

Bibliographie

André, B. (1992) : *De L'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles*, le Français dans le monde numéro spécial, recherches et applications, février –mars 92

Brodin, É. (2002). *Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes*. Alsic (Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 5, n° 2

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

Gerbault, J. (2002). *Technologies de l'information et de la communication et diffusion du français : usages, représentations, politiques*. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), vol.5, n°2

Holec, H. (1988), *Présentation générale dans Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuel*. Strasbourg, CDCC.

Ludi, G. (1995), *Représentations lexicales floues et construction*, cahiers de l'ISIL n°7. Lausanne.

Profesionalismo y relación humana en e

Zineb BOUCHIBA GHLAMALLAH
Université d'Oran

Decir de un profesor que es *neófito* equivale para nosotros a decir que le falta experiencia y siempre de manera acertada. Generalmente, tendemos a verlo al *profesional*, o sea al que consideramos que conoce correctamente su profesión e imparte una enseñanza adecuada. En cuanto al profesionalismo, lo relacionamos, en la mayoría de los casos, al número de años sacados.

Excluyendo aquí el problema de la *validez* misma de los diplomas adquiridos, podemos decir que es cierto que los años indican el grado del saber acumulado por el profesor; pero, ¿tener tantos conocimientos ofrece garantía absoluta para su transmisión a los alumnos? Mucho implica obligatoriamente alguna preparación

programa y método impuesto) en el que ejerce su práctica docente?

1. La noción de *calidad* de la enseñanza

Ciertamente, el profesionalismo supone una enseñanza de calidad; pero todo el problema está en la dificultad de encontrarle a esta noción polisémica, una definición que beneficie de algún consenso. Sabemos que comúnmente, la calidad de la enseñanza se suele evaluar en asociación con los presupuestos consagrados a la educación y con su producto calculable, es decir, los resultados escolares obtenidos, el número de alumnos aprobados y los indicadores de calidad internacionales traducibles en estadísticas. Pero ignoramos hasta qué punto estas cifras nos dejan hacernos una idea exacta sobre la realidad del nivel adquirido por los aprobados.

En el campo estrictamente educativo, la calidad es un concepto muy difícil de definir, porque depende de la perspectiva en la que se sitúa cada docente, de la concepción que puede tener

puede interpretarse en cifras: es lo que puede el neófito como el profesional y que corresponde a la dimensión del acto educativo (después de la cognitiva '*saber*' y la procedimental '*saber hacer*'); la *ético-afectiva* que integra la esencia del ser humano, su realidad mental, sus valores espirituales e intelectuales y sus sentimientos.

Esta dimensión resulta totalmente *atrofiada* en los sistemas educativos (Fernández Pérez: 1991). Sin embargo, es precisamente la más subjetiva de las tres, la menos cuantificable y hasta hoy la menos conocida¹. Sin embargo, hablar sobre un aspecto dado de esas variables tan complejas e increíblemente ricas del componente *humano* educativo nos interesa porque son las cualidades humanas que actúan, las que impulsan cada una de las acciones que el mismo lleva a cabo.

Por otra parte, queremos recordar que desde una perspectiva

Entre otras interacciones, las que pueden derivar de las relaciones *humanas* que el profesor establece entre él y sus alumnos en el aula, nos parecen muy positivas en la medida en que son estas relaciones las que contribuyen a asentar las bases de un aprendizaje duradero, contrariamente al aprendizaje memorístico que pide acumulación, repetición y termina con el olvido como si no se hubiera aprendido nada. Son ellas las que estimulan la curiosidad natural de aprender; suscitan en el alumno más confianza en sí mismo (y también en los otros), y esta confianza puede desembocar en una verdadera voluntad creativa.

2. La noción de relaciones humanas

- *En la psicología social*, esta noción se debe a un movimiento de intelectuales que se oponen a la deshumanización del trabajo subsiguiente a la concepción del "homo economicus" introducida en los Estados Unidos por el taylorismo. Teóricamente, esta noción se apoya en una serie de hipótesis deducidas de las experiencias hechas por el psicólogo alemán Kurt Lewin

americano C. Rogers (1969/1994). Después de n los pedagogos y didactas franceses intentan intercarlo al campo educativo (Dalgalian et al.: 1981) za "no-directiva" implica una *nueva relación* pr y alumno-alumno; tiene en cuenta la individualic te: sus aptitudes y dificultades, sus motivacione afectivos; en otras palabras, se toma en cor "humanidad".

- *En este trabajo*, entendemos la relación hum forma de comunicación, que puede ser verbal o *facilitándolo* parte de las condiciones del apren cluimos lo que incumbe a la relación estrictame ca, como la gestión de la progresión de conteni caciones dadas en la clase, las correcciones, las trabajo, etc.

3. La pre-relación

Designamos con este término la etapa *antes* de se establezca: la conforman los requisitos previos

profesión, como la pedagogía, la psicología y la psicología de la educación.

- El docente beneficia de una preparación práctica: observa la actuación de un profesor experimentado, y con el contacto directo con los alumnos, aprehende mejor el contexto pedagógico concreto (tiempo-espacio, *ratio* alumnos-profesor, nivel general y reformulación de los propios conocimientos).
- El docente no ignora totalmente las dificultades inherentes a la profesión: la elige ante todo por gusto, o considera que es su vocación; si opta por ella por necesidad, opta entonces por entrar en la docencia como un creyente en la religión.
- El docente cuenta con un "equipaje" genético y unas características personales construidas que asisten y complementan su calificación para la docencia.

3.2 Características personales

Como lo hemos señalado más arriba, no nos interesamos aquí a la preparación profesional misma, sino al elemento subjetivo que puede rematar lo que le falta al currículo o a su enseñanza.

todas las exigencias de una clase, sin olvidar la del propio saber fuera de ella;

- capacidad de organización —la organización como el resultado de una acción que estructura los medios— (Maier: 1970), y sentido práctico para responder a alguna coyuntura imprevista basándose en la experiencia de las habilidades, intereses y relaciones entre los alumnos;
- aptitud para comunicar y tratar con los otros;
- predisposición para la creatividad, con las ideas creativas que sorprenden agradablemente y suscitan interés por aprender;
- autenticidad e integridad, siendo uno lo que se dice, siendo tal (sino por lo menos, casi) como uno es;
- honradez y humildad intelectual, lo cual implica una conciencia de los propios límites y de los propios errores que, sin engaños, se es capaz de transmitir a los alumnos;
- sentido del humor, para no olvidar "el placer" de Sigmund Freud, en oposición a la "negación de la realidad", que consiste en el aula, en exigir a los alumnos de estudiar a pesar de no querer hacerlo.

ber mediante series de frases bien construidas, y con un sentido claro. Pero el alumno que lo escucha percibe, al mismo tiempo, otros signos en el comportamiento del profesor que va hablando en clase. Así, dos profesores pueden pronunciar las mismas palabras, pero los signos percibidos pueden adquirir significados diferentes o incluso contrarios, en función de la actitud que cada uno de los dos adopta frente a ellos. Los gestos, el tono de voz y la mirada¹ son, entre otros, signos que contribuyen a la modificación del sentido del mensaje. Un mismo mensaje se puede expresar con ternura u odio, con respeto o agresividad, con ironía o admiración, etc.; y se debe tener en cuenta que esta actitud se "oye" y entiende por el alumno como un *comentario sobre el mensaje* y una explicación que le ayuda a descodificarlo.

Así, la comprensión —objetivo del habla en clase— no depende sólo de lo que sabe el profesor, sino también de lo que lleva *dentro*, de su *ser* y su manera de *estar*, es decir del modo en que deja trasparecer su ser frente a los otros.

4. La relación

guiente puede apreciarse y vivir de modo diferente por parte de los individuos. Por parte del alumno, la respuesta a la agresividad puede expresarse por una actitud más o menos de agresividad latente. En función de su personalidad, el alumno puede percibir esa agresividad positivamente, e incluso el reglamento que le autoriza a sancionar, prefiere que se concrete en una voluntad de sanción (ajústese o no esta voluntad a la suya). En caso contrario, si la juzga negativamente, puede (aun sabiendo que el reglamento recomienda flexibilidad), actuar de manera que provoque y provocar en el alumno o una resistencia pasiva o una explosión de ira irreflexiva que puede culminar en un hecho perjudicable para los dos y para toda la clase.

Si el profesor consigue establecer una relación de *aceptación* del alumno instala la *confianza* y el alumno, a su vez, lo hace con el profesor, lo cual estimula la voluntad de *autonomía* y conduce después por una mayor *participación* y *actividad*.

4.2 Relaciones positivas

Entre los numerosos pasos que puede dar el profesor para establecer una buena relación que le ayude a mejorar la relación pedagógica y hacer menos pesadas las dificultades, citaremos los siguientes:

Trato individual:

- Averiguar la existencia de alguna dificultad importante, sea de aprendizaje o de orden psicológico, y buscar una solución posible;
- Acercarse al alumno para acortar la distancia creada por la aprensión que se tiene de la relación de control;
- Suprimir el anonimato en la medida de lo posible, y en todos los casos permitir que el alumno se acerque no sólo al profesor, gracias a una mayor libertad de expresión, sino también a los otros alumnos para favorecer una mayor interacción vertical (ascendente y descendente) y horizontal;
- Mostrarse disponible y sobre todo accesible.

- de favor y favoreciendo el desarrollo de habilidades particulares, es decir, las competencias que corresponden a un saber hacer específico.
- Despertar la curiosidad natural de los alumnos, ofreciendo los ejemplos y extendiendo los horizontes;
 - Incentivar las iniciativas, respaldar la personalidad, la creatividad, estimular el razonamiento crítico, favorecer la participación y la crítica constructiva. La acción vale lo que valen las intervenciones; una acción provechosa, facilita el enriquecimiento de cada uno por efecto de las ideas de los otros;
 - Ser comprensivo y dispensar elogios medidos, fomentar la confianza en las propias posibilidades, favorecer esa autonomía que hace tanta falta para potenciar la originalidad que lleva dentro de sí cada individuo.

En síntesis, si queremos esbozar un ejemplo de una relación positiva, podríamos darnos cuenta que una relación establecida a partir de un acto de comunicación favorece la *participación* y el *diálogo*; el diálogo a su vez *interacciones* de calidad que *enriquecen*

- no excluir nunca la posibilidad de equivocarse; y en caso de error, no olvidar jamás que "el rectificar es de sabios" como dice el dicho;
- y sin desanimarse, volver a empezar porque sencillamente, "cada individuo y cada grupo lleva su sello irrepetible" (Fernández, 1974: 103), y porque al fin y al cabo, todo el beneficio es el profesor quien lo saca; pues se trata para él de renovarse para no envejecer tristemente, de mantener alerta su inteligencia y siempre encendida, al contacto de los jóvenes, la llama de la juventud.

Conclusión

La enseñanza se desenvuelve en unas condiciones de interacción humana, y enseñar es una magnífica profesión que pone el individuo en situación de *dar* a los otros e incrementar sus conocimientos. Cuando *da* apoyándose en valores intelectuales y éticos, también *recibe*. Los valores humanos y la ética profesional deben acompañar cualquier acto educativo (Álvarez Méndez, 1992) y si llegan a normalizar la labor educativa,

esfuerzos y mucho tiempo, pero al mismo tiempo, procurado mucha satisfacción personal a la hora de la acción.

Quizás sea *lo humano* más problemático, más susceptible de no poder fiarse; pero, ¿no es justamente *lo humano* que exige de sí esta exigencia insaciable de mejoramiento? ¿No es *lo humano* que nos hace reconsiderar nuestro modo "derecho a no cambiar"?

¿No es *lo humano* que hace decir al cantante "detrás de mí... la gente"?

Lo humano es justamente lo que una máquina, por muy 'objetiva' que sea, ¡ni siquiera puede imaginar!

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.-M. (1992). La ética profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 8-12.