.

Conseguir medida y medida armónica en dichos asuntos revierte un problema educativo, ya que diferentes profesores en las mismas materias vuelcan desproporciones de rango y mérito, interés o valía, junto a sus ideologías y formas de pensar que tiñen la forma de valor en la que no se tiene muy en cuenta la motivación de los alumnos y sus aspiraciones, el ritmo de un aprendizaje lento, seguro y denso, donde aparentemente menos temas pueden resultar más conocimiento.

Necesitamos consenso en secundaria y bachillerato para ofrecer los niveles mínimos, que converjan con las evoluciones que se realizan desde los idearios "PISA", que deben compaginar lo que se enseña con lo que se evalúa.

Recapitular, si merece la pena estar esclavizado en el estudio asfixiante hasta el hartazgo, como se observa en algunos grupos asiáticos, que se basan en la competitividad extrema, o si se podría negociar y proyectar nuevas fórmulas creativas en el análisis del contenido curricular práctico para fomentar la competencia del saber hacer, desde una educación más lenta y profunda.

No debemos olvidar que al final buscamos educar personas para una cultura, que supone a su vez, un potencial muy sugerente a desarrollar, cuya inquietud empieza a partir del final de primaria o desde el inicio de secundaria, en el que se precisa *encuentro* en un momento determinante en la vida adolescente.

Las *conductas educativas memorísticas* no han dejado un mensaje claro que los jóvenes rechazan, y en algunas situaciones sus quejas tienen parte de razón, que no sirve para casi nada saber de cuestiones aisladas teóricas sin un enfoque de relación, contexto y operatividad práctica, como es enseñar las habilidades de un ratón de una *raza concreta prisionero* para salir de un laberinto fuera de la naturaleza. El sentido de la fotosíntesis, sin visitar el campo en el que se observe su importante realidad ecológica. Las ecuaciones e integrales, sin darles sentido práctico, generadoras de lucidez y elasticidad mental abstracta. No suele ser sensato memorizar masivamente contenidos sin comprenderlos. Desarrollando una vocación alejada de las garantías prácticas de estudio, en una realidad social que no considera sus necesidades vitales y sus logros tecnológicos (García Carrasco 1993).

Puede resultar inoperante el repetir de las autoridades, que estamos ante el grupo mejor formado y más preparado de la historia; *al que vamos a sacrificar profesionalmente* ante el *beneficio* de una minoría laboral.

Algunos alumnos nos recuerdan que no se puede perder el tiempo en los tiempos actuales, *parándose a saber cuántas patas tiene el saltamontes*, ya que en algunos casos es

más acuciante conseguir *alimentos* que permitan posteriormente mantener una atención concentrada en el aula.

El bajo rendimiento por problemas de contenido hipo – calórico en la escasa alimentación de la crisis no ha sido una cuestión tan extraña últimamente.

Los alumnos se queja dentro y fuera del aula de que el esfuerzo del aprendizaje no garantiza un acoplamiento social concreto, ante la necesidad del puesto de trabajo requerido, que dicha evidencia se amplifica ilusoriamente rebajando la posibilidad del estudio y la cultura que cala en minorías y no proporciona un puesto estable, ya que somos muchos y la formación se dilata en los ciclos vitales, consiguiendo una estabilidad cada vez más alejada de la oportunidad cronológica.

El mercado laboral y la vida práctica nos enseña “aprender a resolver” y también “aprender a gestionar”, generando una óptica que pertenece al momento social en el que vivimos. Ciertamente, no hay una base segura en el ejercicio del libre albedrío que nos ofrezca la garantía del logro en el diseño vital educativo, para desarrollar la andadura social y neutralizar la forma divergente de interpretar la realidad antes de actuar.

Pareciera como si tuviera cierta razón el adagio vertido sobre el hecho educativo que precisa rejuvenecer los ámbitos profesionales en la docencia, reconociendo que el tiempo nos recicla a todos y observando que surge una realidad que parece pretender jubilar y dismantelar el tejido universitario logrado:

“Profesores del siglo pasado enseñando con estrategias arcaicas a los alumnos del siglo veintiuno”.

Sin embargo, parece que el conocimiento guarda una relación directa con la experiencia y la madurez de los progresos adultos.

3. EXPLICITAR VALORES Y MODELARLOS RESULTA UNA FORMA POSITIVA DE COMUNICAR EDUCATIVAMENTE

La docencia suele tener dos caras, como la diosa Jano, *enseñar* y *gestionar* los recursos educativos que en cada contexto supone además una óptica de síntesis dialéctica ante el impacto investigador del aula que, como en el mito de Sísifo, se asienta en subir y repetir la tarea en esferas complementarias a modo de ascensor a la cumbre para depositar la carga, que justo cuando se coloca vuelve a descender y encontrarse en el punto de partida.

Pareciera darse una pérdida de sentido del ciclo educativo ante el momento lógico del conocimiento y del saber por el tener, que nos recuerda la necesidad de retomar algunas vigencias de la olvidada Escuela de Stuttgart (Habermas 1987), (Fromm 1986), (Gadamer 2001).

Convendremos que las formas y las maneras resultan un envoltorio necesario en la vida educativa, de ellas la más importante y la que en ocasiones menos se valora es la comunicación positiva como forma de conocer y relacionarnos, que precisa de un clima saludable educativo que, en teoría, parece uno de los recursos más relacionales, pero no

resulta sin embargo tan factible y sencillo como podíamos imaginar, que desde otras especialidades científicas nos atribuyen a las ciencias humanas y sociales (Smith y col. 1977), (Marroquin y Villa 1995), (Ortiz 2007), (Cencillo 2008).

Los *problemas culturales*, que eran naturales hace varias décadas ante las diferencias de acoplamiento, han adquirido una preponderancia puntual y una actualidad creciente en los espacios educativos cotidianos, en los que cada vez es más llamativo el hecho de cierta imposición de valores y tradiciones ajenas al lugar de recepción.

Nos encontramos en el aula con un crisol de tendencias y diferentes culturas que, más que cooperar, pugnan entre sí idearios y costumbres, que colorean el ámbito educativo con señuelos, reivindicaciones y *signos religiosos*, que exacerbaban más las dudas de lo que corresponde a cada cultura en el enseñar y que pueden entrar en contradicción y conflicto como estamos viendo tanto dentro como fuera del aula. Aunque convenimos que la negociación comunicativa y positiva requiere una común aceptación en la cultura de referencia, no podemos pretender estudiar literatura sin habilidades idiomáticas y no tenemos conciencia del prisma cultural en la que ingresamos.

Aparecen diferentes grupos que precisan integrarse en la dinámica educativa, la cultura y la sociedad, a pesar de restricciones de uso de propiciadas en ocasiones, por agentes que se sienten ajenos a la cultura en la que ingresan. Pareciera que no fuera útil y necesario conocer los entresijos de la cultura en la que se ingresa, como resulta sensato verificar en costumbres, comunicación y diálogo.

No cabe duda que dicha falta de acoplamiento y adecuación en la cultura que nos recibe acrecienta los conflictos de idearios, ritmos y conductas en el aula, que han estado patentes en la actualidad y que han enfrentado erróneamente a las diferentes culturas desde tiempo inmemorial.

Encontramos un medio operativo de comunicación positiva que nos sirve para ponernos de acuerdo en el subsuelo de valores y de contenidos, resolver pequeños distractivos o conflictos, que derivan de un sistema general del hacer educativo y de sus valores sociales implícitos. Entendiendo que las diferentes especialidades no son más que la forma en la que nos relacionamos con el saber para permitir una conjunción educativa de reglas y directrices que persigan la mejora social.

El que no ha estado nunca al frente de un *grupo movilizado* en el aula, resta importancia a la tarea educativa diaria en sus problemas y conflictos, sin considerar los casos de alteración de disciplina, agresiones y violencia e incluso asesinato que se observan paradójicamente en los países avanzados.

La tarea de enseñar precisa:

- Un derroche psíquico progresivo, que sabe el que encuentra metido en el rol educativo, en el devolver lo aprendido.
- Evitar el cuestionamiento de su saber por las costumbres inerciales y recuerdos imprecisos.

- Flexibilizar el uso masivo de las nuevas tecnologías frente al fomento del pensamiento creativo.
- Poner en paréntesis las controversias sociales de tener todo el mundo razón, desde la propia experiencia educativa.

El saber, por lo tanto es el lugar que debemos incardinar mancomunadamente para situados en el mismo bando, avanzar en la conquista del desconocimiento de la realidad y sus cambiantes intereses empática y conjuntamente.

Los profesores, los alumnos y los padres, que detentan una experiencia educativa, aportan un saber que no debe entrar en conflictos de rol y contra el saber – hacer docente -, sino más bien en conjunción. Señalar que el docente se dedica a la enseñanza *porque no vale para otra cosa*, satura la propia incomprensión proyectiva, sin embargo no dejan de presentarse en los dominios de la educación diferentes problemas valoraciones y de presentarse en los dominios de la educación diferentes problemas valoraciones y contextos que terminan por señalar a un observador la imagen de una profesión idealizada, apartada de lo real, en la que no es fácil permanecer sin *magulladura*.

Se ha dicho que la generación de profesores actuales es la generación sándwich, presionada cuando eran alumnos por conductas autoritarias y friccionadas en su desempeño docente por las exigencias del contexto y de los alumnos.

Las controversias educativas en el día a día del aula precisan de una vocación y gusto por el enseñar, a la vez que saber gestionar las emociones, ante una complejidad práctica creciente. La educación resulta una profesión con grandes desigualdades e inconvenientes, pese a que la mayoría ya se va dando cuenta de que no sólo se disfruta de un sueldo magro aún en tiempo de crisis, sino que precisa vivir con parquedad, como premio a la constancia en el estudio de los que han dedicado una vida entera a la *reflexión*, aun en la propecta edad. Repetir la justificación de la crisis para dismantelar la educación y la sanidad pública, ha sino un discurso repetido con cierta *perversidad*: vinos viejos en botellas nuevas.

Una de las evidencias con las que nos encontramos en la actividad educativa formal son las divergencias de cómo hacer y orientar el interés prioritario en sus didácticas para conseguir objetivos y progresos, qué contenidos priorizamos interviniendo sobre qué aspectos de motivación, qué puede implicar aprendizajes socio-familiares en las relaciones educativas tempranas. Parece natural que dichos agentes no solo estén presentes en las figuras tradicionales de la enseñanza – alumnos y profesores –, sino que implica el entramado de un organigrama en valores, que *será necesario actualizar – recordar* para llevar a cabo una educación creativa, en una estructura social que presenta también importante rigideces.

No necesitamos formación y entrenamiento en habilidades comunicativas, respiratorias, de concentración y meditativas, para avanzar en un sistema lento pero profundo, de conocimientos operativos a resolver problemas y formar a los formadores en herramientas útiles.

Requerimos *corregidores* que tengan una trayectoria profesional o por lo menos comprendan el oficio de enseñar, investigar y gobernar, que no anule lo diseñado por

anteriores estrategias y que participen de un interés conjunto, en comunicación positiva relacional posible, más allá del desconocimiento del oficio de educar.

La educación y su práctica general *desencanto y problemas* de reconocimiento, no todo se puede dejar en manos de una emergencia, que prioriza la mano de obra barata, ante la imposibilidad de remunerar a profesionales intensamente formados.

Nos hallamos ante la necesidad de transmitir y abordar la operativa *descentralización* del saber docente, que ha entrado en una des – idealización del poder de dicho saber omnímodo, y aceptar que el saber compartido en la nueva sociedad supone convivir en un territorio compartido.

Sabes que el conocimiento se amplifica en las nuevas tecnologías y las nuevas fuentes de acceso a la información, para llegar a un conocimiento puntual y que en un momento dado cualquier alumno puede saber utilizar mejor que el profesor las nuevas tecnologías.

El adagio tantas veces repetido de *vísteme despacio que tengo mucha prisa* para aprender, puede resultar paradójicamente ventajoso. No hay grandes divergencias al aunar la necesidad de educar en valores que nos permitan avanzar en consensos y puntos de partida positivos contiguos, en la medida que dichos logros nos pisibilitan una relación efectiva educativa constante. A este respecto nos parecen muy aleccionadoras las indicaciones de comunicar y educar en valores que proponen Nieto y González (2002, 77):

1. Valores vitales:
Terminal: vida, paz, placer.
2. Valores de producción:
Terminal: riqueza, dinero, el tener más, producción, trabajo, status social.
3. Valores noéticos:
Terminal: verdad, ciencia, cultura, sabiduría.
4. Valores afectivos:
Terminal: amor, alegría, ilusión, amistad.
5. Valores sociales:
Terminal: comunidad, comunicación, servicio, participación, igualdad, reconocimiento social.
6. Valores estéticos:
Terminal: arte, belleza, armonía.
7. Valores de desarrollo:
Terminal: autoestima, hombre autorrealizado, persona madura.
8. Valores éticos:
Terminal: bondad, libertad, justicia, prudencia, dominio de sí, fortaleza.
9. Valores transcendentales:
Terminal: Dios, ser, sentido de la vida, plenitud de vida, perfección, totalidad, esperanza.
10. Valores temporales:
Terminal: tiempo, presente, innovación, pasado, cambio y futuro.
Nieto González (2002, 77 y 78).

El fomento de las divergencias culturales, se impone cada vez con más intensidad enfocar de partida encuentros de grupos *afines*, en los que la convivencia y la tolerancia sea un estado de intenciones en el que poder relacionarse positivamente.

El *marco de convivencia en la aceptación de las diferencias* nos tiene que permitir un mínimo de acción y de conjunción en las tareas cotidianas, que partan de una reflexión positiva, en que la educación en valores sea su agente fundamental. Nieto y González (2002), (Salvador 2013).

- La reflexión y la asimilación de las normas de conducta, en las que se estudie en profundidad las divergencias, nos tiene que permitir asumir posturas democráticas de tolerancia y respeto, no solo ante nuestros compañeros, sino también en el afecto de nuevos alumnos, más allá de amplificar desencuentros.
- Los problemas de disciplina en el aula pueden ser a su vez una forma de protesta ante la falta de recursos pedagógicos comunicativos y empáticos oportunos, ya que llaman la atención de una focalización personalizada, más aún en secundaria, que nos permite comprender el estilo de aprendizaje de cada vínculo implicado (docente – discente, *coordinador y grupo*) que se manifiesta en la dinámica educativa.
- Los centros y sus orientadores pueden consensuar medidas activas, en las que la figura del director tomo relevancia y se implique en el conocimiento de la situación divergente y conflictiva, con inteligencia y habilidad, para fomentar la concordia, no solo en resolver problemas en el aula, sino también las presiones y devaluaciones que se realizan sobre determinados docentes.
- La *mediación en valores*, la forma de comprender la vida educativa y su investigación, nos abre espacio para aceptarnos con normalidad en la diversidad investigadora y relacional. ¡No queremos, ni podemos, ni sabemos hacer lo mismo todos!
- La *reflexión divergente* ha sido una necesidad desde siempre, aunque que se abogue por priorizar estrategias personalizadas como el modelo dinámico ha tratado de investigar trabajando en una educación tolerante y positiva.

Sería sensato ofrecer a cada necesidad educativa una resolución práctica centrada tanto en la figura del profesor y sus tendencias como en la personalidad del alumno y sus diferencias:

- Deberíamos encontrar una mayor comprensión al *enigma de la pulsión desestabilizante*, que refleja un desdencanto profesional de falta de reconocimiento, que se observa en los rumores y críticas, generando problemas de disciplina por no atender los desajustes iniciales de forma aislada.

- El formato de comunicación digital y analógica es un recurso comprensivo para el aprendizaje, ya que es el vehículo que usamos para comunicarnos y el vector relacional radical de la interacción educativa eficaz.
- La comunicación creativa positiva en el aula permite la enunciación de intereses y puntos de vista dispares de sus integrantes normalizando diferencias, en espacios y tiempos reglados para desarrollar la propia creatividad en armonía. Smith y col. (1977), Yarce (1989), Ortiz (1993), Marroquín y Villa (1995), Cencillo (2008).
- La comunicación positiva precisa consenso, en un formato operativo, que permita a los integrantes de la institución educativa regirse por normas dadas entre todos y para todos, respetando la distinta naturaleza de estudio. Además de los diferentes enfoques relacionales. La comunicación positiva supone interactuar desde la franqueza y ceder en grado de *cercanía operativa* ante las diferencias de nuestro objetivo de interés.
- Las divergencias de investigación de un saber y unas *creencias*, que dejen el resto de las colectividades ausentes de las decisiones operativas de un reparto equitativo de posibilidades y derechos. Es igualmente un procedimiento práctico usual en matriz disciplinaria de la relación positiva en el aula, favorecer información, relación y sentido profesional en un diseño abierto y democrático.
- La cuestión interactiva para avanzar en el marco educativo formal e informal contará básicamente con una comunicación efectiva y funcional y, por ello, cada estructura social está *determinada* por un diferencial cultural que precisa consenso, respeto en las ideas y elegancia en las formas.
- El interés de recordar las habilidades comunicativas de relación ha sido ventajoso al permitir flexibilizar la *coraza caracterial*, como ya se hacía en los países francófonos, desde hace décadas, por ejemplo el programa de Redix en Bélgica.
- Las tareas del pasado no se deben despistar en el futuro, ya que se apartan del funcionamiento del ahora, que precisa herramientas concretas para resolver demandas y retos de la educación presente.
- Alumnos, profesores y el grupo familiar de referencia presentan, en ocasiones, insatisfacciones y conflictos larvados, que impregnan el tejido educativo cotidiano. Pretendemos una declaración de intenciones positivas para *progresar en las mejores* estrategias operativas (o sabemos si del todo conscientemente), sin re – situar toda la responsabilidad en el *casillero de los profesores*, comprendiendo que los agentes educativos son diversos, ya que responsabilizándolos cometemos injusticia y creciente malestar aumentando más si cabe su *recargada* tarea. Pudiendo confundir educación, formación e instrucción en el desarrollo tecnológico moderno.
- Proponemos para profesores y alumnos un *descompresor* de tensiones mentales, que mediante talleres de relajación, concentración y respiración profunda asociativa estable, nos conlleven el crecimiento personal y mental, que nos permita los cursos formativos de la carrera educativa.

- Formular dichas estrategias de relajación resultarían operativas, para ser enseñadas a los chicos de primaria, secundaria y universidad, una estrategia elemental, que proporcionaría una mayor autonomía, relajación y creatividad.
- Fomentar las ténicas de *respiración, concentración, relajación y creatividad asociativa* reuslta instrumentos fiables que facilitan la reflexión crítica, la comunicación educativa positiva en el aula y también fuera de ella, ayudaría a modelar una sociedad más evolucionada y solidaria, al caer en la cuenta de nuestro cometido vital, pacífico y amistoso.
- Precisamente en el formato educativo un tiempo y un lugar para la *escucha inconsciente*, haciendo conocedor al emisor, de la información de lo que verdaderamente hace el caso, para conseguir un gradiente de mejora educativa personalizada, que tanto se ha recordado desde la corriente dinámica. (Mauco 1973), (Base 1982), (Abraham 1986), (Ortiz 1993), (Cencillo 1971, 1988, 20089).
- Señalar la importancia de una educada comunicación dinámica, pareciera esencial ante las consideraciones lógicas de su emergencia, y nos preguntamos cómo es posible que tramitando el lenguaje desde la noche prehistórica no seamos capaces de ponernos de acuerdo en lo prioritario de cómo enseñar, gobernar y convivir en armonía.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa.

Álvarez, N. y Col. (2000). *Valores y temas transversales en el currículo*. Barcelona, Paidós.

Asensio J, García Carrasco, H; Núñez Cubero, L; Larrosa, J (coord.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel.