

Hargreaves, A et al. (2001) “Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles.” Octaedro. Barcelona. (Cap. 6)

CAPÍTULO 6

El trabajo emocional del cambio

Cualquier cambio educativo necesita algo más que dominio técnico y esfuerzo intelectual. No puede basarse únicamente en los conocimientos, habilidades y en la capacidad para resolver problemas. Toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor de las escuelas. Los intentos de transformar la enseñanza afectan las relaciones de los docentes con sus alumnos, con los padres de éstos, y entre ellos mismos. Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones. Su satisfacción profesional y sentimiento de éxito dependen de ellas.

CONCEPTOS CLAVE

Este capítulo se centra en la naturaleza y la importancia de las metas de carácter socioemocional de los profesores y en las relaciones que establecen con sus alumnos, así como en las implicaciones de las mismas de cara a las respuestas de los docentes a los distintos tipos de cambio educativo. (Un estudio más detallado sobre las emociones en la enseñanza y sobre nuestro marco teórico para comprenderlas en conexión con las reformas puede encontrarse en Hargreaves, 1998b, 1998c; y Hargreaves et al., próxima publicación). En esta sección inicial, nos vamos a concentrar específicamente en algunos de los conceptos clave que arrojan luz sobre lo que los educadores nos comentaron acerca de los aspectos emocionales de su trabajo. Veremos cómo prácticamente todos los aspectos del trabajo del docente -su estilo instructivo, el tipo de horario que prefieren, e incluso su manera de planificar- se ven afectados por la importancia que se le concede a esta vertiente de su tarea.

Práctica emocional

Para todos los profesores, buenos o malos, centrados en el alumno o centrados en la asignatura, la enseñanza, al igual que otros oficios que se dedican al cuidado o al servicio de personas, es una práctica emocional, ya sea por acción o por omisión. Una

práctica emocional es aquella que activa, expresa y da color a los sentimientos de las personas que la ejercen y de aquellas otras con quienes interactúan (Denzin, 1984). Esto es especialmente patente en la docencia. Lo que los educadores hacen entusiasma a sus alumnos o los aburre, los vuelve accesibles a los padres o mantiene a éstos alejados, inspira a sus colegas para colaborar con ellos o reduce las relaciones entre compañeros a una indiferencia cortés. El modo en que los maestros se comportan y expresan sus emociones es muy importante. Los sentimientos, en este sentido, son esenciales y no anecdóticos para el aprendizaje, los objetivos y las innovaciones.

Lo que tratamos de dilucidar aquí es en parte lo que se ha dado en llamar competencia o inteligencia emocional. Ser capaz de dominar las cinco habilidades emocionales básicas descritas por Goleman (1995, 1998) -saber expresar las emociones, controlar los estados de ánimo propio, saber empatizar con los de los demás, ser capaz de motivarse a sí mismo y a los otros, y conocer una amplia gama de habilidades sociales- es algo esencial para ser eficaz como profesor. No se trata de una simple cuestión de elección personal o de desarrollo de las destrezas personales. Los sentimientos no deberían reducirse a la categoría de características técnicas. De hecho, Boler (1999) critica la visión de Goleman acerca de la inteligencia emocional y sostiene que si se plantea el control de las emociones como un conjunto más de habilidades que hay que dominar, para las que se puede entrenar a la gente, estamos limitando nuestra percepción y enfoque de este vasto territorio de la actividad humana.

Comprensión emocional

La configuración afectiva de las personas se conforma mediante las experiencias que éstas han vivido en su cultura, durante su crecimiento y en las relaciones con su entorno. Las organizaciones y los lugares de trabajo son los lugares primordiales donde los adultos tienen la posibilidad de expresar sus emociones siguiendo ciertos patrones. Paralela a la dimensión cultural de los sentimientos está la idea de la comprensión de los mismos -y el modo en que las personas llegan o no llegan a fomentarla con sus clientes y colegas.

Para el sociólogo Norman Denzin (1984), la comprensión emocional no tiene lugar del mismo modo que la cognitiva, en una sucesión lineal o paso a paso, sino que ocurre de manera instantánea, a golpe de vista. Las personas recurren a sus experiencias pasadas y leen las respuestas afectivas de aquellos que les rodean. Los profesores

inspeccionan continuamente a sus alumnos, por ejemplo, tratando de valorar sus reacciones y su compromiso.

Cuando la exploración emocional de los educadores es defectuosa, lo que ocurre es que los sentimientos son malinterpretados; piensan que saben qué sienten sus alumnos, pero están completamente equivocados (Hargreaves, 1998b, 1998c). Los estudiantes con aspecto concentrado están en realidad aburridos; los que parecen hostiles, resulta que están abochornados por no ser capaces de alcanzar el listón. El hecho de malinterpretar estas respuestas lleva a los docentes a un análisis equivocado del proceso de aprendizaje, y pone seriamente en peligro la consecución de los objetivos. En este sentido, lo emotivo, al igual que lo cognitivo, es vital para el éxito de cualquier reforma que pretenda mejorar el nivel.

Hay que señalar que, para que se de una buena comunicación y comprensión de los sentimientos en los centros escolares (y en cualquier otro sitio), la relación entre los profesores y alumnos ha de ser continua, ya que de este modo aprenderán a interpretar acertadamente sus reacciones a través del tiempo. Esto es precisamente lo que se pone en peligro si los objetivos se plantean como una carrera de obstáculos. Se puede crear un ritmo de instrucción frenético que no deja tiempo para que se desarrolle la comunicación y que refuerza una organización escolar centrada en las asignaturas y que a su vez fragmenta las interacciones entre el docente y el excesivo número de estudiantes que tiene asignado. De esta manera, la comprensión emocional en los centros escolares, se ve promovida o coartada por las estructuras y prioridades curriculares así como por el modo de diseñar y aplicar los objetivos de aprendizaje.

El trabajo emocional

Muchos de los trabajos que requieren interacción con otras personas exigen de quienes los realizan que en muchas ocasiones elaboren o enmascaren sus emociones. El camarero educado, el vendedor entusiasta, el operario de pompas fúnebres solícito y el cobrador de deudas irritado, no son sino expresiones de este fenómeno. Los profesores también ocultan y visten sus sentimientos -cuando se apasionan con una nueva iniciativa, o muestran gran alegría frente a un pequeño avance de un alumno, o son pacientes con un colega cargante o conservan la calma ante las críticas de los padres. Esto no quiere decir que sus emociones sean falsas o artificiales -que están simplemente actuando y no están en sintonía con ellos mismos. Lo que ocurre es que las emociones

no siempre surgen de manera espontánea o natural. Para producir una lección dinámica y motivadora, por ejemplo, hace falta gran cantidad de trabajo, inversión o labor emocional. Igual que para mantenerse imperturbable y tranquilo cuando la conducta de algún alumno amenaza con perturbar la clase.

En su versión más luminosa, el trabajo emocional de la enseñanza (y de otras ocupaciones) resulta placentero y gratificante cuando las personas tratan de cubrir sus propios objetivos a través de él y lo hacen en unas condiciones que les permiten desempeñar bien sus oficios (Oatley, 1991; Ashforth y Humphrey, 1993). En estos casos, la labor emocional es una parte vital de la pasión por enseñar (Fried, 1995). Pero como nos muestra Hochschild (1983) en su ya clásico texto sobre el tema, esta tarea puede ser negativa y agotadora cuando la gente siente que está enmascarando sus emociones para servir a los intereses de otros o cuando las circunstancias en las que desarrollan su faena no les permiten hacerlo de manera satisfactoria.

Blackmore (1996) ha mostrado muestra cómo ciertas directoras que trabajan en entornos con normativas represivas se convierten en lo que ella llama mandos intermedios emotivos de la reforma educativa -líderes que estimulan a sus plantillas para que lleven lo mejor posible a la práctica las políticas educativas impracticables e intragables del gobierno y pierden algo de sí mismos (su salud y sus relaciones personales) en este proceso. En estas circunstancias, las emociones que rodean la enseñanza y el liderazgo no son un asunto meramente sentimental, sino que tienen un significado con gran carga política.

METAS Y VÍNCULOS EMOCIONALES

Las relaciones de la mayoría de los profesores con sus alumnos son de naturaleza emocional de un modo deliberado y significativo. Como muchos de los docentes de primaria, una buena parte de los que nosotros entrevistamos nos hablaban de esas relaciones en términos de amor (Nias, 1989). Un educador describía así su técnica de enseñanza básica: «En la medida que te quiero te hago trabajar, y además podemos disfrutar con ello». Otro manifestó:

Me encantan los niños. Los de todas las edades. Me molestan mucho esos profesores que dicen, «Oh, a mí sólo me gustan los de primero. No quiero enseñar a nadie más. Todos los demás chicos son odiosos». Simplemente les doy la espalda. Me digo a mí

mismo, «Si no te gustan los niños, no deberías dedicarte a la enseñanza». Te tienen que gustar los niños. Te tiene que gustar mucho lo que haces, y a mí me gusta.

Gran parte de las recompensas de la enseñanza para los educadores de nuestra muestra eran de naturaleza psíquica, como las llamaría Lortie (1975). Provenían de las relaciones con los alumnos, de ver a los adolescentes cambiar como resultado de sus esfuerzos y su compromiso. «Trabajar con gente joven y verlos crecer es muy estimulante», dijo una profesora. Su fuerza residía ahí, con cada estudiante en particular. De hecho, al igual que en el estudio de Lortie, lo gratificante eran los éxitos individuales. «Los niños» decía otro. «Lo que me mantiene aquí es simplemente ayudar a uno cada año». Aquellos alumnos que volvían después de un tiempo y habían tenido éxito, que se acordaban y estaban agradecidos, eran especialmente valorados. Un educador dijo, «-Me gustaría encontrármelos dentro de unos años y que dijeran que se acordaban de esto o de aquello... Para mí esto es lo que importa». Otro comentó:

Me lleno de orgullo cuando algún estudiante vuelve y dice, «Nos va muy bien. Tenemos buenas notas. Y nos sentimos muy satisfechos por ello, así que denos alguna palmadita en la espalda». Después de todo el recorrido, vienen y te dan las gracias. Te hace sentirte bien y contento con lo que estás haciendo.

A los profesores les gusta celebrar las historias de sus esfuerzos con cada individuo y de lo que han aprendido de ellos. Una hablaba de un «chico maravilloso,, que acababa de llegar a su escuela procedente de Estados Unidos y para el que tuvo que realizar una amplia gama de adaptaciones curriculares.

Las recompensas de tipo psíquico y emocional en la enseñanza afectaban sobre todo al quehacer de los docentes cuando trataban de ajustar su instrucción a cada estudiante por medio de charlas, la evaluación del compañero y otras clases de interacción personal. Uno tras otro nos comentaban la importancia de sus relaciones emocionales con los alumnos para alcanzar los objetivos de índole social que se habían propuesto y para establecer un ambiente afectivo que propiciara otros tipos de aprendizaje.

Las relaciones que los educadores cultivaban con los chicos y las respuestas emocionales que trataban de producir en ellos formaban parte de su concepción de la enseñanza como misión social en un sentido amplio. Para un docente uno de los

«valores latentes» en su clase era el respeto de los alumnos por sí mismos y por sus compañeros. Otro consideraba también que el respeto mutuo era algo esencial y estaba orgulloso de que ninguno de sus chicos tuviera un espíritu mezquino. Muchos hablaban de la importancia de desarrollar la tolerancia, especialmente en contextos de creciente diversidad cultural para que no abunden comentarios del tipo «Oh, qué tonto eres. ¿Es que no sabes hacerlo?» Es preferible decir, «No está bien, mira, aquí es donde has cometido un pequeño fallo». El trabajo cooperativo en grupo era el preferido para fomentar este tipo de actitud benevolente. El repaso de estas cualidades y de los medios que los docentes usaban para potenciarlas constituía un código ético implícito de consideración hacia la persona (Gilligan, 1982; Noddings, 1992). Una de las maestras más jóvenes sentía que el espíritu de la reforma se centraba en atender mejor las necesidades de los estudiantes de los niveles medios:

Conseguí una copia del documento de la reforma para los cursos de transición y la estudié. Creo que lo que pretende es trabajar con los alumnos aconsejándolos, mostrándoles las conexiones entre la escuela y el mundo real, ayudándoles a desarrollarse en un momento muy difícil de sus vidas, preocupándome por ellos y al mismo tiempo dándoles cierta base académica para el futuro.

Esta profesora quería que los estudiantes supieran que a los docentes les importaban sus vidas. Estaba orgullosa de haberse ganado la fama de ser justa y buena y consideraba importante conocer bien a los estudiantes si quería enseñarles bien. Esta querencia por sus alumnos, cuyo objetivo era conseguir la comprensión afectiva, implicaba un gran esfuerzo emocional, que podía convertirse en una gravosa carga para ella. Esta educadora era consciente de que podía ser criticada por preocuparse demasiado por sus estudiantes; éstas fueron sus palabras:

La gente solía decirme en mis primeros años en este oficio, «Tienes que endurecerte. Eres demasiado blanda, demasiado sensible, y te tomas todo tara pecho». Y yo les decía, incluso durante el primer año «El día en que tenga un callo y deje de preocuparme por lo que estoy haciendo, ese día dejaré de ser profesora. Mientras siga en este oficio no voy a cambiar. Mi filosofía de la enseñanza -que consiste en conmoverme para ser eficaz- no ha cambiado».

Los educadores de nuestro estudio querían proporcionar a sus aprendices un entorno seguro y amable; querían que fuera un lugar cómodo en el que sentirse a gusto

«a diferencia de la escuela secundaria». De hecho muchos profesores tenían miedo de que sus estudiantes «se perdieran» en los centros de secundaria. Otra investigación dirigida por uno de nosotros indica que esos temores no son infundados (Hargreaves, próxima publicación; Hargreaves y otros., próxima publicación). Los profesores de secundaria explicaban que aunque intentaban tener en cuenta las emociones que los estudiantes traían consigo a las aulas relativas a los problemas con sus familias o amigos, lo hacían principalmente cuando consideraban que estos sentimientos iban a interferir en su aprendizaje. No veían las emociones como parte constitutiva del aprendizaje, como algo que debían crear y no sólo controlar. Aún hay más, cuando se les pidió a los educadores de ambos ciclos que describieran incidentes memorables que les hubieran acaecido con sus estudiantes en los que interviniera algún sentimiento positivo, todos los de primaria relataron acontecimientos que tuvieron lugar en las clases, mientras que únicamente los de secundaria tuvieron que echar mano de anécdotas que habían ocurrido fuera de las aulas, en actividades extraescolares o en algún otro sitio, donde pudieron contemplar a sus estudiantes «con una nueva luz». Según parece, los profesores de esta etapa tienen que relacionarse con los aprendices fuera del recinto académico para poder conocerlos emocionalmente. El aula de secundaria no es en sí misma un lugar donde poder desarrollar metas afectivas con los chicos o donde establecer vínculos emocionales con ellos.

En este estudio, los vínculos y objetivos de tipo emocional en el trabajo con los alumnos, eran especialmente importantes en relación con las diferencias individuales, como en el caso de la diversidad cultural o de las necesidades educativas especiales. En muchos países, las políticas educativas en vigor durante la última década han llevado a las aulas ordinarias un espectro más amplio de estudiantes con alguna dificultad específica. La actitud solícita por parte de los profesores era especialmente visible en lo que a este grupo se refiere. No se trataba de lástima o instinto protector hacia aquellos chicos que básicamente eran contemplados como deficientes, sino más bien del deseo de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases con los demás alumnos. «Me gusta que estén por grupos y trabajar con ellos como unos más», decía uno. En el aula de otro educador, si uno de estos chicos necesitaba un apoyo extra en matemáticas, todos realizaban el repaso. En general, todos se sentían orgullosos cuando algún colega iba a sus clases y no podía distinguir a los chicos con discapacidades del resto de estudiantes.

En el terreno de la diversidad cultural, un maestro cuya escuela estaba en una comunidad de mayoría blanca, sentía que eran precisamente ese tipo de aprendices los que necesitaban expandir sus horizontes culturales, para adquirir un sentido mayor de pertenencia a una sociedad global. Pero eran los profesores de los otros tres distritos, culturalmente más diversos, los que encontraban que su práctica se veía directamente confrontada por el contexto multicultural y cambiante de su entorno. Mientras que los enseñantes del primer distrito desarrollaban la conciencia acerca de la pluralidad introduciendo temas de «educación global» en el currículum o llevando conferenciantes de color a la escuela, la diversidad cultural en los otros distritos era un rasgo del propio cuerpo del alumno.

En conjunto, los profesores estaban satisfechos con las oportunidades que brindaba el hecho de trabajar en ambientes heterogéneos. Una maestra dijo de su escuela que «sería muy aburrida si no fuera tan diversa». Otros señalaban ciertos casos dramáticos y conmovedores de compromiso multicultural, como relacionar el Holocausto con las vidas de chicos cuyos parientes habían muerto en las guerras de Somalia, Vietnam, o Japón. Uno de ellos recordaba cómo «un pequeño japonés contaba entre lágrimas cómo había sido asesinado su abuelo». Otro describía el modo en que había conectado los aspectos emocionales y cognitivos del currículum con las vidas de sus alumnos:

Disfruto mucho con la dimensión multicultural de mi trabajo. Por ejemplo, tenemos un alumno que acaba de llegar de Turquía. Habla muy poco inglés. Está con los demás en matemáticas y después tiene inglés como segunda lengua. Ellos (la gente de Turquía) dividen de otra manera. No reconocía el símbolo cuando yo hacía divisiones. Ellos lo hacen de otro modo. Y está bien compartir estas cosas. Los chicos turcos no siguen el orden de las operaciones en absoluto, y ese concepto sencillamente le abrumaba. Algunos otros chicos le apoyaron y dijeron: «Es verdad, mis padres no hacen eso, ellos no entienden el orden de las operaciones. Nunca han visto nada así». Lo que lleva a continuación a decir, «Sólo porque nosotros lo estemos haciendo así no quiere decir que ésta sea la única manera, y que todos tengan que hacerlo igual». Puedo hacer este tipo de cosas y celebrar las diferencias.

Al concentrarnos en las respuestas emocionales de los docentes, podemos repensar cuál debe ser el objetivo del cambio educativo y qué aspectos del mismo son

importantes. Nuestros datos muestran claramente que el compromiso de los docentes en el aula trasciende la faceta del aprendizaje cognitivo para abarcar también sus vínculos emocionales con los alumnos: se preocupan por ellos, enmarcan la tarea docente dentro de una fuerte misión social que trata de desarrollar ciudadanos tolerantes y respetuosos y no solamente estudiantes diestros, intentan potenciar sus habilidades sociales además de sus conocimientos académicos y crear un ambiente acogedor donde los alumnos con necesidades educativas especiales, de procedencias diversas o de hogares poco convencionales, se puedan sentir aceptados y cómodos.

En la cultura japonesa, los profesores hacen esfuerzos incesantes para establecer lazos afectivos con cada alumno que tienen a su cargo como base para el aprendizaje (Shimara y Sakai, 1995). En todos los contextos culturales, para obtener un nivel óptimo de instrucción, los educadores tienen que desarrollar una comprensión emocional adecuada con sus estudiantes y crear las condiciones docentes que la hagan posible. Esto es todavía más importante cuando los estudiantes y las aulas son de composición diversa.

En nuestro estudio, los vínculos emocionales de los profesores con sus alumnos y los objetivos sociales y personales que aquellos se habían trazado a este nivel, moldeaban casi todo lo que hacían, incluido el modo de responder a los cambios que les afectaban. Los educadores querían superarse para poder ayudar mejor a sus estudiantes. El entendimiento afectivo que querían alcanzar con los aprendices era consustancial a su forma de enseñar, de evaluar, de seleccionar y planificar el curriculum, y también a los tipos de estructuras que adoptaron como contexto para impartir su enseñanza.

LOS SENTIMIENTOS Y LA ESTRUCTURA ESCOLAR

Las relaciones afectivas que los educadores tienen con los estudiantes y con la enseñanza presentan diversas formas en función de cómo esté estructurado el trabajo docente. Las estructuras a menudo se conciben o imaginan casi como con entidad física, como si fueran entramados o diseños arquitectónicos. Pero cuando hablamos de personas, se trata de algo más complejo. Las estructuras organizativas son mecanismos para establecer y regular la manera en que las personas interactúan unas con otras en el tiempo y en el espacio. Las estructuras pueden unir a las personas o separarlas. Pueden hacer que los intercambios humanos sean breves, episódicos y superficiales, o permitir que se transformen en relaciones más profundas y prolongadas. Pueden modelar

nuestros actos, ofreciendo oportunidades y ocasiones o imponiendo restricciones. Las estructuras no han de estar necesariamente grabadas en piedra. Podemos cambiarlas con nuestra conducta de modo que se ajusten mejor a nuestros propósitos.

Las estructuras escolares, en particular las que afectan a los profesores, están compuestas de los horarios, la duración de las lecciones, las selecciones curriculares, la organización de las asignaturas, los distintos departamentos de área, la asignación de cursos a los docentes, los mecanismos de tomas de decisiones, y otras cosas por el estilo. Algunas de ellas, bien conocidas por todos, han formado parte, como mínimo durante décadas, de la «gramática de la escolarización» (Tyack y Tobin, 1994), pero es también posible cambiarlas.

Los sentimientos de los profesores hacia algo aparentemente tan abstracto como las estructuras en las que trabajaban se veían influidos por la manera en que éstas podían beneficiar a sus alumnos. La mayoría de los comentarios de los educadores en este sentido procedían de un distrito en el que se habían realizado esfuerzos sistemáticos para construir una integración curricular -asignando incluso un periodo lectivo importante para los estudios interdisciplinarios- y en algunos casos se había animado a los maestros a seguir a sus clases de un curso al siguiente (un procedimiento que se conoce en algunos sitios como cíclico). Los profesores se mostraban favorables hacia los beneficios de este nuevo sistema para los estudiantes y para las relaciones que con ellos establecían. No les gustaba la manera en que los horarios convencionales, con su separación de profesores y materias y sus cortos periodos de clase, fragmentaban sus relaciones con los estudiantes. «Estos chicos necesitan de verdad una persona con quien poder relacionarse en la escuela» dijo un educador. Un horario organizado en torno a un periodo lectivo troncal donde los profesores están con el mismo grupo de estudiantes al menos durante la mitad del día, hace que este tipo de interacciones sea posible. Así es más fácil que los adolescentes establezcan vínculos con un docente. En uno de los centros esto resultó de vital importancia para atender a un grupo de alumnos particularmente difícil, los llamados «chicos infernales», que causaban unos problemas tremendos a aquellos enseñantes con los que no tenían este tipo de lazos. Al seguir el itinerario de los estudiantes de un año para otro «se les llega a conocer y se interpretan adecuadamente sus estados de ánimo». «Puedes ver cómo cambian al ir creciendo». Una profesora comentaba lo siguiente acerca del hecho de tener a los mismos alumnos un año tras otro: «Yo los llamo mis chicos. Porque los conozco y sé cómo se desenvuelven.

Sé lo que hacen fuera y dentro de la escuela. También conozco a sus familias, especialmente si están conmigo más de un curso». Algunos comentaban que disfrutaban viéndolos crecer y madurar, «es maravilloso ver ese proceso».

Un grupo de docentes comentaban las ventajas que tenía una distribución del tiempo más abierta (con periodos amplios o «troncales»). Se sentían cómodos con plazos más flexibles que no les encorsetaban e incluso decían que, si pudieran, les gustaría tener a los mismos aprendices durante toda la jornada. Los horarios abiertos permitían a los profesores «fluir» con las actividades, «dejarse llevar» por el ritmo natural de los acontecimientos, como decían a menudo:

Si tienes a los chicos toda la mañana y no hay restricciones horarias, al trabajar en algún proyecto suele ocurrir que empiezan a preguntar «¿Podemos ir a la biblioteca a mirar esto?» o «Queremos averiguar más sobre esto». Da gusto poder decirles, «Adelante, y si no nos da tiempo a hacer matemáticas esta mañana, lo dejamos para otro momento de la semana».

Puedo hacer que un chico aprenda mientras tenga alguna motivación. Para conseguir motivarlo hay que recurrir a la realidad y las situaciones naturales, pero para ello necesito tener periodos de tiempo amplios en los que poder crear el contexto que me permite mostrarles la relevancia de lo que están haciendo. Para mí esto es importante. Avanzamos y profundizamos de una manera natural. Detesto tener una sirena que me diga que ahora tengo que hacer otra cosa

Tuvimos en clase unos chicos que habían estado fumando. Me enfadé mucho con ellos. Toda la clase estaba disgustada. ¡Menuda ocurrencia! Una de las chicas había fumado tanto que estaba completamente mareada; no podía caminar en línea recta. Los demás estaban muy preocupados. Si llega a ser la típica clase de asignatura en un horario convencional, pues a recoger y a casa. Los compañeros estaban consternados, veían cómo esta chica sufría. Fue una experiencia interesante para todos, de la cual se podía aprender mucho. Mientras ella permanecía sentada, los demás hablamos sobre el tema. Algo así no se puede hallar jamás en un libro de texto, ni se puede hacer si hay un reloj que te marca lo que has de hacer en cada momento. Cosas así no ocurren todos los días, pero cuando aprecias de verdad la oportunidad que te brindan de acercarte a los alumnos.

Las estructuras alternativas hacían que estos docentes bien dispuestos al cambio sintieran que podían ocuparse de sus alumnos y enseñar de una manera más eficaz, pero la persistencia de otros sistemas organizativos más convencionales se lo ponía más difícil, ya que interrumpía el flujo de las relaciones, restaba fuerzas a su planificación y les sobrecargaba de obligaciones. Un profesor orientador que tenía un montón de clases distintas quería tiempo para poder construir relaciones grupales que le permitieran conectar mejor con los estudiantes. Otro profesor nos comentó que antes de fijarse los periodos «troncales», el horario que tenían era «brutal» porque fragmentaba los contactos con los chicos en franjas horarias de cuarenta minutos. Este tipo de arreglos horarios explican el hecho (constatado en otro de nuestros estudios) de que los profesores de secundaria a menudo son incapaces de desarrollar los mismos vínculos emocionales que sus colegas de primaria (Hargreaves, próxima publicación; Hargreaves y otros, próxima publicación).

Cuando los maestros de nuestro estudio apoyaban aquellas estructuras que a su vez sostenían a los aprendices, no se trataba de un acto de autoinmolación. Aquellos de entre los entrevistados que trabajaban con divisiones horarias más abiertas se sentían muy a gusto. Sin embargo, a todos no les ocurría lo mismo. Cuando en uno de los centros se fijó un nuevo horario con una amplia asignación de tiempo como periodo «troncal», algunos de los docentes se sintieron más cómodos «sacando sus reglas y dividiendo el espacio de modo que éste contuviera asignaturas específicas». Pero quienes trabajaban con el grueso del tiempo preferían acoplar el tiempo al aprendizaje en lugar de incrustar el aprendizaje dentro del tiempo, y agradecían disponer de la flexibilidad temporal para poder hacerlo así. En este sentido, las estructuras que querían para sus aprendices, y lo que les resultaba cómodo a ellos como educadores, guardaban una gran coherencia. Las necesidades emocionales de sus alumnos y sus propias recompensas emocionales estaban en sintonía.

LAS EMOCIONES Y LA PEDAGOGÍA

La pedagogía, o el arte de la instrucción como se le llama a veces, es uno de los campos de batalla retóricos de la reforma educativa. Muchos estudios retratan a ciertos profesores que se hallan ligados a los patrones de la enseñanza tradicional, como las clases magistrales, el trabajo en el pupitre, y los métodos a base de preguntas y respuestas (Goodlad, 1984; Tye, 1985). Por el contrario, en muchos países se ha

criticado el predominio y la adhesión excesiva a las técnicas de trabajo en grupo y de proyectos en las clases de enseñanza media y primaria> en detrimento de las lecciones impartidas para toda la clase (Nikoforuk, 1993; Woodhead, 1995). Entre tanto, aparecen constantemente nuevos enfoques pedagógicos como la recuperación lectora, el aprendizaje cooperativo y las matemáticas manipulativas, cuyas ventajas de cara al aprendizaje se anuncian como prometedoras. .

Curiosamente, muy pocos de los maestros entrevistados por nosotros se decantaban por un enfoque de enseñanza al que consideraran óptimo. La mayoría valoraban y decían usar una amplia gama de estrategias instructivas. He aquí algunos de los métodos y técnicas que mencionaron:

- Comprensión de conceptos.
- Mapas mentales.
- Charlas individuales.
- Enseñanza tradicional.
- Aprendizaje cooperativo.
- Individualización.
- Tareas en «tiempo real».
- Conferenciantes de fuera del centro.
- Relaciones con las clases de secundaria.
- Acontecimientos especiales como festivales de inventos, medios audiovisuales, etc.
- Humor.
- Motivar a los alumnos con «pequeñas locuras».
- Proporcionando experiencias de tipo práctico.
- Planteando rompecabezas o problemas.
- Organizando exposiciones orales de los alumnos.

- Utilizando situaciones espontáneas.
- Mediante momentos que los chicos pueden usar para hablar de las cosas que les preocupan.
- Analizando datos en el ordenador.
- Sistema de portafolios.
- Realizando visitas fuera del centro.
- Aprendizaje psicomotriz (p. e. caminar alrededor de círculos).
- Asesoramiento y enseñanza por un compañero.
- Talleres de lectura y escritura.
- Mesas redondas para debates.
- Trabajo por parejas.
- Juegos de rol.
- Tormentas de ideas.
- Exposiciones dramatizadas.

No todos los maestros usaban todos los métodos, pero la gama es en general extensa, y el hecho de tener y usar un repertorio amplio de estrategias docentes era de gran importancia para la práctica totalidad de los educadores de nuestro grupo. Solían utilizar una gran variedad o combinación de métodos y múltiples procedimientos. Les gustaba mezclar distintas técnicas. «No puedo decir que utilice una sola» dijo uno. Otro comentó que «lo ideal es que cada docente tenga un montón de recursos para la instrucción». Incluso un profesor que mencionó el «adoctrinamiento del aprendizaje positivo» decía:

No hago todo el rato lo mismo. A veces realizo instrucción directa delante de toda la clase. Les hago trabajar por parejas. Practico el aprendizaje cooperativo. Les enseño habilidades sociales. Me gusta esta mezcla ecléctica, ya que así puedo hacer que las cosas resulten lo más interesantes y eficaces que sea posible.

Al optar por la diversidad, lo que se priorizaba era el hecho de que la materia resultase relevante para los alumnos y que la instrucción, como tal, funcionase. La posesión de un repertorio amplio permitía al profesor «ayudar a aprender cualquier cosa a un chico siempre que éste esté motivado». Un maestro lo expresó así: «Todo lo que puedo decir es que me gusta usar todas las técnicas que puedo para llegar al máximo número de chicos de la manera que sea y hacer que los contenidos sean interesantes.» «Cualquier cosa que funcione» sería el lema pedagógico para la mayoría de los docentes de nuestra muestra.

La mayoría de los educadores incluían también estrategias tradicionales de enseñanza cuando intuían que eran provechosas para sus alumnos. Muy pocos de ellos, si es que había alguno, se sentían satisfechos ejerciendo de simples «guías» o «facilitadores» del aprendizaje. Aunque promovían la cooperación, las lecciones prácticas y las situaciones que emulaban la vida real, estos docentes reservaban un lugar importante para la enseñanza tradicional, «al viejo estilo» como dijo uno de ellos, dentro de su variado catálogo metodológico. Una maestra nos explicaba lo siguiente:

Hago muchas cosas distintas, algunas de ellas con un talante bastante agresivo. Me gusta que me vean y que me oigan. Me gusta moverme. Me gusta tener la sensación de que la gente me sigue. Me gusta sentir la pasión por aquello que estoy enseñando, incluso si se trata de algo insulso.

Muchos maestros se retrataban a sí mismos con una gran presencia, vívida y vital, dentro de sus aulas. Una profesora decía que le gustaba hablar para toda la clase y que no se avergonzaba de ello. Al contrario, le hacía sentirse orgullosa. Otra docente de inmersión en Francés (donde la mayor parte de la clase se da en Francés) dijo: «Creo que cuando enseñas una segunda lengua, tienes que estar dispuesto a bailar, a hacer el pino, o a hacer lo que sea para que los chicos entiendan, respondan y participen.» Como ejemplo, contaba que en una clase, había saltado de mesa en mesa mientras simulaba una batalla naval del pasado.

Los profesores recurrieron a un amplio repertorio de estrategias para tratar de llegar a sus estudiantes, motivarlos y ayudarles a comprender. Los métodos que usaron estaban determinados, en muchos casos, por las necesidades que detectaban en sus alumnos. Los educadores hablaban de:

- Cambiar el tipo de instrucción para acoplarlo a los deseos de los estudiantes
- Usar estrategias de apoyo para elevar el grado de comodidad de los alumnos con dificultades en el aprendizaje.
- Tratar de «involucrar al máximo a los alumnos descubriendo sus intereses».
- Sentirse orgullosos cuando los estudiantes de educación especial adquirían protagonismo.
- Usar los portafolios para averiguar qué es lo que les parece atractivo a los chicos para poder incorporarlo en los métodos de instrucción.
- No «actuar como si yo fuera el jefe que lo sabe todo» para que la clase pueda «ser un lugar seguro en el que la gente se sienta libre para expresar sus ideas».
- Crear un ambiente en el que los alumnos se sientan cómodos haciendo pre-guntas o interrumpiendo.
- Jugar con los estudiantes.
- Animar a los aprendices a compartir sus sentimientos.
- Encontrar la manera para que los estudiantes se apoyen mutuamente.
- Poner música suave de fondo, si con esto se consigue que los chicos obtengan mejores resultados en los exámenes.

En todo este proceso, algunos docentes percibían el humor como una de las estrategias más importantes. «Me encanta usar el humor como una herramienta eficaz», dijo uno «porque es un gran equalizador. Afloja la tensión y el estrés». Y lo que es más, todos estaban de acuerdo en que era importante ser uno mismo como profesor, y mostrar sus emociones y sentimientos de cuando en cuando. Como dice Farson (1996), son los momentos en los que perdemos los nervios, y no aquellos en que nos dominamos, los que dejan ver nuestra humanidad como líderes. Un profesor recordaba que «cuanto más intentaba imponer superestructuras que no iban conmigo -y los chicos lo sabían- la cosa iba de mal en peor». Otro contaba cómo él y su compañero solían «hacer tonterías juntos delante de los críos» como tirarse pasteles el uno al otro. El humor los hacía humanos a los ojos de sus estudiantes y a los suyos propios. Era

importante que su «yo» emocional asomara, que pudieran desahogarse de vez en cuando, incluso hasta el punto de que los alumnos no dieran crédito a lo que estaban viendo. Para estos docentes, el trabajo emocional de la enseñanza era una tarea amorosa, una inversión apasionada, entrega y cumplimiento.

Las estrategias instructivas que los profesores usaban estaban también conformadas por sus propias necesidades emocionales, además de las de los alumnos. El entretenimiento y la diversión figuran de manera significativa entre estas necesidades. Hablaban de lo emocionante que sería motivar a los estudiantes o celebrar actos especiales o actuaciones, como un festival de innovaciones, en el que los estudiantes pudieran presentar su trabajo de verdad, a públicos reales fuera del centro escolar. Una profesora describía su lección de adquisición de conceptos sobre las relaciones de una manera que ponía en conexión su propia excitación con la de sus estudiantes:

Estaba muy nerviosa, y cuando empecé, no sabía como iba a resultar. Tardó algún tiempo en funcionar. Pero fue muy potente. Estoy segura de que si salgo ahora al patio, sabrían decirme qué es lo que significa relación, porque llegaron a profundizar en ello.

Otro educador comentaba cómo había provocado la risa en un taller de educación permanente al decir que el aprendizaje cooperativo había desplazado al sexo en su lista de prioridades. Una tercera maestra hablaba de un modo más general sobre sus constantes necesidades emocionales:

Como persona, tengo que cambiar todos los años. Tengo que sentir pasión por lo que hago, y si veo que voy avanzando, me encuentro a gusto. Probablemente lo más interesante que estamos haciendo es traer a más personas del <,mundo real>, a la programación de los pequeños y coordinarnos más con la escuela secundaria. Creo que si enfocamos el asunto desde el punto de vista de la producción en un mundo globalizado, los chicos también lo disfrutaban, porque se trata de «cosas auténticas».

Como ocurría con muchos de sus colegas, los comentarios de esta educadora destacaban los aspectos positivos de su oficio como trabajo emocional (Hochschild, 1983), la tarea amorosa, la inversión apasionada del yo en la actividad de enseñar, que es un acto de autorrealización. Sus alumnos le importaban y se esforzaba por conseguir el entusiasmo que le permitiera cubrir sus necesidades mientras mantenía a raya la

siempre presente amenaza de la rutina, el tedio y el estancamiento. Avanzar, desarrollarse y cambiar como educadores en términos pedagógicos, era algo importante para la mayoría de los maestros de nuestra muestra (quienes a priori habían sido elegidos para el proyecto por su compromiso serio hacia ciertos tipos de cambio educativo):

Soy mucho mejor profesor que nunca. Me doy mucha más cuenta de cuáles son las necesidades de los alumnos. No voy a decir que tuviera miedo de tratar con los chicos de educación especial o con los mejor dotados, por no estaba realmente segura de lo que estaba haciendo ni de qué es lo que era mejor para ellos. Pero ahora se qué es lo que funciona.

Para algunos, esta sensación de creciente seguridad y competencia se agudizaba especialmente en los primeros años del ejercicio de la docencia. Este periodo suele caracterizarse por la necesidad de supervivencia en el aula: hay que establecer la autoridad como profesor y pasar de preocuparse por las propias inseguridades a hacerlo por las necesidades de los estudiantes mediante un caudal de conocimientos y una batería de estrategias que se van acumulando según pasa el tiempo (Sikes, 1985; Huberman, 1993):

Durante el primer año no me atrevía ni a mirar a los chicos. Viéndolo ahora pienso: «Es normal, era mi primer curso, ya me dijeron que sería así». Estás tan preocupado contigo mismo y con hacerlo bien y todo eso, que te olvidas de mirar a los chicos para ver donde están y cuáles son sus necesidades. Ahora me siento capaz de hacerlo porque estoy más a gusto con lo que hago. Me estoy dando cuenta de que cuanto más interesantes y originales hago que resulten las cosas, más motivados están. Me siento más libre para intentar cosas nuevas y no me preocupo si duran más de lo previsto. Si no puedo terminar una unidad, no pasa nada.

Parte del desafío de crecimiento profesional para los docentes residía en desprenderse de viejas concepciones, de prácticas y rutinas que les resultaban familiares y cómodas.

Los dos primeros años que estuve en plantilla enseñaba matemáticas, y mi aula era prefabricada. Los pupitres estaban en hileras. Y el cambio era brusco cuando había que hacer el trabajo de grupo en el espacio central. Las dos primeras semanas creía que

me iba a volver loco con tanto ruido. Pero después me di cuenta de que resultaba muy productivo.

La integración de las técnicas e ideas recientemente adquiridas en los cursos de desarrollo profesional, suponía también un gran reto, tanto en los aspectos técnicos como en los emocionales:

Lo que he estado haciendo en mis dos últimos años como docente es aprender todo lo que puedo y hacer las cosas una y otra vez hasta que me siento cómodo con ellas. Las cosas que aprendí por primera vez en el cursillo de aprendizaje cooperativo, las habré usado sólo una o dos veces. Pero ahora las tengo en mi repertorio de métodos, y cuando vea que pueden resultar efectivas, las usaré otra vez.

La mayoría de los maestros consideraban muy importante disponer de un buen caudal de estrategias de enseñanza. Cómo recurrían a él en un momento dado dependía en buena medida de sus relaciones con los alumnos, de sus percepciones acerca de lo que iba a resultar motivador para los estudiantes y de lo que consideraban que podía interesarles a ellos como profesores. Provocar y mantener la emoción y el entretenimiento estaba en el corazón mismo de la tarea emocional positiva de la enseñanza, de aquello que hacía que los docentes quisieran cambiar y avanzar en términos pedagógicos y de lo que les hacía sentirse orgullosos de sus progresos a lo largo del tiempo.

LOS SENTIMIENTOS Y LA PLANIFICACIÓN

Hay pocas áreas de la educación que ofrezcan un aspecto tan poco emotivo como la planificación. Como describíamos en el capítulo 2, la planificación curricular de estos profesores no se hallaba constreñida por formatos rígidos, ni sobrecargada con objetivos excesivamente pormenorizados, ni se desvelaba a partir de objetivos abstractos. Por el contrario, los maestros partían de su conocimiento de los estudiantes y sus vibraciones hacia ellos, de sus percepciones intuitivas acerca de lo que tendría probabilidades de funcionar con esos chicos, y de sus propios entusiasmos y pasiones por las ideas, temas, materiales y, métodos que se imaginaban que iban a dar resultado en sus clases. Los educadores contaban lo mucho que les gustaba escribir el currículum, hacer las cosas «más vivas para los chicos» de manera «práctica» y «emocionante».

Las emociones tratan de los movimientos psicológicos. La raíz latina de la palabra es *emovere*, que significa «descolocar», «revolver», «agitar». Cuando nos dejamos llevar por las emociones, nos embarga la alegría, nos enamoramos o nos hundimos en la desesperación. En este sentido, resulta interesante constatar que los educadores describían la excitación que les producía desarrollar ideas conjuntamente con sus colegas, mediante vívidas metáforas que retrataban la planificación como algo lleno de creatividad, movimiento e intensidad emocional. Las ideas para las nuevas unidades integradas se generaban mediante el procedimiento de «tormenta de ideas» entre los profesores, y a veces también entre los alumnos, que participaban en el proceso de planificación. Unas iniciativas llevaban a otras. Los profesores trabajaban en equipos tratando de diseñar actividades que llegaran a todos los alumnos, sirviéndose mutuamente de apoyo a la hora de lanzar ideas, de modo que el proceso de planificación se producía mediante una serie de carambolas.

El hecho de sentirse libres a la hora de planificar era muy importante para nuestros profesores. Les permitía dejar que fluyeran las ideas y la comunicación con sus colegas. De hecho, dos de los profesores hablaban de sus experiencias de planificación en términos de ser capaces de reconocer el flujo y hacer que las reuniones fluyan de verdad. Csikzentmihalyi (1990) describe este flujo como un estado de concentración tan agudo que provoca una absorción absoluta en una actividad. El flujo, dice, es el ingrediente necesario para una calidad y una experiencia de la vida óptimas. Para Goleman (1995), el flujo representa el estado más avanzado de las emociones al servicio del aprendizaje y los resultados. En el flujo, las emociones no están simplemente contenidas y canalizadas, sino que se hallan en sintonía positiva con la tarea a realizar y son vigorizadas por ella». «Quedarse atrapados en el fastidio de la depresión o en la agitación de la ansiedad», continúa Goleman, «es quedar al margen del flujo». Esto es exactamente lo que ocurría cuando los procesos y formatos de planificación eran impuestos, cuando sus propósitos eran inciertos o no pertenecían a aquellos que las realizaban, y cuando las «conexiones para los chicos» no resultaban evidentes. Los profesores usaron metáforas muy diferentes para describir estos tipos de programaciones: «asfixiada», llena de «tropiezos» o «que hunde sus pies en el cemento».

La planificación racional ha recibido un montón de críticas en los últimos años debido a su incapacidad para abordar los aspectos cambiantes, complejos y no-lineales

de los entornos actuales (Mintzberg, 1994). Nuestros datos indican que los modelos de programación racionalizada son también defectuosos porque no tienen en cuenta las emociones.

Esta manera más espontánea de planificar, practicada por nuestros profesores vanguardistas, no prescindía de los objetivos de aprendizaje. Pero, era únicamente más adelante, a medida que el desarrollo del estudio comenzaba a tomar forma, cuando muchos de los docentes volvían sobre la lista de objetivos prescritos para comprobar si se habían dejado algo y para asegurarse de que su currículum era equilibrado. En general, aunque los objetivos generales seguían incluyéndose en estas formas más abiertas y flexibles de planificación, el modo en que los profesores de nuestro estudio programaban en la práctica, con una intensa carga emocional, entra en clara contradicción con el proceso puramente racional de deducción a la inversa que supone la educación basada en la consecución de ciertos objetivos (al igual que las reformas que pretenden elevar el nivel). Para ellos la planificación curricular comprometía sus emociones. Fluía. Prestaba atención a las metas y objetivos generales pero no se dejaba dominar por ellos. Este tipo de programación tenía su origen en las conexiones emocionales que tenían con los estudiantes y se sustentaba en la implicación de los docentes en los aspectos creativos e interactivos del proceso mismo. Las necesidades emocionales de los estudiantes y los compromisos emocionales de los docentes sintonizaban recíprocamente en un proceso flexible y creativo de enseñanza.

CONCLUSIONES

La enseñanza y la mejora de ésta no puede reducirse a una mera competencia técnica o a unos parámetros asépticos. Lo que está en juego es algo más que el hecho de que los profesores se conviertan en profesionales concienzudos y reflexivos. La optimización de la docencia supone también un trabajo emocional. El establecimiento de una conexión emocional con los estudiantes era vital para la consecución de unos buenos resultados. Conectar la enseñanza y el aprendizaje con la misión social de la educación proporcionaba a su trabajo profundidad crítica. Los profesores de nuestro estudio valoraban los vínculos emocionales que desarrollaban con sus estudiantes y también el hecho de educarlos en calidad de seres sociales y afectivos, además de intelectuales. Los compromisos y conexiones emocionales con los alumnos, articulaban y daban vigor a todo lo que los maestros hacían: cómo y qué enseñaban, cómo

planificaban, y las estructuras en las que preferían impartir sus clases. Los maestros solían interpretar los cambios educativos que se les imponían, así como los que desarrollaban ellos mismos, en función del impacto que tuvieran sobre sus propias relaciones y propósitos afectivos. Es hora de que las estrategias que pretenden reformar la enseñanza y sus definiciones de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje consideren e incluyan las dimensiones emocionales de la práctica docente. Si no presta atención a las emociones, cualquier intento de reforma educativa corre el riesgo de ignorar e incluso de lesionar algunas de las facetas más importantes de la labor de un profesor.

¿Qué implicaciones tiene nuestro análisis en la práctica y de cara a la política a seguir? A nuestro parecer, de él se desprenden las siguientes conclusiones:

- Los sistemas basados en los objetivos y resultados deberían incluir metas de tipo social y emocional en el aprendizaje de los estudiantes, además de las puramente cognitivas.
- Cuando se definen los objetivos, o los resultados deseados, no debería hacerse con una profusión de detalles tal que consuma el tiempo y socave la libertad que los profesores necesitan para desarrollar relaciones afectivas con sus alumnos.
- Hay que rediseñar las estructuras escolares para permitir que los maestros establezca relaciones duraderas con sus estudiantes, como base de su entendimiento emocional. Bloques troncales de tiempo curricular, clases de mayor duración, funciones menos especializadas para los docentes y la posibilidad de seguir a los estudiantes de un curso al siguiente son algunos de los componentes fundamentales de un diseño estructural que apoye la compenetración afectiva.

También es importante construir y sostener la labor de los enseñantes de modo que su trabajo emocional e intelectual resulte estimulante y no agotador. Garantizar que los formatos de planificación curricular son flexibles y consistentes; promover la amplitud de miras y el crecimiento a nivel pedagógico en lugar de la obediencia a un enfoque singular y dogmático; y posibilitar y alentar el trabajo con los colegas de múltiples formas, son algunos de los apoyos clave que permiten que la realización de estas tareas sea algo gratificante. Son estos recursos los que nos van a ocupar en el próximo capítulo.

