La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles

Una efectiva y eficaz relación educativa tiene que partir de la confianza del educador en las posibilidades de mejora del educando y en su propia capacidad para influirle positivamente, capacidad que se acrecienta en la medida en que se mantiene la coherencia con el *ideario* del centro y con la *práctica educativa* del centro.

La comunicación del tutor con el alumno debe ser vivencial, porque debe versar sobre la realidad vital del alumno; pero al mismo tiempo tiene que ser *sistemática,* con unos objetivos programados.

El fin de la orientación no es *individualizar,* sino *personalizar.* Lo primero hace referencia a lo numérico; la personalización es más, porque se trata de considerar al alumno como persona, como ser único, con unas circunstancias particulares, un modo de ser propio, unas determinadas cualidades, cierto grado de desarrollo psicológico, etc.

Palabras clave: comunicación, entrevista, tutoría, orientación educativa, educación personalizada.

Nd007

Fernando Carbajo López

Catedrático de Secundaria (Filosofía)
fcarbajo@pnte.cfnavarra.es

Communication between Teachers-Tutors and Students. Thoughts on Tutoring in Spanish State Schools

A genuine and effective educational relationship has to start from the confidence of educators in the possibilities of improvement of pupils, and in their own ability to influence them positively, an ability which will increase to the degree that coherence is kept with the institution ethos, and with the

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

educational practice of the teaching institution. Communication between a tutor and a pupil must be existential, because it must deal with the pupil's vital reality; but, at the same time, it has to be methodical, with some planned objectives. The end of guidance is not to individualize, but personalize. The first refers to numerical; personalization is more, because it is about considering the pupil as a person, as a unique being, with some particular circumstances, a way of life of his/her own, some specific qualities, a degree of psychological development, etc.

Keywords: communication, interview, tutorship, educational guidance, personalized education.

EL OBJETO DE LAS LÍNEAS QUE SIGUEN es ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre un aspecto tan importante de la vida de los centros educativos como es la comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. No se trata de aportar algo novedoso desde un punto de vista teórico; estoy convencido de que las verdades fundamentales en educación ya están descubiertas hace mucho tiempo: el problema no es tanto conocer esas verdades como practicarlas y, más aún, vivirlas, hacerlas vida.

El texto sigue una trayectoria circular; el punto de partida es la reflexión sobre la comunicación desde la perspectiva de la filosofía de la educación, consideramos después las dificultades y las oportunidades que nos encontramos en nuestra experiencia diaria, para terminar finalmente remitiéndonos a una antropología educativa donde encontrar el sentido verdadero de todo lo anterior.

En los centros públicos de enseñanza, la tutoría de los alumnos corresponde siempre a uno de sus profesores. Hay centros de iniciativa social, en cambio, donde esa labor de orientación la realizan distintos profesionales que pueden no ser profesores de los alumnos que tutorizan, aunque se suele procurar (y los padres lo prefieren) que sí lo sean. De ahí que hayamos tomado como referencia para nuestra reflexión la figura del profesor-tutor, si bien en lo esencial se puede aplicar al orientador escolar, preceptor o asesor. En todo caso, nos hemos mantenido, por convicción, en un nivel de consideración relativamente genérico. En efecto, en educación no hay recetas, sino principios cuya aplicación en concreto el educador debe descubrir; según el principio aristotélico, para saber lo que hay que hacer –la verdad práctica– hay que hacer lo que se quiere saber. Existe, por otra parte, suficiente literatura sobre los aspectos más concretos de la entrevista con alumnos que el tutor puede releer con fruto para evaluar su práctica diaria.

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

1. Comunicación y educación

El nivel y la calidad de la comunicación es sin duda un índice muy significativo de la calidad de un centro educativo. Esto, por otra parte, cabría decirlo de cualquier agrupación humana, puesto que la comunicación es un hecho radical de la existencia personal. Tan radical que, como observó Platón en el *Fedón,* hasta el pensamiento más solitario tiene la forma de un diálogo, el diálogo del alma consigo misma. Si comunicar es poner algo en común y participar de ese algo (Redondo, 1999), se puede afirmar que la existencia misma de cualquier forma de asociación humana (un grupo de amigos, una empresa, un equipo deportivo) depende de que quienes la constituyen participen de los mismos fines y de las acciones que –como medios para esos fines– haya que realizar.

No obstante, la educación es un tipo de relación que requiere o supone la comunicación de un modo especial. En una empresa, por ejemplo, la comunicación puede restringirse al conocimiento objetivo de la tarea que uno mismo debe realizar y, en todo caso, la relación que guarda con tareas previas o posteriores y que exigen un cierto grado de coordinación. Quizás el clima en tal empresa no sea el mejor para satisfacer las necesidades de relación de sus trabajadores y facilitar la asunción por su parte de los objetivos de la empresa; pero ésta puede, a pesar de ello, alcanzar los objetivos de producción que le son propios. La naturaleza de la educación, en cambio, reclama como condición *sine qua non* una comunicación interpersonal, no meramente objetiva, cognoscitiva o impersonal (Redondo, 1999, pp. 201-207), por supuesto en el ámbito familiar, pero también en el escolar. Ni siquiera proponiéndoselo el profesor puede limitarse a *informar* a sus alumnos de los contenidos de una materia. Un profesor que no quiera otra cosa que *enseñar* una asignatura y que renuncia a educar (porque considera que ésa es la función de los padres, o porque no se considera capaz), de hecho transmite a sus alumnos, más allá de los contenidos informativos o conceptuales de la asignatura, sus propias actitudes hacia ella, hacia la educación y hacia sus alumnos. No hay forma de obviar la influencia educativa que tiene la presencia misma del profesor en el aula, en el pasillo o en el patio, lo quiera o no lo quiera él mismo. Por eso dice Rassam (1976, p. 64) que "se educa por lo que se es, más que por lo que se dice. Se enseña también lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total –que los alumnos

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

disciernen más fácilmente de lo que se cree- del hombre detrás del maestro, y del amigo detrás del hombre". Y esa influencia, quizás no buscada pero real, es también una forma de comunicación.

De manera que podemos decir no sólo que la educación es una forma de comunicación, cuya especificidad consiste en la intencionalidad educativa, sino que la comunicación es la esencia misma de la educación (Naval y Altarejos, 2000). Educar es un proceso que sólo se da cuando dos personas asumen la tarea de formar-formarse y cooperan para ese fin, participando, por lo tanto, del mismo objetivo y de los mismos medios: "El fundamento de la educación lo constituye la comunidad educativa entre el educador y el alumno, con su voluntad de educación" (Nohl, 1968, p. 43). Esta es la idea que el profesor González-Simancas expresa con el término de *intereducación,* en el que están sintetizados los conceptos de autoeducación y heteroeducación:

"Lo decisivo es el proceso de educarse el educando y de ayudarle el educador en su educación es la cooperación entre ambos. Pues bien, si esto es así, mi propuesta personal es la de considerar la educación desde un ángulo que no subraya a uno solo de los dos protagonistas de la acción educativa por encima del otro, sino a los dos en su íntima cooperación. *La educación es una tarea compartida -autotarea ayudada- de ambos agentes personales. No tiene un solo protagonista. Ni lo es sólo el educando, ni lo es sólo el educador. Lo son los dos conjuntamente.* En relación personal, en comunicación y participación, en un proceso de *construcción* -término que implica la idea de cooperación, de estructuración conjunta- y no sólo de *instrucción* -palabra que expresa la idea de poner algo en otro, de estructurar desde el exterior-" (González-Simancas, 1992, p. 39).

2. Diálogo y educación

La comunicación puede ser verbal o no verbal. Las palabras citadas de Rassam subrayan la mayor potencia formativa que tiene el ser mismo del educador más allá de sus palabras o acciones. No obstante, no se trata de ver lo uno y lo otro en forma disyuntiva. Ya sabemos que el mejor predicador es Fray Ejemplo, pero ordinariamente el ejemplo necesita ser predicado, tiene que ser explicado con palabras para que su significado quede patente y no sea malinterpretado. Si cada día, al terminar de comer, el padre se levanta de la mesa, recoge los platos y cubiertos y los friega sin decir nada, es más que probable que se pase el resto de su vida haciéndolo, pues los hijos pensarán que ésa es tarea suya, un encargo que ha asumido y no un ejemplo que ellos deben imitar.

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Por otra parte, puesto que la relación educativa es una relación entre personas, entre un yo y un tú, el modo más adecuado para que se produzca la influencia formativa es el diálogo (González-Simancas, 1992, p. 198). "Con un 'tú' se dialoga; a un 'él' se le ve, se le observa, o se le habla, pero no como a un igual, o a un amigo" (González-Simancas, 1992, p. 202). No hay auténtico diálogo si la comunicación se reduce a transmisión de datos objetivos o informaciones. Ahora bien, la índole de esa comunicación dialógica, interpersonal, debe ser matizada en función del tipo de relación existente entre educador y educando: de paternidad o maternidad y filiación, de profesor y alumno o de orientador y orientando. Evidentemente, padre, profesor y orientador tienen distintas obligaciones y distinto grado y ámbito de responsabilidad respecto al educando. En función de ello, los temas de diálogo y el nivel de comunicación han de ser diferentes. Con frecuencia es el propio educando quien marca los límites en cada caso; pero el educador debe ser capaz, con prudencia, de "medir las distancias", respetando la naturaleza de su relación con el educando y el ámbito de sus competencias.

En el ámbito familiar, la comunicación, cuya temática no tiene límites, está determinada esencialmente por lazos afectivos, derivados –de ordinario– de lazos biológicos y llamados a perdurar y madurar a lo largo del tiempo. Es característico, por otra parte, de la relación paterno-filial o materno-filial, la prevalencia del carácter protector de dicha relación sobre otros rasgos. En el ámbito escolar, la relación educador-educando se funda en la delegación que hacen los padres de la potestad que originariamente les corresponde. No es, por tanto, ni el afecto ni un deber natural la causa de la relación educativa en la escuela, ni tampoco su fin, puesto que es una relación "con fecha de caducidad", destinada por su propia naturaleza a desaparecer con el tiempo; precisamente, cuanto más éxito tenga la relación educativa en la escuela, más innecesaria se hace y antes. La profesionalidad de esta relación, por otro lado, no está reñida con la *cordialidad*. Pocas ocupaciones profesionales como la educación hay en las que sea la persona entera, en su integridad, la que se pone en juego; lo cual, sin embargo, no puede entenderse como un derecho del educador a invadir la intimidad del educando.

En cuanto a la temática de la comunicación, el diálogo profesor-alumno debe centrarse en los asuntos propios del centro escolar, en los objetivos del centro y en las actividades que se realizan para lograrlos. Ciertamente, los objetivos de desarrollo personal del

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

alumno abren las posibilidades del diálogo más allá de lo meramente académico. Tratar de fijar *a priori* unos límites de la comunicación con el alumno respecto a temas y profundidad es imposible. Como dije antes, la relación educativa, como cualquier actividad auténticamente humana, sólo puede ser regulada prudencialmente. Si la educación fuera una cuestión meramente técnica, cabría establecer un código de comportamiento bien determinado: para conseguir tales fines, se han de realizar tales operaciones, que producen indefectiblemente el efecto correspondiente, a no ser que medie un fallo mecánico. Aquí no hay recetas ni vademécum. La educación -como toda acción humana- sólo puede ser guiada por la prudencia: podemos establecer, mediante el estudio y la reflexión, principios y criterios generales; pero cómo se tengan que concretar los principios en el *aquí y ahora* es asunto que cada uno debe descubrir en la misma práctica, no de forma apriorística; a partir del conocimiento de sí mismo y del otro; teniendo en cuenta la experiencia habida, etc.

3. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles

La comunicación educativa participa de las mismas dificultades que la comunicación en cualquier ámbito de la vida: la resistencia a mostrarse tal como uno es, defectos incluidos; el temor a la que la propia intimidad no sea respetada; las malas experiencias pasadas; la falta de confianza en el interlocutor; la falta de empatía, amplificada muchas veces por la diferencia de edad, etc. En el ámbito escolar hay que tener en cuenta además otros factores que pueden obstaculizar e incluso impedir la comunicación, como la falta de identificación con el ideario del centro por parte del alumno, de su familia e incluso del profesor, o el hecho de que el alumno se encuentre en la adolescencia, momento crítico en que las dificultades antedichas parecen agravarse en muchos casos.

En el momento actual, por otra parte, se dan algunas circunstancias específicas que repercuten sobre las relaciones entre profesores y alumnos. Los cambios producidos en los últimos años, en la sociedad y en el mundo escolar, y que tienen su reflejo en los cambios de la legislación educativa, han conducido a lo que podríamos llamar una crisis de identidad del profesor, especialmente en el sector público. La prolongación de la enseñanza obligatoria, con la desaparición de la antigua FP1, y la escolarización prácticamente universal de la población en edad escolar, junto con

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

los cambios curriculares, han dibujado un nuevo perfil del profesor, con nuevas exigencias (sobre todo en el caso de los profesores de secundaria), que ha modificado de manera significativa su *status* profesional.

Los cambios en la arquitectura del sistema educativo, en los diseños curriculares, incluso en la situación laboral y administrativa, han alterado las expectativas que muchos profesores tenían en el momento de acceder a la profesión, produciendo en ocasiones la sensación de haberse quedado "descolocados". Sin duda esta sensación es más fuerte entre los profesores de la ESO, que han visto, no sólo que sus materias perdían horas o cambiaban de enfoque, sino que se las tenían que ver con alumnos de edades y características con las que no estaban acostumbrados a trabajar. Incluso el hecho de ser "profesor de" parece haber pasado a un segundo o tercer plano en virtud de la normativa y de los hechos mismos, en favor del énfasis en ser "mediador de los procesos de aprendizaje", "orientador" o, simplemente, "educador". Ya no basta con ser competente en la materia o materias que tenemos que impartir; la legislación, la realidad del aula y la realidad social nos están exigiendo saberes y destrezas en las que no habíamos sido formados ni se nos habían exigido hasta hace bien poco: desde el uso de las nuevas tecnologías hasta la realización de adaptaciones curriculares; desde el cuidado de los alumnos en los tiempos de recreo hasta la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Si a esto añadimos la crisis de autoridad que, desde el ámbito familiar y social, se extiende a los centros escolares, se comprenden fácilmente las reticencias de los profesores para asumir su papel de orientador y las actitudes derrotistas que encontramos con frecuencia: "Si los padres no educan a sus hijos correctamente, poco hay que yo pueda hacer".

4. Condiciones favorables para la comunicación

Una efectiva y eficaz relación educativa tiene que partir de la confianza del educador en las posibilidades del educando y también en las suyas propias. La tarea de ayudar al alumno en su proceso educativo empieza muchas veces por promover su espíritu de superación, por inspirarle la ilusión y sostener su impulso hacia metas de mejora personal. Pero para ello es necesario que el educador sea consciente de su poder de influencia, poder que se acrecienta en la medida en que se ejerce en coherencia con el *ideario* del centro y, sobre todo, en coherencia con la *práctica educativa* del centro.

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Mejor todavía si esa cohesión en los fines y en los métodos implica también a las familias; no obstante, la experiencia demuestra que un centro educativo con un ideario claro y "vivo", que impregne de verdad toda la actividad que en él se desarrolla, es capaz de arrastrar a un alto porcentaje de los alumnos, incluso si sus familias no colaboran de modo activo con los profesores. A ello contribuye el hecho de que los niños y adolescentes tienen, junto con la inclinación a aprender, una predisposición natural hacia la disciplina y la obediencia, no sólo a satisfacer los caprichos, a "salirse con la suya" o a evitar el esfuerzo. Se trata, por tanto, de aprovechar las buenas disposiciones de los alumnos para motivarles hacia objetivos educativos, en un clima positivo y estimulante. Para esto es preciso que sea el profesor, el educador, el primero que se encuentre motivado, que transmita entusiasmo, que con el gozo de enseñar promueva el gozo de aprender. Sabemos por experiencia que los alumnos que trabajan en este clima desde niños pasan la crisis de la ESO (la crisis de la adolescencia) sin más problemas que los de ordinaria administración.

Por otra parte, si bien es cierto que existe una crisis de autoridad, sobre la base de una malentendida libertad, también es cierto que la espontaneidad es un valor vigente y vivido; y ese valor es un buen aliado a la hora de lograr una comunicación personal sincera. Se trata de "dar la vuelta" a los valores sociales que antes parecían como obstáculos y aprovecharlos para lograr una verdadera comunicación educativa. Paradójicamente, en esta supuesta sociedad de la comunicación y la información, el nivel y la calidad de la comunicación personal son muy bajos. Hay demasiado ruido, y no sólo físico. Para comunicar se requiere silencio; el silencio interior donde se toma conciencia y se reflexiona sobre lo que uno hace y lo que le pasa a uno, sobre proyectos, ilusiones, etc. Silencio también para escuchar. Por el contrario, el activismo y el individualismo provocan un ruido ensordecedor. No obstante, la comunicación personal es una necesidad del ser humano y por eso, cuando un muchacho se encuentra con alguien que escucha, que muestra interés auténtico por él, no por curiosidad sino como expresión de su disposición para ayudar, se desarma.

5. Características de la comunicación educativa

Como hemos repetido, la comunicación educativa tiene que ser, de un lado, personal, en cuanto verdadera comunicación; y, de otro, dirigida a la mejora, en cuanto educativa. Esta simple constatación

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

nos da la pista para comprender qué características debe reunir esa comunicación. En primer lugar, ha de ser sincera; si el profesor, tutor u orientador, no está interesado de verdad en el alumno, éste lo descubrirá más pronto que tarde. Ha de ser auténtica, sin afectación, sin esa apariencia de afecto que no engaña a nadie y que es más bien un obstáculo. Por otra parte, en cuanto dirigida a la mejora del educando, tiene que tener unos objetivos claros, en relación con la situación real del alumno y en relación con los objetivos del centro (Isaacs, 1995). No se trata de pasar el rato entre amigos, ni siquiera de estar a gusto mientras crece el conocimiento mutuo entre los interlocutores. Ciertamente, la comunicación con los alumnos debe ser *vivencial,* porque debe versar sobre la realidad vital del alumno; pero al mismo tiempo tiene que ser sistemática, con unos objetivos programados y, por tanto, con un contenido previamente establecido y común para todos los tutores, por etapas, ciclos y cursos. Este carácter sistemático de la comunicación no sólo no la entorpece, sino que la hace más eficaz.

La orientación a la mejora del alumno de la comunicación educativa nos habla asimismo de que no se trata de una relación entre iguales; el profesor debe, por consiguiente, "medir las distancias", dejarse ver con naturalidad, en la medida que ello pueda ayudar al alumno, pero evitando el "exhibicionismo de intimidades" (González-Simancas, 1992, p. 206). Evidentemente, tampoco se debe "curiosear" en la intimidad del alumno, sino mostrar una actitud abierta que inspire confianza para que el alumno se muestre también con naturalidad y hasta donde le parezca oportuno. El alumno nunca debe tener la impresión de que se le intenta "sonsacar", sino de que se le ofrece un ámbito de acogida donde puede encontrar la ayuda que precise en cada momento.

Siempre es útil, cuando se trata del diálogo en la educación, repasar la categorización que hizo Gibb (1961) de las condiciones del diálogo desde el punto de vista de la reacción del alumno, bien sea de defensa o de participación. El alumno se pone a la defensiva:

a) cuando el profesor adopta la posición de juez ante él;

b) cuando parece querer buscar información para aumentar su control;

c) cuando sus motivaciones son confusas;

d) cuando falta cordialidad;

e) cuando se manifiesta distante y con aires de superioridad; y

f) cuando quiere hacer creer que no se equivoca nunca.

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Por el contrario, la disposición del alumno a abrirse al diálogo es reforzada cuando percibe en el educador:

a) una actitud de aceptación;

b) la disposición para ayudar a definir un problema y buscarle soluciones;

c) espontaneidad en la expresión y autenticidad en el comportamiento;

d) que intenta ponerse en su lugar para comprender mejor;

e) que, por lo tanto, cuenta con él, con su perspectiva y sus opiniones; y

f) que no se manifiesta como poseedor de remedios mágicos e infalibles.

6. La entrevista como encuentro personal

Todo lo dicho hasta ahora encuentra su plasmación más significativa en la entrevista entre el profesor-tutor y el alumno, donde se tiene que producir el encuentro personal entre ambos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las actitudes y las actuaciones del educador en el aula condicionan las actitudes con que el alumno acude después a la entrevista. La relación personalizada que se da (o que se debe dar) en la entrevista está mediatizada por la relación que se da antes entre el profesor y el grupo de alumnos. El profesor tiene que ser congruente en ambos ámbitos para despertar la confianza del alumno. El talante comunicativo del profesor, si es auténtico, tiene que manifestarse en el aula tanto como en el despacho, con todas las salvedades que se quiera.

En relación con la entrevista cabe considerar sus condiciones externas de lugar y duración, la conveniencia o no de tomar notas durante la conversación, etc. (Gordillo, 1975). Teniendo en cuenta la finalidad de estas líneas nos interesa, sin embargo, reflexionar sobre un aspecto esencial: la personalización de la educación. La entrevista tiene dos objetivos fundamentales, íntimamente vinculados. En primer lugar, conocer al alumno, lo que incluye saber qué piensa él de sí mismo y de su situación, para así poder ofrecer la ayuda que él mismo considere que necesita. En segundo lugar, ayudarle a conocerse y a responsabilizarse en las decisiones que haya que tomar en relación con su situación, escolar o personal (Gordillo, 1975, pp. 277-281). Estos dos objetivos señalan claramente la forma que debe revestir la entrevista; se trata primaria y esencialmente de escuchar y, por tanto, de dejar hablar, sin convertir la entrevista en un interrogatorio, como si el fin fuera rellenar un formulario de pre-

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

guntas. El protagonismo corresponde al alumno, de modo que las intervenciones del educador han de pretender la clarificación de lo que aquel piensa o siente, manifestando así el interés, la disponibilidad y el deseo de comprender del educador, actitudes que se manifestarán también, de forma no verbal, en sus gestos y actitudes.

Esto no quita que las entrevistas tengan, al mismo tiempo, unos objetivos definidos por parte del educador. Ya comentamos anteriormente la conveniencia e incluso necesidad de que en las entrevistan se hable, de modo sistemático, de determinados objetivos educativos establecidos para todo el centro –por etapas, por ciclos...–; pero no podemos convertirla en una forma de trasmisión individualizada de consignas generales. El fin de la orientación no es *individualizar,* sino *personalizar.* Lo primero hace referencia a lo numérico; si pongo en clase un problema de física y luego lo corrijo en el cuaderno de cada alumno, en vez de hacerlo en la pizarra para todo el grupo, estoy individualizando la enseñanza, desde luego, pero no necesariamente haciéndola personalizada. La personalización es más, porque se trata de considerar al alumno como persona, como ser único, con unas circunstancias particulares, un modo de ser propio, unas cualidades determinadas, unos intereses, unos problemas, cierto grado de desarrollo psicológico, etc. En este sentido, quitarle importancia a lo que le pasa a un alumno porque lo mismo les pasa a otros, es peligroso. Ciertamente, puede ayudarle a no sentirse raro, pero en modo alguno le resuelve el problema y, si lo interpreta como una manera de reducirle a un caso estadístico –mero individuo–, puede convertirse en un obstáculo para la comunicación.

7. Necesidad de una correcta antropología educativa

De esta manera, como siempre que se ahonda en un tema educativo, desembocamos en la antropología. Seguramente, buena parte de la desorientación que padecemos en el mundo de la educación, desde las familias hasta la administración de la cosa pública, se debe a la falta de una antropología verdadera que oriente adecuadamente la pedagogía. Permítaseme aquí recordar algunas cuestiones que vienen al caso[1].

[1] Lo que sigue es una glosa del artículo *Valores y maestros,* del profesor Jiménez Abad (1997).

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Uno de los aspectos esenciales del proceso educativo es la paulatina integración de la persona en ámbitos de encuentro y de convivencia que la enriquezcan, empezando por la familia en la que es llamada a la existencia. Para la persona humana, vivir es convivir. Las relaciones interpersonales son el verdadero escenario, más aún, el argumento y el motor de la existencia humana. El conocimiento de sí mismo como un yo significativo, irreductible a todo lo demás, aprende a adquirirlo el ser humano al experimentar que es conocido y valorado por otra persona como "alguien" único e irrepetible. Todo ser humano necesita el reconocimiento ajeno para la formación de la idea que tiene de sí mismo. La relación interpersonal es un ámbito de encuentro donde la vida del hombre y la mujer adquieren perfil y rostro personal.

A través de la relación de intimidad y de acogida entre las personas brota el sentido, y el mundo se hace morada para el ser humano. Esto acontece de un modo privilegiado en el ámbito familiar, y también en la amistad. Y es que la protección, más que del espacio cubierto o acotado, nace de la compa?a, de la creación de un ámbito de convivencia, de intimidad compartida. Por ello puede afirmarse que la educación es de algún modo una prolongación de la paternidad y la maternidad, y una cierta forma de amistad.

Especial relevancia tiene lo anterior en relación con la educación en valores. Las virtudes se educan en y desde la práctica, por medio del trabajo y la convivencia, por el trato frecuente y habitual con personas que hacen brillar la virtud en su ser y en su obrar. En la práctica, la educación moral se traduce en proponer a los alumnos y en vivir uno mismo como referentes propios unos ideales verdaderos y valiosos que impulsen a la mejora constante, y en forjar la base conductual de un carácter estructurado por virtudes humanas que son fruto del autodominio personal y de una disposición permanente a realizar el bien. El educador es una persona dotada de *autoridad (auctoritas,* capacidad de dar auge, de ayudar al crecimiento) porque con su modo de vivir enseña a crecer en humanidad. Su autoridad emana en el fondo del prestigio y la confianza que nacen de una disposición de servicio cualificado, que se realiza por medio de su saber y de su actitud vital.

El profesor Jiménez Abad (2003) sugiere una serie de concreciones de ese saber y de esa actitud que bien puede valer como síntesis y colofón de todo lo que hemos venido diciendo sobre la comunicación entre el profesor-tutor y el alumno. En el

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

orden del saber, el educador tiene que tener un conocimiento fundado de la finalidad de su quehacer, lo que implica una visión profunda y verdadera del ser humano y de lo que le ayuda a mejorar y madurar (saber a dónde ir); debe saber cómo es el alumno y a dónde puede llegar, lo que conlleva un acercamiento personal a su situación, actitudes, posibilidades y limitaciones; y, por ultimo, debe saber cómo y cuándo puede y debe intervenir, con prudencia y tacto para aprovechar el momento más oportuno.

En el orden de las actitudes, el educador debe tener:

- *Fe en el propio trabajo.* Sólo si se cree que el propio trabajo merece la pena, aunque no siempre se aprecien sus resultados, puede haber entusiasmo y motivación para contagiar deseos de mejora a los alumnos.
- *Compromiso personal.* Educar no es un trabajo más, un simple modo de ganarse un sueldo. Es ayudar a ser a unas personas, y eso requiere una vinculación personal, ofrecer la propia experiencia de vida como referente.
- *Capacidad de silencio.* Dedicar tiempo a reflexionar sobre el propio trabajo, su sentido y su desarrollo, y también a pensar en cada uno de los alumnos.
- *Empatía.* Capacidad de ponerse sinceramente en el lugar del otro para ver las cosas como él las ve, juzgándolas también desde su intención y situándose a su nivel para razonar, animar y corregir.
- *Comunicabilidad.* Ser accesible y receptivo, con capacidad de escucha.
- *Capacidad de suscitar autonomía.* No se trata de dirigir al alumno para modelarlo a nuestra imagen y semejanza, sino de orientarle para que acepte la responsabilidad de sus actos, piense y decida por sí mismo, según su grado de madurez.
- *Firmeza.* Entereza, dominio de las propias reacciones y capacidad para encajar y superar las dificultades que sobrevienen. No ha de confundirse con frialdad, dureza o inflexibilidad; la calma y la energía son compatibles con la cordialidad, que en ningún caso es mendigar el afecto de los alumnos.
- *Paciencia.* Saber esperar, no esperando resultados inmediatos. No cansarse nunca de estar empezando siempre que sea necesario, aprendiendo de los fracasos para mejorar.■

Fecha de recepción del original: 09-03-2004
Fecha de recepción de la versión definitiva: 14-10-2004

© 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

BIBLIOGRAFÍA

- Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *The Journal of Communication, XI* (3), 141-148.
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación: libertad y compromiso.* Pamplona: EUNSA.
- Gordillo, M. V. (1975). *La orientación en el proceso educativo.* Pamplona: EUNSA.
- Isaacs, D. (1995). El profesor de secundaria y su dimensión orientadora. En *La educación: el reto del tercer milenio.* Barcelona: Institució Familiar d'Educació.
- Jiménez Abad, A. (1997). Valores y maestros. *Cuadernos de pensamiento, 11,* 101-110.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación.* Pamplona: EUNSA.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación.* Buenos Aires: Losada.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste,* 76.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación.* Barcelona: Ariel.

 © 2004 by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Copyright of Estudios Sobre Educacion is the property of Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.