

LOS PROFESORES Y LA VIDA CÍVICA DE LAS ESCUELAS

por David T. HANSEN

University of Illinois at Chicago

A primera vista, el tema de «los profesores y la vida cívica de las escuelas» trae a la mente imágenes de profesores dirigiendo asambleas escolares acerca del valor del voto, de la importancia de la armonía social y de los esfuerzos y sacrificios de ciudadanos famosos. Sugiere escenas de profesores trabajando conjuntamente en comités, quizás junto con administradores y estudiantes, a fin de desarrollar cauces que mejoren el clima moral de su escuela. El tema nos lleva a pensar en profesores que visitan con sus estudiantes lugares históricos, instituciones políticas y museos, todo ello con el propósito de fomentar el conocimiento y la conciencia cívica. Por último, evoca ideas de profesores que, con estos mismos fines, organizan discusiones y dialogan en el aula sobre cuestiones políticas, sean históricas o actuales. A mi juicio, todo esto describe algunas formas en las que los profesores contribuyen a la vida cívica de las escuelas.

Sin embargo, tales imágenes son discontinuas. Esbozan sucesos intermitentes. Permanecen fuera y al margen de las ocupaciones cotidianas, de la rutina habitual de la vida de la escuela y la actividad del profesor en el aula. Pero, a mi juicio, esta rutina cotidiana tiene importantes implicaciones para la educación cívica. Tanto por la investigación pedagógica como por nuestra propia experiencia personal, sabemos que en el curso de la vida diaria en las aulas y las escuelas, los profesores van dejando su impronta en lo que los jóvenes llegan a saber, a comprender, a pensar, a dudar, a querer, a apreciar, etc. Los profesores influyen en cómo aprenden los jóvenes a mirar y a tratar a otras personas, con sus distintos intereses, preocupaciones y proyectos. Todos estos resul-

tados de la enseñanza —creencias, comprensiones, orientaciones hacia los otros— tienen que ver con la forma y sustancia de la vida cívica. Ellos revelan la influencia que ejercen los profesores en la manera en la que los jóvenes van a estar preparados y equipados para participar en el mundo público que les espera más allá de su comunidad y familia inmediata.

En este artículo, plantearé un conjunto de imágenes de la enseñanza que plasman la rutina, las ocupaciones cotidianas de la escuela y el aula. Estas imágenes pretenden mostrar tres cosas. La primera es que los profesores se encuentran en posición de jugar un papel *continuo* más bien que intermitente en la educación cívica, de influir de una forma continuada en la vida cívica, presente y futura, de sus estudiantes. Pero, en segundo lugar, espero que estas imágenes revelen también cómo, muy a menudo, la influencia cívica de los profesores es *indirecta* y *no-consciente*. Es decir, que los profesores no necesariamente planifican o prevén todos estos resultados. Desde luego, mi argumento incluye que no pueden hacerlo. En parte, esto es debido a que, como la virtud en sí misma, los aspectos importantes del desarrollo cívico no pueden enseñarse directamente, sino que surgen, cuando lo hacen, desde el proceso cotidiano de vivir e interactuar con otros en las escuelas y aulas.

La tercera cosa que espero mostrar va a rueda de las otras dos. Es que el impacto cívico que ejercen los profesores en los estudiantes no siempre es fácil de identificar. La influencia de los profesores sobre la manera de pensar y conducirse de los estudiantes tiende a emerger con el tiempo. Surge sin patrón fijo, y a veces sorprendentemente, mediante las vicisitudes de la vida del aula y la escuela. A menudo, la huella que deja el profesor sobre las disposiciones cívicas de un estudiante no se manifiestan hasta después —incluso mucho después— de que éste y aquél se hayan separado. Creo que sucede muchas veces, en las vidas de muchos, que a nosotros mismos nos sorprende nuestra manera de actuar en una situación determinada. El pensamiento y la reflexión posteriores nos ayudan a situar la fuente de nuestra acción atrás, en un adulto influyente, que en muchos casos resulta ser un profesor.

En suma, el tema que voy a desarrollar aquí es que la influencia de los profesores sobre las sensibilidades y disposiciones cívicas de los estudiantes no deriva simplemente de sus esfuerzos, curriculares y extracurriculares, deliberados, del estilo a los que mencioné al principio. Más bien, dimana de la frecuentemente intensa, desordenada, impredecible, interacción que mantienen día

a día con sus estudiantes.

En los últimos años, la investigación pedagógica ha comenzado a esclarecer el alcance y la profundidad de este tipo de influencia indirecta y, al mismo tiempo, continuada del profesor en los estudiantes. La investigación ha llevado el concepto de influencia de los profesores más allá de lo estrictamente académico, por un lado, y de lo deliberado, intencional e intermitente, por el otro. A continuación incidiré brevemente en estas dos tendencias.

La investigación ha comenzado por poner de manifiesto el significado moral, además de académico o intelectual, que irradia la enseñanza cotidiana en el aula. Este contingente creciente de investigaciones añade una perspectiva valiosa al pensar sobre la vida cívica de las escuelas. No en vano, entre los conceptos de lo moral y lo cívico existe un considerable solapamiento, hasta el punto de poder usarlos casi indistintamente. En sentido amplio, el concepto de moral abarca los contornos del carácter personal y la manera en la que las personas consideran y tratan a los demás. El concepto apunta a si las personas desarrollan, y cómo lo hacen, cualidades de respeto, interés por los otros, paciencia, consideración, etc. El mismo comprende también la forma en que las personas afrontan y resuelven divergencias que reflejan puntos de vista diferentes sobre lo bueno o lo justo. La investigación reciente acerca de las dimensiones morales de la enseñanza no deja duda de cómo los profesores pueden facilitar o promocionar este tipo de disposiciones y orientaciones. La relación con lo cívico es inmediata, especialmente si se concede que la vida cívica presupone ciertas disposiciones fundamentales afianzadas en los ciudadanos, tales como la voluntad de escuchar a los demás, de tener en cuenta los puntos de vista alternativos, y de comprometerse y colaborar.

La investigación sobre las dimensiones morales de la enseñanza es también aplicable al aprendizaje cívico en las escuelas, en cuanto invita a los educadores a reconsiderar su percepción de lo que sucede en las aulas. Hasta ahora, la mayor parte de la investigación basada en el aula, ha examinado si y cómo se las ven los profesores con las destrezas básicas de la lectura, escritura y matemáticas, con el conocimiento de la historia y la literatura, etc. Todos los educadores valoran bien tales finalidades académicas. Sin embargo, cuando, a su vez, piensan como profesores de educación *cívica*, frecuentemente se sitúan fuera de las materias académicas y, por tanto, lejos del mundo cotidiano del aula. Como sugerí anteriormente, emergen entonces otras imágenes de los pro-

fesores —de profesores ocupados en asambleas escolares sobre aspectos cívicos, o embarcados en nuevas aventuras curriculares, o que llevan a sus alumnos a experiencias de carácter cívico fuera de la escuela—. Pero la investigación reciente sugiere que la vida cívica también toma forma y progresa —o fracasa, según el caso— durante el curso de la rutina cotidiana de la interacción en el aula y la escuela. Esto es lo que pretendo subrayar al decir que la investigación ha llevado el concepto de la influencia de los profesores más allá de lo deliberado, intencional, e intermitente. Los trabajos recientes nos urgen a considerar el alcance moral de lo continuo y constante en la vida de las escuelas y aulas.

Ilustraré lo importante que es este ámbito de la práctica educativa diaria para la educación cívica, construyendo imágenes contrapuestas de la enseñanza en el aula, basadas en la investigación reciente (Ball y Wilson, 1996; Gudmundsdottir, 1990; Hansen, 1992, 1995; Kozolanka y Olson, 1994; Lampert, 1990; Lyons, 1990; Uhrmacher, 1993). Varias consecuencias podrán extraerse de esta comparación, la principal de la cuales es que la calidad del aprendizaje cívico de los estudiantes en las escuelas y las aulas depende sobre todo de la posición que adopta la persona del profesor.

Dos mundos de aulas

Pensemos en dos profesores de matemáticas de una escuela secundaria, con un sólido conocimiento de base e interés en su asignatura. Supongamos también que ambos están comprometidos con la enseñanza y la excelencia académica. Los dos son profesionales en todo lo que hacen en el aula y la escuela. Finalmente, presumamos que, por lo pronto, sus alumnos se comportan de manera similar en los exámenes finales. De acuerdo con unas pautas ampliamente extendidas, las dos clases han estudiado casi lo mismo. Sin embargo, una mirada más cercana a su trabajo diario durante el curso escolar, revela que los dos grupos han aprendido lecciones cívicas bastante diferentes.

En una de las aulas, el profesor es enérgico, directivo y domina el proceso de comunicación. Además, utiliza un enfoque individualista más bien que, por ejemplo, el trabajo de los alumnos en parejas o grupos pequeños. Los alumnos emplean el tiempo en el aula realizando, sentados, trabajos individuales, o participando en actividades del grupo de clase sobre problemas matemáticos, teoremas y similares. El profesor es el centro de todas las actividades, actuando como el eje de una rueda. Cada alumno, como un radio individual de esta rueda, tiene una relación académica única con

el profesor. Las clases son tipo-empresa, bien organizadas y productivas.

En la otra aula, justo al otro lado del pasillo, el profesor mantiene un enfoque pedagógico más conversacional que directivo. De modo habitual, implica a sus alumnos en discusiones abiertas, animándoles a dialogar entre sí, y, a veces, dejando fluir muchos comentarios libres antes de hacer una pregunta u ofrecer una sugerencia. El profesor invita a los alumnos a ir a la pizarra a demostrar sus ideas y soluciones. Normalmente, los organiza en parejas y en grupos pequeños para trabajar sobre problemas y, además, les consulta sobre si necesitan más tiempo para terminar sus tareas o están listos para reanudar el trabajo como un grupo. El profesor, más que instruir de forma directa, facilita y orienta el aprendizaje de los alumnos. Las clases son productivas, aunque algo impredecibles e inabarcables en su funcionamiento cotidiano.

Mi pretensión al proponer esta comparación no es comentar los enfoques pedagógicos *per se*. Dicho de otro modo, mi propósito no es asociar un determinado método pedagógico con la promoción del aprendizaje cívico (volveremos sobre este punto más tarde). Deseo también volver a subrayar que los estudiantes de ambas clases finalizan el año habiéndose comportado de manera similar en sus exámenes. Las preguntas que me planteo son: ¿qué tipo de personas son los estudiantes ahora? ¿qué tipo de personas ha promovido el ethos de cada una de estas dos aulas que lleguen a ser?

El *ethos* de la primera aula transmite la idea de que el conocimiento proviene de una fuente con autoridad, de que el conocimiento es una posesión personal e incluso privada, y de que, en el fondo, el aprendizaje es un asunto individual. Si los profesores forjaran siempre estos ambientes, sería poco lo que los estudiantes sacarían de ellos acerca del aprendizaje social y cívico —o, en algunos casos, podrían de hecho aprender lecciones negativas. Tal ethos no anima a los estudiantes a interactuar el uno con el otro, a discutir el uno con el otro, a escuchar el uno al otro, y a plantearse juntos problemas y cuestiones. Por el contrario, los invita a ir cada cual por su lado, o a acudir a las autoridades antes que a la gente de su alrededor en busca de dirección y parecer.

El ambiente de la segunda aula que he descrito proporciona una interrelación considerable entre los estudiantes. Hablan el uno con el otro, intercambian argumentos y demostraciones, se ayudan mutuamente y se plantean juntos respuestas e ideas. El

ethos transmite la idea de que el conocimiento no deriva sólo de una autoridad particular. Hace destacar la posibilidad que tienen las personas de contribuir, por su propio derecho, al conocimiento y la comprensión. En este ambiente, el conocimiento —o, al menos, una parte de él— es público, social y emergente, antes que personal, privado, y prefijado. El ethos infunde también la diferencia entre saber muchas cosas y ser una persona instruida. Ser una persona instruida significa algo más que tener mucha información en la punta de los dedos. Significa haber reflexionado acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido. Significa comprender que el conocimiento puede florecer en la interacción humana y, en consecuencia, puede afectar a la naturaleza y sustancia de las interacciones posteriores. Tal comprensión moral, como a mi me gusta llamarla, sólo puede aprenderse adecuadamente en la comunidad con otras personas afanadas también en aprender. Las aulas que promueven la actividad de los estudiantes entre sí representan sitios espléndidos para construir este tipo de comunidad de aprendizaje

El ambiente de tales aulas proporciona, en una palabra, foros públicos que invitan a los estudiantes a practicar y empaparse de lo que algunos han llamado virtudes cívicas (cf. Bricker, 1989; Grant, 1996; Pratte, 1988; White, 1996). Los estudiantes aprenden lo que significa escuchar a otras personas, y no sólo a sobrentenderlas. Aprenden a hablar públicamente, a pensar en voz alta, y a expresar sus propios puntos de vista e ideas, más que limitarse a fingir lo que se esperaría escuchar de ellos. Los estudiantes aprenden a preguntarse los unos a los otros acerca de temas sustantivos; a disentir intelectualmente y no sólo pasionalmente. Aprenden a cambiar sus puntos de vista, sin permanecer rígidos ante el argumento y evidencia en contra. Los estudiantes aprenden paciencia: a esperar su turno, a escuchar a alguien hasta el final antes de interrumpirlo, y a estar con un problema el tiempo necesario para resolverlo, tanto cuanto puedan, antes de solicitar ayuda a quienes poseen autoridad. Aprenden respeto por las ideas, por las maneras diferentes de pensar y resolver los problemas, por los distintos estilos de actuar y hablar, y por sus propias opiniones y capacidades. Aprenden que estas y otras virtudes son de naturaleza activa y no pasiva. Escuchar, ser paciente, ser respetuoso, etc, requiere una postura activa más que sumisa o inmóvil. De este modo, la práctica de tales virtudes implica el desarrollo de un sentido de acción personal, y no hemos de olvidar que la emergencia de este sentido de acción va codo con codo con la participación en la vida social. Preguntarse qué sucedería si los

profesores forjaran siempre este ethos del aula, supone representarse de que manera tan diferente las dos escenas descritas preparan a los jóvenes para los mundos públicos en los que pueden habitar.

El espíritu de la enseñanza

Ha bastado una breve descripción para ver los diferentes resultados cívicos a que dan lugar ambas clases. Volviendo a un comentario que hicimos de pasada, una consecuencia que podemos extraer del contraste entre estas dos aulas de matemáticas es que los aprendizajes cívicos no acompañan automáticamente a un enfoque pedagógico o contenido curricular concreto. Los ejemplos de estas dos aulas, y el análisis que hemos hecho de ellos, indican que los profesores no deberían dominar siempre la escena, sino dejar a los estudiantes participar en conversaciones sustantivas acerca de cuestiones académicas, posibles soluciones a problemas, etc. Yo también creo que con esto los profesores servirían al beneficio de los estudiantes y de la sociedad. Pero lo más decisivo para el aprendizaje de los estudiantes no es el enfoque instructivo *per se*, sino lo que me gusta llamar el espíritu que imprime el profesor a su trabajo. Por ejemplo, un buen profesor al estilo tradicional puede estimular el pensamiento independiente y crítico de los estudiantes, puede provocar un grado considerable de discusión y debate, así como, subrayémoslo, su interés y preocupación por cuestiones de calado cívico, tales como la de tomar en serio ideas que difieren de las propias. Más aún, una mirada atenta nos muestra que algunas aulas en las que, en lugar de lecciones magistrales, se emplea la discusión habitual, el trabajo en pequeños grupos, la interacción entre los estudiantes, etc. promueven de hecho un relativismo perezoso acerca del conocimiento, la verdad y el bien, más que el tipo de aprendizaje cívico que he descrito. Tales aulas desarrollan cierto tipo de «atareamiento», más que una «tarea» seria (Boostrom, 1991). En suma, el método instructivo por sí solo no es lo decisivo. Broudy lo plasma bien cuando escribe: «Frecuentemente nos sucede... que podemos imitar bastante fielmente los procedimientos pedagógicos del profesor más experimentado, y a pesar de ello no lograr sus resultados. El espíritu del método parece ser un ingrediente vital del mismo, y sin embargo parece estar separado de las técnicas y recursos a través de los que se expresa» (Broudy, 1963, p. 40).

La investigación reciente ha mostrado la importancia moral del

espíritu con que el profesor realiza su trabajo. Para expresar tal espíritu, los investigadores han empleado términos como *modo*, *estilo* o *tacto* del profesor. A continuación examinaré cada uno de estos tres conceptos, a fin de clarificar por qué las dos aulas que hemos descrito promueven orientaciones cívicas divergentes. A mi juicio, estos conceptos proporcionan un buen recurso para conceptualizar lo que significaría que los profesores pusiesen lo que podemos llamar un espíritu cívico en su trabajo cotidiano en el aula y la escuela.

Modo:

Michael Oakeshott ha mantenido que el *modo* con el que el profesor realiza su trabajo diario puede jugar un papel activo en el aprendizaje intelectual y moral de los alumnos. Hablar de *modo* es subrayar la *forma* en la que trabaja el profesor, más que lo que enseña. En otros términos, supone centrar el foco de atención en *cómo* piensa el profesor, más que en lo *que* piensa. Desde aquí, Oakeshott argumenta que el modo del profesor puede dar lugar a que los estudiantes aprendan, y cómo lo hagan, cosas tales como juicios. Oakeshott describe el juicio como un proceso de discernimiento, pensamiento y apreciación. Interpreto esto en el sentido de discernir lo que es caprichoso y lo que es importante en una situación, pensar la cuestión poniendo tenacidad y cuidado, y considerar los puntos de vista divergentes, así como sus consecuencias. Este proceso, afirma Oakeshott, «no puede enseñarse separadamente; no puede tener un lugar específico en un horario o en un currículo. No puede enseñarse abiertamente, mediante preceptos, porque comprende lo que debe animar el precepto; pero puede enseñarse en todo que se enseña. Está implantado de forma no evidente en el modo con el que se transmite la información, en un tono de voz, en el gesto que acompaña la instrucción, en declaraciones colaterales y oblicuas, y por el ejemplo» (1989, p. 61). Este tipo de aprendizaje moral, señala Oakeshott, existe potencialmente en todas las situaciones educativas. Destaca cómo tal aprendizaje moral «no es una parte separada de la educación. Se puede reservar una hora para que se aprendan matemáticas y dedicar otra al Catecismo, pero es imposible iniciar la actividad que sea sin contribuir a este tipo de educación moral, y es imposible encerrar este tipo de educación moral en una hora reservada para su estudio» (1991, p. 469). Tal aprendizaje moral tiene lugar, o fracasa como tal, que también puede suceder, en la interacción cotidiana entre profesor y alumno .

R. S. Peters (1964, 1968) se basa en las ideas de Oakeshott

acerca del modo del profesor. Peters afirma que ese modo es importante debido a la naturaleza misma de la educación. «Ser educado —escribe Peters—, no es haber llegado a un destino; sino viajar con un punto vista diferente. Lo que se requiere no es la preparación febril para algo que está por delante, sino trabajar con precisión, pasión y gusto en lo valioso que está a nuestro alcance» (1964, p. 47). Interpreto a Peters en el sentido de que la precisión supone trabajar con precaución y persistencia, para conseguir bien lo que se pretende; sus opuestos son el descuido, la negligencia y la pereza. La pasión supone cuidar de lo que se está haciendo —resolver un problema, escribir un poema, trabajar en grupo con compañeros— y cuidar hasta el punto de que, en el momento de hacerlo, nada parezca más importante. El gusto pone en movimiento el juicio estético junto con el instrumental; se trata no simplemente de conseguir el resultado de lo que se quiere hacer, sino de hacerlo bien, y de hacerlo artísticamente. Para ambos, Oakeshott y Peters, éstas son cualidades morales, porque acompañan a lo que Oakeshott describe como el proceso de sentirse uno mismo «en casa en los mundos de la naturaleza y la civilización» (1991, p. 469). Los términos poéticos de Oakeshott ponen en escena el hecho de que las personas no pueden realizar su potencial relación humana con otros sin asumir el tipo de rasgos morales que examina. Ambos, él y Peters, afirman que los profesores colaboran a transmitir o a pasar de largo de tales rasgos morales, no mediante el precepto o la instrucción deliberada, sino a través de su modo cotidiano de actuar. Peters concluye que «seguramente, es más el modo en que se imparte cualquier curso, que su materia, lo que resulta crucial en el desarrollo de una actitud mental liberal» (1968, p. 93). Esta observación viene a incidir de nuevo en la idea de que el espíritu con que trabaja el profesor, tiene una importancia potencialmente mayor sobre el aprendizaje moral y cívico en el aula y la escuela que el qué o el cómo pedagógicos en sí mismos.

Por último, Gary Fenstermacher (1990, 1992) adscribe un componente deliberativo, de auto-conciencia, al concepto de modo. Lo hace porque considera el modo de los profesores decisivo en la calidad y naturaleza de la influencia que ejercen en los alumnos y en su aprendizaje moral. Quizás no sea sorprendente que Fenstermacher se encuentre a sí mismo destacando la noción de carácter personal. «Casi todo lo que un profesor hace mientras está en contacto con los alumnos lleva cierta carga moral,» escribe Fenstermacher. «Cada respuesta a una pregunta, cada tarea encomendada, cada discusión sobre problemas, cada resolución de una disputa, cada calificación dada al alumno, lleva consigo el carácter moral del profesor. Este carácter moral puede ser entendido como

el modo del profesor» (1990, p. 134). En otro lugar añade Fenstermacher: «El modo es el término que aplico a la acción humana que manifiesta las disposiciones o características particulares de una persona. Hace referencia a características tales como compasión, egoísmo, cuidado, mediocridad, diligencia, estrechez de mente, tolerancia, etc. Cuando decimos que una persona es atenta o snob, nos estamos refiriendo al modo de esa persona» (1992, p. 97). Fenstermacher afirma que los profesores deberían llegar a ser conscientes de sus modos y de su posible incidencia en los alumnos. «Los profesores que comprenden su influencia como educadores morales —comenta— se toman su modo de actuar muy seriamente. Comprenden que no pueden esperar honestidad sin ser honestos» (1990, p. 135).

Basta con esto sobre la idea del modo del profesor, tal como Oakes-hott, Peters y Fenstermacher, entre otros muchos, nos han ayudado a perfilar. Vayamos ahora a otro concepto muy relacionado.

Estilo:

Con mis colegas Philip Jackson y Robert Boostrom (Jackson et al., 1993), he hecho uso del concepto de *estilo* para tratar de captar la importancia moral de las distintas formas cotidianas de interacción entre el profesor y los estudiantes (Hansen, 1993a, 1993b, 1995). Tal como es usado en esta línea de investigación, el término *estilo* hunde sus raíces en el arte. Hablamos del *estilo* de un pintor como la combinación de la visión del artista con su técnica. Por ejemplo, la técnica precisa, medida, y equilibrada de Vermeer personifica su visión de la virtud y de la gracia humanas, pero también de su fragilidad. Pues bien, análogamente, podemos identificar la influencia de los profesores en los estudiantes, tal como se materializa en el aula, atendiendo a sus estilos de enseñanza. Este concepto resalta la relación dinámica que existe entre las concepciones que tienen los profesores acerca de lo que es la educación y sus actuaciones concretas en el aula. Ayuda a enfocar la compleja, y frecuentemente ambigua, interconexión entre las intenciones de los profesores, por un lado, y su conducta concreta, por otro. Al igual que el concepto de *modo*, el de *estilo* resalta la importancia educativa del espíritu con el que el profesor lleva a cabo su trabajo.

Jackson, Boostrom y yo hemos intentado aclarar estas ideas

en nuestros análisis respectivos de la vida cotidiana de la escuela y el aula. Para ello, tuvimos la oportunidad de observar sistemáticamente centenares de horas de enseñanza en escuelas elementales y secundarias, ubicadas en diferentes entornos urbanos de los Estados Unidos. Como parte de este mismo proyecto, pudimos conversar también ampliamente, tanto de manera formal como informal, con los dieciocho profesores que participaron (Boostrom et al., 1993). En base a nuestra investigación, construimos una taxonomía de las influencias morales que se observan en las escuelas y aulas (Jackson et al., 1993). Éstas abarcan desde los intentos explícitos de educar moralmente a los estudiantes, que describimos como categorías de instrucción moral (pp. 3-11), hasta las a menudo aintencionales, no planificadas e implícitas dimensiones morales de la vida diaria de la escuela, que llamamos categorías de práctica moral (pp. 11-42). Nuestra tesis es que lo que denominamos práctica moral tiene una incidencia formativa en los estudiantes más importante y permanente que los intentos explícitos de formar su carácter. Tratamos de dar vida a estas ideas representando a profesores que organizan discusiones, interactúan individualmente con los estudiantes, entablan debates, instruyen, otorgan calificaciones, organizan actividades, permiten a los estudiantes salir del aula, usan la pizarra, etc. Examinamos estos acontecimientos por su posible significado moral, intentando poner de manifiesto cómo el gesto más pequeño, la palabra más efímera, pueden siempre dejar su marca sobre las sensibilidades, intelectuales y morales, emergentes en los estudiantes.

El estilo de trabajo del profesor destaca en el análisis. El estilo llama la atención sobre las «cualidades personales de los profesores que —a veces sin quererlo— manifiestan una postura o perspectiva moral» (Jackson et al., 1993, p. 11). El estilo comprende «modelos de acción» cuya forma y contorno, pensamos, solamente pueden ser apreciados mediante largos períodos observación (p. 36). Con tiempo, sin embargo, puede adquirirse cierto sentido de cómo el profesor o la profesora responde habitualmente a los estudiantes y a los sucesos del aula, cómo inicia las actividades, etc. «Solemos llamar estilo a esta consistencia de modo, reacción, equilibrio... El estilo se refiere a las formas típicas en las que el profesor maneja los requerimientos del trabajo» (p. 37). El estilo tiene mucho valor porque «personifica los atributos en los que normalmente pensamos como morales... El estilo de un profesor puede ser esquivo y distante o cálido e íntimo. Puede expresar crueldad o bondad» (p. 37). En otros términos, los estilos individuales de los

profesores «constituyen un medio mediante el cual sus valores y aspiraciones, de algunas de las cuales puede que no sean del todo conscientes, configuran el *ethos* de sus aulas» (Hansen, 1993a, p. 419). En suma, el estilo es «expresivo» de cualidades morales, las cuales pueden siempre influir potencialmente en los estudiantes, para bien o para mal.

Como mencioné anteriormente, nuestro trabajo nos ha persuadido de que el estilo cotidiano del profesor y la profesora puede tener una incidencia moral mayor que cualquier lección moral explícita que ocasionalmente pueda ofrecer a los estudiantes. Esto es debido, en primer lugar, a que el estilo es continuo y permanente, aun cuando evolucione. Los profesores no pueden «apagar» sus estilos ni controlar todos los mensajes morales que emiten. El filósofo Ralph Waldo Emerson lo plasmó diciendo: «El carácter enseña más que nuestras voluntades. [La gente] imagina que comunica la virtud o el vicio sólo mediante acciones manifiestas, y no ve que la virtud o el vicio emiten continuamente su aliento» (1841/1983, p. 266). La idea de estilo destaca el hecho de que los profesores están siempre «enviando» mensajes morales, y de que envían mucho más de lo que posiblemente pueden dejar a un lado o controlar. Se ha mostrado cómo «muchas de las influencias imprevistas» que operan en las aulas lo hacen «*siempre o la mayor parte del tiempo*, mientras que las intencionales son más episódicas e independientes... El estilo o carácter del profesor [está] prácticamente siempre presente» (Jackson et al., 1993, p. 44). Lo que Jackson (1992) llama «*inenseñadas*» lecciones morales —pero lecciones, a pesar de todo— surgen como resultados ubicuos del trabajo de los profesores. No hay que insistir en cómo este aspecto de la enseñanza tiene importantes consecuencias a la hora de pensar en los profesores y la vida cívica de las escuelas.

Tacto:

El énfasis que pone Van Manen (1991a, 1991b, 1994) en el concepto de tacto viene a esclarecer todavía más el significado moral que satura el espíritu con el que trabaja el profesor. El punto de partida de Van Manen es un argumento que Herbart formuló el siglo pasado: «La auténtica pregunta de si alguien es un buen o mal educador es simplemente esta: ¿ha desarrollado esta persona un sentido de tacto?» (citado por Van Manen, 1991a, p. 128). El tacto es «la regla inmediata de la práctica,» y hace relación a la realización «juicios instantáneos» y a la «adecuación a la peculiaridad de la situación». «Depende ante todo de lo que se designa como *Gefuhl* (sentimiento o sensibilidad) y sólo más remo-

tamente de las convicciones» (1991b, p. 523). «La acción con tacto», agrega Van Manen, «supone la inmersión inmediata en escenarios en los que debo responder instantáneamente, desde la totalidad de mi persona, a situaciones inesperadas e impredecibles» (p. 519). Van Manen sugiere que este tacto se relaciona fenomenológicamente con los «momentos pedagógicos» (1991a, pp 37-64). Son los momentos que surgen continuamente en los escenarios educativos: un estudiante que se atasca, o hace una pregunta, o mantiene una disputa con un compañero, o, quizás, permanece callado ante una pregunta. Tales momentos apelan al tacto del profesor, lo ponen en acción. El proceso es tan inmediato que el mismo término «proceso» no resulta del todo apropiado, lo mismo que sucede, según Van Manen, con la terminología de la «adopción de decisiones». «El momento pedagógico requiere que el profesor actúe instantáneamente,» escribe. «Con la mirada retrospectiva de la observación racional, esta acción instantánea puede parecer como un tipo de adopción de decisiones sobre la mancha, pero no es realmente adopción de decisiones en el sentido usual de deliberación y resolución de problemas» (1991b, p. 515). Más bien, el tacto es un tipo de «solicitud» (p. 523) que permite al profesor actuar con consideración y sensibilidad hacia los estudiantes. Se materializa en el gesto tanto como en la palabra, y en cierto sentido puede significar contención, más que actuación. Sobre todo, según Van Manen, el tacto implica ser sensible a la particularidad de la situación. «Ejercer el tacto,» afirma, «significa *percibir* una situación que requiere sensibilidad, para *comprender* el significado de lo que se ve, *captar el sentido* de esta situación, *conocer qué hacer y cómo actuar*, y *hacer* realmente algo bien hecho. Actuar con tacto puede implicar todo esto y, aún así, la acción con tacto no deja de ser instantánea» (1991a, p. 146).

Van Manen recurre a una amplia variedad de sucesos del aula para aclarar estos elementos y fases del tacto. Por ejemplo, el tacto «se expresa a sí mismo» en el hecho de mantenerse abierto y en sintonía con los estudiantes, en ser «situacionalmente comprensivo,» en manifestarse capaz de improvisar, y en saber aprovechar las oportunidades de conectar con los estudiantes (1991a, pp. 126-160; ver también Uhrmacher, 1993). En la práctica real, afirma Van Manen (pp. 160-172), el tacto protege la vulnerabilidad del estudiante, impide hacerle daño, fortalece y fomenta lo que es bueno en el estudiante, y promueve lo que él o ella tienen de único. Finalmente, el tacto se deja notar en las palabras del profesor, los silencios, las miradas y los gestos, así como en la atmósfera del aula o *ethos* que emerge con el tiempo (pp. 172-186). En el análisis de Van Manen, el tacto se convierte en otra lente que permite captar el significado moral de la enseñanza.

He examinado tres conceptos generados en la investigación reciente acerca de las dimensiones morales de la enseñanza. He sugerido que los tres hacen más clara la importancia del espíritu con el que los educadores realizan su trabajo, un espíritu que en muchos sentidos importantes es más decisivo para la influencia que ejercen que el contenido curricular o el método instructivo tomados en sí mismos. Lo que hemos llamado el *modo* pone el énfasis en la reflexión y atención del profesor, en la manera en la que él o ella piensa y delibera. De acuerdo con la investigación reciente, el modo del profesor puede influir, indirectamente, en la forma en la que los estudiantes aprenden a juzgar las cosas en el mundo, y a pensar en el proceso mismo de juzgar. La idea de estilo destaca el hecho de cómo el carácter personal del profesor encuentra expresión incluso en las actividades más rutinarias del aula y la escuela: la postura que adopta mientras habla con un estudiante, el tono de su voz, la cantidad de tiempo que espera o presta atención, etc. El concepto resalta la importancia que tiene la persona que ocupa el papel de profesor. El papel no enseña a los estudiantes; quienes lo hacen son los profesionales singulares, cuyo carácter personal influye en los ambientes de su aula, en sentido positivo o negativo. La idea de tacto subraya la inmediatez de mucho de lo que sucede en la escuela y el aula, así como el significado moral que tienen muchos de estos acontecimientos. El concepto nos recuerda que los profesores frecuentemente no disponen de tiempo para deliberar o para reflexionar con sentido acerca de lo que deben hacer: por el contrario, deben actuar aquí y ahora. Por ello, su sentimiento y sensibilidad hacia los estudiantes y hacia sus obligaciones como educadores adquieren tanta preeminencia. Esas cualidades morales se materializan en el tacto de enseñar.

Conclusión: sintonizar con lo cotidiano

Los tres conceptos analizados aquí revelan la importancia que, de cara a comprender el aprendizaje moral y cívico de las escuelas, tiene saber mirar más allá del currículo formal y los proyectos deliberados de instrucción cívica. Estas tentativas son importantes, pero no agotan los significados cívicos o las oportunidades que es posible encontrar en la vida escolar. Conceptos como los de modo, estilo y tacto del profesor poseen un valor analítico considerable, al llamar la atención sobre la importancia moral, y yo creo que cívica, de las actividades habituales, cotidianas, del aula, que son las que más fácilmente escapan a los intereses académicos y

programáticos, debido a su ubicuidad y aparente aleatoriedad. El filósofo Ludwig Wittgenstein lo señala diciendo: «Los aspectos de las cosas que son más importantes para nosotros están ocultos a causa de su simplicidad y familiaridad. (Somos incapaces de observar algo, porque está siempre delante de nuestros ojos....) Y esto significa: fracasamos en ser afectados por lo que, una vez visto, es más llamativo y poderoso» (1953, p. 50e). Los conceptos de modo, estilo, y tacto han surgido del interés actual de la investigación en lo que, de alguna forma, ésta siempre ante nuestros ojos cuando miramos las escuelas y las aulas, esto es, los significados inherentes en la vida educativa habitual, rutinaria, y la manera en la que *quien* es como persona el profesor o la profesora, por encima de lo que simplemente enseña, puede repercutir en las sensibilidades intelectuales, morales y cívicas que emergen en los estudiantes.

El análisis aclara por qué las dos aulas de matemáticas que describimos antes se caracterizan por unos tipos de *ethos* tan diferentes. Los *curricula* y los métodos instructivos de los profesores no determinan, por sí mismos, estas diferencias. Las planificaciones instructivas y curriculares no generan automáticamente un ambiente moral y cívico deseable. Las dos aulas difieren en su *ethos* cívico debido, sobre todo, a los sujetos que ocupan el papel de profesor, cada uno de los cuales dispone de un espíritu o una orientación distintiva hacia el trabajo pedagógico.

Lo anterior supone que cada aula se caracteriza por un *ethos* cívico de un tipo u otro, que es lo mismo que decir que todas las aulas inspiran algún aprendizaje cívico, el cual, por supuesto, puede ser más negativo que positivo (esto es, puede ser un tipo de «desaprendizaje»). Incluso una actitud de indiferencia del profesor hacia las dimensiones sociales y públicas del aprendizaje tiene consecuencias potenciales para las emergentes sensibilidades morales y cívicas de los estudiantes. Quizás inadvertidamente, tal profesor puede estar infundiendo la idea de que la vida del aula no tiene nada que ver con lo que suele llamarse «el mundo verdadero,» lo que puede desanimar a los estudiantes a traducir lo que aprenden y piensan en formas de situarse en el mundo público. Como he sugerido, la investigación reciente sobre las dimensiones morales de la enseñanza indica que la influencia de los profesores sobre las orientaciones morales y cívicas de los estudiantes se produce de forma continuada y difusa, y puede o no ser enriquecedora y positiva.

Sin embargo, la investigación reciente nos previene también contra las pretensiones demasiado apresuradas de proyectar el foco moral y cívico hacia lo que dicen y hacen los profesores. Por una parte, sabemos por la investigación que no siempre es fácil identificar e interpretar la influencia moral y cívica que éstos ejercen. Una visita corta a una escuela o aula puede llevar a un observador a concluir que el profesor está haciendo un trabajo maravilloso, impartiendo de manera continuada a los estudiantes lecciones de aprendizaje cívico —o, por el contrario, que el profesor está paralizando el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes. Pero, como tan a menudo nos enseña la experiencia, las primeras impresiones pueden ser claramente poco fiables. Consciente de este hecho, la investigación a la que me he referido suele ser longitudinal e intensiva. En algunos casos, los investigadores pasan años realizando observación sistemática en una escuela o en un aula de un profesor determinado, y también conversando, en ocasiones, con él. Al igual que la virtud cívica y el carácter personal se desarrollan lentamente, a lo largo de amplios periodos de tiempo, el estudio y la comprensión de la posible influencia moral y cívica del profesor en los estudiantes requiere un trabajo paciente y lento.

Por otro lado, puede ser también peligroso proyectar un foco moral demasiado intenso hacia las escuelas y las aulas porque no todo aspecto de la educación debe tener necesariamente incidencia en el aprendizaje cívico. Pretender otra cosa puede llevar a instrumentalizar inadvertidamente mucho de lo que sucede en la escuela. Esto es, puede convertir lo espontáneo, lo orgánico, el tira y afloja natural de gran parte de la interacción que acontece en el aula y la escuela, en una técnica o método colectivo para lograr un resultado deseado. Pero, como sabemos, separar medios y fines de esta manera puede a menudo estrechar y despojar a la actividad de su significado inherente. Además, como señaló John Dewey (1932/1989), es posible llegar a estar tan cohibido por las cuestiones morales (y cívicas, añadiría yo) que se acaba en una especie de «manía de la duda» (p. 170) que hace del todo imposible confiar en uno mismo y actuar con vigor y decisión. Estas observaciones no son un pretexto para adoptar una actitud apologética hacia los profesores; no hay razón para ser complaciente con respecto a los profesionales que trabajan inadecuadamente, o peor. Mantener

una actitud bien dispuesta, o, si se quiere, una conciencia cívica, hacia los profesores y la enseñanza, significa simplemente tener en mente que muchos de los retos con que enfrenta el trabajo, y que son presupuesto del éxito en la enseñanza, exigen una cierta libertad de acción, así como lo que el novelista Italo Calvino (1988) llama «claridad». Una concentración desmesurada en los problemas morales y cívicos puede convertirse en una carga demasiado pesada para los profesores.

Estas precauciones me llevan a defender la necesidad de ofrecer, tanto a los profesores como a quienes se preparan para serlo, oportunidades para estudiar y conversar acerca de la vida moral y cívica de las escuelas y aulas. Una conversación semejante, adoptada con continuidad y regularidad, puede ayudar a los profesores y candidatos a tener presente que el aprendizaje moral y cívico acompaña al aprendizaje académico en las aulas. Puede ayudarles a apreciar y recordar que no se enseña simplemente una materia. Se enseña a los seres humanos que, en términos formales, llamamos «los estudiantes», pero que están siempre, en cada momento particular de consciencia, desarrollando disposiciones y orientaciones hacia el mundo. Por ello, la enseñanza es siempre a la vez un empeño intelectual y moral. Además, lo intelectual y lo moral no actúan independientemente, ni la influencia intelectual y la influencia moral de los profesores en los estudiantes se materializa independientemente la una de la otra. Especialmente en los contextos de aula, tal como sugiere la investigación reciente, la enseñanza está llena de significado intelectual y moral. Tener en cuenta estos hechos puede ayudar a los profesionales a reflexionar acerca de su modo, su estilo, su tacto, de cómo involucran a los estudiantes en el aprendizaje de cada día. Según he mantenido en este artículo, el espíritu con el que los profesores desempeñan su trabajo explica mucha parte de su influencia como educadores. Creo que podemos colaborar con las pretensiones más elevadas de la vida cívica, proporcionando a los profesores oportunidades regulares de deliberar en torno a los temas del espíritu y el propósito.

Las ideas que estoy manteniendo aquí valen también cuando nos trasladamos desde el aula a la escuela en su conjunto. Lo mismo que podemos hablar del espíritu de la enseñanza, podemos también hacerlo del espíritu de la escuela. No estoy pensando ahora en lo que, en Norteamérica, se ha llamado a veces, «el

espíritu escolar», esto es, las formas con las que los estudiantes y el personal recuerdan o se identifican con su escuela. Este tipo de sentimiento se genera mediante asambleas, ceremonias y rituales escolares, etc. Lo que entiendo aquí por el espíritu de una escuela es algo diferente. Surge más bien a través de las modalidades cotidianas, diarias, de interacción entre la gente de la escuela. Se desarrolla cuando alguien de la dirección se para en el pasillo para alabar a un estudiante que ha desempeñado un servicio para la comunidad escolar, cuando un orientador saca tiempo para ir al tercer piso del edificio a ayudar a un profesor con los problemas recientes de un estudiante, y cuando un profesor —quizás uno de los dos profesores de matemáticas a los que nos referimos anteriormente— llega antes o se va después para atender individualmente a los estudiantes. Así entendido, el espíritu de una escuela puede enseñar más conciencia cívica que todas las asambleas y ceremonias juntas, especialmente si la energía dedicada a éstas va en detrimento —como sucede a veces— de la atención a la sustancia y calidad de la vida cotidiana en las aulas y pasillos del edificio. Aquí nuevamente es de gran valor encontrar el tiempo y dar el apoyo necesario a los profesores para que participen en conversaciones continuadas y regulares acerca de los aspectos morales y cívicos. Las escuelas individuales, como los profesores individuales, promocionan o alimentan el aprendizaje moral y cívico de muchas más formas de las que a simple vista pudiera parecer. Subrayar simplemente cómo el aprendizaje, el desarrollo de actitudes y métodos que lo mejoren y apoyen, es una vía prometedora hacia el enriquecimiento de la enseñanza y la vida cívica de las escuelas.

Dirección del autor: David T. Hansen. University of Illinois at Chicago. College of Education (m/c 147). 1040 W. Harrison Street. Chicago, Illinois 60607-7133. USA

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 1.II.98

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, D. L. y WILSON, S. M. (1996) Integrity in teaching, Recognizing the fusion of the moral and intellectual, *American Educational Research Journal*, 33, pp. 155-192.
- BOOSTROM, R. (1991) The nature and functions of classroom rules, *Curriculum Inquiry*, 21, pp. 193-216.

- BOOSTROM, R.; HANSEN, D. T. and JACKSON, P. W. (1993) Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the «research-practice gap.» *Teachers College Record*, 94, pp. 35-44.
- BRICKER, D. C. (1989) *Classroom life as civic education* (New York, Teachers College Press).
- BROUDY, H. S. (1963) Historic exemplars of teaching method, pp. 1-43, en GAGE, N. L. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Chicago, Rand McNally).
- CALVINO, I. (1988) *Six memos for the next millennium* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- DEWEY, J. (1989) Theory of the moral life, pp. 159-310, en BOYDSTON, J.A. (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953*, Volume 7 (Carbondale, IL, Southern Illinois University Press). (Trabajo original publicado en 1932)
- EMERSON, R. W. (1983) Self-Reliance, pp. 257-282, en *Essays and Lectures* (New York, Library of America). (Trabajo original publicado en 1841)
- FENSTERMACHER, G. D. (1990) Some moral considerations on teaching as a profession, pp. 130-154, en GOODLAD, J. I.; SODER, R. and SIROTNIK, K. A. (Eds.) *The moral dimensions of teaching* (San Francisco, Jossey-Bass).
- FENSTERMACHER, G. D. (1992) The concepts of method and manner in teaching, pp. 95-108, en OSER, F. K.; DICK, A. y PATRY, J. L. (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (San Francisco, Jossey-Bass).
- GRANT, R. (1996) The ethics of talk: Classroom conversation and democratic politics, *Teachers College Record*, 97, pp. 470-482.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990) Values in pedagogical content knowledge, *Journal of Teacher Education*, 41, pp. 44-52.
- HANSEN, D. T. (1992) The emergence of a shared morality in a classroom, *Curriculum Inquiry*, 22, pp. 345-361.
- (1993a) The moral importance of the teacher's style, *Journal of Curriculum Studies*, 25, pp. 397-421.
- (1993b) From role to person: The moral layeredness of classroom teaching, *American Educational Research Journal*, 30, pp. 651-674.
- (1995) *The call to teach* (New York, Teachers College Press).
- JACKSON, P. W. (1992) *Untaught lessons* (New York, Teachers College Press).
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E., y HANSEN, D. T. (1993) *The moral life of schools* (San Francisco, Jossey-Bass).
- KOZOLANKA, K. y OLSON, J. (1994) Life after school: How science and technology teachers construe capability, *International Journal of Technology and Design Education*, 4, pp. 209-226.
- LAMPERT, M. (1990) When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching, *American Educational Research Journal*, 27, pp. 29-63.
- LYONS, N. (1990) Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development, *Harvard Educational Review*, 60, pp. 159-180.
- OAKESHOTT, M. (1989) Learning and teaching, pp. 43-62, en FULLER, T. (Ed.), *The voice of liberal learning: Michael Oakeshott on education* (New Haven, Yale University Press). (Trabajo original publicado en 1965)
- (1991) The tower of Babel, pp. 465-487, en OAKESHOTT, M. *Rationalism in*