

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**XXVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN "LA ESCUELA HOY. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN
EL PROCESO COLECTIVO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO"**

Oviedo. Noviembre de 2009

PONENCIA 3

Clara Romero Pérez, Antonio Bernal Guerrero y Juan Ramón Jiménez
Vicioso

Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

TEJIENDO VÍNCULOS: LA TEXTURA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Romero Pérez, Clara (Coord^a);
Bernal Guerrero, Antonio
(Universidad de Sevilla)
Jiménez Vicioso, Juan Ramón
(Universidad de Huelva)

El texto que presentamos es fruto de nuestra trayectoria intelectual y profesional, así como también de nuestro interés y nuestro compromiso moral con la práctica educativa —sus agentes y destinatarios— en un intento de reflexionar sobre las condiciones en las que dicha práctica tiene lugar en la actualidad. Nos detendremos especialmente en el análisis de las incidencias de estas nuevas condiciones sobre la relación educativa y sugeriremos nuevas prácticas que faciliten la reconducción de las relaciones educativas en claves afectivas y cooperativas.

Las nuevas condiciones para la educabilidad hoy nos exigen trascender la idea de relación educativa como interacción didáctica exclusivamente. El establecimiento de un clima de aula positivo, la agencialidad del estudiante, y las competencias sociales y emocionales del profesorado para gestionar adecuadamente la relación educativa resultan claves en los contextos de práctica actuales. La relación educativa puede servir de base tanto como factor protector y de desarrollo para docentes y estudiantes (Gu, Q. y Day, Ch., 2007; Núñez Cubero, L., 2008), como también factor de riesgo ya que pueden resultar, a la larga “tóxicas” para una o ambas partes de la relación.

De ahí que consideremos la relación educativa como un resorte muy importante para la práctica educativa por dos razones: la primera de ellas es que a través de la relación educativa, tanto el profesorado como sus estudiantes pueden desarrollar y fortalecer sus propios recursos personales y afrontar de modo ajustado los retos y situaciones de la vida cotidiana y profesional. La segunda razón es que una relación educativa positiva crea las condiciones de partida para iniciar y mantener el proceso de enseñanza y aprendizaje en condiciones óptimas.

Uno de los objetivos de este Seminario es el de «*definir nuevas relaciones dialógicas educativas*». Desde la Teoría de la Educación se pueden ofrecer tantas definiciones como enfoques y modelos teóricos existan. Definiciones, sin duda, científicamente contrastadas que nos ayudan a organizar explicaciones generales que dan cuenta de la regularidad estadística pero que, en la práctica, resultan en ocasiones infructuosas, frágiles, cuando tratamos de explicarnos hechos singulares que poseen un gran impacto vital, autobiográfico, en la dinámica personal. Y es que, tratándose de definiciones, descripciones y explicaciones, como advierte Daniel Pennac en su libro autobiográfico “*Mal de escuela*” (2008): “*estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica*”.

Proponemos en este texto reflexiones, ideas y propuestas sobre la relación educativa. La primera parte de este texto sitúa la relación educativa en su macrocontexto. La segunda parte, introduce una perspectiva micro: la relación educativa desde la perspectiva del profesorado y su contexto de práctica: el aula. En esta segunda parte se analiza, de un lado, la crisis de identidad de la profesión docente; y de otro, se plantea la responsabilidad del profesorado en la creación de una relación educativa positiva que sirva de soporte y estímulo a los estudiantes. La última parte,

desarrolla las bases teóricas de un modelo pedagógico centrado en la creación de un ambiente de aula prosocial y afectivo iniciado este Curso en dos centros educativos de Sevilla.

El título de esta ponencia no es gratuito. Pensábamos que la metáfora con la que hemos encabezado el título de nuestra aportación —*tejer vínculos*— aglutinaba la idea central de estas páginas. Etimológicamente, el término *tejer* proviene del latín “*texere*”: “(a) formar la tela con la trama y la urdimbre;(b) entrelazar hilos, cordones, para formar telas, trencillas u otras cosas semejantes; (c) componer, ordenar y colocar con método y disposición algo; (d) discurrir, idear un plan”. De este proceso de composición, construcción de tramas y urdimbres interpersonales en la vida escolar no es responsable, únicamente, el profesorado —aunque sobre él recaiga el mayor peso en el contexto diario del aula— sino también la propia institución escolar.

Este *proceso de tejer vínculos* resulta esencial en educación y, aún más, en la educación actual a tenor de las dificultades y tensiones que experimenta el profesorado a la hora de gestionar la dinámica de aula. Decíamos que este proceso resulta esencial porque las resistencias a la influencia educativa de los adultos son mayores a partir de la adolescencia y saber gestionar estas resistencias, reconducirlas y armonizarlas en un grupo clase no es en absoluto tarea fácil. La dinámica de aula emerge y evoluciona en el tiempo a través de la comunicación que se establece entre todos los miembros del grupo, lo que incluye por ello al docente. Esta dinámica se organiza y moviliza a través de un complejo entramado de cogniciones, emociones y conductas de cadencias y calidades diferentes. En el interior de un grupo, la comunicación que establecen los profesores y profesoras con sus estudiantes, va más allá de la interacción (didáctica). Es metacomunicación: comunicación sobre la comunicación. De ahí la importancia del *clima de aula*, que es un elemento con una gran incidencia en la dinámica del aula (Mayer, J.E., 2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se organizan sobre una base interactiva que incluye una base informativa —no hay educación sin información, como nos señala la máxima herbartiana— y una base relacional o interpretativa de mayor importancia que la primera. Toda comunicación impone, por así decirlo, conductas (Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D., 1997, 52) y, en consecuencia, definen la relación. Son los aspectos referenciales y conativos de la comunicación humana. En consecuencia, cualquier intento en inferir consecuencias prácticas para activar y/o reconducir las relaciones educativas debe necesariamente abordar los aspectos metacomunicativos —aunque no exclusivamente— ya que, en la línea de los autores citados «*la capacidad para metacomunicarse de forma adecuada constituye no sólo la condición sine qua non de la comunicación eficaz, sino que también está íntimamente vinculada con el complejo problema concerniente a la percepción del self y del otro*» (Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D.,1997,55).

I LA RELACIÓN EDUCATIVA: MACROCONTEXTO

No podemos obviar en nuestro análisis la introducción de una perspectiva *macro* para analizar la relación educativa en la actualidad. Esta perspectiva nos brinda la oportunidad de detenernos en los condicionantes macroambientales, esto es: socioculturales, que sin lugar a dudas, afectan a las dinámicas y funcionamiento de estas relaciones. Nos centraremos especialmente en el impacto que estas transformaciones ejercen en la enseñanza secundaria.

Transformaciones en las condiciones para la educabilidad de niños y jóvenes

La educación comporta incertidumbre y riesgo, pero las condiciones actuales para la educabilidad se han transformado tanto que educar hoy se perciba por el profesorado como una actividad “ingrata” (vid. Cattonar, B., 2006) —en especial en los centros de secundaria— a la par que extremadamente compleja. Las nuevas condiciones sociales (aumento de la desigualdad y de exclusión, contradicciones entre la autonomía y la dependencia en el comportamiento de los jóvenes, el fenómeno de la “ruptura educativa”, la fragilidad de los vínculos humanos, la presión temporal y las exigencias académicas, la prolongación de la adolescencia, la erosión del sentido de la escuela y sus funciones socializadoras, etc.) están dislocando las representaciones sociales de la institución escolar y las condiciones en las que la educación escolar se ejercen. Sintetizaremos brevemente las transformaciones mencionadas.

Aumento de la desigualdad y de exclusión

Una de las preocupaciones de los Estados en los países desarrollados es combatir el fracaso y el abandono escolar. Las cifras son especialmente preocupantes en nuestro país según las evaluaciones internacionales. Según los analistas, una de las transformaciones sociales más significativas de nuestra sociedad global es el aumento significativo de la desigualdad social (Tedesco, J.C., 2005) y, asociado a él, la exclusión de los sectores más vulnerables al ciclo productivo. El proceso de exclusión lleva aparejado otro tipo de exclusión, más general, como es el de desafiliación (Castel, R., 1995), desvinculación o desapego de las instituciones sociales significativas (p.e.: la institución escolar). El desapego se convierte en desconfianza y erosión de expectativas de futuro entre aquellas poblaciones de jóvenes escolares más vulnerables. Si en el capitalismo tradicional, la educación garantizaba la movilidad social, esta ecuación en la sociedad actual no es totalmente certera. Este hecho explica, siguiendo a P. Bourdieu (1988, 142 y ss.) el profundo desajuste entre las expectativas y confianza de los estudiantes hacia la institución escolar y las oportunidades objetivas que la sociedad les brinda. Las trayectorias educativas de los jóvenes se ven profundamente afectadas por estos fenómenos. De un lado, explicaría parcialmente el fenómeno de la deserción y el abandono temprano de la escuela; de otro, el desapego y desvaloración hacia la institución escolar. Como indica Santos Ortega, A. (2003, 92) *«en el binomio trabajo-escuela, esta última sale perjudicada y las retiradas tempranas del sistema educativo se van manifestando paulatinamente. (...) La promesa de promoción social que ésta (la escuela) transmitía decae en los jóvenes de segmentos sociales menos propensos a la prolongación de estudios»*.

A pesar de todo ello, la narrativa meritocrática aún sigue legitimando las acciones de los jóvenes que prosiguen sus estudios más allá de la educación secundaria obligatoria, si bien lo hace de otra forma y se aplica sólo a aquellos que consiguen cotas de logro educativo mayor (Santos Ortega, A., 2003, 93). No pretendemos proyectar una imagen desesperanzadora de la institución escolar y sus funciones socializadoras, pero sí reflejar algunas de sus transformaciones y contradicciones.

La universalización y prolongación de la educación básica no garantiza la movilidad social. Quizás esto explique que las expectativas de futuro de los jóvenes se hayan modificado sustancialmente y, con ello, sus niveles de motivación hacia el aprendizaje escolar, uno de los problemas que más perturban al profesorado hoy. Expectativas además que colisionan con las

expectativas de sus profesores para quienes la enseñanza de su asignatura y el saber desinteresado —sin correspondencia con la utilidad del mismo— constituyen uno de los motivos principales que confieren significado a sus prácticas (Cattonar, B., 2006; Klassen, R. y Anderson, C., 2009).

Contradicciones entre la tendencia a la autonomía y la dependencia en el comportamiento de los jóvenes

Los analistas sociales coinciden en señalar que nos hallamos en una situación contradictoria; de un lado, la adquisición temprana de valores centrados en la autonomía cultural y moral, y de otro lado, la cada vez mayor dependencia de los jóvenes de su red familiar, al resultarles más difícil lograr la autonomía material. El deseo de autonomía de los adolescentes y jóvenes contrasta, por otra parte, con la fragilidad que muestran a la hora de asumir responsabilidades y tomar decisiones en diferentes ámbitos de su vida. Este hecho, lejos de que pueda ser explicado por variables psicológicas, parece explicarse mejor por variables socioeducativas que guardan relación con otra transformación:

La prolongación de la adolescencia y la directividad del adulto

El *mito de la inmadurez de los adolescentes* no es más que un mito, a tenor de los diferentes estudios que se vienen desarrollando en esta línea. La cultura y, con ello, las principales agencias socializadoras —familia y escuela— son las responsables de reforzar la vigencia de este mito. Señala R. Epstein (2007) que los jóvenes adolescentes poseen un extraordinario potencial que, con frecuencia, no expresan porque están *infantilizados* y separados de los adultos. En una línea discursiva similar, aunque aparentemente contrapuesta, otros autores nos hablan del dual proceso de la *desaparición de la niñez* y la *prolongación de la adolescencia* (Rottaus, W., 2004, 37 y ss.). Las consecuencias comportamentales son claras y las ven reflejadas la mayoría de los profesores que trabajan con estas edades: nuestros estudiantes —señalan— se comportan cada vez más como niños y nosotros, cada vez más como si fuéramos psicólogos o pedagogos (vid. investigación desarrollada por B. Cattonar (2006) sobre el profesorado de secundaria en Bélgica): «*Narcisismo y egocentrismo, dependientes de los adultos, pero con actitud defensiva o de rechazo a la ayuda que les proporcionamos*». El incremento de la dependencia no obedece sólo a causas de las transformaciones en la organización laboral, sino también axiológicas.

El escritor y periodista Carl Honoré (2008) se refieren a un nuevo fenómeno: la excesiva intromisión de las agencias educativas en la infancia y la adolescencia sin que se traduzca en un mayor interés por centrarse en sus específicas necesidades. Intromisión que refuerza a la vez, dos estilos de relación en estas edades; de un lado el estilo reactivo y de otro, el estilo dependiente. El primero se caracteriza por adoptar una actitud desconfiada —cuando no de rechazo— a sus profesores y la institución escolar (también la familiar); el segundo, se caracteriza por adoptar un estilo acomodaticio y dependiente de la ayuda educativa. Las necesidades naturales de autonomía presentes en la infancia y la adolescencia se ven culturalmente limitadas a perpetuar la dependencia del niño o joven hacia el adulto.

Es el mensaje que, en palabras de C. Honoré (2008, 16) se repite siempre en todas partes y que está creando un nuevo tipo de infancia: del “Niño Libre” al “Niño Dirigido”. Habría que

añadir además el hecho de que la mayoría de los profesores —especialmente de educación secundaria— exhiben un estilo directivo (no quiere decir autoritario) en sus clases frente a un estilo no-directivo que promueve la actividad e iniciativa y la responsabilidad de los estudiantes hacia su propio proceso de aprendizaje.

Pero aun cuando sea cierto que este tipo de conductas individuales está mediatizada por los diferentes entornos en los que el sujeto se desarrolla —entornos, en este sentido, que limitan la autonomía y responsabilidad de nuestros escolares— todos estos contextos de educabilidad pueden también suponer posibilidades de crecimiento y madurez, a condición de que las condiciones de educabilidad que se creen refuercen la autonomía y la madurez en estas edades. Podría incluso hipotetizarse que la nueva coerción educativa —y, con ello, el nuevo “autoritarismo”— no viene dada por las relaciones de poder del adulto sobre el niño o el joven, sino por el aumento de las relaciones de dependencia del joven hacia el adulto.

La “ruptura educativa”

Un nuevo fenómeno que estamos viviendo, sin apenas ser conscientes de ello, en nuestros sistemas educativos occidentales y que incide en la relación educativa es el que analiza Núñez Cubero, L. en «*La escuela tiene la palabra*» (2000) descrito en términos de *ruptura educativa*. Este fenómeno se relaciona con el hecho de que la educación que venimos desarrollando es a todas luces acomodaticia y actúa “a remolque” de las circunstancias. La educación ha automatizado sus prácticas pasadas y adolece de creatividad y capacidad anticipatoria. La celeridad de los cambios sociales —con las incidencias que estos cambios ejercen sobre la formación del carácter (vid. Richard Sennet, 2000)—, exigen que los sistemas educativos lideren, a su vez, los cambios *posibilitando a través de la formación de ciudadanos, la creación de nuevos modelos económicos, políticos, sociales que, en último término, ayuden a resolver de manera veraz y cada vez más eficaz los problemas de los grupos más desfavorecidos*» (Núñez Cubero, L., 2000, 47).

La *ruptura educativa* se hace visible en el modo como una gran mayoría del profesorado en secundaria gestiona la dinámica del aula. A través de esquemas y modelos del pasado —enseñanza selectiva y grupos homogéneos— a pesar de que las condiciones hayan cambiado sustancialmente: enseñanza inclusiva y grupos heterogéneos (Esteve Zarazaga, J.M., 2002). La expulsión del aula y/o del centro sigue siendo la medida sancionadora más extendida entre el profesorado. En ningún caso estamos defendiendo la impunidad para el comportamiento disruptivo y, menos aún, con la violencia. Pero habría que insistir en el hecho que estas medidas correctoras no son eficientes a largo plazo si no van acompañadas de otro tipo de medidas preventivas, a la par que nuevos estilos docentes y, muy especialmente, nuevos modos de gestionar la relación educativa y de crear un ambiente de aula adecuado y positivo para el aprendizaje de nuestros escolares. Numerosos estudios desvelan en este sentido la estrecha relación que existe entre las medidas coercitivas empleadas por los profesores para gestionar la dinámica de clase y el incremento de la espiral disruptiva en el comportamiento de los “alumnos disruptivos” (vid. Jennings, P. y Greenberg, M., 2009; Salvano-Pardieu, V. et al., 2009; Lewis, R. et al., 2008; el meta- análisis llevado a cabo por Cornelius-White, J., 2007; Opdenakker, M.C. y Van Damme, J., 2006, entre otros).

La moderna “vida líquida” y la fragilidad de los vínculos humanos

Todo parece indicar que la *textura* que prevalece en las relaciones humanas hoy es, siguiendo a Z. Bauman (2007) “líquida”; es decir, poco confiables y volátiles. Probablemente, la textura de la relación educativa podamos calificarla hoy de “frágil”, basada en interacciones y conexiones salpicadas de ambivalencias, a tenor de las percepciones del profesorado y de los propios estudiantes, especialmente en la educación secundaria (vid. estudio basado en grupos de discusión con profesores y estudiantes llevada a cabo por M^aL. Fabra y M. Domènech, 2001). A pesar de que la práctica educativa hoy sea percibida por el profesorado de secundaria como un “trajín ingrato” cuando se les pregunta a los profesores qué aspectos vinculados a su práctica consideran más importantes para su satisfacción profesional, sus respuestas son prácticamente unánimes al respecto: la relación con sus estudiantes (68,7%), seguido del interés en la materia que enseñan (47,4%) (Cattonar, B., 2006). Pero las condiciones en las que se ejerce la práctica docente hoy se han transformado sustancialmente, haciendo que el ideal se confronte con la realidad de las aulas provocando un aumento de la insatisfacción profesional del profesorado. El comportamiento y las actitudes de rechazo, así como la desmotivación hacia el aprendizaje que exhiben algunos alumnos en las clases son, a tenor de recientes estudios que analizan la situación en Europa, las tres fuentes de insatisfacción profesional del profesorado (Vid. Klassen, R. y Anderson, C., 2009).

En la labor del profesorado se entrecruzan diversas tipologías de relaciones educativas. Las relaciones familias y profesorado se organizan en muchos casos, sobre una alianza debilitada de colaboración y participación.

Los efectos de la moderna vida líquida, siguiendo a Zygmunt Bauman (2007) comienzan a dejarse notar en la relación educativa. La relación educativa se vuelve interacción y parece apoyarse menos en las emociones y más en el conocimiento, tal vez porque es lo que proporciona un mínimo marco de seguridad y autoconfianza al docente; tal vez, porque el *yo emocional* del profesorado se siente abrumado ante la presencia de situaciones vitales de sus alumnos que escapan a su control provocando paulatinamente en el docente la “*fatiga de la compasión*” (Day, Ch., 2006).

La relación educativa en los sistemas abstractos —nos apoyamos ahora en la terminología de A. Giddens (2002)— se vuelve relación institucionalizada y, por ello, más despersonalizada. Las propuestas de las pedagogías centradas en la persona se vuelven cada vez más difíciles, a la par que más necesarias y demandadas que nunca. La alianza educativa más allá de organizarse sobre las relaciones de *eros* y *ágape* (Jover Olmeda, J., 1991), o de mutua colaboración, apoyo y ayuda, parecen organizarse hoy sobre una frágil tolerancia mutua, desapasionada, entre una gran parte de los estudiantes y sus profesores a fin de que el trabajo de aula se desarrolle, al menos, con cierta normalidad.

Entendemos que la práctica de una pedagogía de la proximidad (L. Núñez Cubero), una pedagogía del acompañamiento (L. Arrieta), una pedagogía de la compasión o de la alteridad (P. Ortega y R. Mínguez), una pedagogía de la hospitalidad y el acogimiento (F. Bárcena y J.C. Mélich), una pedagogía del discurso (M. Martínez y M^a R. Buxarrais) podrían ayudar a fortalecer el vínculo pedagógico y construir nuevas alianzas entre profesorado y estudiantes.

Conflictos de sentido, paradojas de la reflexividad

Lograr la cuadratura del círculo o, lo que es lo mismo, responder a la heterogeneidad del alumnado y a las nuevas demandas educativas está incrementando entre un amplio sector del profesorado la sensación de incontrolabilidad del proceso educativo y de pérdida de sentido de su función como profesionales. Esta erosión del sentido de su tarea lleva al profesorado, en ocasiones, a experimentar este proceso como «una degradación del estatus material y simbólico de la profesión» (Uceta Zatústregui, A., 2008, 427).

De un lado, deben actuar para dar respuesta a las exigencias de rentabilidad social y cultural que se espera de ella (necesidades de índole cognitivas); de otro, deben responder a las necesidades singulares de sus estudiantes (necesidades de índole afectivas y morales). Tal vez la sensación que experimenta el profesorado queda bien reflejada en la imagen que nos proporciona Wittgenstein: “*somos como moscas que hemos quedado atrapadas en una botella y que vamos de un lado a otro zumbando sin sentido*”. Estamos asistiendo en educación a una situación paradójica. Todo parece apuntar que el aumento de la reflexividad y la teorización (A. Giddens, 2002), en lugar de ayudarnos a clarificar lo que ocurre, nos mantiene en la confusión y dentro de la botella. Es ésta una de las paradojas de nuestro tiempo, aun cuando convenimos con J.C. Tedesco (2005) en afirmar que, a pesar de las paradojas e incertidumbres de nuestra época, la solución no implica un menor aumento de la reflexividad, sino un incremento de la misma (Tedesco, J.C., 2005, 55). La institución escolar ha hallado en la escuela democrática su razón de ser como creadora de equidad social, transmisora del acervo cultural y creadora, al mismo tiempo, de cultura, a la par que promotora del desarrollo de una personalidad autónoma y responsable. Pero las condiciones de educabilidad son muy diferentes hoy. Expertos y profesionales coinciden en la descripción: el deterioro de estas condiciones (J.C. Tedesco, 2005; B. Cattonar, 2006). Pero tal vez, los conflictos de sentido exijan por nuestra parte un sólido intento de indagar nuevos horizontes para la comprensión y resolución de estas condiciones de las que se nutre la escuela hoy aumentando y, no disminuyendo, la reflexividad.

Relaciones “bajo presión” en una sociedad “hiperexigente”

Las condiciones del aprendizaje escolar se organizan sobre la base de nuestro tiempo social. Tiempos saturados de ocupaciones, en lugar de tiempos centrados en las necesidades de los aprendices y en tiempos comprometidos significativamente en las tareas por parte de los escolares. ¿Sería necesario cambiar el ritmo de la escuela? (Romero Pérez, Cl., 2000). Las reflexiones de esta profesora de Literatura ejemplifican nuestra idea:

«¿No debería ser la escuela un lugar de parsimonia? ¿Lentitud, como opuesta a la absurda velocidad de nuestro tiempo, que parece incompatible con el ritmo de los chavales, que necesitan tanto tomarse su tiempo como perderlo. (...) Paciencia, sencillez, carencias. (...) Me da la impresión de que los alumnos ya no mantienen esa indispensable relación con lo sencillo, con el hecho de maravillarse ante un texto, si es que algo así puede ser sencillo. Ya que hablamos de la tecnología y de la falta de gratuidad en el acto de aprender, lo más desastroso es que nuestros alumnos son terriblemente pragmáticos, quieren tener resultados de inmediato. Y van al instituto igual que irían a hacer los recados. (...) Sin embargo, en la decisión de que escribiesen poesía había una pulsión, una necesidad de gratuidad (...)» (Cécile Ladjali, profesora agregada de Literatura en un liceo francés (Steiner, G. y Ladjali, C., 2005, 112 y s.)

Aunque mis propuestas pedagógicas no sean exactamente punteras desde un punto de vista tecnológico, (...) me siento apoyada por el ministerio. Cuando se da el caso de profesores que aciertan con métodos que funcionan, o al menos, eso parece, tenemos carta blanca. Pero estoy obligada a presentar, junto con tales prácticas, un discurso teórico sin fisuras, para demostrar que no se trata de una bicoca, sino de cumplir un programa para pasar el examen de bachillerato»(Steiner, G. y Ladjali, C., 2005, 114).

Con frecuencia, la relación educativa se ve afectada por el sentimiento de estar “bajo presión” y por la urgencia por lograr —docentes y estudiantes— los objetivos educativos de los que habrá que rendir cuentas en las distintas pruebas y exámenes con los que se intenta “objetivar” el rendimiento académico. De manera que, desde la perspectiva del estudiante, la gratitud del aprendizaje se pierde a favor de la celeridad y la competitividad de lograr el éxito en las pruebas. La disposición de los estudiantes a persistir y esforzarse en las actividades de aprendizaje se resiente porque no éstas no se viven como *retos* ni *desafíos*, es decir, como fin en sí mismas, sino como medios para el logro del incentivo académico. Tal vez por ello, puedan explicarse estos datos provisionales de una investigación en curso con alumnos de Bachillerato en un centro de Sevilla y que iniciamos en 2008 (Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl.):

Sobre una población de 328 estudiantes de Bachillerato, el 50.3% de los estudiantes declaran que no consiguen disfrutar del estudio de buena parte de las asignaturas, frente a un 9.7% que declaran que sí consiguen disfrutar con el estudio y un 39% que sólo ocasionalmente. En grupos de discusión, la mayoría de los estudiantes declaran que no consiguen disfrutar porque estudian para aprobar y se ven expuestos a una gran cantidad de pruebas y exámenes. Estos datos son coincidentes también con una investigación ya citada aplicada a estudiantes universitarios (Vid. M^aL. Fabra y M. Domènech, 2001).

Por otra parte, el profesorado es consciente de la importancia y la necesidad de dedicarles más tiempo a sus alumnos y las familias, pero viven sujetos también a esta presión temporal sobrevenida por el tiempo productivo:

«Quiero dedicar tiempo a los padres y a los niños, hablar con ellos, ayudarles a adaptarse, pero la eficiencia (que es de lo que me evalúan) exige que intervenga, redacte el informe y pase a otra cosa» (Vid. Day, Ch.:2006:129).

II LA RELACIÓN EDUCATIVA: MICROCONTEXTO

II.i Crisis de identidad de la profesión docente: una mirada desde la relación educativa

Identidad docente

La identidad se construye. Dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción, a través de identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura ante el reconocimiento del otro. Tratando de huir de una visión meramente romántica del yo, Michel Foucault afirmó que, puesto que el yo no es algo dado a nosotros, “tenemos que crearnos a nosotros mismos como si fuéramos una obra de arte” (1998, 262). Pero no es posible tal vigor creativo sin considerar suficientemente la función que desempeñan los materiales sobre los que

creamos. El material mismo a partir del que adquiere forma nuestra identidad proviene, en parte, de lo que Charles Taylor (1993) ha denominado “nuestro lenguaje en sentido amplio”, es decir, no únicamente las palabras que proferimos, sino además otras formas de expresión mediante las que nos definimos, incluidos los “lenguajes” del arte, de los gestos, del amor. El yo no es algo previo a lo social, sino el resultado de la interacción con los otros que ha acontecido desde los primeros momentos de la vida. Las identidades colectivas (las dimensiones colectivas de la identidad) proporcionan narraciones que podemos usar para dar forma a nuestros proyectos y contar nuestras historias de vida. Las identidades colectivas son el producto de historias, y nuestro compromiso con ellas apela a capacidades que están fuera de nuestro control. Esas identidades son sociales porque involucran a otros, pero también porque se constituyen mediante concepciones socialmente transmitidas que señalan cuál es el comportamiento pertinente para una persona que tiene esa identidad. Parte de la función de nuestras identidades colectivas es estructurar posibles narraciones del yo individual. La forma narrativa implica apreciar la propia vida como algo que adquiere sentido al hilarse en una historia de vida que dice quién es uno mediante el proyecto propio de construcción del yo. Esa ilación narrativa muestra la profunda dependencia que presentan las vidas individuales respecto de las cosas ideadas y transmitidas por la sociedad.

Hijos de la *polis*, como proclamara Aristóteles, somos seres sociales. Para construir nuestra identidad recurrimos, entre otras cosas, a las clases de persona que la sociedad de la que formamos parte pone a nuestra disposición. El “scriptorium” social que componen las identidades colectivas proporciona normas o modelos que desempeñan un papel en la configuración identitaria (Appiah, 2007). La identidad como proceso biográfico exige, por tanto, complementarse socialmente, relacionamente, reclamando de algún modo que los otros confirmen (identidad *atribuida*) la identidad *asumida*. En la combinación de estos procesos identitarios se perfila la identidad que adquiere un grupo profesional, que Dubar (2000, 109) ha definido como resultado estable y provisional, “individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”. Así, la identidad se construye y se comprende como un relato, en un contexto biográfico-narrativo, que no supone únicamente recuerdo del pasado sino una forma de recrearlo en una tentativa de hallar un sentido y crear el yo socialmente reconocible. Como decía Ricoeur (1996), es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. La identidad del yo se hace manifiesta en la crónica del yo, en el ensayo de autodefinition en la unidad de un relato, como una reflexión de la persona sobre los sucesivos escenarios recorridos. Pero se trata de un relato en un marco de incertidumbre porque la evolución más que lineal parece errabunda, porque todo desarrollo es una aventura, “adquiere formas diferentes, erráticas, imprevisibles y, sin embargo, determinadas por las infinitas presiones del contexto” (Cyrulnik, 2009, 247-248).

A través de un conjunto de dinámicas biográficas, contextuales y relacionales va constituyéndose, alrededor de la práctica de la profesión, la identidad profesional (Gohier et al., 2001). La experiencia formativa en la escuela y la posible atracción hacia el mundo de la enseñanza, la formación inicial y los comienzos profesionales configuran primariamente la identidad. La posterior práctica profesional supone la confirmación o la reformulación de la identidad adquirida. Este proceso se da en los centros escolares, donde progresivamente se asimila y asienta el saber profesional desde, en y para los contextos reales de práctica, con el

sentimiento de reconocimiento de la identidad profesional por parte de otros colegas, de los estudiantes, de las familias, del personal no docente y del resto de la sociedad.

El puesto del profesorado en la estructura social

Una aproximación a la identidad docente podemos advertir en la consideración del profesorado como *categoría social* (o sea, reconocerle que comparte una misma posición dentro de la estructura social, con independencia de su voluntad). La apreciación de los docentes como categoría social se ha abordado desde distintas perspectivas. Desde el neomarxismo se analiza el proceso laboral del profesorado y su lugar en la estructura de clases de la sociedad. Delimitar la morfología y topología social del profesorado no es una tarea fácil en las sociedades actuales; Wright (1985), por ejemplo, asigna a los profesionales y técnicos una contradictoria posición de *clase* entre la burguesía y la clase obrera. Tal vez la tesis de la “proletarización del profesorado” (Lawn y Ozga, 1988) sea una de las más interesantes desde este enfoque. Desde esta tesis se adopta una visión contraria a la enseñanza como profesión y también a los primitivos planteamientos neomarxistas que localizaban al profesorado dentro de la clase media. Sostiene, en cambio, que el profesorado debe ser analizado en el contexto del proceso laboral, enmarcado en el desarrollo del movimiento obrero. Lawn y Ozga afirman que los profesores se encuentran inmersos en un proceso de proletarización semejante al que experimentarían anteriormente los trabajadores industriales. Se trata de un proceso que menoscaba la autonomía como consecuencia de la progresiva eliminación de las funciones conceptuales del trabajo y del aumento del control en la gestión y la destreza. Esta tesis insiste, más que en cuestiones simplemente salariales, en la nueva posición del profesorado en el proceso laboral y en la relación que mantiene con el objeto y el producto de su trabajo. La tesis de la proletarización nos dice que el profesorado está sufriendo un proceso de descualificación, a raíz de la racionalización del trabajo docente, que le va encaminando hacia la clase obrera. En este contexto, recordemos el concepto de *intensificación* del trabajo que propuso Michael Apple (1989) al estudio del proceso laboral de la enseñanza. Este concepto hace referencia a la sobrecarga crónica de trabajo que conllevan los procesos de racionalización o de reforma de la enseñanza, siendo una de sus consecuencias más evidentes la situación de agotamiento laboral del profesorado, que no pocas veces acaba en el “profesor quemado” (*teacher burnout*).

Desde un enfoque funcionalista se ha planteado el estudio de la enseñanza como profesión, o sea, una ocupación que cumple con una serie de exigencias o rasgos de formación, organización y ejercicio práctico. En este sentido, se ha hablado de profesiones y de semi-profesiones, según el cumplimiento íntegro o parcial de las condiciones exigibles para alcanzar el carácter de profesional. Desde esta tradición, pero en un marco más actualizado, Freidson (1994) ha definido la profesión como una ocupación que controla su propio trabajo y está organizada mediante un conjunto especial de instituciones que se sostienen parcialmente por una ideología de servicio y cualificación experta. Según Freidson, lo que determina el nivel profesional es el control final sobre el propio trabajo. La autonomía técnica es el centro de lo que resulta exclusivo a una profesión. De este modo, se da un gradiente dentro de la ocupación, según el grado de autonomía que cada actividad exige. En la profesión docente se origina una segmentación en función del grado de autonomía que tienen los diferentes grupos de profesores.

Sector social sometido a un inevitable proceso de proletarización –desde el que en todo caso habría de reconsiderar su hegemonía social–, o una profesión más o menos consolidada socialmente. He aquí el archiconocido debate sobre la profesionalización o la proletarización del profesorado. Algunos autores han afirmado, al respecto, el carácter ambivalente del trabajo docente (Fernández Enguita, 1990), que participa de rasgos propios de los grupos profesionales (nivel formativo, creciente peso del sector público educativo, resistencia a la estandarización del trabajo docente, creciente importancia concedida socialmente a la educación) con otros específicos de la clase obrera (reglamentismo administrativo, crecimiento en número, recorte de los gastos sociales, salarios poco generosos). En este sentido, se ha afirmado que el profesorado se sitúa en el nivel de las semiprofesiones, en un espacio contradictorio e intermedio entre los extremos de la organización del trabajo (Ortega y Velasco, 1991).

Otro modo de reconocer al profesorado es como un *grupo de status*. Se trata de *grupos* que son tipos ideales que se constituyen como unidades básicas de la sociedad, mediante la integración de todas aquellas personas que comparten un sentimiento de igualdad de estatus social, apoyado en la participación en una cultura común: modales y prácticas rituales, temas de conversación, opiniones y valores, estilos de lenguaje, preferencias informativas... (Collins, 1989). De orígenes diversos (nivel económico, clase social, origen geográfico, etnia, religión, educación), los profesores constituyen un grupo determinado por su ocupación, sin que la variable clase en los análisis de la desigualdad social sea la variable predominante y casi exclusiva (Guerrero, 2007). Desde esta perspectiva, acaso resultan particularmente interesantes los trabajos sobre el proceso de socialización profesional (Lortie, 1975; Guerrero, 1997): una formación inicial muy mejorable, la escasa significación de las prácticas y la ausencia de un ingreso progresivo y escalonado, junto a una formación en ejercicio preeminentemente voluntarista e informal, hacen de la socialización en la enseñanza un proceso fundamentalmente de auto-realización. Todo esto influye en muchos aspectos de la ocupación: el estatus del grupo, los costes subjetivos (que a menudo acaban con el bienestar docente) y el conservadurismo ocupacional. Si a esto se añade una carrera profesional plana –a diferencia de otras profesiones que cuentan con niveles de promoción más significativos– que, con frecuencia, hace de la carrera de un profesor un mero movimiento hacia posiciones más satisfactorias desde las que desempeñar su labor, el panorama no es ciertamente halagüeño, haciendo del profesorado un grupo con un importante nivel de frustración profesional.

La actual demanda de la profesionalización docente no deja de evidenciar que se trata de algo que no se ha conseguido plenamente. La identidad docente en tanto que *categoría social* parece haber estado vinculada preeminentemente a la idea del profesor como enseñante, como instructor. La defensa del profesionalismo hoy tal vez requiera un replanteamiento del sentido mismo de la profesión docente, no exclusivamente ligado a la competencia técnica, al hilo de las nuevas exigencias que se plantean al profesorado por parte de la sociedad (Keller, 2004; Johnson y Maclean, 2008). Se hace necesario reparar en el profesor como agente educativo, detenernos en cuál es su lugar dentro del sistema educativo.

El profesorado como agencia educativa

Todo el colectivo que constituye el profesorado es un elemento esencial del sistema educativo, siendo además su agente más estable, puesto que permanece en el sistema a lo largo

de la vida profesional. Los profesores dan continuidad histórica al sistema. También los docentes tienen un peso muy relevante en la organización escolar y en la gestión de los centros educativos. Los profesores tienen un protagonismo inequívoco en los sistemas escolares. Pero aún aumenta su importancia si pensamos en que son dinamizadores de la relación educativa. Ésta no se halla delimitada exclusivamente por la comunicación entre el profesor y el estudiante, aunque ésta sea de capital importancia. También se encuentra definida por las características de los integrantes del grupo y por un sistema de relaciones más amplias que abarca las relaciones sociales en la propia institución y las implicaciones entre ésta y la sociedad, al tiempo que las relaciones entre los sujetos y el saber, entre las personas y la cultura.

Si pensamos concretamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, los distintos aspectos del protagonismo docente llegan a condicionar la relación educativa. Recordemos los trabajos realizados por Rosenthal y Jacobson (1968) sobre la *profecía autocumplida*, donde se mostraba cómo las expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado presentan una incidencia significativa en el rendimiento escolar. Las actitudes, valoraciones o expresiones verbales o corporales por parte del profesor acaban modelando comportamientos. Asimismo, los procesos de selección y clasificación de los estudiantes, mediante el uso de patrones interdependientes académicos y actitudinales, reflejan la relevancia del papel del profesor en los procesos de *diferenciación* social dentro del sistema escolar, como ha mostrado Talcott Parsons (1990). Como resultado de esa diferenciación, se originan grupos y subculturas opuestas a la cultura escolar dominante, fenómeno que Parsons denomina *polarización*.

Ciertamente, la relación educativa muestra un determinado *statu quo*. Todas las acciones, prácticas y procesos intencionales y otros cuya intencionalidad permanece desconocida, pero que forman parte de la vida cotidiana en las aulas y en los centros escolares (Remedi et al., 1989), implican concepciones, valores o actitudes propias de una práctica profesional, que terminan incidiendo en la configuración de identidades, tanto de los alumnos como de los profesores. Los docentes tienden a compartir normas implícitas o explícitas que no tienen vínculos exclusivos con la ciencia, las prácticas profesionales nos dan información sobre aquellos procesos que van configurando modos de percibir y de situarse en la realidad, estilos de trabajo docente y profesional, que contribuyen decisivamente a la formación de identidades. Los contextos de práctica son espacios en los que se genera un tipo de cultura diferenciada y en los que podemos apreciar comportamientos que descubren el valor transformador o inmovilista de las relaciones educativas.

Lejos de ser organizaciones cuyo funcionamiento puede venir dado y definido formalmente, las instituciones educativas son realidades complejas. No son únicamente lo que se estipula en las declaraciones formales y oficiales, sino fundamentalmente la recreación que de todo ello hacen las personas que la constituyen mediatizadas por los valores, creencias, supuestos implícitos e interpretaciones que orientan la práctica cotidiana escolar. Las personas que habitan en el centro escolar constituyen una realidad social, interactúan entre ellas y en esos procesos de interacción construyen la realidad organizativa, generando creencias, códigos normativos manifiestos o implícitos, hábitos, funciones y roles imprevistos, patrones de acción más o menos rutinarios. Todo esto es la *cultura escolar*. Esta idea de los sistemas escolares como realidades no naturales implica que están fundamentados por significados, por intenciones humanas, acciones y experiencias. En este sentido, las instituciones escolares son artefactos culturales,

sistemas de significado que solamente se pueden comprender mediante la interpretación del significado. Se trata de entidades vivas que desarrollan creencias, valores, mitos, héroes, heroínas, rituales, ceremonias e historia (Deal, 1990).

Resulta difícil aceptar actualmente que sólo desde un enfoque estructuralista o desde un enfoque funcionalista podemos comprender el sentido y alcance de la identidad del profesorado. El interaccionismo simbólico, una epistemología fenomenológica, se ofrece como fecunda vía complementaria de indagación y estudio. Si queremos hallar la naturaleza y el contenido del *ethos* de la ocupación del profesorado, tendremos que desvelar las pautas de valores y de sentimientos que le son propias y que le diferencian profesionalmente. Esas pautas dependen de la estructura y de la reconocida funcionalidad dentro de la ocupación, pero también dependen de los significados que los propios docentes asignan a su labor.

Por lo demás, la tradicional concepción de la educación como capacidades a desarrollar, donde se ha tendido a impulsar casi exclusivamente el pensamiento lógico, lo que Bruner vino a sintetizar como la inteligencia *paradigmática*, ha ido dando paso a una nueva noción de la educación y de la relación educativa en la que se busca abiertamente el desarrollo de los sujetos, tratando de generar condiciones que posibiliten el fomento y expresión de competencias en los distintos dominios formativos (Elichiry, 2004). Estas nuevas prácticas suponen una negociación y renegociación continua de significados, y por tanto de sentido, entre estudiantes y profesores, donde son factores fundamentales la implicación intersubjetiva, los vínculos sentimentales y las habilidades mentales –inteligencia *narrativa* nos diría Bruner– para generar atribuciones y creencias en los espacios de acción humana donde se comparten los significados. Una comunicación efectiva depende de que se dé realmente una pertinente construcción de significados. La representación de lo que sucede en la mente del estudiante ha de estar en sintonía con lo que acontece en la mente¹ del profesor. La participación en interacciones sociales que sean positivas requiere el reconocimiento de que los otros tienen sus propias experiencias e intenciones y un motivo último para dicha interacción social (Amodio y Frith, 2006).

La mente adquiere un renovado protagonismo. Los procesos que acontecen en el sujeto que aprende para dar significado a la información dependen de las relaciones pedagógicas existentes. La buena interacción entre docente y alumno es primordial para las buenas prácticas educativas. La compatibilidad entre la mente del profesor y la del alumno es condición imprescindible para la correcta adaptación entre uno y otro, pero sobre todo para la adecuada comprensión de las propuestas de aprendizaje por parte del estudiante. Parece haber una prioridad genética del desarrollo de la mente narrativa frente a la mente paradigmática (Bruner, 1988), lo cual supone que la actividad intelectual está inicialmente predispuesta al hallazgo de significados asociados a los propósitos e intenciones humanas y no está preparada, como a menudo ocurre, para el ejercicio mental independiente de tales propósitos e intenciones. Se hace preciso poner en

¹ La “teoría de la mente” se vincula a la capacidad de atribuir intencionalidad y predecir de algún modo el comportamiento del otro, estableciendo una lectura mental (Rivière y Núñez, 2001). La capacidad que una persona tiene para intuir o representar en su propio cerebro o en su mente la perspectiva psicológica que tiene la otra persona le permite predecir la conducta de los otros. Esto implica la noción de falsa creencia, donde el sujeto es capaz de diferenciar sus propias representaciones de las ajenas y de distinguir las representaciones de lo factual. La capacidad de atribuir mente como equivalente de atribuir representaciones parece ser un logro en el desarrollo evolutivo desde los 4 a 5 años de edad, ligado al desarrollo del lenguaje. Éste permite al sujeto representarse simbólicamente el mundo que le rodea. En la fase *simbólica* del desarrollo, según Bruner, se inicia auténticamente la posibilidad de imaginar.

práctica aquellas habilidades interpersonales, sociales, cognitivas y afectivas, capaces de crear las condiciones necesarias para estimular el desarrollo de las competencias de los sujetos en los distintos dominios de acción educativa. Se requiere un profesor más comprometido con la elaboración y generación de comportamientos en los estudiantes, alimentando los procesos de discusión, debate, diálogo, capaces de acoger convenientemente la manifestación de nuestra mente narrativa. De aquí se infiere la importancia que adquiere la competencia interactiva para el profesor.

Parece que los docentes influyen, a través de sus múltiples interacciones, en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes. En una reciente investigación (Bernal y Cárdenas, 2009), indagamos en el influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos, tratando de comprender, mediante la reflexión autobiográfica de antiguos alumnos de Educación Secundaria, cómo la competencia interactiva del profesorado incide significativamente en la formación de procesos motivacionales e identitarios de sus alumnos. Mediante un estudio de casos múltiples, realizando entrevistas en profundidad, una vez seleccionados los sujetos según su estatus de identidad personal, mostramos que la afectividad desarrollada espontánea y sistemáticamente por los profesores podría constituir un vigoroso anclaje para la vinculación de los estudiantes hacia la motivación y el aprendizaje, repercutiendo positivamente en la conformación de sus identidades.

Progresivamente, el profesorado ha ido apercibiéndose de que el aprendizaje no depende exclusivamente de los procesos instructivos y formales, sino también de la educación no formal e informal. Así, nos dice el profesor Miquel Martínez que la función del profesorado hoy no se agota en la correcta gestión del conocimiento ni en el dominio de los contenidos. Además, señala que tampoco es suficiente con que sea capaz de formar en habilidades expresivas y comunicativas a los estudiantes. Ahora, añade, “las relaciones con las familias, la acción tutorial y la atención a las dimensiones afectivas y volitivas y de los sentimientos son ejes centrales de su función y trabajo” (1998, 25). Podemos pensar la crisis identitaria del profesorado, especialmente de Secundaria, desde la perspectiva de la relación educativa. En torno al cambio de ésta cabe hablar de distintas configuraciones de la identidad de la profesión docente. El cambio educativo está íntimamente vinculado al cambio en la relación educativa.

Crisis de identidad de la profesión docente. Las raíces del malestar

Resulta frecuente culpar de los males del sistema educativo a la aparición de ciertas leyes – hemos oído, por ejemplo, hasta la saciedad atribuir a la LOGSE todos los perjuicios causados a la educación española actual–, otorgándoles supuestamente un poder excesivo, que en la práctica se atempera muchísimo más de lo que desearían los legisladores. Sin restar importancia al papel que el nivel *textual* presenta en todo cambio educativo (Bowe y Ball, 1992), y que en el caso español ha presentado una incidencia inequívoca con una nueva estructuración de las enseñanzas, esta interpretación, no exenta de cierta ingenuidad, enmascara otras fuentes del malestar seguramente más importantes. Gran parte del cambio que han experimentado los centros educativos en los últimos años obedece a los cambios que se han producido en la propia sociedad, en las familias y en los propios estudiantes.

Los grandes cambios sociales y culturales de nuestro tiempo han inducido considerables cambios en la función docente (Blase, 1982). Estos cambios han puesto en crisis las instituciones

de acogida (escuela, familia, comunidad) y las formas mismas de la cultura (impacto creciente de una cultura audiovisual y de las tecnologías de la información y de la comunicación), alterando los espacios de acción y originando brechas generacionales y marcos de incompreensión. Concretando, las raíces del malestar las ciframos en la imagen pública del profesor, en los cambios experimentados por los alumnos y sus familias, en la soledad del ejercicio profesional y, finalmente, en las nuevas y amplias exigencias profesionales (García Carrasco y Bernal, 2008). Como telón de fondo, la idea misma de la relación educativa parece reclamar nuestra atención. En efecto, asistimos a la demanda generalizada de ir más allá de la enseñanza en la acción pedagógica, con todo lo que ello implica para la práctica profesional (Esteve, 2003). Los docentes se encuentran tentados de sobrevalorar lo conocido, lo ya instituido, lo tradicional, porque se precisa vivir en la seguridad del sentido, y a infravalorar lo nuevo, ya que introduce inseguridad en la experiencia y, de alguna manera, invalida los patrones de comportamiento que ya conocemos y dominamos. ¿Acaso no se precisa una reconceptualización de la relación educativa si se quiere afrontar exitosamente el malestar docente?

La valoración social de la profesión docente se mueve entre el elogio y la desacreditación. De una parte, se señala la importancia de la función docente en la sociedad; por otra parte, se magnifican sucesos lamentables. La sociedad demanda un alto nivel de calidad educativa y, frecuentemente, atribuye al profesorado los fracasos del sistema educativo. Los medios de comunicación social y la literatura correspondiente transmiten una imagen idealizada del profesor, al tiempo que señalan a la profesión docente como una profesión problemática. Si a esto añadimos que la valoración actual de las profesiones se realiza en función del nivel de ingresos, y no tanto por virtudes asociadas a una tarea capital del engranaje social, como pudiera acontecer en otros tiempos, podemos entender que cunda el desánimo en parte del profesorado. En contextos donde se busca el beneficio inmediato y la ganancia rápida, el sacrificio no se valora demasiado. No es extraño, por tanto, que la identidad del profesor, el profundo sentido del quehacer docente, que encierra no pocas dosis de sacrificio personal, se aprecie poco. Incluso podría considerarse de algún modo que la sociedad pareciera pedir cierto acto de felonía al profesor, decantándose por demandas vinculadas exclusivamente a patrones de productividad y su performance. Por otra parte, la diversificación del alumnado (cultural, étnica, social, lingüística) reta claramente la competencia profesional de los docentes, para la que muchos no han sido específicamente formados. Además, la violencia real en las instituciones escolares supone un impacto indudable en el incremento de las tensiones psicológicas y sociales que padece parte del profesorado, dentro de un contexto generalizado de cambio en las relaciones entre profesores y alumnos. Los docentes se encuentran sometidos a fuerzas descentradoras que provocan malestar. Hay presiones de abajo arriba y de arriba abajo. Los profesores tienen relaciones complicadas con sus alumnos, pero también sus relaciones con otros elementos y estamentos del sistema educativo son difíciles. Asimismo, las nuevas exigencias profesionales – que constituyen razonables medidas innovadoras– en tanto que aumentan la presión sobre la práctica docente, si se asocian a la decepción, acaban por propagar el conflicto entre los profesores y la dinámica del sistema escolar. No es infrecuente que el profesor tenga la sensación de soledad abrumado por las crecientes responsabilidades, que cuando se resuelven exitosamente permanecen invisibles, y sojuzgado por los múltiples juicios de valor que le atribuyen toda suerte de culpabilidades vinculadas al mal estado de la educación escolar. Es evidente que las

oscilaciones emocionales vinculadas a una elaboración muy tensa del autoconcepto profesional pueden conducir, y así es en no pocas ocasiones, al malestar docente (Esteve, 1987).

Los profesores se sienten, por lo general, herederos de una tradición humanista, caracterizada por cierto sublime sentido de la abnegación, de la entrega personal al empeño de formar personas individual y socialmente competentes. Una labor humanizadora con tintes incluso de heroicidad en no pocos casos, en la medida en que la educación se convierte en rescate de los supuestos abonados a la marginación y a la exclusión social. Pero el ejercicio docente está sometido a muchas contradicciones. Teniendo en el corazón estas creencias, el profesor se ve obligado a cumplir con un complicado sistema de gestión de la docencia, a tener permanentemente presentes las exigencias evaluadoras impuestas desde las instancias político-administrativas y a trabajar con un alumnado diverso que ha crecido y se desarrolla predominantemente en códigos culturales distintos a aquellos en los que se formó (Bernal, 2008). ¿Cómo no va a sentirse aturdido el profesor en medio de esta encrucijada? ¿Cómo reconocerse ante estas exigencias múltiples que amenazan su vocación educadora?

La resistencia de buena parte del profesorado al cambio educativo y social no se explica tanto por una actitud conservadora injustificada, sino más bien porque es un modo de preservar la propia identidad profesional, que se advierte amenazada. La crisis de la identidad docente obedece, como hemos expresado, a diversos factores escolares y sociales, y el curso de la misma se halla vinculado a una compleja reconstrucción identitaria. Esta crisis de identidad arroja una manifiesta desmoralización y malestar en el profesorado, incidiendo gravemente en el deterioro de la pretendida calidad de la educación. Esta crisis tal vez presenta un carácter especial en el profesorado de educación secundaria. La formación tradicionalmente recibida y la caracterización general de la práctica docente acumulada, desde las que se ha configurado su saber profesional, no sirve para afrontar las nuevas exigencias y funciones de la profesión.

Configuración de una nueva identidad. Notas para el afrontamiento de la crisis desde la reconceptualización de la relación educativa

Es preciso reenfocar la formación del profesorado, dentro de una lógica de construcción identitaria. En este sentido, la formación inicial es primordial. En este nivel tenemos la posibilidad de configurar modelos formativos deseables para el desempeño de buenas prácticas educativas². Desde este nivel se combate la crisis como medida preventiva. Algunas direcciones básicas deberían constituir la formación inicial (García Carrasco y Bernal, 2008). En primer lugar, una adecuada selección de los aspirantes a profesores, considerando los conocimientos disponibles, ciertas características de personalidad y cierto nivel de motivación contrastada. En segundo lugar, un replanteamiento de la formación en función de los escenarios reales de enseñanza, modificando los correspondientes elementos cognitivos y actitudinales (esto resulta especialmente urgente en el caso del profesorado de educación secundaria). Por último, la formación inicial debe contar con una formación práctica realmente significativa, que minimice

² El concepto de *buenas prácticas* debe abrirse a la dimensión afectiva. No se trata de atender sólo a las cuestiones sobre *qué* y *cómo*, sino también tratar cuestiones sobre *por qué*. La enseñanza es mucho más que el dominio de ciertos procedimientos específicos, es un modo de pensar sobre el aprendizaje y sobre nuestros alumnos. En este modo de pensar habría que incluir, entre las “buenas prácticas”, las “prácticas de cariño” (Nieto, 2006).

el impacto que sufren los profesores noveles en los escenarios reales donde se ejercerá inicialmente la profesión.

Pero no sólo puede afrontarse la crisis identitaria del profesorado pensando en los futuros docentes, es preciso partir de los profesionales que tenemos. Como antídoto contra el síndrome del profesor quemado y sus consecuencias, hay un discurso centrado en el desarrollo de las “buenas prácticas”. Pero parece insuficiente. Es preciso dirigirse al *ethos* de la profesión docente, tratando de hallar pistas que puedan sugerirnos por qué el profesorado se vincula al ejercicio de la enseñanza. La investigación sobre esta temática ha propuesto de modo preventivo y terapéutico un marco de actividad conocido como “work engagement” (vinculación psicológica con el trabajo) (Salanova y otros, 2000; Schaufeli y otros, 2002). El “engagement” da cuenta del fomento de una actitud de vinculación y compromiso realizativos con la práctica, de manera que la modalidad de implicación es al mismo tiempo la que proporciona la energía. Hay elementos facilitadores del “engagement” como la percepción de tener alcance a recursos institucionales suficientes, así como poseer condiciones personales adecuadas (contar con un catálogo de recursos personales, de habilidades individuales y sociales, de competencias afectivas y emocionales, que sirvan para afrontar debidamente las dificultades). La percepción final de la propia competencia no es una cuestión simplemente cognitiva o instrumental, sino fundamentalmente afectiva. La nueva identidad requiere un profesor capaz de poner en práctica el “work engagement”. Estar vinculado con entusiasmo a la práctica, a las exigencias culturales y humanitarias que están presentes en el valioso ejercicio de la acción educadora, de la relación educativa. Se trata de encontrar fórmulas válidas para actualizar la fuerza identitaria de la tradición humanista que ha alimentado la profesión de la enseñanza.

Trabajos sobre las razones del profesorado para seguir con entusiasmo en la profesión, como los de la profesora Sonia Nieto de la Universidad de Massachusetts, vienen a decirnos que lo que hace que los docentes sigan en la profesión es algo emocional, ligado a la relación educativa. La noción de enseñar, sobre todo y primeramente, “tiene que ver con las relaciones con los alumnos y los colegas” (Nieto, 2006, 159). Y nadie está excluido de la posibilidad de reconducir su situación hacia la realización personal y profesional en la enseñanza. La autobiografía puede indicar una diferencia en la capacidad del profesorado para permanecer en la ocupación, pero la autobiografía no es el destino. Pertenecer a un grupo determinado, haber sido educado con ciertos valores, ni garantiza ni limita las posibilidades de nadie en la vida. Los testimonios de resiliencia de los que disponemos son una muestra irreprochable al respecto.

Aún más, tampoco se trata de considerar ingenuamente que se elimina la incertidumbre, sino de saber vivir satisfactoriamente con ella. “Los docentes excelentes no se desarrollan por completo en el momento de su licenciatura; tampoco son ‘docentes natos’. Al contrario, los docentes siempre se encuentran en el proceso de ‘convertirse en’. Dada la dinámica de su trabajo, necesitan redescubrir continuamente quiénes son y qué representan en su diálogo y su colaboración con sus iguales, a través del estudio constante y coherente, y a través de una profunda reflexión sobre su profesión. También necesitan comprender la naturaleza de su trabajo y de su influencia crítica en la vida de sus alumnos. Deben comprender que enseñar no es un trabajo misionero (aunque puede ser una misión), pero tampoco un trabajo cualquiera” (Nieto, 2006, 162).

No se insistirá suficientemente sobre la importancia de la comunicación humana. Hablar es en sí mismo una forma de aprendizaje que puede llevarnos a modificar nuestro pensamiento y

nuestra acción. La existencia de comunidades de aprendizaje entre profesores es una forma de vincular a los docentes a su profesión, a sus alumnos, y de establecer lazos de unión entre sí. Cuando el desarrollo profesional se reivindica desde y para los propios contextos de práctica (Marcelo, 1994), se precisa promover y apoyar estructuras de relación profesional que reafirmen la identidad de la profesión y contribuyan a crear redes de alimentación de la motivación e intercambio de conocimientos y experiencias. La actual estructura organizativa conlleva una cultura profesional académica que reproduce la identidad profesional tradicional. Es urgente un “cambio de escenario”. Así mismo, es conveniente establecer alianzas con otros sectores externos, especialmente las familias. Estos cambios, generados desde nuevas concepciones de la relación educativa, exigen igualmente un cambio de profesionalidad.

Incrementar la autonomía profesional se ha entendido como una condición clave para la mejora de la profesionalidad docente. En Estados Unidos el concepto de “empowerment” se hizo popular en este sentido (Prawat, 1991). El “empowerment” del profesorado se entiende referido a dos dimensiones. Una es la *política*, en el sentido de que se reclama mayor control y autonomía sobre sus propias condiciones de trabajo, con menor dirigismo burocrático y mayor participación en los procesos de toma de decisiones. La otra dimensión es la *epistemológica*, por la que se trata de fomentar que los profesores sean profesionales reflexivos, capaces de pensar por sí mismos, de analizar e interpretar las diferentes situaciones que se encuentran en la práctica cotidiana. Esto nos recuerda que la enseñanza es también una empresa intelectual, que llegar a ser inteligente y continuar siéndolo forma parte del propio tejido profesional. Y que esta empresa intelectual no se reduce al ámbito estricto de la “enseñanza”, sino que se abre a las posibilidades, nunca afrontadas universalmente como ahora, de la extraordinaria y emocionante tarea de educar. “El mantenimiento o la recuperación del orgullo profesional, habrá de pasar indefectiblemente por la reconstrucción de las convicciones y de los sentimientos sobre la enseñanza” (García Carrasco y Bernal, 2008, 420).

El profesor, ante la crisis de identidad provocada por un nuevo escenario laboral y social, puede quedar sumergido en un malestar que se convierte en un laberinto de difícil si no imposible salida, pero también puede reconstruir su identidad abandonando comportamientos, modos de hacer, en los que había sido socializado para adoptar un nuevo modo de hacer docencia y de sentirse docente, una nueva identidad profesional. Esta última parece la vía deseable y menos costosa en todos los sentidos para mejorar la calidad de vida del profesorado. Claro que también pueden realizarse propuestas nostálgicas que busquen la recomposición de la identidad pensando en patrones pasados, y todos podemos apreciar voces en esta dirección; pero el pasado no vuelve y el exceso de nostalgia acaba obstaculizando la visión más atinada del presente, el apercibimiento de las exigencias que presentan aquí y ahora los nuevos contextos de práctica en los que tendrán que desarrollarse profesionalmente los docentes.

II.ii La relación educativa como responsabilidad del profesorado

Aprendió tantas cosas –escribía mi maestro, a la muerte de su amigo erudito-, que no tuvo tiempo para pensar en ninguna de ellas.

Antonio Machado. *Juan de Mairena*.

El ambiente de clase, especialmente en lo que se refiere a la relación entre alumnado y profesorado, ha sido, y es, objeto de estudio y preocupación en los estudios pedagógicos, y – pensamos- debe ocupar un espacio de reflexión en un encuentro en el que se trata un tema tan apasionante como este: “*La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento*”.

No pretendemos en estas páginas enumerar un listado de recetas y prescripciones sobre cómo lograr un “buen” ambiente, que generalmente son ofrecidas por aquellos que, en su propia práctica, suelen tener problemas para ello. Más bien, nuestra intención se centra en reflexionar – y con ello abrir un debate más amplio- sobre los elementos que aparecen y se ponen en juego en la configuración del clima de aula, configurando una realidad siempre diferenciada y única.

Constatamos de antemano las dificultades de este empeño, precisamente por esto, por lo peculiar, lo específico e irrepetible de cada uno de los momentos relacionales en el acto educativo. Al igual que en otras esferas de la vida humana, las relaciones entre un profesor o profesora concreto -ser humano diferenciado, dotado de una historia personal y cualidades que les son propias- y un alumno o alumna concreto -también ser humano diferenciado y dotado de historia personal y cualidades que les son propias-, que se suceden en un contexto espacio-temporal determinado, son actos únicos e irrepetibles.

Porque, la exclusividad de cada situación es uno de los rasgos más característicos del hecho de enseñar. Por más que nos quejemos sobre la supuesta *rutinización* de la enseñanza, más allá del intento de emular y repetir las actividades exitosas, por mucho que nos atemos a una didáctica concreta y sigamos la secuencia programada al pie de la letra,... si profundizamos un poco y observamos más allá de lo aparente, descubrimos que cada momento de conexión entre un adulto que enseña (o al menos lo pretende) y un joven aprendiz tan sólo sucede una vez, un instante, único e irrepetible.

Además, incluso el mismo concepto de ambiente es extremadamente complejo y polisémico ya que «resulta difícil definir qué entendemos por ambiente escolar por cuanto este término supone diferentes significados muy relacionados cada uno de ellos con concepciones más amplias a cerca de los fenómenos educativos. Además, siempre que se habla de ambiente, de clima de clase o de centro escolar entran en juego aspectos objetivos (dimensiones de los espacios, distribución del mobiliario, agrupamiento de los alumnos, horarios, etc.) junto a otros que hacen referencia a dimensiones más relacionadas con los afectos (ambiente acogedor, frío, distante) o referidas a las percepciones individuales y colectivas a cerca del mismo» (Jiménez Vicioso, J.R, 2006, 11).

Así pues, consciente de estas limitaciones –exclusividad de cada acto de relación, complejidad de los elementos que intervienen y carácter subjetivo en la percepción de cada ambiente- que nos impiden generalizar en exceso, y mucho menos pontificar, intentaremos, con enormes dosis de humildad, describir y proponer algunas líneas de reflexión sobre los elementos presentes en el ambiente educativo, que conjugados de una forma determinada, en un momento específico y con unos protagonistas peculiares, dan como resultado (o mejor dicho, han dado como resultado) una relación propiamente educativa.

Cambia la sociedad, cambia la educación

A la vez que humildes somos consciente de lo efímero de nuestros análisis. La educación en general y, más específicamente la escuela, cambia a una rapidez inusitada. Y si bien es cierto que determinados usos y costumbres –rituales- son muy resistentes a los cambios, no lo es menos que en breve estos cambios se acabarán imponiendo. La denominada era electrónica³ está modificando todas las posiciones sobre qué es lo relevante en la enseñanza y, también sobre la necesidad de nuevos contextos e instituciones para la misma, hasta el punto que ya algunos cuestionan la propia existencia de la escuela (como ya hicieran décadas antes Ivan Illich⁴ y otros). Los alumnos y alumnas que acuden a las nueve de la mañana de un lunes a clase de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria no son los mismos que los que otrora seguían el mismo ritual. Ni sus experiencias vitales, ni sus marcos de relación, ni las fuentes externas de información de las que disponen, admiten similitud alguna con lo que sucedía “*entre muros*”⁵ hace tan sólo una década. Ni tampoco las expectativas, esperanzas o inquietudes del profesor o profesora que “se enfrenta” a estos chicos y chicas es igual. Como magistralmente ha reflejado Bégaudeau (2008,7) recientemente, todos hemos cambiado:

«Tres días antes había abierto el sobre con mucha impaciencia. Pasé rápidamente de la primera hoja a la segunda, que estaba manchada por una tabla rectangular dividida en cincuenta casillas. Las columnas de los lunes, martes, miércoles y jueves estaban más o menos llenas y la del viernes estaba virgen, como lo había pedido. En el calendario profesional que venía junto con las dos hojas conté treinta y tres semanas trabajadas, que si se multiplican por cuatro, se le restaban los festivos y se les añadía una estimación de las convocatorias anexas, daba el total de días de presencia. Ciento treinta y seis».

El espíritu sarcástico en el que –en este caso- un profesor de liceo francés se sitúa ante los ciento treinta y seis días con los que tiene que convivir en el ambiente de clase, dominado por la diversidad, el escepticismo de los alumnos y alumnas, y no pocos problemas de convivencia, podría ser suscrito por un amplio número de docentes en cualquiera de nuestras escuelas e institutos. Esa visión de la vida en las aulas, al menos llevada a ese extremo, constituye un sino de nuestros tiempos.

Sin embargo, la preocupación por el ambiente escolar no es nueva. Quizás actualmente aparezca más frecuentemente en medios de comunicación de masas⁶, o trascienda al mundo del centro educativo para convertirse en tema de debate sociológico e incluso político. Pero ciertamente, revisando la historia de la pedagogía, podemos observar su interés por la clase y las relaciones que en ella se dan.

Así, por mencionar algunos ejemplos, podemos recordar la importancia que le concede al control panóptico y al orden físico en el aula la denominada *Escuela Tradicional*, el deseo de acercarse a un ambiente más natural en Rousseau, el esfuerzo democratizador e igualitario de la *Escuela Nueva* (“fuera las tarimas”), las diferentes metáforas sobre el ideal de enseñanza, como

³ También llamada “Era de la Información” o, incluso, “Galaxia Internet” por M. Castell (2001).

⁴ Illich, Iván (2000). *Obras reunidas*. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.

⁵ Con esta expresión se hace un guiño a la obra de François Bégaudeau (2006) *Entre les murs*, que en la versión española se denomina “La clase” y que tanto en su versión escrita como en la película derivada ha tenido una enorme repercusión social, especialmente en el mundo educativo.

⁶ Sobre la repercusión de la vida escolar en los medios de comunicación de masas puede consultarse el interesante estudio realizado por Carbonell, J. y Aguilar Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.

Jardín de Infantes (Froebel), como taller (Freinet), como isla de libertad (Neill), como sociedad democrática (Dewey)⁷,...

Pero, decepcionados con las utopías, escépticos con las grandes corrientes de pensamiento de la modernidad, llenos de incertidumbre hacia el futuro, del cual ponemos en duda su propia existencia ¿qué camino seguir? ¿qué derroteros tomar?

El profesorado y su protagonismo

Si algo está claro es que el ambiente escolar actual no nos gusta. Nos decepciona. Bien sea a través de los comentarios mil veces repetidos por los propios profesores y profesoras, o mediante el extraordinario altavoz de los medios de comunicación de masas, pero ha trascendido a la sociedad una imagen muy negativa del clima escolar. Los centros, especialmente los de Educación Secundaria Obligatoria, se contemplan como instituciones ingobernables, en las cuales simplemente el hecho de poder dar una clase –no una buena clase- es considerado como un triunfo. No es que coincidamos con esta visión un tanto apocalíptica de las aulas; simplemente damos testimonio de la opinión más extendida⁸.

Las profesoras y los profesores han desarrollado una extraordinaria sensibilidad hacia el tema, hasta el punto que importantes decisiones sobre su desarrollo profesional se toman en función de este factor. Escoger un destino geográficamente más alejado del lugar de residencia en el concurso de traslado, elegir un curso o una materia para la que no estamos preparados o, incluso, solicitar una baja temporal o una jubilación anticipada puede depender –en gran medida- del ambiente de la clase que *nos ha tocado*. La expresión *¡no sé qué hacer con estos niños!*⁹ tantas veces escuchadas en claustros y reuniones escolares está precisamente determinada por el ambiente escolar.

Pero considerar el ambiente escolar y las relaciones entre un docente y un discente como algo dado e inmutable es contradictorio con la primera parte de nuestro razonamiento. Que un profesor o una profesora considere que el ambiente de su clase es de tal o cual forma, como si su propia práctica no interviniese en el mismo constituye una auténtica paradoja. Probablemente una de las mayores paradojas del sistema educativo.

Si los profesores y profesoras no intervienen en el ambiente de clase, sino que simplemente lo eligen o lo rehúyen, ¿de quién depende este ambiente? ¿tan sólo de los alumnos? Pero si estos, están en las clases sin contar con su voluntad –a veces contra su voluntad-, ¿podemos dejar en sus manos el marco de las relaciones? Esta es una contradicción de difícil solución si los profesores y profesoras no retoman el protagonismo de la relación. Permítasenos la metáfora: es como si los médicos rechazasen a ciertos enfermos porque sus enfermedades les parecen demasiado graves.

⁷ González Faraco, J.C.; Jiménez Vicioso, J. R. y Pérez Moreno, H. M. (2008). *La educación en la cultura contemporánea*. Teorías, ámbitos, tendencias. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

⁸ Hay que hacer constar que esta preocupación no es exclusiva de nuestro país, En un *best seller* ampliamente difundido en Francia, Brighelli (2005) arremete contra la decadencia de los liceos franceses, denominándolos “fábrica de cretinos”.

⁹ García Rodríguez, M. P.; Moreno Sánchez, E.; Jiménez Vicioso, J. R. (2001). “¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en atención a la diversidad. *XXI Revista de Educación*, 103 – 117.

Es cierto que nuestros adolescentes actuales nos sorprenden y, a veces nos desbordan. Igualmente es cierto que los ritmos y exigencias de las instituciones educativas constituyen un marco poco favorable a las relaciones amigables. También lo es que las relaciones interpersonales “líquidas” de la posmodernidad son muy diferentes a las de otros tiempos¹⁰. Pero igualmente cierto es que si el profesor o la profesora se instalan en el determinismo del ambiente del aula como bueno o malo *per se*, están dimitiendo de lo más sustancial de la profesión docente: la relación educativa.

Los medios materiales, las metodologías, los contenidos de la enseñanza, todo pierde su sentido si no se establece una auténtica relación educativa. Si el profesor o profesora no logra hacer un *préstamo de ilusión*, -como diría Bruner- a cada alumno o alumna todo estará perdido. Porque en esto precisamente consiste la enseñanza, en atraer a un aprendiz hacia el deseo de compartir nuevos aprendizajes mediante una relación interpersonal.

Los testimonios de los adultos sobre sus pretéritas experiencias escolares son en este sentido plenamente coincidentes en todos los estudios etnográficos realizados en el interior de las aulas que conocemos: los buenos profesores son aquellos que se ocupan de establecer y mantener la relación educativa con sus pupilos. Los que no dan nada por perdido, ni el ambiente de clase, ni el fracaso escolar, ni el futuro de los chicos y chicas con dificultades. Los buenos profesores (esto es, los profesores auténticos) son aquellos que lo intentan una y otra vez, los que utilizan toda suerte de recursos para recuperar la relación educativa si por cualquier razón esta se ve alterada o interrumpida:

«Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida (Pennac, D., 2008, 36)».

Lo que estamos intentando argumentar es que, para lograr un ambiente educativo propicio, se requiere el desarrollo de varias actitudes. A saber, en primer lugar –y en nuestra opinión, *conditio sine qua non*- ser consciente del protagonismo y la responsabilidad que nos corresponde en cuanto a profesores, como adultos y como profesionales que somos, que es mayor que el protagonismo y la responsabilidad de los niños y adolescentes. Es evidente que «las personas adultas responsables de las clases juegan papeles bien diferentes de los aprendices y que, sea como director, guía o mentor, tienen que desempeñar un liderazgo en la dirección de la misma, pero también es cierto que en cualquiera de estos casos, el maestro o la maestra no debe considerarse como un elemento que contempla desde fuera una comunidad de aprendizaje; muy por el contrario, debe implicarse formando parte de la misma, compartiendo, aunque con diferentes funciones, aspiraciones, objetivos y finalidades (Jiménez Vicioso, J.R., 2006, 95)».

En segundo lugar, que el ambiente de clase está determinado por la relación educativa que establecemos con cada uno de nuestros pupilos, y que en esa relación individual también

¹⁰ Bauman, Z. (2007) nos advierte acerca de la fragilidad de los vínculos humanos, a la vez que su urgente necesidad, en estos “tiempos líquidos”.

tenemos algo que decir como adultos y profesionales que somos, siendo nuestro cometido último “transmitir ilusión, deseo por aprender”.

El difícil equilibrio que ha de mantener el profesor o profesora entre ser un partícipe más de la comunidad de aprendizaje y tener un papel sensiblemente diferente a los otros miembros tiene que apoyarse en un continuo diálogo con el alumnado, en el que éste trate de ponerse, aunque sea provisionalmente, en el papel de aquellos para, posteriormente, “tirar” de los mismos para llevarlos a posiciones más evolucionadas, en un continuo ir y venir entre las capacidades reales de los alumnos y alumnas y sus posibilidades de actuación con la ayuda adulta. Es decir, el profesor o profesora debe simultanear sus esfuerzos por conocer lo que pasa en la mente y el corazón de sus alumnos y alumnas (qué saben, qué les inquieta, qué les angustia,...) y, a la vez proponerles retos más avanzados (Jiménez Vicioso, JR, 2006, 96).

Una tercera consideración es que las relaciones educativas, al igual que cualquier tipo de relación interpersonal, requieren de la voluntad, del deseo de mantenerla y enriquecerla, ya que las relaciones que no se cultivan acaban por perderse o, lo que es peor, convirtiéndose en rutina. Y los resultados de la rutina son desastrosos para el sistema educativo:

«(...) Las investigaciones sociológicas han mostrado que la escuela obtiene mejores resultados cuando los enseñantes se definen por su papel de “comunicantes” con los alumnos y con los dirigentes administrativos de la escuela, y no sólo por su papel profesional de “enseñantes” de biología o historia.

Cuando los docentes se protegen detrás de su disciplina para hacer frente a alumnos en ruptura de comunicación o en posición de hostilidad, los resultados son malos» (Touraine, A., 2005, 67).

Un contra-ejemplo de lo que serían unas relaciones rutinarias lo podemos encontrar en “*El profesor*” de Frank Mc Court¹¹. En este hilarante libro de corte autobiográfico, podemos observar las diferentes argucias con las que tanto docentes como discentes tratan de salirse del guión previamente establecido. La experiencia de Mc Court nos muestra que cualquier recurso puede ser útil para “conectar” con un grupo de difíciles adolescentes: desde comerse el bocadillo de mortadela italiana que alguno le tiró a los pies, hasta contar la dura vivencia de trabajo como estibador en los puertos. Todo con tal de establecer la relación, porque nada puede hacerse en una clase si esta no existe.

Por último, también hay que considerar que en las relaciones educativas –al igual que en cualquier tipo de relación humana- son muy importantes los recursos comunicativos, pero que, en cualquier caso, estos devienen en inútiles si no se sustentan en el deseo y el interés por mantener la relación. Algunos de los recursos a los que estamos aludiendo son, entre otros, los siguientes: organización del espacio y del tiempo favorable a la comunicación, disposición de medios materiales, desarrollo de competencias expresivas (no sólo verbales), etc.

Formación del profesorado y ambientes educativos

O sea, que para mejorar el ambiente educativo debemos considerarlo ante todo como un reto profesional, algo a construir en el día a día, más que como un escenario establecido. De alguna

¹¹ Mc Court, F. (2006). *El profesor*. Madrid: Maeva.

forma, nos tiene que gustar el trabajo con y entre niños y adolescentes complejos y conflictivos. Debemos estar preparados para enseñar en contextos cambiantes y difíciles.

Y para ello es preciso reorientar la formación del profesorado en un sentido más constructivo para poder abordar este tipo de relaciones, ya que los recursos comunicativos y didácticos son importantes, pero tan sólo cuándo realmente deseamos establecer una auténtica comunicación educativa.

El momento actual de revisión de Planes de Estudio con motivo de la adaptación al *Espacio Europeo de Educación Superior* (también llamado Plan Bolonia), es propicio para revisar la formación del profesorado, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, adecuando los contenidos, métodos de trabajo y competencias a las exigencias del momento actual, entre las que se tienen que considerar las relativas a las relaciones educativas y a los ambientes de clase.

En este sentido, estimamos prioritario proceder a una reflexión sobre la figura del profesor o profesora y sus responsabilidades, que requiere un ajuste sustancial a los cambios que se están produciendo en escuelas e institutos. Pasar de la tradicional función de transmisión de contenidos –superada ampliamente por la capacidad e inmediatez de los medios electrónicos- a una nueva figura en la que lo esencial sea establecer la relación educativa no es tarea fácil, y exige conocer diferentes teorías y prácticas transformadoras. Igualmente, un cambio profundo es el que se refiere al mundo de los jóvenes y adolescentes actuales, al que se deberá contemplar como un apasionante y, por supuesto, complejo campo de trabajo, más que como una amenaza a nuestra integridad personal o profesional.

Un componente básico de la formación del profesorado que no podemos obviar es el que se refiere a los aspectos emocionales de la profesión docente. No se puede deslindar la relación educativa de sus elementos emocionales –frustración, ira, atracción, cariño,...- y, consecuentemente estos deben ser trabajados¹².

Las herramientas para una comunicación más eficientes deben ser igualmente contempladas en la nueva formación del profesorado. La expresión corporal, el uso de la voz y el empleo de nuevos recursos tecnológicos son algunos elementos a considerar, pero no será posible establecer una relación fluida y rica si nuestro alejamiento sobre las nuevas formas de comunicación entre jóvenes es excesivo. Se hace preciso tender puentes con los chicos y chicas y, para ello conocer algo más su mundo y expresiones culturales y artísticas.

Por último, urge dotar a los nuevos profesores y profesoras de herramientas que les permitan un aprendizaje y perfeccionamiento continuo con respecto al ambiente escolar cambiante. Desarrollar habilidades y destrezas para el análisis de su propia práctica, ampliar el repertorio de recursos etnográficos de observación e investigación pueden ser algunas propuestas a considerar en los nuevos planes de estudio.

Más difícil, pero no por ello menos necesario, nos parece el trabajo con los profesores y profesoras en activo ya que tienen consolidado un estatus y papel determinado en el sistema educativo con grandes resistencias al cambio. En este caso se requiere una “re-orientación” de la perspectiva desde la que se sitúan. De espectadores o sufridores perplejos de una situación escolar que les desborda han de transitar a considerarse protagonistas actores de la relación educativa. Y este cambio no es sencillo.

¹² No desarrollamos con mayor amplitud este aspecto de la educación emocional por cuanto puede encontrarse una extensa documentación en Asensio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Para propiciar el cambio se nos ocurren algunas iniciativas exitosas en otros momentos: fomentar la reflexión crítica sobre el papel profesional del profesorado en el momento actual, ensayar cambios en la propia práctica, observar ejemplos de creación de ambientes más favorables para la enseñanza, etc.

Pero todo ello será estéril, insistimos en esta idea, si cada docente no adopta una resolución individual: aceptar el reto de crear una relación educativa con cada uno de los alumnos y alumnas de la clase. Y eso exige un esfuerzo, un gran esfuerzo. Pero como señala Zygmunt Bauman, refiriéndose al arte de la vida:

“La felicidad, si recordamos el diagnóstico de Kant, no es un ideal de la razón sino de la imaginación. También nos advirtió que del fuste torcido de la humanidad no puede salir nada recto. John Stuart Mill parecía combinar ambas ideas en su advertencia: en cuanto te preguntas si eres feliz, dejas de serlo... Probablemente los antiguos lo sospechaban, pero guiados por el principio de dum spiro, spero (mientras respiro espero), sugirieron que, sin esfuerzo, la vida no ofrecería nada para hacerla digna de ser vivida. Dos milenios después, la teoría no parece haber perdido ni pizca de actualidad. (Bauman,Z., 2009, 159)».

III LA RELACIÓN EDUCATIVA: TEJIENDO VÍNCULOS

Si bien la relación educativa es el resultado de una acción conjunta entre el profesorado y sus estudiantes, hemos señalado que la responsabilidad de su creación y su desarrollo recae en gran medida en los docentes. En esta tercera parte del texto, analizaremos las condiciones y elementos que facilitarían al profesorado la posibilidad de ser protagonistas en este proceso. Describimos a continuación las bases teóricas de una propuesta pedagógica que trata de incidir precisamente en la dimensión relacional-comunicativa y que ha comenzado a aplicarse de modo experimental este Curso Académico 2008/2009 .

Como hemos señalado, en el ambiente escolar o clima de aula cristalizan las relaciones educativas. Del mismo modo que el ambiente escolar no es estático, las relaciones educativas tampoco lo son. La dinamicidad y calidad de la relación educativa —como ocurre en las relaciones humanas— dependen, de un lado, del grado de *apertura y flexibilidad; rutina y novedad* sobre la que se estructura dicha relación; y de otro, de su *calidad emocional*. Entendemos que sin estos supuestos de partida resulta difícil, por no decir, inviable, *tejer vínculos* adaptativos y positivos entre docentes y estudiantes. Pero además, habría que considerar también este proceso desde una doble finalidad. Una finalidad que podríamos calificar de “pragmática” o “funcional” y una finalidad propiamente educativa. Respecto a la primera, no cabe duda que una relación educativa positiva permite las condiciones iniciales para que los procesos de enseñanza y aprendizaje académicos puedan desarrollarse con una mínima base de fiabilidad y expectativas de logro desde el punto de vista docente. Pero desde la perspectiva del alumnado, su socialización escolar en el marco de una relación educativa positiva le brindará la oportunidad de ensayar, modelar, en definitiva, aprender esos “otros aprendizajes paracurriculares” —sociales y emocionales— que incidirán en su crecimiento personal y social. Y no nos referimos sólo a un comportamiento socialmente adaptativo, sino a aquel no menos importante vinculado a la capacidad de autoactualización o autorrealización humana. No olvidemos que para aquellos grupos de la población escolar que proceden de entornos socio-

familiares más vulnerables probablemente sea su paso por la institución escolar la oportunidad más importante de la que dispongan para reconducir sus vidas y aprender *resiliencia*. Tal vez las palabras de uno de ellos — en la actualidad Diplomada en Educación Social— reflejen mejor que nosotros la idea que queremos trasladar en estas páginas.

«Hay muchísimos chavales que tienen algo especial y porque no se han encontrado con alguien que les ha dicho que valen, no se han dado cuenta. Hay que darles “feed-back” positivo a los chavales que están todo el día con la motito para arriba y para abajo. Hay que explicarles que a lo mejor no van a llegar a la Universidad, pero pueden estudiar montaje de aires acondicionados y ganarse la vida con eso» (E., 41 años, hoy educadora social).

Este testimonio nos remite de nuevo a la agencialidad de los docentes y su importante contribución en el desarrollo de la valía personal de sus estudiantes. Son profesores y profesoras que son capaces de ver más allá de la “fachada” lo que esconden, en realidad, estos desapegos y resistencias de su alumnado. Interpretan las señales de sus estudiantes —desánimo, desinterés, mal comportamiento, falta de respeto, hostilidad, comentarios inoportunos y enojosos para ellos, etc.— y actúan con una gran *sabiduría emocional*.

A nuestro juicio, las condiciones y elementos que debemos considerar para *definir nuevas relaciones dialógicas educativas* —retomamos uno de los objetivos de este Seminario— incluiría, como filosofía de partida la siguiente idea: *tejer nuevos estilos vinculativos* basados en los principios de cooperación, comunicación y reconocimiento. Se trata de desarrollar los principios de la Pedagogía de la Proximidad (L. Núñez Cubero) a la que hemos hecho referencia en páginas anteriores.

Diseñada por el Profesor Luis Núñez Cubero, esta propuesta está siendo aplicada desde este Curso 2008/2009 en dos centros educativos de Sevilla —niveles de Secundaria y Bachillerato— para responder a una necesidad real demandada desde los propios centros. La demanda era muy concreta: formar al profesorado en métodos y estrategias que les permitan responder a las *necesidades individuales* de sus alumnos y favorecer un aprendizaje más dinámico centrado en el alumno.

Considerando que no hay estrategias, metodologías o técnicas posibles, sin una *filosofía de la acción* que confiera sentido a la labor que se va a desarrollar (Núñez Cubero, L., 2008, 45 y ss.), la primera meta consistía en consensuar con el profesorado los principios básicos de su acción. Al margen de las lógicas axiologías individuales, entre todos podríamos construir una filosofía de base con la que se sintieran identificados (y, por ello, reconocidos). Sin una mínima cohesión e identificación del profesorado con la filosofía del proyecto, difícilmente se pueden trasladar a la práctica nuevas fórmulas pedagógicas en los centros.

Pedagogía de la Proximidad: el modelo CCR (Cooperación, Comunicación y Reconocimiento)

Tejer vínculos implica fortalecer las alianzas y vinculaciones afectivas entre enseñante y aprendiz por medio de la comunicación interpersonal. Este proceso exige por parte del profesorado un profundo y persistente trabajo de indagación y comprensión emocional de sus estudiantes, pero también un sólido esfuerzo de introspección sobre sus propias necesidades, organizadas sobre la base de esquemas emocionales, y sus propios estilos de comunicación.

Indudablemente, los principales escollos de las relaciones interpersonales —y con ello, de la relación educativa— se presentan en el plano de la comunicación. Coincidimos con J.M^a Asensio en la idea que «*la educación se ha de llevar a cabo a través de una relación comunicativa mutuamente aceptada. (...) La compatibilidad emocional está en la base de cualquier posibilidad de entendimiento y colaboración entre padres e hijos, maestros y discípulos. Una vez conseguida es cuando se puede iniciar, de hecho, el proceso educativo*» (Asensio, J.M^a, 2006, 55 y ss.).

El reto de los enseñantes hoy es precisamente hacer viable esta primera condición: la mutua aceptación de la comunicación, lo que nos introduce de lleno en la problemática de crear condiciones para que el aprendiz se *deje educar*. Según los datos de los que disponemos, fruto de nuestra experiencia en formación del profesorado para el desarrollo de competencias emocionales y comunicativas y construcción de un clima de aula positivo (investigación en curso iniciada en 2007 por Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl.), los profesores entienden que las mayores *resistencias* de los estudiantes a “dejarse educar” son, en primer lugar, individuales: la desmotivación, la falta de interés, la apatía, la dificultad para “aceptar consejos” y la “imposibilidad” de razonar con algunos; en segundo lugar, las *resistencias* son autoatribuidas a los propios docentes: las dificultades para gestionar la disciplina en el aula, el desconocimiento del mundo interior de sus alumnos, los prejuicios y expectativas negativas que de modo inconsciente proyectan sobre algunos alumnos, así como habilidades sociales inadecuadas para resolver conflictos e interactuar positivamente en clase.

Como puede observarse, las resistencias a las que alude el profesorado en primer lugar están relacionadas con dos estados motivacionales primarios: apatía y aburrimiento. Combatir estas resistencias exige más una transformación del estilo docente y de la organización de la enseñanza que del estilo comunicativo empleado por los docentes.

Aprendizaje Cooperativo y autodeterminación

Aludíamos en la primera parte del texto que las relaciones educativas de hoy no escapan de las presiones del tiempo en una sociedad hiperexigente. Cuando el aprendizaje escolar se vive como una competición en la que habrá “ganadores y perdedores”, cuando se representa como un proceso impersonal y no controlable e incluso, como una “meta externa” valiosa pero inalcanzable desde la perspectiva del aprendiz, es fácil que la apatía, el aburrimiento, la ansiedad y, en algunos casos, la “resignación al fracaso” entre los estudiantes afloren. Estas reacciones afectivas describen tres de los perfiles del alumnado en las aulas: (a) los *resignados al fracaso*; (b) los *evitadores del fracaso*; (c) los *sobreesforzados*. Lograr que los estudiantes se *esfuercen* por alcanzar las metas de aprendizaje exige por parte del profesorado una transformación de sus representaciones (narrativas) personales sobre el aprendizaje, su función como docente y su forma de organizar la enseñanza.

En este sentido, la Teoría de la Interdependencia Social (Johnson, D.W. y Johnson, R.T., 1983) —base teórica del aprendizaje cooperativo— y la Teoría de la Autodeterminación (Deci, E. L. y Rian, M., 1985) nos brindan valiosos principios para estructurar la enseñanza y el aprendizaje de forma más efectiva y motivadora de cara a nuestros estudiantes. Tal vez, de una parte, el aspecto más desafiante del *aprendizaje cooperativo* estriba en el énfasis que otorga esta teoría al hecho de garantizar que el estudiante no tenga que enfrentarse sólo a un nivel de

complejidad excesivo, ni tampoco privarle de oportunidades para su propia iniciativa y el pensamiento autónomo. De otra, el *aprendizaje basado en la autodeterminación* exige por parte del profesorado organizar la enseñanza a partir de experiencias que puedan ser experimentadas por los estudiantes como retos —personales y grupales—, diseñando un ambiente de aprendizaje más “informativo” que “de control” que presente contenidos estimulantes y desafiantes para ellos, que les lleven a recorrer progresivamente la zona de aprendizaje y la zona de prácticas —para ello es imprescindible que el profesorado equilibre los espacios de discriminación justa (Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L., 2001, 200 y s.)— estimular la sensación de agencialidad o autonomía del escolar, animarle y brindarle apoyos, son algunos de los principios que precisamente han interiorizado diversos programas de innovación pedagógica con notable éxito (p.e.: Programa de Enriquecimiento Instrumental [Reuven Feuerstein]; Programa de Filosofía para Niños [Matthew Lipman]).

El Proyecto de innovación actualmente en curso al que se ha aludido anteriormente está introduciendo nuevos modos de agrupamiento de estudiantes empleando diversas estructuras cooperativas y organizando las experiencias de enseñanza-aprendizaje de modo más informativo que de control (vid. E.L. Deci, y M. Rian). De este modo, se favorece un ambiente más distendido y tanto docente como grupo de estudiantes se sienten menos presionados a la hora de ejercitar sus competencias en el seno de un equipo de trabajo. Debemos decir además que en uno de los centros esta nueva fórmula se está aplicando en el nivel de Bachillerato, que es precisamente uno de los niveles educativos donde resulta más complejo responder a la “presión del tiempo”, las “exigencias académicas” y las “necesidades de autonomía y competencia” de los estudiantes.

Unido a la importancia de organizar experiencias de aprendizaje desafiantes en estructuras de aprendizaje cooperativo, la construcción de una relación educativa positiva exige también crear condiciones para una comunicación interpersonal adecuada o, lo que es lo mismo, una comunicación afectiva.

Comunicación afectiva

Señalábamos en las páginas iniciales de este texto que una de las características que definen una acción como genuinamente educativa es su dimensión comunicativa. Pero cuando nos referimos a esta dimensión, estamos en realidad centrándonos en un estilo de comunicación específico: la comunicación centrada en la persona. A partir de ella sí podremos generar las condiciones adecuadas para que las conexiones y vínculos con los estudiantes puedan desarrollarse con cierta fiabilidad. Y es que el proceso de *tejer vínculos* se organiza en gran medida sobre la base de esa *sabiduría emocional* que todo buen educador conoce bien: escuchar, respetar, amonestar “sin herir o humillar”, animar, apoyar y empatizar o, lo que es lo mismo, “sentir conjuntamente”. Aun cuando sabemos que *no es posible no comunicar* —¡qué sentimientos de soledad, incompreensión, vergüenza e, incluso, temor, suscitamos los adultos en muchas ocasiones tanto en niños como en jóvenes con nuestros “silencios”!—, lo que nos interesa resaltar en esta propuesta pedagógica es la importancia que posee para un nuevo estilo de relación educativa una *comunicación orientada a la persona*. Con frecuencia, el profesorado tiende a practicar un modelo de *comunicación objetal*. Las consecuencias en la dinámica grupal

de aula son claras: se trivializa la relación, en lugar de singularizarla. Las necesidades de reconocimiento del estudiante no podrán ser satisfechas adecuadamente.

La trivialización, aunque “a simple vista” pueda interpretarse como eficaz, es una estrategia con limitaciones. Se trivializa para reducir la incertidumbre educativa. Pero la incertidumbre pedagógica es inevitable e inherente a la acción de educar (Vid. Asensio, J.M^a, 2006, 55 y ss.; W. Rotthaus, 2004, 108 y ss.). Olvidamos que la influencia pedagógica no es más que una cuestión de *influencia*, que no de control. Y el resultado de esta influencia es impredecible, precisamente por la singularidad (no trivialidad) del aprendiz. Cuando se pierde de vista esta característica de la educación, se corre el riesgo de conducir la relación educativa por la vía de la clausura comunicativa que, a corto plazo, permite conducir de un modo previsible, el grupo clase, pero que, a medio y largo plazo, llega a generar el fenómeno denominado *vacío interpersonal* que, a la larga, se traduce en la dinámica del aula, en fuente de tensiones para el docente ante la resistencia del estudiante a ser influido por él.

La comunicación objetal, en la práctica, implica desingularizar, uniformizar a todos los componentes del grupo-clase desde el punto de vista comunicativo. La estrategia empleada por el profesorado —en especial en secundaria— consiste en reducir y limitar al máximo la textura (tonalidad) emocional en su aula (Vid. Hargreaves, A., 2000) disminuyendo la sintonía —léase, complicidad o conexión— y acrecentando la emergencia del vacío interpersonal docente-grupo. La comunicación personal —al igual que las emociones— tiende a ser percibida, en líneas generales, por los docentes, como una función que excede a su funciones como “docentes” (expertos en una parcela del conocimiento).

No podemos olvidar que el ambiente o clima de aula está organizado básicamente sobre una estructura afectiva. Esta estructura define la *textura* de la relación educativa, su *tonalidad o cartografía emocional*. Y que esta textura, para que sea efectiva, debe organizarse sobre la base de una auténtica comunicación interpersonal.

La calidad de la relación educativa se relaciona, como ya se ha señalado, por su *tonalidad o textura* afectiva. Se ha comprobado que existe una relación entre las relaciones positivas que experimentan los adolescentes en su vida escolar y su bienestar emocional (Van Ryzin, M.J.; Gravely, A. y Roseth, C., 2009). En otros trabajos hemos señalado que para muchas personas el tránsito por la institución escolar puede ser la única ocasión que encuentre en su vida para recibir el *justo apoyo* en su proceso de reestructuración de su visión del mundo, la sociedad y los *otros* (Núñez Cubero, L., 2008a; Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl., 2009). El profesorado resulta clave en este proceso de madurez psicológica de sus alumnos. No le servirán para esta ocasión los contenidos académicos en los que está especializado, sino la *atmósfera afectiva* —y con ello, el nivel de comunicación y de conexión emocional— que consiga crear en sus clases. En este proceso, el rol del docente —ahora en calidad de educador— se transforma sustancialmente. En la Pedagogía de la Proximidad, profesores y profesoras actúan como acompañantes, guías, soportes, estimulándoles, brindando apoyos a la subjetividad individual de cada escolar y la intersubjetividad grupal. En este sentido, las competencias sociales y emocionales del profesorado juegan un importante papel en este proceso. Propuestas de programas similares al que estamos aplicando son los diseñados por Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2008) y Meyers, S.A. (2008).

Cuando trabajamos con profesores y profesoras en la creación de un *entorno amigable y prosocial* insistimos en la importancia de la *metacomunicación* y de la *empatía* como piezas

claves para reducir el vacío interpersonal en la relación educativa. Pero esta labor exige, a su vez, un proceso introspectivo por parte del profesorado que no siempre están dispuestos a realizar. Todos nosotros —también nuestros estudiantes— empleamos mecanismos de defensa para preservar nuestro *self*, pero no todos estos mecanismos son adaptativos o resultan válidos para que la comunicación interpersonal sea fluida. Cuando los profesores analizan sus propias prácticas desde el punto de vista de la comunicación que establecen con sus estudiantes en clase, a menudo se sorprenden de la incidencia que ejercen en esta relación sus propios esquemas emocionales y estilos de comunicación. Estamos convencidos que este proceso introspectivo, de clarificación y exploración de su mundo emocional es la vía que nos permite proporcionarles posteriormente los recursos y herramientas —¿“técnicas”?— para gestionar la comunicación en el aula. Sin esta autoconciencia emocional, difícilmente se puede lograr interpretar los metamensajes de los alumnos. Es la *identidad personal* del propio docente la que conviene explorar. En ocasiones, los temores e inseguridades de los profesores colisionan con los temores y miedos de sus alumnos. Detrás de estos temores encontraremos posibles explicaciones a las resistencias al cambio —en el caso de los profesores— y al “no dejarse educar” —en el caso de nuestros estudiantes—.

Tejer vínculos en este sentido, significada hilar el entramado afectivo de la relación educativa a través de la confianza y la seguridad. Este proceso no es fácil y ni siquiera nos exime de la inherente *incertidumbre educativa* por lo que tampoco está garantizado el éxito. Pero, indudablemente, sin una mínima base de confianza y seguridad una relación positiva no sería posible. Al igual que no puede haber comunicación en la relación interpersonal, no puede haber confianza (Castilla del Pino, C., 2000, 323). Cuando se pierde la confianza —en un alumno, en un profesor, o en uno mismo— o se vulnera la seguridad, surgen los sentimientos de decepción, sentirse traicionado, e inseguridad (Vid. Foucart, J., 2002, sobre la ruptura de la confianza en la relación educativa desde el punto de vista del profesor). De ahí que la *autenticidad* haya sido vista en los modelos pedagógicos centrados en la persona como uno de los rasgos más valorados en profesorado en su relación con los estudiantes. De ahí que la pérdida de la autenticidad —transparencia— genere malestar en el estudiante. Cuando nutrimos de confianza y seguridad nuestra relación con los estudiantes estamos contribuyendo también a su desarrollo afectivo. La seguridad en sí mismo, la aceptación de uno mismo, requieren de un entorno fiable, confiable y seguro.

Reconocimiento

La trivialización, decíamos, comporta riesgos en la relación educativa, entre ellos, no atender satisfactoriamente las necesidades de estima y pertenencia de los estudiantes. Es el coste emocional de la trivialización: mantener la neutralidad afectiva a fin de evitar cualquier intrusión emocional que pueda ser malinterpretada por el alumno (léase favoritismo, u hostilidad). El sentimiento de estar en conexión con otros, el sentimiento de seguridad y unidad en el seno de un grupo, el sentimiento de sentirse valioso como persona a los ojos de los demás, son sentimientos que surgen cuando esta necesidad de pertenencia y estima están satisfechas en nuestros estudiantes. Sobre estas necesidades se articulan varias teorías motivacionales que sirven de soporte a los modelos pedagógicos centrados en la persona o los actuales modelos centrado en el aprendiz (vid. Teoría de las necesidades de A. Maslow; la Teoría de la Valía Personal de

Atkinson o Covington, o la Teoría de la Autodeterminación de E.L. Deci, y M. Rian). Por eso insistimos a los profesores —especialmente a quienes trabajan en los niveles de Secundaria y Bachillerato— en la importancia en otorgar ese *reconocimiento* al estudiante.

El reconocimiento implica considerar que cada alumno, cada adolescente, opera a través de su propia lógica y su propia emocionalidad (aunque nos pese). “Lo primero, es el niño”, esa es la filosofía educativa de la Profesora Joyce Burick, Directora del Independent Day School (Tampa, Florida) que desarrolla a través de su metodología M.O.R.E —Múltiples Opciones para conseguir Resultados en Educación— una propuesta pedagógica que sirve de base para crear una comunidad de aprendizaje dinámica y cooperativa basada, entre otros, en el papel central que ocupa el escolar.

Todo ser humano necesita sentirse estimado y conectado a los demás. Una relación educativa positiva genera la oportunidad de tejer esos sentimientos entre profesores y alumnos. Las estructuras de aprendizaje cooperativas facilitan este proceso de reconocimiento. Cuando la indiferencia¹³ se instala en el aula, podemos llegar a explicar algunas conductas de los estudiantes que los propios profesores califican de actitud de indiferencia de sus alumnos y de escaso reconocimiento a su figura como profesores. Es en la conexión con sus intereses, con su lógica —tan ilógica muchas veces a los ojos de los adultos—, con sus necesidades de sentirse valiosos, reconocidos por *quienes son* como también *tejemos vínculos* en el aula. Empatía y reconocimiento van, en este sentido, de la mano.

Asimismo, el reconocimiento implica crear oportunidades reales en el aula para que los estudiantes se sientan competentes. Como nos enseña la Teoría de la Valía Personal (Atkinson, Covington) para preservar un sentimiento básico de valía personal, la persona —en nuestro caso, los estudiantes— debe sentirse competente y demostrar su capacidad ante los demás. De ahí la importancia de los *retos* en el aprendizaje, porque “*es donde pueden poner en juego su propio orgullo y su propia valía*” y que, en ocasiones, se traducen en la lógica del propio estudiante como “*una apuesta personal ante la valoración escasa que le da el profesor ante los colegas*” (Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L., 2001, 195).

Tejer vínculos. Detrás de esta metáfora subyace también una filosofía educativa *positiva* orientada al bienestar emocional y la satisfacción vital de las personas. La felicidad no se construye individualmente, sino que precisa de los otros y de entornos y espacios de relación positivos, cálidos, amigables, seguros. Uno de ellos, tal vez el más importante para algunos escolares, como ya se ha señalado, es la institución escolar y, dentro de ella, el contexto aula. Fortalecer la estructura afectiva de la relación educativa brinda oportunidades no sólo para el aprendizaje académico, sino también, para aquellos otros aprendizajes, que escapan del dominio instruccional, y que son, si cabe, más importantes para la vida: el aprendizaje del *yo* y de la *sociabilidad*.

¹³ Vid. la aportación de P. Mannoni sobre la indiferencia en la educación en: Mannoni, P. (2002). L’indifférence, un modèle de perversion éducative. En Pourtois, J.P. y Mosconi, N. *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation* (pp. 219-228), Paris:Presses Universitaires de France.

BIBLIOGRAFÍA

- Amodio, D.M. y Frith, C.D. (2006). Meeting of minds: the medial prefrontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 268-277.
- Appiah, K.A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Asensio, J.M^a. (2006). El cerebro y la mente emocional. En Asensio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 42-60). Ariel:Barcelona.
- Asensio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel:Barcelona.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Paidós:Barcelona.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, (1^a ed. orig. 2003).
- Bégaudeau, F. (2006). *La clase*. Barcelona:El Aleph Editores.
- Beijard, D.; Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bernal, A. (2008). Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 184-199.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1).
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- Bowe, R. y Ball, S.J. (1992). *Reforming education and changing schools*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Brighelli, J. P. (2006) *La Fabrique du Crétin. La mort programmée de l'école*. Paris: Folio Documents/Éditions Gallimard.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burick, J. (2007). *Lo primero es el niño*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carbonell, J. y Aguilar Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires:Paidós.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*, Barcelona: Tusquets.
- Cattonar, B.(2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie*, XXXIV (1), 193-212.
- Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Students Relationships are effective: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona:Gedisa.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid:Narcea.
- Deal, T. (1990). Healing our schools: Restoring the heart. En A. Lieberman (Ed.): *Schools as collaborative cultures* (pp. 127-149). London: Falmer Press.

- Deci, E. L. y Rian, M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*. New York:Plenum Press.
- Deci, E. L. y Rian, M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester.NY: University of Rochester Press.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris:Armand Colin.
- Elichiry, N. (Comp.) (2004). *Aprendizajes escolares: desarrollo en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Epstein, R. (2007). *The case against adolescence: rediscovering the adult in every teen*, Fresno, CA:Quill Driver Books.
- Epstein, R. (2008). El mito del cerebro adolescente. *Mente y Cerebro*, 32, 22-29.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J.M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id_volumen=3
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- Fabra, M^a.L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profeso@s y estudiant@s*. Barcelona:Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Foucart, J.(2002). La souffrance: une rupture des conditions de la confiance. Une approche sociologique du récit de David. En Pourtois, J.P. y Mosconi, N. *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation* (pp. 125-135). Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1998). *Ethics: subjectivity and truth*. New York: The New Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- García Carrasco, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía, LXVI (241)*, 405-423.
- García Rodríguez, M. P.; Moreno Sánchez, E.; Jiménez Vicioso, J. R. (2001). “¿No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en atención a la diversidad”. *XXI Revista de Educación*, 3, 103 – 117.
- Gohier, C.; Anadón, M.; Bouchard, Y.; Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1), 3-32.
- González Faraco, J.C.; Jiménez Vicioso, J.R. y Pérez Moreno, H. M. (2008). *La educación en la cultura contemporánea. Teorías, ámbitos, tendencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: Categoría social y agente educativo. *Educación y futuro*, 17, 43-70.
- Guerrero, A. (1997). El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma. *Revista de Educación*, 314, 247-268.
- Gu, Q. y Day, Ch. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Honoré, C. (2008). *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona:RBA Libros.
- Illich, I. (2000). *Obras reunidas. Vol. 1*.México: Fondo de Cultura Económica.

- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jiménez Vicioso, J. R. (2006). *Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Johnson, D. y Mclean, R. (Eds.) (2008). *Professionalization: development and leadership*. Heidelberg: Springer.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983). Social Interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Jover Olmeda, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Keller, G. (2004). *Transforming a college: the story of a little-know college's strategic climb to national distinction*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Klassen, R. y Anderson, C. (2009). How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007, *British Educational Research Journal*, (1), 1-15
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 191-217.
- Lewis, R. et al. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martin, A. y Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327-365.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mayer, J.E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*, Geneva, Switzerland: International Bureau of Education (UNESCO).
- Meyers, S.A. (2008). Working Alliances in college classrooms, *Teaching of Psychology*, 35 (1), 29-32.
- Mc Court, F. (2006). *El profesor*. Madrid: Maeva.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez Cubero, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.
- Núñez Cubero, L. (2008a). La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género. En P. Aznar y P. Cánovas (Eds.), *Educación, género y políticas de igualdad. XI Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (pp. 171-183). Valencia: Universidad de Valencia.
- Núñez Cubero, L. (2008b). Opciones fundamentales para pensar la educación. En Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (pp. 45-70). Madrid: Pirámide, 2ª ed.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2009). Ciencias de la Afectividad y Educación Emocional. En Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. *Emociones, cultura y educación. Una perspectiva interdisciplinar*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Opdenakker, M.C. y Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social. *Educación y Sociedad*, 6, 173-196.
- Pascual, M. (2006). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Prawat, R. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28 (4), 737-757.

- Remedi, E. et al. (1989). *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivière, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aiqué, 3ª ed.
- Romero Pérez, Cl. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona:Laertes.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.F. (1968). Teacher expectation for the disadvantaged. *Scientific American*, 18 (4), 19-23.
- Rotthaus, W. (2004). *¿Para qué educar? Esbozo de una educación sistémica en un mundo cambiado*. Barcelona:Herder.
- Salanova, M. et al. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Salvano-Pardieue, V. et al. (2009). Teachers’ sanction in the classroom: effect of age, experience, gender and academic context, *Teaching and Teacher Education*, 25, 1-11.
- Santos Ortega, A. (2003). «Jóvenes de larga duración»: biografías laborales de los jóvenes españoles en la era de la flexibilidad informacional, *RES. Revista Española de Sociología*. 3. 87-97.
- Schaufeli, W.B. et al. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona:Anagrama.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*, Madrid:Siruela.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. 2000).
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Uceta Zatústregui, A. (2008). Cambios sociales y educación, *Revista de Educación*, 347, 419-432.
- Van Ryzin, M.J.; Gravely, A. y Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being, *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patología y paradojas*. Barcelona:Herder.
- Wright, E.O. (1985). *Classes*. London: Verso.