

PASIÓN

POR ENSEÑAR

La identidad personal y profesional del docente y sus valores



Christopher Day

EDUCADORES **XXI**

narcea

Pasión por enseñar

La identidad personal y
profesional del docente
y sus valores

Christopher Day

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

PRÓLOGO de Robert Fried

INTRODUCCIÓN: la necesidad de la pasión

1 Por qué es esencial la pasión

Enseñanza apasionada y eficacia

Vocación por la enseñanza

Pasión, esperanza e ideales

Un momento para la reflexión

2 Fines morales: afecto, valor y las voces de los alumnos

Fines morales

Afecto

Valor

Voces apasionadas

Recuerdos

Un momento para la reflexión

3 Emociones, sentimientos e identidad personal y profesional

Emociones

Emociones y cognición

Labor emocional, trabajo emocional

Las emociones y los niveles de rendimiento

Identidad profesional e identidad personal

La identidad activista

Identidades cambiantes

Un momento para la reflexión

4 La pasión y el compromiso: satisfacción en el trabajo, motivación y autoeficacia

Caracteres del compromiso

Cómo mantener el compromiso

Implicación personal en la tarea profesional

Comprometidos con el aprendizaje

Apoyo mutuo

Eficacia

Satisfacción en el trabajo, moral y motivación

Un momento para la reflexión

5 Construir el saber sobre la práctica

Modelos de enseñanza

Fluidez y creatividad en el aprendizaje

Tacto

Intuición

Las necesidades de aprendizaje de los alumnos

Inteligencias múltiples

Inteligencia emocional

Inteligencia espiritual

Inteligencia ética: el imperativo moral

Un momento para la reflexión

6 Pasión por el propio aprendizaje y por el desarrollo profesional

Dejar tiempo para respirar

Los retos de la práctica reflexiva

Tipos de reflexión

Desafío al yo: la dimensión emocional

Reflexión sobre la práctica

Fases de la carrera docente

Hacia una combinación óptima de oportunidades

Educación y formación durante el servicio activo

Tres propuestas de formación continua

Un momento para la reflexión

7 Comunidades de aprendizaje apasionadas

Cultura escolar

Colegialidad

Comunidades de aprendizaje: aulas y escuelas

Implicar a los docentes en su formación

Redes de aprendizaje

Aprendizaje de los docentes: dos ejemplos

La función de liderazgo

Eficacia colectiva y confianza relacional

Pasión por el cambio

Un momento para la reflexión

8 Mantener la pasión

El estancamiento profesional: reorientación o formación continua

Promover la autoestima

Cuestiones de liderazgo

Mantenerse en forma: equilibrar la vida y el trabajo

Profecías de obligado cumplimiento

Mantenerse en contacto

Ser apasionado, también en circunstancias difíciles

Mantener viva la pasión

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo

Como autor que ha escrito sobre la “pasión” en la enseñanza y el aprendizaje, me he sentido a menudo como un exiliado, un vagabundo por la periferia de la Academia, un estudioso demasiado harapiento y de mirada demasiado delirante como para ser invitado a la amable conversación académica.

Durante casi un decenio, he tenido la tentación de sentirme un poco acomplejado por haber titulado mi libro: *The Passionate Teacher*. En 1995, mi editor insistió en que le añadiera el subtítulo *A Practical Guide*¹, que, para mí, no tenía mucho sentido, pero parecía darle un tono más pragmático. Cuando mi libro hizo su primera aparición, temí que los educadores profesionales lo evitaran y durante años tuve la sensación de que la última parte de la pesadilla se había hecho realidad. La “pasión” del título parecía suficiente para que el público universitario serio lo eludiera y no lo citara. Muchos docentes compraron el libro, pero, en público, no hablaban mucho de él, o presentaban de forma silenciosa un ejemplar a sus familiares o amigos íntimos.

Sin embargo, ahora que Christopher Day ha reunido un rico y variado tejido de ideas y conceptos y lo ha llamado: *Pasión por enseñar*, me siento liberado. La pasión ya pertenece a la “mayoría dominante”. No parece mal que los imperturbables académicos hablen de la “pasión” como ingrediente esencial tanto en unos estudios educativos satisfactorios como en la práctica. La “pasión” ha sido invitada a entrar en un contexto en el que sólo entraban palabras como “eficiencia”, “rigor” y “erudición” o términos de resonancias empresariales, como “basado en los resultados”, “orientado al rendimiento” y “éxito para todos”. Guste o no, hemos entrado en la “Era de la pasión”.

Sin embargo, no todo es bueno. La legitimidad de la pasión en cuanto participante en la conversación académica no está garantizada en la era de los tests, de la comercialización del terreno público del aprendizaje, de los marcos curriculares de talla única impuestos por el Estado, de manifestaciones severas, si no draconianas, de “rendición de cuentas”. Se está exhortando a los docentes a que “enseñen para el examen”, ahora que ha sido políticamente impuesto y burocráticamente santificado. Por extraño que parezca, incluso los partidarios más radicales de los tests se declaran “apasionados”, con respecto a los niveles más elevados, a las medidas más rígidas, a no dejar atrás a ningún niño. Corremos el riesgo de dejar la “pasión” en manos de nuestros adversarios en el mismo momento en que se ha convertido en aceptable para nuestros eruditos colegas.

En este mundo complejo de competidores e ideologías contendientes, Christopher Day nos ha preparado una magnífica mesa, con ocho menús/capítulos, cada uno de los cuales tiene muchos platos/secciones, de estudiosos y docentes de todo el mundo, y todos con la “pasión” como eje. La amplitud de sus lecturas es impresionante: cita a autores de los cuatro continentes y es muy generoso al buscar citas de otros cuando cree que iluminan aspectos clave de sus propias opiniones y creencias acerca de la pasión por la enseñanza. Nos sentimos tentados a detenernos en algunas de estas citas, contemplando su profundidad y complejidad.

También me ha impresionado la extensión que dedica a la “pasión” en todos los aspectos de la vida y el trabajo de los docentes. Donde otros autores nos hemos limitado a la práctica en clase, y a la preparación intelectual y emocional, él se ha ocupado de la vida en evolución de los maestros, desde sus primeros encuentros con los alumnos, pasando por los retos y problemas a la mitad de su carrera profesional, hasta sus años de madurez en la profesión y la calidad de sus asociaciones en las escuelas. Se preocupa por las “comunidades apasionadas por el aprendizaje” y por el “desarrollo” de los educadores en su profesión. Llega incluso a introducir los trabajos de otros –las inteligencias múltiples, de Howard Gardner, y la inteligencia emocional, de Daniel Goleman– en el marco de la “pasión”, sin dar al lector la sensación de que los esté expropiando al servicio del apasionado plan del autor.

Actuando como erudito anfitrión, Christopher Day puede ser, a veces, demasiado modesto con respecto a sus propias aportaciones creativas. Uno comienza buscando su voz en este coro de sabiduría. Cuando se oye, es una bienvenida al banquete, como cuando reafirma sus puntos de vista sobre la preocupación de las escuelas por la “eficacia”:

“Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores... La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza” (p. 28).

Y cuando advierte:

“En los últimos años, han proliferado los textos sobre la eficacia de la escuela y del docente. Sin embargo, ninguno ha sabido reconocer que la enseñanza y el aprendizaje eficaces se basan, en el fondo, en el ejercicio de la pasión (y de la compasión) de los maestros en el aula, como un elemento más de la comunidad de aprendizaje en general. Una influencia clave en la capacidad de los profesores para hacer esto es la parte que desempeña el contexto de la escuela” (p. 149).

También, cuando, en las páginas finales del libro, escribe:

“La enseñanza apasionada no parece afectar las normas impuestas por los órdenes social, económico y político o, incluso, emocional. Sin embargo, su función emancipadora consiste en influir en la capacidad de los alumnos para entusiasmarse con el aprendizaje, en ayudarles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y aprender más sobre sí mismos, en construir una identidad basada en autoimágenes nuevas” (p. 191).

Christopher Day ha conseguido dos cosas importantes en este libro: ha hecho de la “pasión” la pieza maestra para reformar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en vez

de tratarla como un adorno, y ha extendido su investigación sobre la pasión a un espectro de actividades mayor que nunca. Su índice general es, en sí mismo, un menú rico y variado de ofertas de temas que hablan del carácter central de la pasión.

Éste no es un libro para leer de un tirón. Hay que leerlo con tranquilidad para no correr el riesgo de indigestarse. Es un libro para saborear. No es de “lectura rápida” ni de los que no se pueden dejar una vez que se empiezan. Si se va a la playa de vacaciones, busque otra cosa y reserve *Pasión por enseñar* para los momentos más tranquilos dedicados a la contemplación.

Este libro es atractivo para la persona reflexiva por naturaleza, para el educador que ya acepta la importancia de la pasión como una fuerza creativa, interactiva, moral, y quiere ver hasta dónde llega el círculo, cuántos aspectos esenciales del oficio, el diseño, la conceptualización y el potencial interactivo de la enseñanza y el aprendizaje pueden iluminarse con la pasión.

Este libro no debería leerse como yo lo he leído: de un tirón, sometido a la presión de un plazo fijo. En realidad, debería eliminarse de los cursos de formación inicial del profesorado, de los seminarios de formación continua o de los seminarios de posgrado en los que se exija a los lectores que “dominen” rápidamente grandes cantidades de material; sin embargo, es una introducción excelente al mundo de los estudios humanos de la educación para los educadores principiantes, así como para los docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y fines. Puedo imaginarme a muchos de los lectores utilizando este libro, como yo mismo hice, para descubrir a nuevos autores dignos de leerse.

Es revelador que Day concluya cada capítulo con “Un momento de reflexión”, porque ése es el lema de este volumen fascinante, complejo, lleno de ideas y estimulador del pensamiento.

Robert L. Fried
Northeastern University, Boston

¹ FRIED, R.L.: *The passionate teacher: a practical guide*, Boston: Beacon Press, 1995.

La necesidad de la pasión

“La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación” (Clark, 1995, p. 3).

Este libro va dirigido a los maestros, profesores, formadores del profesorado y futuros docentes que sienten pasión por la enseñanza; que aman a sus alumnos, el aprendizaje y la vida docente; que reconocen que la enseñanza no sólo tiene relación con el compromiso intelectual y emocional con otros, sean alumnos, colegas o padres, sino también con el compromiso intelectual y emocional con uno mismo, mediante la revisión y renovación periódicas de los fines y las prácticas. Trata de ser una contribución a la comprensión y el perfeccionamiento de la profesión docente y de aportar puntos de vista nuevos al trabajo y la vida de los educadores. Es también un reconocimiento a las diversas formas de esfuerzo intelectual, físico, emocional y, en particular, apasionado que, en sus mejores momentos, realizan los docentes y que forman el contenido fundamental del libro. Se dirige a todas las personas que reconocen las limitaciones de una reforma que sólo se impulsa desde el exterior y que afirman apasionadamente unos valores y responsabilidades morales más generales que deben ser impulsados desde dentro e incluirse y expresarse en el buen ejercicio docente.

La historia que cuenta este libro procede del corazón y de la cabeza. En su preparación, he descubierto a muchas personas que han escrito de forma convincente sobre un aspecto u otro de la pasión por la enseñanza. Unos se centran en el yo de los docentes; otros, en su trabajo; algunos, en la importancia del compromiso, la satisfacción en el trabajo, la identidad y la influencia de la normativa sobre ellos. Otros escriben sobre la comprensión emocional y los fines morales de los docentes y la importancia de la pasión colectiva en las escuelas, en cuanto comunidades de aprendizaje. En la mayoría de las investigaciones y escritos, estos aspectos son líneas argumentales discretas; sin embargo, en la práctica, todos interactúan y constituyen el todo. Lo que he tratado de hacer aquí es reunirlos de forma diferente, con unas relaciones nuevas y, de ese modo,

contribuir con interpretaciones distintas a lo que significa convertirse en un docente con pasión por la enseñanza y seguir siéndolo.

Los recuerdos más fuertes de mi escolaridad son de maestros que estaban más preocupados por el control que por la creatividad y más interesados por su asignatura que por sus alumnos. Sin embargo, entre ellos, había algunos que estaban apasionadamente interesados por entusiasmar a sus alumnos con el gusto por aprender, que se daban cuenta de cuándo las personas tenían algún problema, y actuaban en consecuencia, que estaban decididos a hacer todo lo posible para comunicarse de manera que conectara con los intereses y necesidades de los alumnos. Estos maestros me enseñaron el valor de la reflexión, me mostraron mundos nuevos, me motivaron para explorarlos a pesar de mis malas experiencias escolares. No eran carismáticos; uno tenía un tartamudeo permanente, otro parecía increíblemente impreciso en nuestro mundo regido por objetivos, y otro era un déspota pedagógico en clase. Sin embargo, todos ellos manifestaban en sus acciones una preocupación profunda y sostenida por los alumnos que tenían a su cargo y, como llegué a descubrir más tarde, una pasión por su trabajo y la idea de que éste iba mucho más allá de la transmisión del currículo y la evaluación del rendimiento mensurable.

Los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente enérgicos en su trabajo con niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, estos signos manifiestos de la pasión se sustentan sobre unos fines morales claros que van más allá de la implementación eficiente de los currículos establecidos. Los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos. Se preocupan profundamente por ellos. Les gustan. También se preocupan por cómo y qué enseñan y quieren aprender más acerca de ambas cosas con el fin de ser y seguir siendo algo más que docentes competentes. Saben el papel que desempeña la emoción en el aprendizaje y en la enseñanza en el aula. Están comprometidos con el trabajo cooperativo y, a veces, en colaboración con los colegas de sus escuelas y de otras, buscan y aprovechan las oportunidades de emprender reflexiones de distintas clases en su práctica profesional y sobre ella. Para estos maestros, la enseñanza es una profesión creativa y audaz, y la pasión no es una mera posibilidad. Es esencial para la enseñanza de alta calidad.

“Los maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera absoluta lo que hacen. Están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal... aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo” (Zehm y Kottler, 1993, p. 118).

ESCUELAS CREADORAS DE SABER

David Hargreaves, en su trabajo sobre la profesionalidad creativa y el papel de los maestros en la sociedad del conocimiento para DEMOS, un gabinete de reflexión estratégica¹ independiente, formula la necesidad de escuelas creadoras de saber que estén abiertas al mundo exterior, trascendiendo la realidad del aula; que desarrollen una cultura

de compromiso y de entusiasmo por el perfeccionamiento continuo; que estimulen las relaciones informales en vez de las jerárquicas, y la diversidad en vez de la uniformidad entre el personal, y que muestren la disposición a fomentar todo lo que suponga experimentar con ideas nuevas, en una cultura en la que los errores se consideren como “vías para el aprendizaje” (Hargreaves, 1998, p. 26). En esas escuelas, se apoyarán, compartirán e intercambiarán las ideas nuevas y, en ese proceso, se validarán en el plano del docente y en el de la escuela.

Pero esto no se producirá, si no se comprende la necesidad de la participación activa y del compromiso emocional de todos los docentes y del personal asociado. Los cambios estructurales no bastan para garantizar los cambios de unas culturas individuales y colectivas que, durante generaciones, han fomentado el aislamiento en vez de la colaboración, y en las que los errores siguen siendo castigados de forma directa (mediante la inspección externa y las tablas de clasificación) y de forma indirecta (a través de la crítica mediática y la financiación selectiva basada en el rendimiento). Cuando Hargreaves y otros muchos antes que él presentaron su visión del futuro de la enseñanza, no lograron captar la necesidad de atraer a los docentes de manera que no sólo pidan “más” o algo “diferente”, sino que reconozcan su necesidad de realizarse personalmente, estar satisfechos en el trabajo, sentirse valorados, y que tengan tiempo y espacio para la creación, la recreación y el mantenimiento de la pasión por la enseñanza que les permita hacerlo lo mejor posible. Bullough y Baughman (1997) expresan muy bien los problemas del cambio cuando escriben que “para que un cambio se consolide, debe encontrar un sitio en el pensamiento de los maestros, en sus sistemas de creencias y en sus formas habituales de actuar e interactuar en el aula, o surgir de su... [propio]... pensamiento” (p. xv).

En mi trabajo con docentes de escuelas primarias y secundarias durante más de veinte años, he sido testigo de lo que ha quedado muy bien documentado en encuestas y estudios detallados de investigación: el deterioro de la moral y el incremento de la carga de trabajo de docentes de todas las edades y la consiguiente crisis de ingreso de nuevos aspirantes y de permanencia de los profesionales. Hay muchas razones para ello, pero quizá las dos más significativas sean los cambios en la sociedad y los “niveles” de rendimiento. De ellas me ocuparé brevemente a continuación, porque es imposible escribir acerca de la pasión por la enseñanza sin tenerlas en cuenta.

CAMBIOS EN LA SOCIEDAD

Al escribir acerca de la naturaleza humana y el orden social en la comunidad, Fukuyama (1999) indica que las consecuencias del paso a la sociedad de la información, en la que una “tecnología barata hace cada vez más fácil mover información a través de las fronteras nacionales y la rápida comunicación por televisión, radio, fax y correo electrónico debilita los límites de unas comunidades culturales establecidas desde antiguo” (p. 3), no son del todo positivas. Señala “el grave deterioro de las condiciones sociales en la mayor parte del mundo industrializado... el declive del parentesco como institución social...” (p. 4) y, en paralelo, el incremento del delito, los niños sin padre, el

sida, la drogodependencia y la drogadicción. Añade a esto unos resultados y unas oportunidades educativas inferiores, el descenso de la confianza en instituciones y políticos, y la quiebra de reglas generalizables de conducta, maximizando la libertad personal.

Fukuyama escribe sobre las “ligaduras que vinculan [a los individuos] en redes de obligación social [que se han]... relajado mucho” (p. 47, o. c.), lo que tiene consecuencias para las funciones sociales de las escuelas y, por tanto, para los maestros, en ambientes escolares que están en situación social desfavorecida y con alumnos “cuyos padres no han logrado facilitar[les]... un capital social suficiente y no consiguen mantenerlo” (ibid., p. 259). Esto se complica en lugares en los que hay pocas oportunidades de educación de alta calidad, a causa de problemas de captación del profesorado, carencia de maestros especialistas en áreas clave con cualificación adecuada, continuidad del profesorado y problemas de calidad que, al parecer, se están convirtiendo en características permanentes en algunas escuelas de muchos países.

NIVELES O ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO

Las preocupaciones por la necesidad de elevar los niveles o estándares de rendimiento y mejorar en las tablas de clasificación económica mundial han impulsado a los gobiernos a intervenir de forma más activa en todos los aspectos de la vida escolar para mejorar los sistemas escolares durante los últimos veinte años; la autosuficiencia financiera y la conformidad ideológica se han convertido en los dos aspectos de la realidad que cuentan para muchas escuelas actuales y sus maestros (Hargreaves, 1994). Una característica de este movimiento de reforma es la tendencia internacional al desarrollo de competencias docentes mensurables como medio para evaluar los niveles docentes, lo que tiene unas poderosas consecuencias para la profesionalidad de los docentes. Elliot (1991, p. 124), por ejemplo, dice que lo que preocupa en la evaluación por competencias son las formas de aplicar unos puntos de vista muy diferentes sobre la enseñanza –la enseñanza como tecnología y la enseñanza como práctica moral– para juzgar la eficacia y los méritos de los docentes.

En ambos, el hecho de ser competente forma parte de la práctica profesional pero, si prevalece la idea de los docentes como técnicos especializados en el aula cuya única finalidad es implementar el currículo, el arte y la ciencia de la enseñanza, pueden quedar degradados a la posesión de un conjunto de competencias técnicas básicas.

Con el tiempo, la tentación de los dirigentes de juzgar a los docentes sólo en relación con bloques de competencias, en vez de utilizar éstos como puntos de referencia, puede resultar tan abrumadora como la de los maestros al juzgar el progreso de los alumnos exclusivamente por los resultados obtenidos en unos tests. Conviene, por tanto, que se reconozcan las limitaciones de los resultados de rendimiento en las competencias, tal como se conciben en la actualidad, como medios para juzgar el trabajo de los docentes y para planificar su desarrollo, y que el profesorado tenga una visión crítica de su valía, que se establezca en el contexto de una visión educativa más general.

Tengo que hacer seis observaciones sobre el plan gubernamental de los niveles de

rendimiento y sus efectos sobre las escuelas, los docentes y los alumnos:

1. Los niveles mensurables, tal como están contruidos, explican una porción relativamente limitada de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.
2. En las áreas que, según el plan gubernamental, son fundamentales, como lectoescritura, aritmética o ciencias naturales, había pruebas de un mayor rendimiento de los alumnos. En la actualidad, se ha llegado a una fase de meseta y los observadores señalan un efecto “techo”.
3. Por mucho que hagan los maestros, hay ciertas edades y alumnos a quienes los problemas en el nacimiento, las influencias familiares y de los compañeros, y su motivación escolar impiden que su educación alcance los niveles prescritos para toda la nación.
4. El empleo de competencias conductuales para medir las capacidades de los docentes no explica sus fines morales, más generales.
5. No es cierto que la reducción de la autonomía del maestro haya llevado a una enseñanza mejor ni a un mayor compromiso de los docentes.
6. Hay una crisis continua de ingresos y permanencia en la profesión. No obstante, sin unos profesores comprometidos es difícil que se eleven los niveles y se solucionen los problemas planteados por los cambios que se producen en la sociedad.

Los capítulos de este libro no presentan un conjunto de prescripciones para conseguir la llamada enseñanza “eficaz”. Hay muchos libros e infinidad de documentos, informes, comunicaciones y artículos que lo hacen; tantos que resulta difícil creer que las escuelas no estén llenas de profesores eficaces. Por supuesto, no lo están, simple-mente porque las escuelas y las aulas son organizaciones complejas y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje depende más del docente y del aprendiz que de las normas y las prescripciones.

En cambio, los siguientes capítulos se centran en las cualidades, valores, finalidades, características y prácticas del profesorado, en distintos contextos y fases de sus vidas, que están, han estado o quieren estar de nuevo apasionados por su ejercicio docente. Es un programa amplio y rico, y no me disculpo por haber incluido una serie de fuentes y referencias de muchos autores sabios, cultos, hábiles y apasionados que han informado y estimulado mi pensamiento porque la sabiduría no reside en una única persona. Espero, por tanto, que se utilice tanto como libro de referencia, en el que “zambullirse” de vez en cuando, como en ayuda a la reflexión. Por eso mismo, cada capítulo acaba con una corta sección de “Un momento de reflexión”. También deseo que su estilo de presentación fomente las ojeadas del educador más ocupado. Sobre todo, espero que refresque y estimule a todos los que entregan su cabeza y su corazón a la llamada de la enseñanza.

CONTENIDO DEL LIBRO

Los capítulos de esta obra comienzan centrándose en el yo interior de los docentes, sus

valores, emociones y compromisos, pasando a contemplar su propio aprendizaje y prácticas en las comunidades que influyen, en su forma de estructurarlas y, por último, en los retos que supone mantener su pasión por la enseñanza.

En el **capítulo 1**, *Por qué es esencial la «pasión»*, me centro en las características de la enseñanza apasionada, los contextos generales económico, social y político en el que se produce y la relación entre la enseñanza apasionada y la eficacia, el “buen” docente, la pasión, la esperanza y los ideales. El capítulo concluye con un plan holístico para la educación del profesor apasionado.

En el **capítulo 2**, *Fines morales: afecto, valor y las voces de los alumnos*, comento, en primer lugar, los valores, virtudes y responsabilidades fundamentales relacionados con el docente apasionado y las conexiones entre éstos y la preocupación y la compasión que inunda las aulas en las que la motivación y el aprendizaje están íntimamente conectados con las relaciones humanas. Concluyo con una serie de alumnos que “hablan” de sus experiencias y adultos que comentan recuerdos de sus maestros.

En el **capítulo 3**, *Emociones e identidades*, reúno y comento bibliografía procedente de muy diversas tendencias que reconoce el papel esencial que desempeña la “emoción” en la enseñanza y su conexión con los “niveles” de rendimiento en las escuelas. Hablo del lugar que ocupan las emociones en la toma de decisiones y en la enseñanza, que es, a la vez, esfuerzo emocional y trabajo emocional. El yo es un elemento crucial de la forma que tienen los docentes de interpretar y estructurar la naturaleza de su trabajo. A los alumnos y a los padres también les importa sobremanera la clase de persona que sea el profesor, por lo que la segunda parte se centra en la importancia que las identidades personales y profesionales tienen para los docentes, al facilitarles la comprensión y el control de sí mismos, de sus alumnos y de las influencias externas.

En el **capítulo 4**, *La pasión del compromiso: satisfacción en el trabajo, motivación y autoeficacia*, señalo que el compromiso es la cualidad que distingue a quienes se preocupan, tienen fines morales y están apasionados por sus alumnos y sus materias, de quienes tienen la enseñanza como un trabajo más. El capítulo pone ejemplos de lo que siente el profesorado sobre su compromiso y muestra los problemas por mantenerlo a través de las distintas fases de la vida docente en diferentes contextos. En relación con esto, hablo de la “autoeficacia” o eficacia personal (la creencia de que uno mismo puede influir en el aprendizaje de los alumnos) y de la importancia de la motivación, la moral y la satisfacción en el trabajo para una buena enseñanza.

En el **capítulo 5**, *Construir el saber sobre la práctica*, reúno investigaciones seleccionadas con el fin de ampliar, reforzar y estimular el pensamiento apasionado acerca de la enseñanza y el aprendizaje: investigaciones sobre las inteligencias múltiples, los modelos de enseñanza, la inteligencia emocional, la inteligencia espiritual y los estilos de aprendizaje de los alumnos y sus consecuencias para la práctica. Señalo diversas formas de mirar “bajo la superficie” con el fin de identificar y satisfacer las necesidades

de aprendizaje de los alumnos de manera creativa.

El objeto del **capítulo 6**, *Pasión por el propio aprendizaje y el desarrollo profesional*, se refiere al aprendizaje de los mismos docentes. El mantenimiento de una enseñanza adecuada no sólo exige que todos los docentes revisen con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio en cuanto al “qué” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en cuanto al “porqué”, en relación con sus fines morales. Ser un profesional significa tener un compromiso de por vida con la reflexión sobre la práctica. Sabemos que el conocimiento de sí mismos, el compromiso, el entusiasmo y la inteligencia emocional de los maestros contribuyen al aprendizaje del alumno. Sin embargo, las investigaciones indican que la rutina, las culturas escolares y las historias personales operan, a menudo, en contra del cumplimiento de esta aspiración.

Propongo que la dedicación a distintas formas de formación profesional continua sea esencial para que los docentes puedan mantener la calidad de su trabajo en todas las fases de su vida docente. En la segunda parte del capítulo, me centro en los fines y los problemas de las distintas modalidades de práctica reflexiva que suponen la intervención de la mente y de las emociones, y presento modelos para organizar actividades adecuadas de desarrollo profesional.

Como los docentes trabajan en entornos sociales y pueden influir en su compromiso y en su ejercicio formativo, tanto positiva como negativamente, el **capítulo 7**, *Comunidades de aprendizaje apasionadas*, se centra en la escuela como elemento de influencia en la capacidad de los docentes para construir y mantener su pasión por la enseñanza. Como campo intelectual y emocional, la escuela puede unir o dividir a sus miembros. Comento las características y normas culturales de las escuelas en cuanto a comunidades de aprendizaje, tanto para el profesorado como para los alumnos. Señalo que los profesores apasionados no trabajan aislados de sus colegas ni de sus alumnos. Por tanto, podemos esperar que sus clases sean lugares en los que los alumnos participen activamente en las decisiones relativas a su propio aprendizaje; que las prácticas de los docentes se pongan en común a través de una dirección que estimule las observaciones de los compañeros y otras formas de colegialidad, y que haya un sentido colectivo de eficacia y confianza. El aprendizaje en red entre escuelas también resulta interesante porque estimula y apoya a los docentes para que aprendan juntos y unos de otros, por medio de una investigación práctica sostenida.

El capítulo final se centra en *Mantener la pasión* porque, en la enseñanza, nunca hay un momento en el que se pueda decir que no hay nada más que hacer. Para algunos, la pasión comienza a flaquear por las exigencias cotidianas de los alumnos, el medio y los factores de la vida personal. Sin embargo, esto no es inevitable. Con un buen liderazgo en la escuela y la conciencia de la necesidad del equilibrio entre la vida y el trabajo, el apoyo de los colegas y de otras personas, la revisión regular de los fines, valores y prácticas y la renovación del compromiso, es posible mantener la pasión. El capítulo recoge ejemplos de docentes que han “tirado la toalla” y de otros que siguen

“conectados” y expresan su pasión por la enseñanza a lo largo de su carrera en contextos problemáticos.

En esencia, soy optimista con respecto a la profesión docente y a sus aportaciones continuas al complejo arte de educar a niños y jóvenes que no han elegido que los eduquen. Creo que la enseñanza es una profesión para gente valerosa y que los mejores docentes son los que están comprometidos, son apasionados y se muestran capaces de mantener ese compromiso y esa pasión durante su carrera.

“La profesionalidad define la calidad de la práctica. Define el modo de comportarse en un trabajo, cómo integran los miembros sus obligaciones con sus conocimientos y destrezas en un contexto de colegialidad y de relaciones contractuales y éticas con los clientes... Enseñar en un contexto educativo está fuertemente conectado con el perfeccionamiento de los individuos. Es, por tanto, imposible hablar durante mucho tiempo sobre los docentes y la enseñanza sin un lenguaje de moralidad” (Sockett, 1993, p. 91).

En la actualidad, los educadores constituyen, en potencia, el activo más importante para llevar a la práctica una sociedad de aprendizaje democráticamente justa. Más que nunca, deben ser algo más que transmisores de conocimientos. En este siglo, tienen que desempeñar papeles más complejos para que se realicen la creatividad, la curiosidad intelectual, la salud emocional y el sentido de ciudadanía activa de los alumnos. También, tienen la clave del incremento o la disminución de la autoestima, el rendimiento y la visión de las posibilidades de aprendizaje presentes y futuras de los alumnos mediante su compromiso, conocimientos y destrezas. Los tipos y calidad de las oportunidades de educación, entrenamiento y desarrollo a lo largo de su carrera y las culturas en las que trabajen influirán en su capacidad de ayudar a los alumnos a que aprendan a aprender para alcanzar el éxito.

Sabemos que los obstáculos que se oponen al éxito son, con frecuencia grandes. Para algunos docentes, la esperanza, el optimismo y la confianza en sí mismos, que son las “fuentes” vitales del aprendizaje satisfactorio y del cambio educativo positivo (Hargreaves y Fullan, 1998, p. 1), están sufriendo el desgaste de las presiones de una rendición de cuentas cada vez más estricta, los exámenes de los alumnos, la inspección escolar, el control del rendimiento y la consiguiente burocratización de unos gobiernos que, aunque proclaman la importancia de los docentes y la complejidad de la enseñanza, continúan aumentando la carga de trabajo en nombre de la elevación de los niveles.

Los mejores docentes son los que tienen una identidad intelectual y emocional fuerte y un compromiso con su materia o materias y con sus alumnos. Las observaciones de alumnos de todas las edades y de todo el mundo acerca de sus mejores maestros señalan su compromiso apasionado como factor clave, porque:

“El ejemplo que damos como adultos apasionados nos permite conectar con las mentes y los espíritus [de los alumnos] de un modo que nos posibilita producir un impacto duradero y positivo en sus vidas... trabajando con los alumnos en la frontera de sus experiencias, sentimientos y opiniones individuales y colectivas” (Fried, 1995, pp. 27-28).

Sólo en raras ocasiones se reconoce que esta pasión está en el centro mismo de los esfuerzos intelectuales y del compromiso de los profesores cuando trabajan en beneficio

de los fines morales de la sociedad a través de los alumnos y los jóvenes. En el corazón de cada capítulo se esconde el interés por comprender y articular esta pasión y las formas por las que la sociedad la estructura y media a través de las variadas experiencias de maestros, sus historias y biografías personales, sus valores y creencias y los contextos en los que trabajan. Este libro se dirige y se refiere a los docentes para quienes la enseñanza es más que una mera ocupación, un desafío intelectual o una tarea de control; para quienes la vocación y el compromiso son características esenciales de su profesionalidad. Va dirigido a los profesores que están preocupados, a través de su trabajo, por la educación, en su sentido más amplio, que reconocen que la participación y la asistencia emocionales son esenciales para una buena enseñanza, que están comprometidos con el servicio y que son, han sido o quieren ser de nuevo apasionados.

¹ La expresión utilizada por el autor es ‘*think tank*’ (entrecomillado en el original), cuyo significado literal es: “depósito de pensamiento”. Los *think tanks* son gabinetes de reflexión estratégica que pretenden ofrecer análisis y prospectiva de distintos aspectos de la realidad. Lo traducimos, por tanto, como “gabinete de reflexión estratégica”. (*N. del T.*).

Por qué es esencial la pasión

“Con nuestras prisas por reformar la educación, hemos olvidado una sencilla verdad: la reforma no se logrará nunca renovando asignaciones, poniendo límites a las escuelas, reformulando currículos y revisando textos, si seguimos degradando y desalentando al recurso humano que llamamos maestro, de quien tanto depende... si no conseguimos valorar –y desafiar a– el corazón humano que es la fuente de la buena enseñanza” (Palmer, 1998, p. 3).

El diccionario define la “pasión” como “un sentimiento muy intenso”. Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia y llevar a una persona exclusivamente en pos de una convicción que se abraza apasionadamente a expensas de otras cosas. La pasión no es un lujo, una floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes. Es esencial para una buena enseñanza.

“No es sólo un rasgo de personalidad que tengan unas personas y otras no, sino algo que puede descubrirse, enseñarse o reproducirse, aunque las regularidades de la vida escolar se confabulen contra ella. La pasión y la práctica no son ideas opuestas; la buena planificación y el buen diseño son tan importantes como la preocupación y la espontaneidad para sacar lo mejor de los alumnos. Aunque no lo sea todo, la pasión, por incómoda que resulte la palabra, está en el centro de lo que es o debe ser la enseñanza” (Fried, 1995, p. 6).

En consecuencia, la pasión puede llevar por una parte, a unos resultados conductuales positivos, comprometidos; o negativos y destructivos, por otra, dependiendo del equilibrio interno racionalemocional. El equilibrio positivo-negativo se basa en una división clara, por ejemplo, el presupuesto de que la ira es una emoción negativa y el amor, positiva. De hecho, los modelos teóricos actuales que se derivan de la neurofisiología (van der Kolk, 1994), la psicología cognitiva (Metzger y cols., 1990; Goleman, 1995) y diversas terapias (Jackins, 1965, 1973, 1989) observan que la intensidad de la emoción tiene una elevada tendencia a interferir el pensamiento racional. Por tanto, es probable que los sentimientos apasionados nublen el juicio y lleven a conductas extremas que pueden no ser racionales. Con frecuencia, lo que impulsa los sentimientos apasionados es inconsciente. Como observa Nias: “Bajo el control ordenado y la tranquilidad profesional de todos los

docentes... bullen pasiones profundas, potencialmente explosivas, que conllevan desesperación, euforia, ira y alegría de una especie que, normalmente, el pensamiento público no asocia con el trabajo” (1996, p. 226).

Sin embargo, los buenos maestros dedican gran parte de su yo emocional fundamental a su trabajo con los alumnos. No sólo tienen que rendir cuentas de su trabajo ante los padres y los directivos, sino que también son responsables ante los estudiantes a los que enseñan.

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz.

Es probable que ese respeto por la persona se traduzca en una mayor motivación para aprender. También conocen a sus alumnos y crean relaciones que fortalecen el proceso de aprendizaje (Stronge, 2002). La pasión también está asociada con la justicia y la comprensión, cualidades que mencionan constantemente los estudiantes en sus evaluaciones de los buenos maestros, y con las cualidades que los docentes eficaces exhiben en sus interacciones sociales cotidianas: escuchar lo que dicen los alumnos, estar cerca de ellos, tener un buen sentido del humor, animar a los alumnos a que aprendan de distintas maneras, relacionar el aprendizaje con la experiencia, animar a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio aprendizaje, mantener un ambiente de clase organizado, conocer bien su materia, crear ambientes de aprendizaje que atraigan a los estudiantes y estimulen en ellos el entusiasmo por aprender.

Sólo cuando los docentes sean capaces y estén preparados para alimentar y expresar sus pasiones por su campo de conocimientos y sobre el aprendizaje, de trasladarlas a su trabajo, de romper “la niebla de la conformidad pasiva o del desinterés activo” (Fried, 1995, p. 1) que parece envolver a veces a muchos estudiantes, alcanzarán el éxito.

“Las pasiones de los maestros les ayudan a ellos y a sus alumnos a escapar de la muerte lenta de la dedicación al trabajo, los ritos formularios que, en las escuelas, suelen traducirse en comprobar que se han hecho las tareas para casa, tratar el currículo, poner exámenes, calificar y dejarlo todo atrás rápidamente” (Fried, 1995, p. 19).

ENSEÑANZA APASIONADA Y EFICACIA

Se espera que todos los docentes sean profesionales con suficientes conocimientos y destrezas, dispuestos a responsabilizarse de elevar los niveles de rendimiento de todos los alumnos de manera que estimulen su interés por aprender. Se espera, también, que promuevan las relaciones entre la escuela y los padres, que aborden cuestiones de cultura y lengua, problemas ambientales y cuestiones sociales, cívicas y morales, problemas de

equidad, justicia social y democracia participativa, y el aprendizaje durante toda la vida. En otras palabras, el trabajo de los docentes es complejo y se ubica en contextos que son, al mismo tiempo, exigentes (en cuanto a conocimientos y técnicas de control de la clase y de la enseñanza) y emocional e intelectualmente desafiantes. Se dice que, en su trabajo, se enfrentan a una serie de imperativos externos que conducen a unas exigencias contradictorias: por una parte, se reconoce cada vez más la importancia del trabajo en equipo y la cooperación, la tolerancia y la comprensión mutua para la economía, la educación permanente y la sociedad. Por otra, aumenta el distanciamiento de los alumnos de la escolarización formal, se insiste cada vez más en la competición y en los valores materiales y aumentan las desigualdades, se ahondan las diferencias sociales y se rompe la cohesión social (UNESCO, 1996; Bentley, 1998).

Conviene recordar que los maestros cargan con una responsabilidad importante con respecto al control de estas exigencias. Constituyen “una de nuestras últimas esperanzas para reconstruir el sentido de comunidad” (Hargreaves y Fullan, 1998, p. 42).

Las reformas institucionales han transformado también la forma de enseñar de los docentes en las escuelas de Inglaterra y les han hecho responsables de manera pública de los resultados de los alumnos. En el llamado programa de “ejecutividad”¹ (Lyotard, 1979; Ball, 2000) no todo es malo: ahora los profesores y las escuelas planifican de cara al progreso de los alumnos y lo supervisan de forma mucho más sistemática. Sin embargo, su implementación general, burocrática y gerencialista, ha agotado a muchos, de manera que han perdido la pasión por educar con la que ingresaron en la profesión. El espacio que quedaba antes para la espontaneidad, la creatividad y para atender a las necesidades de aprendizaje de los niños y los jóvenes se ha contraído a medida que los profesores tratan de alcanzar los objetivos de rendimiento señalados por el gobierno y de cumplir las exigencias burocráticas.

La entrega de un yo apasionado a la enseñanza de cada día, cada semana, cada trimestre y cada curso escolar es una perspectiva sobrecogedora. El hecho de tener una buena idea de qué hacer en clase es sólo el principio del trabajo de la enseñanza. Lo que influye positivamente en la vida de aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción.

“Los maestros tienen corazón y cuerpo, igual que cabeza y manos, aunque la naturaleza rebelde de sus corazones está regida por sus cabezas, por la responsabilidad moral que tienen hacia los estudiantes y la integridad de su asignatura que está en el centro de su identidad profesional. No pueden enseñar bien si alguna parte de ellos se desentiende durante mucho tiempo. Cada vez más, las presiones sociales y políticas dan más importancia a la cabeza y a la mano, pero, si el equilibrio entre sentimiento, pensamiento y acción se trastorna en exceso o durante demasiado tiempo, la enseñanza se distorsiona, las respuestas se reducen, incluso pueden dejar de ser capaces de enseñar. Los docentes están emocionalmente comprometidos con muchos aspectos de su ocupación. Esto no es un lujo sino una necesidad profesional. Sin sentimiento, sin la libertad de “enfrentarse a sí mismos”, de ser personas completas en el aula, explotan o se marchan” (Nias, 1996, p. 305).

No obstante, en el mejor de los casos, los maestros exhiben, a través de quiénes son y de cómo actúan, un compromiso profundo y apasionado con su trabajo. En tales

circunstancias y ante tales retos, es vital que mantengan su pasión por la enseñanza. En un estudio comparativo de políticas tendentes a incrementar la calidad del profesorado, el factor común a los docentes excelentes identificados en estudios llevados a cabo en Nueva Zelanda, (Ramsay, 1993), Italia (Macconi, 1993), Norteamérica (White y Roesch, 1993), Suecia (Lander, 1993) y Francia (Altet, 1993) era que deseaban apasionadamente el éxito de todos sus alumnos. Esto se comunicaba a través del espíritu de la clase: su sentido del humor, afecto interpersonal, paciencia, empatía y apoyo de la autoestima de los estudiantes; mediante su práctica profesional en clase: empleaban un amplio conjunto de enfoques docentes que promovía un aprendizaje semiautónomo y colaborativo; mediante la colaboración con otros maestros, y a través de una capacidad de reflexión continuada de distintos tipos (Hopkins y Stern, 1996).

Fried (1995, p. 47) dice que hay una clara conexión entre la enseñanza apasionada y la calidad del aprendizaje de los alumnos:

- Cuando los alumnos pueden apreciar al profesor como una persona que está comprometida con un campo de estudio y con una formación continua, les resulta mucho más fácil tomar en serio su trabajo. En ese caso, conseguir que aprendan se convierte en una cuestión de inspiración mediante el ejemplo, en vez de imposición y obediencia.
- Sin una relación de confianza y respeto entre alumnos y docentes, se minimiza la capacidad que tienen todos de trabajar en colaboración y de afrontar el tipo de riesgos que exige el aprendizaje.
- A menos que los estudiantes sean capaces de ver la conexión entre lo que aprenden y las posibles formas de aplicar lo aprendido a la vida real, su motivación para alcanzar la excelencia será, en el mejor de los casos, irregular.

Así pues, la enseñanza y el aprendizaje no son, como mínimo, un conjunto completamente racional de procesos. El uso de medios de alta calidad no siempre se traduce en resultados de alta calidad. La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia.

Hay muchos factores que favorecen u obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Entre ellos, son importantes las historias familiares y las circunstancias de los padres y de los alumnos; el liderazgo y la cultura de aprendizaje de la escuela; los efectos de las políticas gubernamentales; la relevancia y el valor percibidos del currículo; el comportamiento en el aula y en la sala de profesores; las relaciones con los padres y con la comunidad en general, y los conocimientos, destrezas y competencias de los docentes.

Sin embargo, los factores primarios de una enseñanza eficaz abarcan mucho más que éstos. Son las cualidades internas del maestro; el empeño continuado por alcanzar la excelencia (de él y de los demás); la preocupación y la fascinación por el desarrollo, y un compromiso profundo para dar las mejores oportunidades posibles a cada alumno. La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas propias como las de sus alumnos), su

preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos. Tiene relación directa con su entusiasmo y su pasión.

VOCACIÓN POR LA ENSEÑANZA

El educador finlandés Haavio (1969) identificó tres características clave del buen docente:

- *Discreción pedagógica*: la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona.
- *Amor pedagógico*: el instinto de cuidar, es decir, el deseo de ayudar, proteger y apoyar.
- *Consciencia vocacional*: se apodera de tal manera de la personalidad del docente que está dispuesto a hacer todo lo posible en virtud de su vocación y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida.

Esas dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes distinguen a los maestros comprometidos, que “educan”, cuyo trabajo está conectado con la totalidad de su vida, de los que “enseñan”, para quienes la enseñanza es más un trabajo que una vocación. Para los primeros, el compromiso emocional, el amor a los niños y a los jóvenes, la asistencia y el pensamiento crítico son componentes esenciales de la enseñanza. Cuando se observa a docentes apasionados trabajando en clase, no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro.

David Hansen (1995, 1999, 2001) concibe el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal relacionado con el cultivo de las mentes y los espíritus de los estudiantes:

“Enseñar es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permitan a los estudiantes progresar, en vez de retroceder, como seres humanos, crecer, en vez de limitarse, en su actitud y gama de capacidades... En igualdad de condiciones, una persona que tenga un sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere sólo un trabajo... es más probable que ejerza una influencia intelectual y moral más amplia y dinámica sobre los estudiantes... Como vocación, la enseñanza es un servicio público que también conduce a la realización personal de quien presta ese servicio...” (Hansen, 1999, pp. 94-96).

Ésta y otras investigaciones dejan claro que, aunque los orígenes de la pasión están en la “llamada” a servir, en la creencia de que podemos mejorar la calidad de la vida de los alumnos, su *renovación* se relaciona con la conducta del estudiante, la autoestima, el apoyo que reciba a través de la cultura de la escuela y de los colegas, y la sensación de ser valorado por la comunidad. Al estudiar el arte de enseñar en las escuelas primarias, Peter Woods y Bob Jeffrey (1996, p. 54) dejan claro que las emociones destacan de modo especial en el trabajo de los maestros: “Eran apasionados con sus propias creencias... se preocupaban de sus alumnos y su enseñanza tenía un alto contenido

emocional”.

Una de las maestras entrevistadas en el estudio de Woods y Jeffrey hablaba así de su entusiasmo: “El entusiasmo se transmite a los niños. No suelo ir a menudo a una clase a hacer cosas que no me interesan porque sé que no las hago bien. Pero, si me interesa una determinada materia o área, llego y lo hago, y veo que, de alguna manera, los niños lo aprenden. También se entusiasman...” (Nicola, citado en Woods y Jeffrey, 1996, p. 67). Así, cuando ven que no aciertan, les invade una sensación de frustración, tristeza o enojo: “Muchos niños no se dan cuenta de lo importante que es la educación...”. “Cuando descubro algo en relación con un alumno y su situación familiar, cosas que no puedo controlar o que influyen en... suelo sentirme triste” (Ibid., p. 15 y 17).

Todas las personas que trabajan con niños y jóvenes que “aman” claramente su trabajo y a los alumnos que enseñan, y todas las que hayan observado y escuchado a muchos maestros que trabajan en esas condiciones, reconocerán que la vocación de enseñar tiene que ver, quizá por encima de todo, con el amor:

“Amor a aprender, a los alumnos, al proceso de ser plenamente humano. La enseñanza tiene que ver con el amor porque implica confianza y respeto, y porque, en el mejor de los casos, la enseñanza depende de unas relaciones íntimas y especiales entre los alumnos y los maestros. En una palabra, es una vocación basada en el amor” (Nieto y cols., 2002, p. 350).

El tiempo para ejercitar ese amor escasea en la agenda del trabajo y en la vida de los docentes. Sin embargo, por la transparencia de los fines y la esperanza de que su enseñanza influya en la vida de aprendizaje de sus alumnos, está en el centro de la buena enseñanza; es esencial estimular y apoyar a los docentes para que hallen el tiempo necesario para revisar y reconsiderar estos aspectos. Como una buena enseñanza es fundamental para elevar los niveles, es obvio que es responsabilidad tanto del docente como de la escuela garantizar que el profesorado continúe manteniendo la pasión, ejercitando el amor, la preocupación y el respeto necesarios para una buena enseñanza, para tratar de “profundizar” y para mantener viva la esperanza de un futuro mejor.

“Profundizar significa reflexionar y meditar acerca del valor y la finalidad fundamentales de lo que hacemos como educadores. Significa calar en nuestros corazones para cuidar más profundamente de aquéllos a quienes enseñamos y forjar unos lazos emocionales más fuertes con otras personas, como los padres, que comparten la responsabilidad educativa. Profundizar significa mantenerse optimistas y aferrarse a la esperanza, aún en las circunstancias más difíciles, no como complacencia fútil, sino como compromiso activo que ayude a mejorar realmente la vida de los jóvenes. Profundizar, en otras palabras, implica finalidad, pasión y esperanza” (Hargreaves y Fullan, 1998, p. 29).

PASIÓN, ESPERANZA E IDEALES

La enseñanza es una profesión regida por valores, preocupada por el cambio, orientado directamente al perfeccionamiento de los alumnos y, en último término, al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto. Halpin contrasta la definición de Godfrey de “esperanza última” en cuanto “implica objetivos sociales,... un núcleo de

confianza” (Halpin, 2003, p. 2) con la afirmación de Milan Simecka de que un mundo sin esperanza “sería un mundo de resignación al *statu quo*” (Simecka, 1984, p. 175, citado en Halpin, p. 2). En el contexto de este libro, es fácil relacionar la definición de esperanza última de Godfrey con quienes se apasionan con su trabajo y sus alumnos: “a pesar de los desengaños y pruebas que afrontamos a diario... podemos ver que nuestras acciones pueden tener una finalidad y ser significativas...” (Sockett, 1993, p. 85). Es necesario reconsiderar con regularidad esta convicción, como parte de la esperanza, porque:

“No hay una única apariencia de lo que esta escuela pueda ser, sino una combinación compleja de temas en evolución. Ver es un proceso dinámico y no un evento concreto que tenga un principio y un fin que es la planificación. Las certezas se desarrollan y refuerzan con la acción, aunque puedan tener una semilla que se base simplemente en la esperanza” (Louis y Miles, 1992, p. 237).

Por definición, un maestro o profesor apasionado nunca puede resignarse al *statu quo*. Sin embargo, puede que la esperanza, como base de la enseñanza apasionada, sea difícil de mantener.

“El despertador suena a las seis y salto de la cama el primer día de la semana. Trato de trabajar media hora antes de salir para la escuela. Todavía me las arreglo para disfrutar de un sueño decente la mayoría de las noches, pero el efecto acumulativo del trabajo me está pasando factura. Siento constantemente el peso sordo de una profunda fatiga..., lo que me choca es el poco margen que hay en el sistema. Parece que todos los profesores están trabajando a toda máquina durante todo el tiempo; tanto es así que, cuando por una razón o por otra, algún profesor falta durante un período de tiempo prolongado, la tensión se siente de inmediato... He visto cómo ocurría no hace mucho en un departamento de esta escuela y, si no fuese por el desinterés y el esfuerzo voluntario de todos los miembros del departamento y la gran cantidad de tiempo y de organización extra del director, habría habido numerosas ocasiones en las que los alumnos hubiesen sido poco más que niños vigilados. Y ésta es una *comprehensive [school]*² muy popular, con un profesorado con experiencia, en una zona de enseñanza acomodada, con alumnos y padres bien motivados. Tiemblo sólo de pensar cómo serán las cosas en escuelas menos afortunadas... en las que un tercio del profesorado se va al final del curso escolar y en la que no sea raro que se llame a la policía para solucionar ciertos incidentes” (McCormack, 2001, pp. 6-7).

Teniendo en cuenta que el autor de este texto no es una persona madura, sino recién ingresada en la profesión docente, es fácil imaginar hasta qué punto estará erosionada la capacidad de los profesores más antiguos para mejorar la vida de sus alumnos, en qué medida se habrá agotado su pasión inicial. El titular de la portada del periódico *The Guardian*, del 7 de enero de 2003, declaraba: “Un tercio del profesorado piensa abandonar la profesión”, informando de los resultados de la encuesta realizada a 70.000 docentes –la mayor hecha hasta ahora–, encargada por el *General Teaching Council for England (GTCE)*. Aunque era escandaloso, no resultaba sorprendente. Sin embargo, ser apasionado supone mantener la esperanza, poseer una disposición “que se traduce en ser positivos con respecto a la experiencia o a aspectos de esa experiencia... la creencia de que todavía puede materializarse algo bueno, que no se aplica en la actualidad a la propia vida o a la vida de otros, por lo que se espera que ocurra en consecuencia” (Halpin, 2003, p. 15).

La enseñanza es, por definición, un camino de esperanza basado en un conjunto de

ideales; por ejemplo, yo, como profesor, puedo mejorar y mejoraré el aprendizaje y la vida de los estudiantes a los que enseño y de los colegas con los que trabajo, a pesar de ser consciente de los obstáculos que se oponen a la motivación y al compromiso (míos y de los demás), a las circunstancias socioeconómicas de los estudiantes, las limitaciones de recursos y a los factores políticos que no controlo. Los docentes que se apasionan con lo que enseñan, con su forma de enseñarlo y con las personas a quienes enseñan siguen estando esperanzados. Podemos decir que nuestros ideales nos sostienen en momentos difíciles y entornos problemáticos, y nuestros ideales nos comprometen a cambiar y mejorar nuestra práctica a medida que cambian las necesidades de los alumnos y las exigencias de la sociedad. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional:

“Tener esperanza significa que uno no cederá a una ansiedad abrumadora... En realidad, las personas que tienen esperanza presentan menos depresiones que otras en la consecución de sus objetivos, son menos ansiosas en general y tienen menos trastornos emocionales” (Goleman, 1995, p. 87).

Quienes tienen esperanza e ideales y se apasionan con la enseñanza son, en contra de la imagen popular, muy prácticos en cuanto a la forma de prepararse para el perfeccionamiento de sus alumnos y de procurararlo.

“Albergar ideales no es exhibir unos sentimientos afectuosos y confusos, sino que ha de ser valorado como un elemento de un debate educativo intensivo acerca de los fines fundamentales... su falta destruye el núcleo de la profesionalidad...” (Sockett, 1993, pp. 138-139).

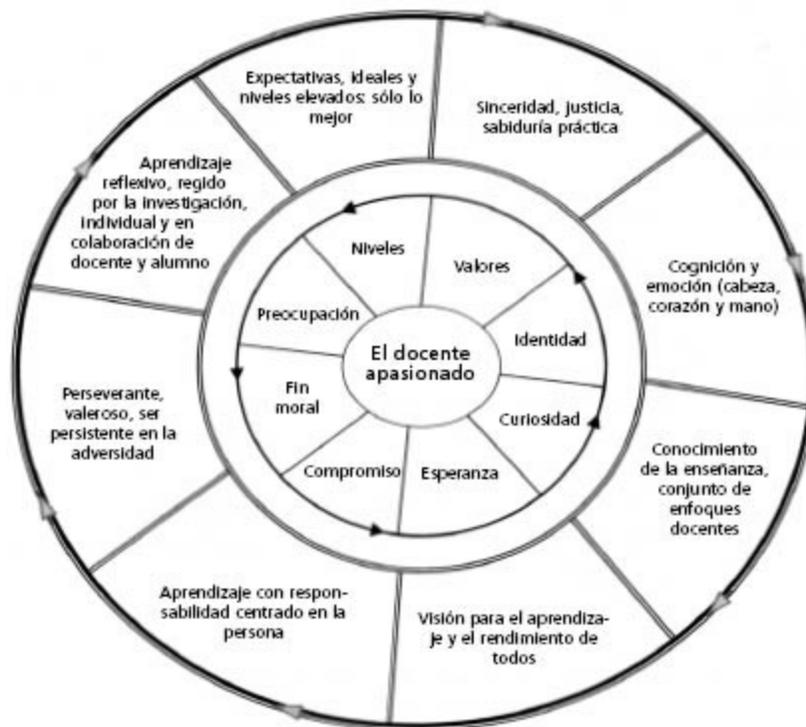


Figura 1.1. El docente apasionado.

Los idealistas manifiestan también el valor de defender sus creencias y estar preparados para razonar sus puntos de vista, no de manera dogmática, sino en el contexto de las conversaciones regulares del profesorado sobre los objetivos de la enseñanza en “nuestra” escuela y de qué modo los reflejan o no las prácticas.

En la **figura 1.1**, reúno las esperanzas, los valores, las identidades, los compromisos, la preocupación, las motivaciones, las emociones, las curiosidades, los fines morales y los niveles relacionados con el docente apasionado. Representa un programa de investigación y desarrollo que facilita una versión alternativa de las cualidades y características docentes con respecto a las que se centran únicamente en competencias técnicas. Relaciona lo personal y lo profesional, lo ideológico y lo práctico, la mente y el corazón, para formar un programa holístico de formación inicial y continua de todos los docentes, que se desarrollarán los capítulos siguientes de este libro.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

A continuación ofrezco unas cuestiones para la reflexión personal. Están tomadas del educador belga Geert Kelchtermans (1999, p. 10), quien identificó cinco componentes en el yo del maestro: autoimagen, autoestima, motivación, percepción de la tarea y perspectivas futuras.

1. Autoimagen

- ¿Quién soy yo como maestro?
- ¿Qué conexiones hay con quien soy yo como persona?

2. Autoestima

- ¿Hasta qué punto estoy haciendo bien mi trabajo?
- ¿Estoy satisfecho conmigo mismo como maestro?
- ¿Cuáles son las fuentes de mi alegría y satisfacción?
- ¿Qué me hace dudar de mis cualidades personales y profesionales?

3. Motivación para el trabajo

- ¿Qué me motivó para hacerme maestro?
- ¿Qué me motiva para seguir siéndolo?
- ¿Qué podría contribuir a aumentar (o mantener) mi motivación como maestro?
- ¿Cómo me pueden ayudar otras personas?

4. Percepción de la tarea

- ¿Qué debo hacer para ser un buen maestro? ¿y cómo?
- ¿Siento que los problemas emocionales o relacionales de mis alumnos me preocupan?, ¿hasta qué punto?
- ¿Es suficiente que todos mis alumnos consigan los objetivos mínimos para mis clases?
- ¿Cuál es mi programa de desarrollo profesional?
- De lo que hago habitualmente, ¿qué forma parte de mi trabajo como maestro y qué no forma parte?
- ¿Qué puedo hacer para mejorar mi situación?

5. Perspectivas futuras

- ¿Cuáles son mis expectativas para el futuro y qué siento con respecto a ellas?

¹ El término que aparece en el texto inglés es *performativity*, que se ha “traducido” en ocasiones como “performatividad”. El neologismo inglés *performativity* (derivado del verbo inglés *to perform*, “representar”, “ejecutar”) se debe a Judith Butler y con él quiere señalar la diferencia entre las expresiones que son manifestaciones de alguna esencia (lo que algunos han dado en llamar “constatividad”, derivado de “constatación”) y las expresiones que son pura “ejecución” y que, por tanto, nunca están terminadas, hechas, sino “haciéndose”. Dada la falta de significado de “performatividad” y de la relación entre “ejecutar” y “ejecutividad”, paralela a la que existe entre los términos ingleses, optamos por traducir la expresión con esta última palabra. (*N. del T.*)

² En el Reino Unido, la *comprehensive school* es un centro de secundaria que admite a alumnos de todos los niveles de aptitud. (*N. del T.*)

Fines morales: afecto, valor y las voces de los alumnos

“Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correcto y virtuoso [...] La conducta del maestro, en todo momento y en todos los sentidos, es una cuestión moral. Sólo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral” (Fenstermacher, 1990, p. 133).

FINES MORALES

Los fines morales están en el centro del trabajo de todos los docentes. En aquéllos se basa su sentido de compromiso con sus alumnos e incluye, aunque más allá, los planes políticos instrumentales de los gobiernos. En este capítulo, comentaré los tipos de afecto y valor que manifiestan los buenos maestros en su trabajo cotidiano y la respuesta de los alumnos sobre sus experiencias de enseñanza apasionada, y los efectos sobre su aprendizaje.

La enseñanza es moral en el sentido de que está diseñada para beneficiar a la humanidad, pero, a menudo, los docentes pueden estar ciegos ante su influencia sobre los estudiantes. Quizá estén demasiado ocupados, preocupados por la dirección de la clase y la cobertura de su asignatura. Esto ocurrirá más en Secundaria que en Primaria, en la que los maestros pasan casi todo el día con los mismos alumnos. Innumerables relatos de alumnos o ex-alumnos señalan la importancia, para bien y para mal, de los atributos personales e interpersonales del docente. Ciertas películas clásicas sobre la influencia de los profesores –*Adiós, Mr. Chips*, *Semilla de maldad*, *El club de los poetas muertos*– así como numerosos textos son testimonios del carácter y la complejidad moral, y de los poderosos efectos de las creencias, el estilo, los modales y los valores de los profesores sobre los alumnos. Aunque conviene no “ponerse sentimentales” (Jackson, 1999, p. 88), hay que reconocer que los fines morales constituyen una parte esencial de las funciones de los docentes. Quienes tienen pasión por la enseñanza no se contentan con enseñar el currículo a los estudiantes sino que su responsabilidad profesional va mucho más allá de la satisfacción de las exigencias burocráticas impuestas desde fuera o por objetivos de acción concertados anualmente, vinculados a planes de mejora del gobierno y de la escuela. Aunque éstos puedan ser importantes, no atañen al carácter

ético o moral de su trabajo porque comprenden que la naturaleza de la enseñanza y las condiciones de su trabajo, les obliga a “poner en primer lugar y ante todo el bienestar intelectual y moral de los estudiantes” mediante sus acciones e interacciones (Hansen, 1998, p. 651). Saben que cumplen un papel muy influyente en las formas de pensar, sentir y comportarse de los alumnos.

Sockett dice que las técnicas de enseñanza están siempre al servicio de un fin moral y, por tanto, que el carácter moral del docente tiene una importancia primordial. Señala cinco virtudes importantes: sinceridad, valor, afecto, imparcialidad y sabiduría práctica.

- *Sinceridad*. La capacidad de diferenciar entre la realidad y la ficción, la preocupación por la búsqueda de la verdad, una ética de fe, la creación de confianza y la *pasión* por la verdad son fundamentales para la pericia profesional de los docentes.
- *Valor*. “Determinación permanente a ceñirse a los principios propios ante todo tipo de adversidad... no sólo está relacionada con el miedo o la acción física; exige el uso de la razón y el juicio prácticos, bien en una situación de peligro inmediato o en el cumplimiento de compromisos a largo plazo que sean moralmente deseables; se encontrará en distintas clases de prácticas sociales e institucionales” (pp. 72-73).
- *Afecto*. Los maestros deben querer que los niños se preocupen por lo que aprenden y por los demás... “No les asusta demostrar que quieren a los niños ni se avergüenzan de procurar que los alumnos los aprecien, de resultarles simpáticos, de que correspondan a su afecto... Consiguen extender las capacidades y responsabilidades de su papel, a sabiendas de que tiene que ser un papel profesionalmente personalizado” (p. 79).
- *Imparcialidad*. “Los maestros representan la vida adulta. Su determinación para infundir un sentido de justicia junto con un sentido de afecto es un modelo inicial del mundo exterior... en la práctica, los maestros asumen, al menos, tres papeles que implican cuestiones relacionadas con la imparcialidad: distribuir tiempo y atención, imponer disciplina y sanciones, y supervisar la imparcialidad como miembro de la escuela” (p. 82).
- *Sabiduría práctica*. “Requiere que las cualidades de reflexión y de juicio se entrelacen con las otras cuatro virtudes que permiten que el profesorado sepa qué hacer, cuándo y por qué, en cuanto a la destreza pedagógica y conocimiento de los contenidos, con entusiasmo y autenticidad, de manera que el rol docente sea congruente con los valores personales” (p. 85).

Como Sockett, Bottery (1996, p. 193) sostiene que el “altruismo” es esencial en todas las versiones de la profesionalidad. Indica cinco elementos éticos esenciales:

- *Manifestar la verdad*, que debe anteponerse al beneficio personal.

- *Subjetividad*, por la que los individuos deben reconocer los límites de sus percepciones y la individualidad de los valores personales.
- *Integridad reflexiva*, por la que reconocen los límites de la percepción personal y, por tanto, la necesidad de incorporar a su trabajo diferentes formas de entender las cosas.
- *Humildad*, por la que se reconoce la falibilidad personal como una condición del ser humano y no como un fracaso.
- *Educación humanística*, según la cual el deber del individuo consiste en ayudar a los clientes a ayudarse a sí mismos.

Aunque estos elementos están en el centro del trabajo del profesor apasionado, no pueden darse por descontado. La ética de la verdad, la integridad reflexiva y la educación humanística, e incluso la imparcialidad, pueden decaer con los años, a medida que las personas que nos preocupan cambian y la enseñanza se rutiniza. También llega a ser difícil de mantener el valor que hace falta para enseñar según las necesidades motivacionales y de aprendizaje de cada niño, con las presiones inhibitorias de los currículos prescritos, los tests estandarizados y los planes de rendimiento.

AFECTO

El profesorado que desee ejercitar su acción y su creatividad personal cultivando el aprendizaje intelectual y moral de sus alumnos, se apasionará, por definición, por lo que hacen y cómo y a quiénes enseña. Mostrará elevados niveles de destreza en diversos contextos y manifestará un gran afecto. En su investigación con profesores de Secundaria, Gill Helsby y sus colaboradores señalaron que desarrollaban “unas relaciones adecuadas y afectuosas con los estudiantes que daban prioridad a sus intereses y bienestar, así como a tratar “profesionalmente” con los compañeros, los padres y otros actores, cuando fuese conveniente. Por último, por la complejidad de la tarea docente y la obligación de satisfacer diversas necesidades individuales, eran necesarios unos elevados niveles de destreza para responder con inteligencia a las múltiples demandas de un entorno complejo y cambiante” (1997, pp. 9-10).

Es difícil imaginar a un maestro apasionado sin esa destreza y esa integridad profesional y cuya primera prioridad no sea la “conectividad” con los alumnos, los compañeros y consigo mismo. Sin ésta, no es posible alimentar la motivación, la confianza y el entusiasmo. En la enseñanza, en especial, es imposible e indeseable mantener divisiones entre lo personal y lo profesional; el afecto y la compasión son características esenciales del establecimiento y el mantenimiento de la conexión con los alumnos y con los colegas. Tanto los profesores como los alumnos trabajan mejor cuando se “preocupan” por ellos, expresión de las creencias personales y el compromiso emocional de los docentes que trasciende la obligación contractual de “ocuparse” de ellos (Fletcher-Campbell, 1995). Sobre todo, los niños están “emocionalmente adaptados para

descubrir el afecto o su ausencia y buscan y progresan allí donde está presente” (Elias y cols., 197, p. 6). No obstante, para ocuparse de alguien, los docentes (y los directores escolares) tienen que saber quiénes son, sus virtudes y limitaciones, cómo pueden madurar con el fin de responder a sus necesidades. Tienen que ser reflexivos de tres maneras: deliberativa, relacional y crítica.

En el enfoque deliberativo, reflexionan sobre sus propios roles (dado que enseñar supone entablar unas relaciones interpersonales concretas); sobre si lo que enseñan merece la pena y va “en beneficio” de los alumnos, y no sólo sobre cómo enseñan y sobre las influencias de los contextos en los que enseñan. Valli (1990) contrasta esto con el *enfoque relacional*, que está enraizado en “la receptividad, la capacidad de relación y la de respuesta”, más que en el razonamiento moral o la deliberación. En este caso, “las relaciones son más importantes que los principios abstractos” (p. 43). El *enfoque crítico* conlleva la responsabilidad de investigar las desigualdades sociales y estructurales más generales que influyen en la escolaridad y actuar para rectificarlas cambiando las normas y prácticas institucionales, cuando fuese necesario. No cabe duda de que, sin esa reflexión y esa acción, es poco probable que los docentes conecten con sus alumnos y es improbable que mejore la enseñanza.

Si hablamos con los alumnos acerca de los buenos maestros podremos oír la palabra “afecto”. Es un constructo clave que sirve para identificar a los buenos docentes. En realidad, la naturaleza de la buena enseñanza presupone el afecto hacia la persona enseñada así como el respeto a la integridad de lo que se enseña (Sergiovanni y Starratt, 1993). En este documento, se defiende la educación del espíritu (afecto) y al maestro como educador crítico, en vez de complaciente. Aunque no haya que esperar que los docentes sean terapeutas, hay que reconocer que, a veces, durante el proceso de enseñanza, llevan a cabo actos terapéuticos, dentro de sus continuos esfuerzos para “conectar” con sus alumnos, con el fin de “enseñarles”. Saben, también, que tanto ellos como lo que enseñan deben conectar emocionalmente con cada alumno. Esto indica un nivel más profundo de intimidad y lo que Daniel Goleman (1995, pp. 116-117) llama “sincronía”:

“La sincronía entre maestros y alumnos indica la compenetración que sienten; los estudios en las aulas muestran que cuanto mayor es la coordinación de movimientos entre maestro y alumno, más simpáticos, felices, entusiasmados, interesados y tranquilos se sienten mientras interactúan. En general, un elevado nivel de sincronía en una interacción significa que las personas implicadas se gustan... La sincronía refleja la profundidad del compromiso entre las partes; si estás muy comprometido, tus modales empiezan a concordar, sea de forma positiva o negativa”.

A los profesores que tienen pasión por la enseñanza les gustan los niños y los jóvenes, se sienten cómodos enseñándoles, se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y cómo actúan. En pocas palabras, un elemento fundamental de la pasión es el afecto. Ese afecto es complejo y requiere una empatía considerable. Nel Noddings describe esto como brindar afecto¹, que consiste en: “percibir la realidad del otro, sentir al máximo lo que siente, es la parte esencial del afecto desde el punto de vista del que lo brinda. Porque si

yo asumo la realidad del otro como posibilidad y empiezo a sentir su realidad, siento, también, que debo actuar en consecuencia; es decir, me siento impelido a actuar como si fuera en nombre propio, aunque en nombre del otro” (1984, p. 228).

La demostración de afecto, como elemento de la pasión por la enseñanza, está lejos de ser un ideal sentimental. Es esencial y aparece en las descripciones de buenos docentes que hacen alumnos de todas las edades. Son “amables”, “justos”, “alentadores”, “se interesan y son entusiastas”, frente a los malos docentes, que se muestran “indiferentes” (Nash, 1976; Hargreaves, D., 1972; Woods, 1979). Por tanto, las relaciones de afecto entre maestros y alumnos son fundamentales para una enseñanza y un aprendizaje satisfactorios. Son el adhesivo que une a ambos y constituyen la expresión patente del compromiso del docente con el alumno como persona.

Como el afecto exige una entrega personal y profesional a la clase, el docente corre el riesgo de ser personal y profesionalmente vulnerable:

“Llegar a los niños y desarrollar unas relaciones auténticas y afectuosas con ellos, puede comprometer la propia capacidad de controlarlos. Gran parte de lo que falla en nuestras escuelas puede achacarse al hecho de que, cuando estos dos objetivos chocan, con frecuencia el afecto cede al control” (Kohn, 1996, p. 112).

VALOR

“Soy maestro de corazón y hay momentos en clase en los que difícilmente puedo contener la alegría. Cuando mis alumnos y yo descubrimos un territorio no cartografiado que explorar, cuando la senda de salida del matorral se abre ante nosotros, cuando nuestra experiencia se ilumina con la luz vital de la mente; la enseñanza es el trabajo más sublime que conozco. Sin embargo, en otros momentos, la clase está tan apagada, desagradable o confusa, que no puedo hacer nada, mi pretensión de ser maestro parece una farsa evidente. Entonces, el enemigo está en todas partes: en esos alumnos de algún planeta lejano, en esa asignatura que yo creía saber y en la patología personal que me lleva a ganarme la vida de este modo. ¡Qué locura imaginar que yo había dominado este arte oculto: más difícil de adivinar que las hojas de té² e imposible que los mortales la hagan siquiera pasablemente bien!“.

Las palabras de Parker J. Palmer (1998, p. 1), tomadas de su libro *The Courage to Teach*, plasma el entusiasmo de la enseñanza en sus mejores momentos –cuando el pensamiento y el espíritu de maestro y alumnos están mutuamente comprometidos en el aprendizaje– y los momentos más frustrantes, cuando parece imposible establecer las conexiones entre la enseñanza y el aprendizaje, el maestro y el aprendiz. Pocas serán las personas que trabajen en profesiones de servicios humanos que lean este libro y no hayan experimentado estos altibajos; y pocas que no hayan sentido la tentación, en un momento u otro, de refrenar la pasión con la que ingresaron en su trabajo.

Cuando Palmer examina el panorama intelectual, emocional y espiritual de la enseñanza, en el centro de su libro está la pregunta: “¿Quién es el yo que enseña?”. Reconociendo la importancia de la identidad individual bien desarrollada y la “conexión” con los demás, MacIntyre, como Palmer, añade el afecto, la identidad y la preocupación con el valor: “Cuando alguien dice que siente afecto por un individuo, comunidad o causa, pero no está dispuesto a recibir algún daño o correr riesgos en su nombre, nos hace dudar de la autenticidad de su afecto y preocupación” (1981, p. 192).

El valor, como la justicia, la honradez, el afecto y la sabiduría práctica, es una virtud necesaria en la enseñanza (Sockett, 1993). Sockett define el valor como “una virtud que describe cómo se comporta una persona, a menudo de forma desinteresada, en circunstancias difíciles y adversas que exigen el uso de la razón y del juicio prácticos en aras de unos compromisos a largo plazo, moralmente deseables” (ibid., p. 74). Durante gran parte del tiempo, los docentes trabajan en situaciones que pueden calificarse como difíciles, personal, emocional y cognitivamente problemáticas, a veces turbulentas y, en ocasiones, violentamente negativas. Hace falta valor para mantener un compromiso en el tiempo, valor para mantener el afecto a cada alumno de la clase (los capaces, los que no lo son, los que se interesan y los que se inhiben). Hace falta valor para seguir creyendo en los fines morales propios, comprometerse activamente con ellos y no cejar bajo las presiones.

“La entropía, o el mal, es el estado por omisión, la condición a la que vuelven los sistemas sino se realiza un trabajo para impedirlo. Lo que lo impide se llama “bien”: acciones que preservan el orden mientras impiden la rigidez, informadas por las necesidades de los sistemas más evolucionados. Actos que tienen en cuenta el futuro, el bien común, el bienestar emocional de los demás. El bien es la superación creativa de la inercia, la energía que nos lleva a la evolución de la conciencia humana. Actuar de acuerdo con nuevos principios de organización es más difícil y requiere más esfuerzo y energía. La capacidad de hacerlo es lo que se conoce como virtud” (Csikszentmihalyi, 1997, p. 143).

Hace falta valor para no desanimarse cuando hay que cambiar las prácticas de la enseñanza, absorber nuevos currículos, cumplir nuevas normas de conducta que parecen enfatizar la burocracia a expensas de la enseñanza. Enseñar bien, durante mucho tiempo, es una lucha y requiere animarse y animar a otros a aprender en unos contextos personales, profesionales, sociales y organizativos cambiantes.

TRES ADVERTENCIAS

De todos modos, hay que hacer tres advertencias al docente afectuoso, con respecto al ejercicio y control del afecto. La primera se refiere a la relación entre afecto y rendimiento; la segunda, a las consecuencias del afecto, y la tercera, a los resultados negativos de la compasión no controlada por el docente.

Afecto y realización de la tarea

Los problemas de una enseñanza en la que haya tanto afecto como preocupación por los procesos de aprendizaje son considerables. Nias manifiesta que hay escuelas primarias en las que la “conservación de un clima afectuoso y social parecía haberse convertido en un fin en sí mismo” (Nias, 1999a, p. 68). Sin embargo, también observa que, si no se siguiera expresando y articulando el afecto hacia los alumnos, tanto ellos como la vida de sus maestros se empobrecerían moral, emocional y educativamente.

Los límites del afecto

Una de las mayores quejas de los estudiantes es que algunos docentes no muestran afecto. Sin embargo, el afecto que puede proporcionar el profesorado tiene un límite. No puede ser incondicional porque el afecto incondicional forma parte de una relación amorosa, mientras que el afecto, en cuanto parte de una relación pedagógica de amor, forma parte de la responsabilidad que tiene el docente de educar. Muchos niños “se sienten ajenos a su trabajo escolar, separados de los adultos que tratan de enseñarles y a la deriva en un mundo que perciben como desconcertante y hostil. Al mismo tiempo, la mayoría de los maestros trabaja denodadamente y expresa una profunda preocupación por sus alumnos. En cierto sentido, los profesores sienten afecto, pero no son capaces de establecer las conexiones que completarían las relaciones afectuosas con sus alumnos” (Noddings, 1992, p. 2).

Quizá el miedo a este tipo de sentimientos, además del reconocimiento de que es imposible enseñar y sentir siempre el máximo afecto hacia todos y cada uno de los alumnos, es lo que provoca que algunos maestros mantengan cierta distancia personal y profesional respecto a sus alumnos (Laskey, 2000).

Fatiga de la compasión

“El afecto y la compasión no son objetivos débiles y sentimentaloides sino que forman parte del núcleo básico de las materias de cuya enseñanza somos responsables. El afecto informado y hábil se aprende. El afecto es tanto cognitivo como afectivo. La capacidad de ver el mundo como los otros es fundamental para la compasión no sentimental y está en la base tanto del escepticismo intelectual como de la empatía” (Meier, 1995, p. 63).

La enseñanza apasionada se guía por los principios de la compasión, que superan los caprichos de las presiones del tiempo y de las culturas que promueven la división en vez de la colaboración, y no respaldan la creación de comunidades de aprendizaje que, por definición, son organizaciones compasivas.

En el núcleo de toda relación satisfactoria entre docente y aprendiz está la compasión, que se define como “los sentimientos orientados al otro, que son muy a menudo congruentes con el bienestar de la otra persona que percibimos” (Batson, 1994, p. 606), que se ve con frecuencia cuando el maestro reconoce la dificultad emocional de un alumno para sobrellevar el hecho de estar en la escuela, cuando se espera que aprenda mientras, por ejemplo, sufre una crisis en casa.

La enseñanza es enormemente problemática y compleja a nivel personal porque muchos jóvenes afrontan en la actualidad problemas, dificultades y desafíos que van desde los conflictos familiares a las relaciones con otras personas, las presiones académicas, el racismo, el abuso de sustancias nocivas, la pobreza, las transiciones entre etapas de la vida, etc. Sin embargo, en estas circunstancias, la necesidad de un afecto y apoyo que les animen a aprender son tan grandes que pueden abrumar al yo emocional de los docentes, poniendo en apuros su propio bienestar. Con el tiempo, se paga el precio de trabajar con estos jóvenes, animarlos y enseñarles. Figley (1995) acuñó la expresión: “fatiga de la compasión” para describir la situación que resulta del contacto con problemas traumáticos de otras personas y de la empatía con ellas. Relacionarse con

otras personas con empatía (apasionadamente), escuchar relatos de miedos, abusos, preocupaciones y sufrimientos de los alumnos (gran parte de la función tutorial de la enseñanza para quienes se comprometen de verdad) conlleva riesgos. “El trauma es contagioso” (Herman, 1992, p. 140).

Las personas pueden responder al estrés elevado o crónico mostrando una conducta modificada, ingiriendo más alcohol o sufriendo síntomas psicológicos, como problemas de sueño, irritabilidad o el “síndrome del quemado”, y padecer problemas de salud, como dolores de espalda, úlceras pépticas o depresión del sistema inmunitario. Dentro de la organización, podría haber muchos indicadores, como unos niveles de absentismo más elevados, muchos cambios de personal, poca puntualidad, intimidaciones y problemas de disciplina.

La fatiga de la compasión es una forma de estrés que se desarrolla cuando los cuidadores se han implicado tanto en la atención a los demás que acaban agotados emocional y espiritualmente. Los síntomas son similares a los que se derivan del exceso de trabajo y pueden ser:

- *Físicos*: trastornos del sueño, dolor de cabeza.
- *Emocionales*: irritabilidad, enojo, ansiedad, depresión y culpa, retraimiento.
- *Conductuales*: impaciencia, agresividad, pesimismo, estar a la defensiva y cinismo.
- *Laborales*: concentración disminuida, bajo rendimiento en el trabajo, apatía, absentismo, perfeccionismo, adicción al trabajo.
- *Interpersonales*: comunicación superficial con los demás, incapacidad de concentrarse en las relaciones, retraimiento, distanciamiento de los amigos.
- *Intrapersonales*: pérdida de confianza, autoestima y paciencia consigo mismo.

Se puede contrarrestar o evitar esta forma de fatiga con control de la implicación personal (en contraposición a la profesional) excesiva con los alumnos; recabando el apoyo de otros y revisando periódicamente la trayectoria profesional con el fin de evaluar las experiencias que puedan contribuir a la fatiga de la compasión. Para que sobreviva la pasión, hay que mantener la energía y el entusiasmo para enseñar, aprender y vivir.

Zehm y Kottler (1993, pp. 120-124) dan algunas orientaciones para ser un profesor apasionado y comprometido:

- *Cuídate a ti mismo*. Los docentes con niveles más elevados de autoestima son más flexibles en su forma de pensar, están más dispuestos a aprender y son más eficaces al aplicar lo que aprenden para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.
- *Sé interesado e interesante*. Arriégate, deja que tu pasión por aprender durante toda la vida impulse tu búsqueda de nuevos conocimientos, experiencias, oportunidades de aprender... infecta a tus alumnos con la curiosidad natural de hacer preguntas. Haz interesante la educación.

- *Busca un mentor o amigo crítico.* Los maestros que trabajan aislados de los demás tienden más a padecer el “síndrome del quemado” y unos niveles más bajos de autoestima.
- *Haz significativo el aprendizaje.* Dedicar tiempo a ayudar a los alumnos a comprender por qué están estudiando una materia determinada y cómo les beneficiará... infúndeles la pasión por aprender.
- *Equilibra el afecto y el control.* El afecto y el control se apoyan mutuamente... pon unos límites en clase para apoyar la autodisciplina, el respeto mutuo y el afecto.
- *Cultiva tu sensibilidad cultural.* Parte de la responsabilidad moral del maestro comprometido consiste en cultivar el conocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y en enseñar a los demás a hacer lo mismo.
- *Sé activo en las organizaciones profesionales.* Enriquece tu vida personal-profesional.

VOCES APASIONADAS

La parte final de este capítulo se centra en lo que los alumnos y ex-alumnos dicen acerca de sus profesores de la enseñanza, del aprendizaje y de la escolaridad. Constituye un medio importante para reflexionar sobre la mejora de las escuelas y las clases (Rudduck y cols., 1996); de una serie de estudios se desprende con claridad que son eminentemente competentes para percibir con precisión las actitudes, las intenciones y la conducta docentes. En consecuencia, debemos dedicar tiempo a escucharlos.

“Las personas apasionadas son las que hacen que cambie nuestra vida. Por la intensidad de sus creencias y acciones, nos conectan con un sentido de valor que está dentro de nosotros –y más allá–. A veces, esa pasión quema con una intensidad tranquila, refinada; otras veces, brama con truenos y elocuencia. No obstante, sea cual fuere la forma o estilo que adopte la pasión del maestro, los estudiantes saben que están en presencia de alguien cuya entrega al aprendizaje es excepcional. Aunque esa entrega tenga una intensidad que haga que los estudiantes se sientan incómodos, ellos saben que es algo importante. Es lo que hace inolvidable a un maestro” (Fried, 1995, p. 17).

Hay una serie de estudios de investigación sobre los puntos de vista de los alumnos en relación a las buenas escuelas y los buenos docentes (Blishen, 1969; Nash, 1973; Meigham, 1977; Woods, 1979; Beynon, 1985), además de los de Rudduck y sus colaboradores (1996). No obstante, mientras que el maestro prudente busca siempre la retroinformación y observa la respuesta de los alumnos hacia él y hacia su enseñanza como medio informal de valorar el efecto, sigue habiendo pocas pruebas de que se tengan en cuenta los puntos de vista de los alumnos de manera sistemática y regular. Morgan y Morris (1999), en sus entrevistas a más de 200 alumnos y 133 profesores de *comprehensive schools*, reconocen la importancia que dan los gobiernos a la elevación de los niveles en las escuelas, como respuesta a la necesidad de lograr cierta ventaja económica competitiva. Sin embargo, señalan que:

“De igual importancia, si no mayor, es el papel de la educación para equipar a cada uno de sus ciudadanos con un pensamiento y acción autónomos, con el sentido moral y la confianza cívica de que, colectivamente, son, en último término, el gobierno. Por tanto, la calidad de la educación tiene que ver con el carácter y las competencias, con la arquitectura del alma y la norma de vida” (p. 16).

En su estudio, como respuesta a la cuestión: “¿En dónde está *la diferencia* entre las clases en las que aprendes mucho y aquéllas en las que no aprendes demasiado?”, la mayoría de los alumnos (60%) citaba al profesor, cosa que no nos sorprende en absoluto. Mientras que más de la mitad mencionaba, como elementos influyentes, los métodos docentes, casi el 20% hablaba de las relaciones interpersonales de los profesores y el 25%, del control y el orden de los profesores. En un capítulo que se ocupa de las razones por las que unos profesores son mejores que otros, Morgan y Morris (ibid.) dicen que, mientras que el 59% de las respuestas de los alumnos estaba relacionado con sus prácticas de clase (tarea), el 37% lo asociaba con las relaciones de los profesores (ob. cit., p. 36). La inmensa mayoría de estas manifestaciones la vinculaban con aspectos del entusiasmo expresado por los docentes. A continuación, aparece una selección de las mencionadas:

“La forma de presentarte el trabajo, que no es tediosa ni aburrida... te lo hace interesante... divertido... hace que las cosas resulten interesantes, en vez de alguien que habla y nosotros nos dedicamos a escribir... explican cosas... no te fastidian si les haces preguntas. ... Mantener el orden; hacer divertidas las clases y no; ese es vuestro trabajo, empezad... Amable y te anima cuando tienes un problema... Te quieren... tienen tiempo... tienen humor... hablan personal y confidencialmente con los alumnos... hacen que creas en ti mismo...” (ob. cit., pp. 38-50).

Estas respuestas reflejan innumerables estudios internacionales de investigación de los puntos de vista de los alumnos sobre la buena enseñanza. Constituyen un conjunto de normas que les encantan a los profesores que se apasionan por su trabajo, porque sin la pasión por la asignatura y por el alumno, es difícil mantener los niveles de planificación, interacción inteligente y compromiso emocional necesarios para merecer el título de “buen” docente.

En un proyecto de investigación, sobre los modelos potenciales para la enseñanza satisfactoria de “Personal Development”³, los alumnos de la *Key Stage 3*⁴ manifestaron su entusiasmo con el trabajo de sus profesores. Para los alumnos, las clases eran “oportunidades divertidas e interesantes para conocer mejor a las personas... para descubrir la forma de pensar de los demás... para descubrir lo que ocurre en tu vida y, por tanto, para empezar a entenderla”.

La investigación descubrió que los docentes a quienes los estudiantes consideraban mejores eran *apasionados* y entusiastas: “en cuanto entran por la puerta, sabes que quieren que estas clases sirvan para todos. No les asusta hablar con nosotros de su vida personal, porque saben que pueden confiar en ti y que nosotros podemos confiar en ellos” (En Leitch y cols., 2003).

Este tipo de enseñanza exige que los docentes utilicen diversos enfoques personales y pedagógicos. Es probable que si se demuestra entusiasmo se cree al principio una atmósfera positiva, pero mantener el entusiasmo requiere experiencia práctica. He aquí

algunos otros comentarios de los alumnos entrevistados por Morgan y Morris (1999, p. 56): “el profesor de historia explica de manera muy completa, utiliza palabras sonoras y es muy dramático, resulta divertido: podemos hacer carteles o escribir cartas...”. “El profesor de ciencias nos llevó al canal; teníamos redes y tuvimos que atrapar insectos y examinar la muestra de agua...”. “En lenguaje... *La isla del tesoro*, vimos una película que comentamos; después, redactamos nuestros propios guiones en grupos”. “En alemán, el profesor explica las cosas con profundidad. Paseamos por el aula y decimos palabras...”.

Cuando todo está dicho y hecho, los profesores no pueden enseñar con eficacia sin la cooperación total de sus alumnos. Sin embargo, lograr la cooperación de todos los estudiantes, en todo momento, es casi imposible. Metz (1993) indica las limitaciones de la autoridad, las ventajas de las competencias académicas y sociales, y la recompensa del rendimiento (o el temor por la falta de aprovechamiento) a cambio de la cooperación.

“Como el trabajo de los profesores consiste en provocar cambios complejos del entendimiento y de las destrezas de los niños, por una parte, y de sus caracteres en desarrollo, por otra, es casi imposible que los profesores sean eficaces sin contar, como mínimo, con la aquiescencia pasiva de los estudiantes. Para ser plenamente eficaces, los profesores necesitan la cooperación entusiasta de los alumnos” (Metz, 1993, p. 104).

No obstante, ni siquiera esto será suficiente para ganarse el corazón y la mente de unos alumnos que consideren que la escuela es una pérdida de tiempo, que no quieran cooperar con los planes de la escuela o de la clase, o que carezcan de las destrezas o la motivación para hacerlo, sobre todo en las escuelas en las que la exigencia de elevar el rendimiento sea tan rigurosa y robe tanto tiempo, que su valor como personas ocupe un lugar secundario frente a la consecución de un conjunto de resultados marcado de antemano.

No cabe duda de que, como los profesores, los alumnos están sometidos al estrés, cada vez mayor, de rendir. Bendelow y Mayall dicen que “la autoridad y el control que los adultos ejercen sobre todos los aspectos de la vida de los niños, hace que los modelos adultos influyan de manera importante en su experiencia, sus conocimientos y su identidad” (ob. cit., p. 243). La relación entre niños y adultos, o “proximidad generacional”, puede ser:

“Un continuo que vaya desde el conflicto a la armonía. En un extremo, las generaciones pueden tener la experiencia de permanecer separadas, firmes, congeladas y frente a frente, en mutua oposición, en la medida en que el niño se siente controlado, excluido o definido como objeto. En el otro extremo, los niños y los adultos pueden participar en una iniciativa conjunta, en armonía, con objetivos similares y con un reforzamiento emocional mutuo de su satisfacción con la iniciativa y las relaciones sociales que se enmarcan en ella y se fortalecen por medio de ella”. (Mayall, 1998, p. 138, cit. en: Bendelow y Mayall, 2000, p. 244).

En un estudio llevado a cabo en una serie de escuelas primarias, Bendelow y Mayall descubrieron que para la mayoría de los niños, las amistades y las compañías eran críticas para pasarlo bien, junto con un trabajo en el que pudieran participar activamente (p. ej., resolver problemas).

No obstante, del mismo modo que los maestros pueden influir decisivamente de forma

positiva, también puede ocurrir lo contrario. Hace veinte años, John Goodlad (1984, pp. 229-230), refiriéndose a un millar de aulas que habían visitado sus colaboradores y él, decía:

“Carecían casi completamente de pruebas exteriores de resultados. Sólo en raras ocasiones se observaban carcajadas compartidas, entusiasmo manifiesto o explosiones de ira. Se dedicaba menos del tres por ciento del tiempo de clase a elogios, comentarios desagradables, expresiones de alegría o humor, o a algún tipo de expresiones espontáneas, como guay o fantástico”.

Hoy día, todavía hay momentos de humillación, odio y miedo en las aulas: “Recuerdo que, en mi escuela elemental, había un maestro famoso por sus bofetones. Yo le odiaba. Todos los niños le tenían miedo y lo evitaban” (Andrea, citado en: Mitchell y Weber, 1999, p.38). “Un día, en clase de música, la maestra me vió riéndome cuando nos sentábamos con las piernas cruzadas en el suelo, alrededor del piano. Como castigo, hizo que me sentara debajo del banco de su piano durante el resto de la clase de música. Me sentí como un animal” (Jan, citado en: ob. cit., p. 38). “Una alumna... dijo que no podía describir a sus buenos maestros porque eran muy diferentes... Pero sí podía describir a los malos, porque eran todos iguales: de alguna manera, sus palabras flotaban frente a sus rostros, como los bocadillos de las historietas” (Palmer, 1998, p. 11).

Una investigación de la *Campaign for Learning in England* (Bentley, 1998, p. 80) descubrió que una elevada proporción de alumnos de entre catorce y dieciséis años manifestaba que la “mala enseñanza”, asociada con unos profesores distantes, altivos y que no se interesaban por los alumnos como personas, era la causa de su bajo rendimiento: “Los profesores nunca explican nada; están siempre encima de la gente, diciendo cosas como: “eso está mal”, “es patético”, “tú eres bobo”. “Los profesores favorecen a los alumnos más inteligentes de nuestra clase y no nos ayudan lo suficiente a los alumnos menos inteligentes”. “Básicamente, nos miran por encima del hombro y nos tratan como si fuésemos niños pequeños”. “Los profesores ni siquiera tratan de comprendernos”.

Así pues, ¿qué cualidades tienen los maestros y profesores capaces de conectar con los estudiantes, les inspiran y les interesan?

RECUERDOS

“A menudo, las historias que recordamos y contamos acerca de nuestros años escolares no tienen que ver tanto con lo que aprendimos, como con la forma de enseñarnos y con quién estudiamos.

Son historias de profesores a los que quisimos, odiamos o nos daban miedo...

Había días buenos y otros llenos de lágrimas y descorazonamiento, y muchos, muchos días de aburrimiento, monotonía y repeticiones sin fin” (Ronsmaniere y cols., 1997, p. 4, citado en Boler, 1999, p. 18).

La investigación empírica más extensa sobre los puntos de vista de los alumnos hacia la figura del maestro, se llevó a cabo en Inglaterra por Rudduck, Chaplain y Wallace (1996, p. 174). En ella se presenta una síntesis acerca de cómo les gustaría a los alumnos que fueran los docentes. Deberían:

- *Respetar a los alumnos* como personas y como grupo que ocupa una posición significativa en la institución de la escuela.
- *Ser justos* con todos los alumnos, con independencia de su clase social, género, carácter étnico o estatus académico.
- *Dar autonomía*, no como un estado absoluto, sino como un derecho y una responsabilidad, en relación con la madurez física y emocional.
- *Lanzar retos* intelectuales que ayuden a los alumnos a experimentar el aprendizaje como una actividad dinámica, atractiva y potenciadora.
- *Prestar apoyo* social en relación con los problemas académicos y emocionales.
- *Dar seguridad*, tanto en relación con el medio físico de la escuela como en los encuentros interpersonales (incluyendo la ansiedad con respecto a las amenazas a la autoestima de los alumnos).

Sin embargo, este resumen no habla de que la pasión de los maestros puede afectar a los alumnos. He aquí algunos recuerdos de docentes y alumnos acerca de sus mejores profesores y de sus mejores clases:

Me hace sentir importante:

“La profesora tenía la habilidad de hacer que nos sintiéramos importantes. Yo creía que era amiga mía, y todos los de la clase, también. Yo odiaba la historia, pero ella me encantaba y por eso le prestaba una atención especial” (Debbion, citado en Cotton, 1998, p. 35).

“Los buenos profesores son los que saben escuchar y también hablar, y no hacen sentir que tu opinión no merece la pena. La edad no es lo importante, sino su actitud ante los jóvenes. Hay algunos que parece que no disfrutan con lo que hacen, y hay otros a los que parece que les entusiasma su asignatura. Es fantástico estar con este tipo de profesores” (Gillian, citado en White, 2000, p. 18).

“Mi profesor... fue el catalizador de mi interés por la profesión docente, así como el fósforo que encendió mi pasión por la historia de Europa... Tenía tal cantidad de conocimientos que podía contarnos historias sobre la marcha... Fue el primer profesor que me hizo sentir tan inteligente como los demás alumnos de clase... me parecía que valoraba realmente lo que yo tuviera que decir... era un hombre muy bueno e inteligente, así como un profesor excelente” (Sandra, citado en ob. cit., pp. 159-160).

Inspirador:

“La Sra. Jones me hizo conocer a Shakespeare. Recuerdo que me llevó mucho tiempo comprenderlo y que me llegaron a gustar las obras que estudiábamos, pero, cuando, al final, lo conseguí, era emocionante y, durante horas, escribí notas en casa. Ella me enseñó a leer un relato y a darle vida...” (Vicky, citado en Cotton, 1998, p. 38).

“El elemento infeccioso humano de un profesor profundamente enamorado de su asignatura es insustituible. Él incendia mi espíritu. Necesito orientación para transformar mis sueños infantiles en una adultez rica y satisfactoria” (Susan, en: Blishen, 1969, p. 20).

“Un hombrecillo de aspecto un tanto cómico entra en mi clase... y lo que sigue es casi literalmente un baile de ideas. Su energía sigue apoderándose de mí después de diez años. En aquel momento, me seducía seguir el

camino de la verdad... Nunca olvidaré a este profesor... Sentías su alegría, creías en su compromiso con la materia porque era evidente en el mismo aire de la clase... Después de su clase, a menudo me encontraba agotado y estimulado por la energía tanto de las ideas como de la expresión de las mismas. Desde entonces, emular esta alegría total con esa concentración y ese compromiso físicos y mentales ha sido mi ideal” (Harrell Carson, 1996, p. 13, citado en McWilliam, 1999, p. 111).

Fe:

“Fue mi mejor profesor porque creyó en mí... Al creer en mí, me enseñó a creer en mí misma” (Dorothy, citado en Cotton, 1998, p. 40).

Ser humano:

“Cuando revisas la lista de cualidades que hacían tan eficaces a los mejores profesores, probablemente descubres que gran parte de lo que los hacía importantes en tu vida no era lo que hacían, sino quiénes eran como seres humanos... Los mejores profesores son los que no sólo han trabajado mucho para formarse como expertos en sus campos respectivos, sino también para llevar a la práctica lo que saben y entienden en su vida personal” (Ob. cit., p. 16).

Entusiasmo:

“Se entusiasman con lo que haces y con lo que están enseñando... A medida que te haces mayor, el profesor tiene que cambiar contigo...” (Joshua, en White, 2000, p. 52).

Un poco más allá:

“La Sra. D. sabía que había algo que me preocupaba. Un día, después de clase, me pidió que me quedara para poder hablar conmigo... Yo bajé la guardia y le hablé de mi padre (que era alcohólico)... durante dos años (después de salir de la escuela), estuvimos escribiéndonos. Creo verdaderamente que era una profesora fantástica y siempre recordaré lo que hizo por mí” (Janine, citado en ob.cit., p. 37).

Apasionados:

“Lo importante es que tenga pasión por su materia y un modo de motivarte. Algunos profesores tienen la habilidad de motivar a las personas, saben hasta dónde pueden empujarte, cómo provocarte para llevarte casi al punto de rendirte, pero entonces tú decides: Voy a mostrar de lo que soy capaz a este profesor” (Julia, en White, 2000, p. 159).

“Los profesores que vibran con su materia son los mejores. Hay algunos que aburren y son del tipo de: “Aquí estoy, me pagan, y tú estás ahí, tratando de aprender... no me preocupa”. Esos son los peores” (Ola, en White, 2000, p. 159).

Estas palabras dan buena prueba de los efectos y la influencia duraderos de los profesores en las emociones de los alumnos, que se relacionan tanto con la persona del profesor como con el profesional.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

Los maestros y profesores apasionados:

- Quieren –les encanta– trabajar con los jóvenes, pero también se preocupan profundamente de los conocimientos y las ideas.
- Nunca dejan que su compasión por un alumno les sirva de razón para excusar su ignorancia o incompetencia.
- Pueden ser muy estrictos, precisamente por el profundo afecto que sienten por los alumnos.
- Están al corriente de los acontecimientos, tanto de la clase como del mundo exterior a la escuela, y llevan esas perspectivas a su trabajo con los alumnos.
- Tienen la capacidad de ser espontáneos y tener buen humor, así como de mostrar gran seriedad, a menudo, casi al mismo tiempo.
- Coinciden con los niños en su apreciación de los absurdos de la naturaleza humana, pero también son sensibles a los problemas que merece la pena tomar en serio, sobre todo la justicia y las relaciones de unas personas con otras.
- Construyen una cultura de respeto mutuo en medio de las presiones sociales.
- Están siempre arriesgándose y cometen, al menos, tantos errores como los demás. La diferencia está en su forma de reaccionar; los reconocen y aprenden de ellos, en vez de ignorarlos o negarlos.
- Contribuyen a hacer de la clase un lugar más seguro para que los alumnos puedan cometer errores y aprender de ellos.
- Toman en serio su misión y comunican sus creencias. (Fried, 1995, pp. 26-27).

Ahora trate de responder a estas cuestiones:

1. ¿Con cuáles de estas características se identifica y con cuáles no?
2. ¿Cuáles de estas características manifiesta ahora en su ejercicio docente?
3. ¿Hay alguna de la que haya hecho uso, pero ya no, o la utilice con menos frecuencia?
4. ¿Cuáles de estas características le gustaría introducir o enfatizar más en su ejercicio docente?

¹ En la relación de afecto, Nel Noddings distingue entre el *one caring* y el *one cared for*; el primero lleva la iniciativa: “brinda afecto”, y el segundo lo recibe. Por eso, traducimos la acción *one-caring*, que aparece en el texto inglés, como “brindar afecto”. (N. del T.).

² Alude a la adivinación mediante la lectura de las hojas de té. (N. del T.).

³ “Desarrollo personal”. En el sistema británico, el currículo de “desarrollo personal” pretende armonizar las enseñanzas de distintas áreas que inciden en la formación del alum-no como persona. Se trata de un currículo “transversal”. (N. del T.).

⁴ El sistema educativo británico contempla cuatro “ciclos básicos” o *Key Stages*, que abarcan desde los 5 a los 16 años. El primer ciclo comprende los cursos 1.º y 2.º, con alum-nas y alumnos de 5 a 7 años. El segundo ciclo, abarca los cursos 3.º, 4.º, 5.º y 6.º, con alum-nas y alumnos de 7 a 11 años. La *Key Stage 3* comprende los cursos 7.º, 8.º y 9.º, cuyas alumnas y alumnos tienen entre 11 y 14 años. Por último, los cursos 10.º y 11.º, con alum-nas y alumnos de 14 a 16 años, constituyen el ciclo o *Key Stage 4* edad a la que concluye la educación obligatoria. (N. del T.).

Emociones, sentimientos e identidad personal y profesional

“En el pensamiento occidental, se ha desconfiado del afecto y la emoción, se los ha denigrado o, al menos, se los ha marginado en beneficio de la razón. La tendencia a desconfiar de la emoción –a condenarla, incluso– se ha agravado con el ascenso de las profesiones, con su insistencia en la objetividad, la distancia, la evaluación fría y los procedimientos sistemáticos” (Noddings, 1996, p. 435).

EMOCIONES

Antonio Damasio (1994, 2000), uno de los neurólogos más destacados del mundo, señalaba que la emoción forma parte de la cognición. De este modo, cuestionaba las ideas generalmente aceptadas de que la emoción (diferenciándola de las emociones extremas) interfiere las decisiones prudentes. En *La sensación de lo que ocurre*, Damasio (2000 –trad. esp.: 2001–) señala que necesitamos superar el “obstáculo del yo” (ibid., p. 8 de la edición original), comprendiendo tres fenómenos íntimamente relacionados: una emoción; la sensación de esa emoción; el conocimiento de que tenemos una sensación de esa emoción.

Las emociones primarias se consideran como estados intrínsecos, respuestas naturales desencadenadas por circunstancias o acontecimientos (p. ej., felicidad, tristeza, miedo, ira, sorpresa). Las emociones secundarias, por otra parte, son una amalgama más compleja de emociones primarias. Se adquieren socialmente y están inextricablemente ligadas a nuestro desarrollo social y personal en contextos determinados (p. ej., vergüenza, envidia, culpa, orgullo). Como la supervivencia en entornos complejos (p. ej., en las aulas) no sólo depende de que los docentes hagan bien las cosas, sino de que hagan las cosas correctas, y como las emociones forman parte de los procesos de razonamiento y de decisión, debemos comprenderlas e identificar su origen, con el fin de educarlas como parte de la educación de nuestra mente:

“Cuando la conciencia está alerta, los sentimientos tienen su influencia máxima y los individuos son capaces también de reflexionar y planear. Tienen un medio para controlar la tiranía omnipresente de la emoción: se llama razón. Paradójicamente, las energías de la razón aún necesitan emoción, lo que significa que la fuerza controladora de la razón es a menudo modesta” (Ibid., p. 58).

Desde hace mucho tiempo, se reconoce que la enseñanza es un trabajo en el que las

emociones son fundamentales (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998). Los maestros empeñan su yo personal y profesional en su puesto de trabajo. El mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones, forma parte de la salvaguarda y la alegría de la enseñanza. Algunos autores comentan el papel de las emociones en la enseñanza:

- La inteligencia emocional está en el centro de la buena práctica profesional (Goleman, 1995).
- Las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones (Damasio, 1994; Sylwester, 1995; Damasio, 2000).
- La salud emocional es crucial para una enseñanza eficaz durante toda la carrera profesional.
- La biografía personal, la carrera profesional, el contexto social (del trabajo y del hogar) y factores externos (política y normativa) influyen en la salud emocional y cognitiva.

Sin embargo, hablar sobre la emoción genera unos sentimientos muy fuertes y su relevancia para la formación del profesorado sigue siendo motivo de controversia para muchas personas. De hecho, en muchos casos, se controlan y se regulan las emociones para garantizar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización.

“Sólo suele hablarse de ello en la medida en que ayude a los administradores y reformadores a “controlar” y compensar la resistencia de los profesores al cambio o ayudarles a establecer el clima o atmósfera en el que puedan tener lugar los asuntos verdaderamente importantes del aprendizaje cognitivo o la planificación estratégica” (Hargreaves, 1998, p. 837).

Lo mismo cabe decir con respecto a las consecuencias de la intensificación y el intento de “tecnificación” del trabajo de los docentes en muchos países. Por ejemplo, mientras que los planes controladores de algunos reconocen la existencia del estrés generalizado de los profesores y sus efectos sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no hay indicios de que traten de mirar más allá de esta “crisis” para ocuparse del repertorio emocional subyacente que necesitan los maestros para mantener a diario y durante toda su carrera docente una enseñanza entusiasta y de alta calidad. Las normas externas, las culturas de escuelas y departamentos también pueden producir efectos positivos y negativos sobre su estado emocional y, por tanto, sobre su forma de actuar en clase.

Los estudios de Andy Hargreaves han puesto de manifiesto que, cuando se acelera o se intensifica el trabajo de los maestros, muchos se agobian por las exigencias de los cambios impuestos desde el exterior; “es probable que quienes más se implican en el esfuerzo emocional del trabajo se vean atormentados por el sentimiento de culpabilidad, de que están haciendo daño a las personas que quieren” (Hargreaves, 1997, p. 19). Cuando los currículos están minuciosamente desglosados y las culturas escolares inhiben la expresión de ciertos tipos de emoción, hay menos espacio, por ejemplo, para la espontaneidad, la asunción de riesgos o la improvisación en la enseñanza. Para ser

afectuoso y estimular a un alumno que se muestra constantemente grosero o sin interés, hace falta un trabajo emocional, y hay pocas clases en las que no haya algunos alumnos de este tipo. Sin embargo, con la popularización de conceptos como “inteligencia emocional” (Goleman, 1995) e “inteligencias múltiples” (Gardner, 1983), los argumentos de quienes creen que “una visión de la naturaleza humana que ignore la fuerza de las emociones es tristemente miope” (Goleman, ob. cit., p. 4) están recibiendo un apoyo creciente:

“Sabemos que la emoción es muy importante para el proceso educativo porque dirige la atención, que a su vez dirige el aprendizaje y la memoria... Al separar la emoción de la lógica y la razón en el aula, hemos simplificado el control y la evaluación de la escuela, pero también hemos separado las dos caras de la misma moneda, y perdido algo importante en el proceso. Es imposible separar la emoción de las demás actividades importantes de la vida. No lo hagamos” (Sylwester, 1995, pp. 72, 75).

EMOCIONES Y COGNICIÓN

Un aspecto significativo y muy vigente, que forma parte de la esencia del docente, es la vivencia de emociones fuertes. Sabemos, por ejemplo, que el clima emocional de la escuela y de la clase influirá en las actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje, y en la práctica correspondiente. Los docentes (y sus alumnos) viven en el aula un conjunto de emociones, a veces contrapuestas. En una revisión de investigaciones empíricas, Sutton (2000) descubrió que el amor (como relación social) y el afecto, la satisfacción en el trabajo y la alegría, el orgullo, el entusiasmo y el placer por el progreso y los logros de los alumnos se encuentran entre las emociones positivas citadas con mayor frecuencia. A causa de su implicación emocional, es inevitable que los profesores experimenten también una serie de emociones negativas cuando se desafía el control de principios y prácticas aceptados desde antiguo o cuando se debilita la confianza y el respeto de los padres, y sus alumnos.

En un estudio de maestros belgas, Kelchtermans (1996) habla de los sentimientos de *vulnerabilidad* de los docentes, surgidos cuando los cambios normativos, los padres, los inspectores o los compañeros cuestionan su identidad profesional o integridad moral, a la luz de unas expectativas poco realistas o su incapacidad de ayudar a los alumnos a alcanzar unos niveles más elevados.

En Inglaterra, Jeffrey y Woods (1996) descubrieron que los maestros de primaria sentían *incertidumbre profesional*, confusión, incompetencia, ansiedad, vergüenza y duda, cuando investigaron sus respuestas a una inspección de la OFSTED¹, relacionando estos sentimientos con la “deshumanización” y la “desprofesionalización”. Otras emociones negativas son la frustración, la ira, exacerbada por el cansancio, el estrés originado por el mal comportamiento de los alumnos, la ansiedad a causa de la complejidad del trabajo, la culpabilidad, la tristeza, la responsabilidad y la vergüenza por no ser capaces de alcanzar los ideales o los objetivos impuestos por otros. Boler dice que todos podemos contar algunas, si no muchas, historias de terror sobre nuestra experiencia escolar que ejemplifican la humillación, la vergüenza, la crueldad, el miedo y la ira y, a veces, la alegría, el placer y el deseo”. (1999, p. xvii).

Las emociones negativas que pueden derivarse de la tendenciosidad relacionada con el género no están tan bien documentadas. Megan Boler (1999, p. xv) habla de la exclusión a la que la sometieron sus compañeros varones:

“Descubrí que la exclusión formaba parte de una antigua tradición histórica. El límite –la división entre la “verdad” y la razón, por una parte, y el “sesgo subjetivo”, por otra– no era una división neutra. Los dos lados de este par binario no eran iguales. La emoción había sido colocada en el lado “negativo” de la división binaria. Y la emoción no estaba sola en el lado “malo” de la alabrada: también estaban las mujeres”.

Lo mismo puede ocurrirles a algunos compañeros varones en las escuelas primarias o en los centros de secundaria en los que predominen las mujeres. Cuando las emociones negativas abundan más que las positivas, la eficacia personal puede ser baja, dejando una sensación de indefensión y desesperanza en la realización de un trabajo cuyo éxito se basa en la esperanza y la ayuda.

Sutton entrevistó a treinta docentes de un conjunto de escuelas, cuya experiencia oscilaba entre uno y veintiocho años. De éstos, el 63% era femenino. La investigadora descubrió que las emociones fundamentales más citadas eran “alegría”, “ira”, “sorpresa” y “excitación”, “amor”, “tristeza” y “miedo”. Dos tercios de los docentes dijeron que experimentaban sorpresa, y entusiasmo (Nias, 1989; Tickle, 1991): “Cuando llego, los alumnos saben que tengo una personalidad efervescente, sonrío, saludo a los alumnos todos los días... ellos saben que es mi amor por la enseñanza” (Sutton, 2000, p. 13).

Como la enseñanza es un trabajo intenso que exige unas cantidades enormes de energía física, intelectual y emocional (PriceWaterhouseCoopers, 2001; Jackson, 1968), para mantener la pasión, es vital que las emociones positivas superen a las negativas. Lazarus, Kanner y Folkman (1980) señalan que las emociones positivas tienen tres funciones: Dar un “*respiro*” a través del humor; “*sostener*”, ayudando a los individuos a sentirse eficaces y valorados; ser “*restauradoras*”, ayudando a los individuos a sentirse conectados y queridos.

LABOR EMOCIONAL, TRABAJO EMOCIONAL

“Cuanto más controlado está el corazón, más valoramos el corazón incontrolado” (Hochschild, 1983, p. 192).

La investigación clásica de Hochschild sobre el trabajo emocional, llevada a cabo con estudiantes universitarios, auxiliares de vuelo y cobradores, parece, a primera vista, que no guarda mucha relación con los docentes. Sin embargo, hay algunas semejanzas. Por ejemplo, la educación es un recorrido largo, no todos los alumnos quieren participar en la experiencia y “el estilo emocional de la oferta del servicio forma parte del mismo servicio” (ob. cit., p. 5). Hochschild define el trabajo que realizan los auxiliares de vuelo como “labor emocional”, en la que “aparentar que se ama el trabajo” forma parte del trabajo mismo (ibid., p. 6). Esa labor requiere que el trabajador suprima sentimientos malos con el fin de mantener la apariencia externa que produzca el estado mental adecuado en los demás. En otras palabras, la labor emocional se vende por un salario. La

autora lo distingue del trabajo emocional o control de la emoción para describir actos que tienen “uso” en vez de “intercambiar” valor.

La enseñanza exige y, en el mejor de los casos implica, el uso intensivo y generalizado tanto de la labor emocional (p. ej., sonreír hacia afuera aunque, en el interior, se sienta todo menos felicidad) como del trabajo emocional que permite a los docentes controlar los retos de enseñar a clases en las que hay estudiantes con muy diversas motivaciones, historias personales y capacidades de aprendizaje. No obstante, el exceso de la primera lleva a desentenderse de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, y a la pérdida de la confianza de los alumnos; una excesiva implicación emocional del yo puede conducir a la vulnerabilidad personal, a unos sentimientos de incompetencia al ser incapaz de comprometer a todos y en todo momento con el aprendizaje y, en casos extremos, al exceso de trabajo y la crisis personal. Puede llevar a que la enseñanza se convierta predominantemente en “labor emocional”, la sonrisa sea cosa de trabajo, sin que se dirija a la persona, en la que “¡Hola!, ¿cómo estás?” no requiera una respuesta y en la que los actos afectuosos se interpreten como instrumentos de progreso, sin que emanen de un respeto y un afecto auténticos. “Cuando vendemos nuestra personalidad en el curso de la venta de bienes o servicios, emprendemos un proceso de grave autoalejamiento” (Hochschild, 1983, p. ix).

Varias generaciones de docentes y de formadores del profesorado han debatido sobre en qué medida hay que dejar que se implique en el papel el yo emocional y en qué medida hay que protegerlo. Los estudiantes, sin embargo, señalan que, con independencia de la forma de controlar las emociones de cada persona, nunca debe considerarse como una mercancía. Sus descripciones de los “buenos” maestros mencionan las virtudes del afecto, la equidad, la justicia y la preocupación personal (véase el **capítulo 2**). Hay que controlar la propia personalidad, pero no hasta el punto de que las emociones se conviertan en bienes de consumo que se utilicen en beneficio de los directivos o en la implementación eficiente de la normativa. Hochschild ilustra su observación mediante la diferencia que establece Stanislavski (1965, p. 22) entre actuación “superficial”, cuando los actores sólo actúan como si tuvieran unos determinados sentimientos, y la actuación “profunda”:

“Este tipo de acto (de la escuela Coquelin) es menos profundo que hermoso y más eficaz inmediatamente que verdaderamente valioso; su forma es más interesante que su contenido. Actúa más sobre tu sentido del oído y de la vista que sobre tu espíritu. En consecuencia, probablemente te guste más que te mueva. Mediante este acto, puedes recibir grandes impresiones, pero nunca reconfortarán tu espíritu ni penetrarán profundamente en él. Este efecto es agudo pero no duradero. Se despierta más tu asombro que tu fe. En el marco de este acto, sólo está lo que puede conseguirse mediante una sorprendente belleza teatral o patetismo vívido, pero los delicados y profundos sentimientos humanos no están sujetos a una técnica sino que exigen emociones naturales en el mismo momento en que aparecen ante ti. Requieren la cooperación directa de la misma naturaleza”.

Sin embargo, aunque a los buenos profesores se les reconoce por la posesión y la aplicación espontánea de las emociones naturales que surgen de la pasión real, y no forzada o artificial, por enseñar y por lo enseñado, también es cierto, como hemos visto en el comentario anterior, que es necesario controlar esas emociones naturales, que se

expresan a diario en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que tanto las emociones “superficiales” como las “profundas” tienen su sitio en la enseñanza. Si uno se identifica tanto con el trabajo que lo convierte en el centro de la propia vida, corre el riesgo de quemarse y, aunque la opción opuesta, considerar la enseñanza como “un mero trabajo”, evita ese riesgo, el alejamiento emocional del yo y de los demás, que es un corolario necesario, puede traducirse en cinismo y alienación.

Los maestros apasionados no aceptan los principios de las corrientes racionalistas de control que señalan, implícita o explícitamente, que el “distanciamiento del yo” (ibid., p. 264) es necesario con el fin de incrementar el control de los sentimientos en un trabajo que conlleva emociones. En cambio, reconocen que el compromiso emocional es, en más ocasiones que lo contrario, una parte esencial de los procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje; que es importante tener acceso a la parte que desempeña la emoción en sus decisiones y juicios, y que la relación emocional entre el docente y el aprendiz es tan importante para elevar los niveles como el contenido intelectual de la lección. Aunque haya que controlar el corazón, también hay que dejarlo que lata con libertad.

LAS EMOCIONES Y LOS NIVELES DE RENDIMIENTO

Hay dos formas fundamentalmente diferentes de conocer y comprender cómo interactúan para construir nuestra vida mental. En primer lugar, está la mente racional: utilizamos la modalidad lógica, deductiva, de comprensión, que es minuciosa, analítica, reflexiva y, con frecuencia, deliberada. Además, hay otra forma de conocer, aplicando la mente emocional, que es potente, impulsiva, intuitiva, holística y rápida –y a menudo ilógica–. Por regla general, hay armonía entre ambas: la cabeza y el corazón actúan al unísono, informando la una al otro y viceversa. Sin embargo, cuando estamos alterados, trastornados por emociones fuertes o, incluso, influidos por nuestras pasiones, la mente emocional inunda la mente racional (Day y Leitch, 2001).

Las investigaciones neurocientíficas y las psicoterapéuticas sobre la memoria (Jackins, 1973; Evison y Horobin, 1988; Epstein, 1986) ponen de manifiesto que las emociones fuertes, extremas, trastornan el pensamiento y, en consecuencia, las prácticas de aprendizaje y enseñanza. La emoción fuerte –ansiedad, amor, ira, etc.– puede crear interferencias neurales en el córtex prefrontal que pueden obstaculizar la capacidad de atención en la “memoria de trabajo”. “Por eso según Goleman (1995), cuando estamos emocionalmente alterados, decimos que ‘no podemos pensar con claridad’, y el trastorno emocional continuo” (p. 2) puede paralizar la capacidad de aprender.

Desde una perspectiva neurocientífica, Le Doux (1998) sostiene que el cerebro emocional puede actuar como intermediario entre el cerebro pensante y el mundo exterior. Hay una interacción entre pensamiento y sentimiento, y entre sentimiento y memoria. Cuando se ignoran, los sentimientos pueden actuar de forma inadvertida y, por tanto, tener influencias negativas o positivas no reconocidas.

“Nuestra capacidad para funcionar intelectualmente depende mucho de nuestro estado emocional. Cuando estamos preocupados, nuestra mente está literalmente ocupada con algo y no tenemos espacio para prestar

atención, asimilar y escuchar cualquier otra cosa. Cuando estamos asustados, es más probable que cometamos errores. Cuando nos sentimos incompetentes, tendemos a abandonar la tarea, en vez de luchar para llevarla a cabo” (Salzberger-Wittenberg, 1996, p. 81).

Cuando nuestro cerebro emocional inunda nuestro “cerebro de trabajo”, es fácil que éste tenga poca capacidad de atención para mantener en la mente los datos necesarios para terminar una tarea, adquirir un concepto, tomar una decisión inteligente o mantener unas relaciones humanas.

“Sin embargo, cuando la valoración emocional de los maestros no es buena, existe un malentendido emocional: creen que saben lo que están sintiendo sus alumnos, pero están completamente equivocados... los alumnos que parecen estudiosos están, en realidad, aburridos; los que parecen hostiles, en realidad están apurados o avergonzados por su incapacidad para tener éxito. Como el malentendido emocional lleva al maestro a interpretar mal el aprendizaje de sus alumnos, amenaza gravemente los niveles de aprendizaje. En este sentido, tanto la emoción como la cognición son fundamentales para los niveles de rendimiento” (Hargreaves, A., 2000, p. 815).

También es probable que las relaciones emocionales positivas reduzcan la incidencia de los problemas conductuales y aumenten la motivación de los alumnos para aprender, porque “es el componente afectivo que guía la atención del alumno y es el determinante primordial del rendimiento en la escuela” (Oatley y Nundy, 1996, p. 258).

Esas relaciones se caracterizan por un interés y una consideración auténticos, el afecto y la creación de un espíritu de clase orientado al aprendizaje.

La investigación sobre los efectos de las emociones sobre la memoria ha llevado a la conclusión de que pueden reforzar, y refuerzan de hecho, la retención en la memoria (McGaugh, 1989). Si esto es así, incluir las emociones, hacer que el aprendizaje sea personalmente interesante y profundamente sentido es esencial para una buena enseñanza. Por tanto, el sentimiento y la emoción tienen un papel vital en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, dado que, a través de nuestro mundo emocional subjetivo, desarrollamos nuestra realidad interior y exterior y damos sentido a nuestras relaciones y, en último término, a nuestro lugar en el mundo (p. 42). Sin embargo, para tener éxito en esto, es necesario que los docentes tengan un sentido claro de identidad. Saber quién es uno, en qué circunstancias enseña y qué influye en nuestra docencia es esencial para la práctica de una profesionalidad apasionada.

IDENTIDAD PROFESIONAL E IDENTIDAD PERSONAL

“Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal” (Palmer, 1998, p. 2).

Las identidades profesionales de los docentes –qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros– están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las

conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela.

En la bibliografía sobre la formación del profesorado, los conceptos de yo y de identidad se utilizan a menudo de forma intercambiable. Como concepto, la identidad está íntimamente relacionada con el concepto de yo. Ambos son constructos complejos y ello se debe en gran parte a que se basan en importantes áreas teóricas y de investigación de la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia. Refiriéndose en concreto a la “identidad profesional”, Ball (1972) separa con acierto la identidad situada de la identidad sustantiva. Considera que la identidad situada de una persona es una presentación maleable del yo, que difiere de acuerdo con definiciones concretas de situaciones (p. ej., dentro de las escuelas), y la contrasta con la presentación más estable, básica, que es fundamental con respecto a la forma de pensar una persona sobre sí misma.

Una parte importante de la bibliografía de investigación muestra que el conocimiento del yo es un elemento crucial de la forma de elaborar e interpretar los docentes la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994), y que los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996). En su investigación de las “realidades del trabajo de los maestros”, Acker (1999) describe las considerables presiones derivadas de la vida personal que recaen sobre los docentes. Las complicaciones de la vida personal pueden llegar a estar estrechamente ligadas a los problemas del trabajo. Es más, la creación, mantenimiento y renovación de la identidad en circunstancias cambiantes suponen, según Palmer (1998, p. 20), re-integrarse²:

“Re-integrarse supone retrotraer nuestros yoes unidos, recuperar la identidad y la integridad, reivindicar la totalidad de nuestras vidas. Cuando olvidamos quiénes somos, no nos limitamos a perder algunos datos. Nos des-integramos, con consecuencias desgraciadas para nuestra política, nuestro trabajo y nuestros corazones”.

Diversos investigadores (Nias, 1989, 1996; A. Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002) han señalado que las identidades del docente no sólo se crean a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (es decir, el control de la clase, el conocimiento de la materia y los resultados de los exámenes de los alumnos), sino también: “puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario”. (Slegers y Kelchtermans, 1999, p. 579).

El sentido de identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz. Se ha definido como “el proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978, p. 101).

LA IDENTIDAD ACTIVISTA

Sachs (2003) identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional. La primera es *empresarial*, que la autora asocia con los profesores eficientes y responsables, que

dan cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta por agentes externos, con una enseñanza de calidad elevada, medida por indicadores exteriores de rendimiento. Esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora, definida externamente y orientada de acuerdo con los niveles. La segunda identidad es *activista*, impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de mejorar las condiciones en las que pueda darse. En esta identidad, los maestros se preocupan ante todo de crear y poner en marcha normas y procedimientos que proporcionen a los alumnos unas experiencias democráticas (Sachs, 2003). Señala la autora que la identidad empresarial es el producto deseado de la eficiencia y los planes controladores, mientras que la activista apunta a unas aulas y escuelas orientadas a la investigación, colaborativas, en las que la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales, y en las que sus fines trascienden el instrumentalismo estrecho de los actuales planes de reforma.

No obstante, el mero hecho de considerar la idea de un plan activista requiere valor, confianza en uno mismo, clara comprensión de un conjunto de fines morales y un fuerte compromiso con los mismos. Ser un profesor activista apasionado supone evitar la profesión docente aislada e introspectiva descrita por Bottery y Wright, que “no sólo está al servicio de unos fines discutibles políticos y económicos. También está limitada su capacidad de desarrollar una generación que pueda responder en grado suficiente a las exigencias complejas y cambiantes de un entorno global, así como de promover la clase de competencias y actitudes necesarias para una ciudadanía más capacitada y participativa” (2000, p. 100).

Judyth Sachs está de acuerdo y señala que hacen falta profesionales que resistan la tentación de aceptar la “aburrida rutina” y la “homogeneidad de práctica” (Sachs, 2003, p. 15). Estos profesionales no permiten que unos contextos física y emocionalmente exigentes apaguen la pasión y la esperanza esenciales para una buena enseñanza.

Hay unas relaciones inevitables entre las identidades profesionales y las personales, aunque sólo sea por las abrumadoras pruebas de que la enseñanza requiere una dedicación personal significativa:

“El modo en que los maestros forman sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten de sí mismos como por lo que sienten de sus alumnos. Su identidad profesional les ayuda a situarse en relación con sus alumnos y a hacer ajustes adecuados y eficaces en su práctica y sus creencias sobre los estudiantes y su compromiso con ellos” (James-Wilson, 2001, p. 29).

Geert Kelchtermans (1993, pp. 449-450) señala que el yo profesional, como el yo personal, evoluciona con el tiempo y que está constituido por cinco aspectos interrelacionados:

- *Autoimagen*: el modo de presentarse a través de las historias de sus carreras profesionales.
- *Autoestima*: la evolución del yo como docente, hasta qué punto es bueno o no, tal como lo define uno mismo y los demás.

- *Motivación para el trabajo*: lo que hace que el docente opte por seguir comprometido o por abandonar el trabajo.
- *Percepción de la tarea*: la forma de definir los docentes su trabajo.
- *Perspectiva futura*: expectativas de los docentes acerca del desarrollo futuro de su trabajo

Kelchtermans descubrió dos temas recurrentes en el estudio de los relatos profesionales de diez maestros belgas de primaria con experiencia.

- *Estabilidad en el trabajo*: la necesidad de mantener la posición, tras haber logrado sus ambiciones, llevaba a la satisfacción en el trabajo.
- *Vulnerabilidad* a los juicios de los colegas, el director y personas ajenas a la escuela, como padres, inspectores, medios de comunicación, que pueden basarse exclusivamente en el rendimiento mensurable de los alumnos. A medida que aumentaba la vulnerabilidad, tendían a la pasividad y al conservadurismo en la enseñanza.

El sentido positivo de identidad con la materia, las relaciones y las funciones es importante para mantener la autoestima o la autoeficacia, el compromiso y la pasión por la enseñanza. Sin embargo, aunque la investigación demuestra que la identidad está influida, positiva y negativamente, por la edad, las experiencias, la cultura de la organización y acontecimientos específicos de la situación que puedan amenazar las normas y prácticas vigentes (Nias, 1989; Kelchtermans, 1993; Flores, 2002), pocos programas de formación continua lo reconocen de manera explícita. Por ejemplo, en Holanda, la investigación descubrió que el “clima de trabajo”, en especial la forma de cooperar los docentes y de expresar su aprecio a los demás y la participación activa en el desarrollo de la normativa escolar, influía positivamente en el sentido de identidad de los docentes (Beijaard, 1995).

IDENTIDADES CAMBIANTES

“El mantenimiento de una historia coherente sobre uno mismo ya no consiste en arreglos esporádicos si algo va mal, sino que es un proceso continuo que necesita un “readiestramiento” continuo, que se considera necesario para sobrellevar las transiciones que forman parte de la vida cotidiana” (Biggs, 1999, p. 53).

La identidad está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo. Por ejemplo, el maestro principiante puede descubrir su identidad adaptándose a las expectativas y directrices de los demás, con lo que Lacey (1977) llamaba “conformidad estratégica”. Más adelante, sin embargo, la imitación y la conformidad pueden dar paso a la invención y la originalidad a medida que pase de asumir una identidad a construir la suya propia. Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia. “La planificación reflexivamente organizada de la vida... se convierte en una

característica central de la estructuración de la identidad personal” (Giddens, 1991, p. 5).

Como Giddens (1991), Coldron y Smith (1997) consideran que la experiencia de enseñar construye continuamente una identidad sostenible como docente.

Las identidades no son estables, sino discontinuas, fragmentarias y sometidas a cambios (Day y Hadfield, 1996). De hecho, se ha dicho que el profesional de nuestros días “moviliza un complejo de identidades ocasionales en respuesta a unos contextos cambiantes” (Stronach y cols., 2002, p. 117). Esas movilizaciones se producen en el espacio que media entre la “estructura” (de las relaciones entre poder y estatus) e “influencia”³ (el influjo que podamos tener nosotros y otras personas), y la interacción entre éstas repercute en la forma de verse los docentes a sí mismos, es decir, en su identidad personal y en la profesional.

Las emociones desempeñan un papel clave en la construcción de la identidad (Zembylas, 2003) y constituyen el vínculo necesario entre las estructuras sociales en las que trabajan los maestros y su forma de actuar:

“La emoción es un vínculo necesario entre la estructura social y el actor social. La conexión nunca es mecánica, porque, por regla general, las emociones no obligan, sino que inclinan, pero, sin la categoría emociones, las explicaciones de las acciones situadas serían fragmentarias e incompletas. La emoción está provocada por la circunstancia y se experimenta como una transformación de las disposiciones para actuar. Mediante el intercambio activo del sujeto con otros, la experiencia emocional se estimula en el actor y orienta su conducta. La emoción está implicada directamente en la transformación que el actor obra en sus circunstancias, así como de la transformación que las circunstancias operan en la disposición del actor para actuar” (Barbalet, 2002, p. 4).

Peshkin (1984) observa que “tenemos muchos roles subjetivos. El hecho de que uno aparezca en primer plano depende de la situación en la que nos encontremos” (p. 234). En consecuencia, también son importantes los contextos personales, profesionales y organizativos, pasados y presentes. Los docentes no sólo se definirán a sí mismos a través de sus identidades pasadas y actuales, tal como las definen sus historias personal y social y las funciones actuales, sino también a través de sus creencias y valores en relación con el tipo de docente que esperan ser en las circunstancias, inevitablemente cambiantes, políticas, sociales, institucionales y personales:

“Para un individuo determinado o para un actor colectivo, puede haber una pluralidad de identidades. Sin embargo, esa pluralidad es una fuente de estrés y de contradicciones tanto en su autorrepresentación como en la acción social. Por eso, hay que distinguir la identidad de lo que, tradicionalmente, los sociólogos han denominado roles y conjuntos de roles. Los roles... se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad. El peso relativo de su influencia sobre la conducta depende de acuerdos entre los individuos e instituciones y organizaciones. Las identidades son fuentes de significado para los actores y ellos mismos las construyen mediante el proceso de individuación. La construcción de identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, de los aparatos de poder y las revelaciones religiosas” (Castells, 1997, pp. 6-7).

Como enseñar bien no sólo depende de saber qué enseñar, sino también de conocer a quiénes se enseña, y como el maestro y las personas a las que enseña cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales, los docentes tienen que revisar sus propias

identidades con el fin de mantenerse en conexión.

Douwe Beijaard, en su informe de investigación con docentes en Holanda, ilustra los distintos patrones de cambio de las identidades de los docentes: “Mary recuerda con satisfacción el principio de su ejercicio docente porque lo vivía como un reto que desapareció cuando tuvo que impartir muchas asignaturas a unos grupos demasiado grandes. El segundo punto más bajo de su historia lo provocó su estudio, que ocupaba mucho tiempo, y circunstancias privadas de su casa. Ahora, está razonablemente satisfecha, debido al método centrado en el alumno que ha desarrollado con algunos de sus compañeros. Peter está muy satisfecho en la actualidad con su actividad docente; califica su estilo actual de enseñanza como muy adecuado. Sin embargo, al principio, le resultaba muy problemático mantener el orden. En este período, varias veces pensó en dejar la profesión. El segundo punto más bajo de su historia está en relación con circunstancias privadas y problemas en las relaciones con los compañeros” (1995, p. 288).

Esta interacción entre lo privado y lo público, la vida personal y la vida profesional es un factor clave del sentido de identidad y de la satisfacción en el trabajo y, por inferencia, en la capacidad de mantener su pasión por la enseñanza. En el caso de Mary, el aumento de alumnos y la diversificación e intensificación redujo el reto entusiasta que sentía al ingresar en la profesión; en el caso de Peter, unos “comienzos dolorosos” (Huberman, 1993) le hicieron difícil sobrevivir. Ambos tienen en común épocas en las que los problemas personales ajenos a la clase influyeron de forma adversa. La buena enseñanza es un trabajo complejo que plantea unas exigencias rigurosas para el corazón y el espíritu, así como para la mente; de pocos trabajos puede decirse lo mismo.

Así pues, la esperanza y el ánimo, el afecto y la compasión no están relacionados con la función, sino, más bien, con las identidades. Las identidades activistas (Apple y Beane, 1995, pp. 6-7, citado en: Sachs, 2003, p. 131) se centran en las finalidades más generales de la educación en las comunidades democráticas:

- Flujo abierto de ideas, con independencia de su popularidad, que permite que las personas estén informadas al máximo posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
- Uso de la reflexión y el análisis críticos para evaluar ideas, problemas y normas.
- Preocupación por el bienestar de otros y por el “bien común”.
- Preocupación por la dignidad y los derechos de las personas y las minorías.
- Comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal” como un conjunto “idealizado” de valores mediante los que debemos vivir y deben guiar nuestra vida como personas.

Aunque su tema no es la pasión, Sachs (2003, pp. 147-149) reconoce que sin ella sería difícil mantener en la práctica la idea de una profesión docente adecuada. Destaca nueve principios:

1. *Inclusividad*, en vez de exclusividad, enfatizando la necesidad de redes y colaboraciones.
2. *Acción colectiva y colaborativa*: las interacciones, la comunicación de ideas y el debate de problemas ayudan a mantener el interés y actúan en contra de la desilusión.
3. *Comunicación eficaz de objetivos y expectativas*: las personas necesitan saber lo que se espera de ellas y cuáles pueden ser los riesgos y costes personales.
4. *Reconocimiento de la maestría* de todas las partes implicadas.
5. *Crear un entorno de confianza y respeto mutuos*: el activismo requiere confianza en las personas y los procedimientos. La confianza en tiempos de pasión y los esfuerzos concertados galvanizan a las personas.
6. *Práctica ética*: reconoce las necesidades, intereses y sensibilidades de distintas partes; reconoce que nadie es culturalmente neutro.
7. *Dar respuesta y ser responsable*: se evita sobre todo la conveniencia o el oportunismo para la autopromoción.
8. *Actuar con pasión*: el activismo requiere compromiso, valor y determinación... implica elevados niveles de energía emocional, exige que los participantes crean decididamente en sus convicciones y tengan en mente ante todo los intereses del grupo.
9. *Experimentar placer y estar alegres*: aunque haya que tomar en serio la importancia de los problemas, la camaradería en el grupo es esencial.

Aunque la idea del profesional activista de Sachs se creó a partir del análisis crítico del estado actual de la profesión docente, esencialmente es una idea de esperanza en el triunfo del discurso democrático y de fe en el individuo y en la capacidad colectiva de docentes y escuelas de ser creativos, comunicativos, críticamente valorativos, regidos por valores, éticamente centrados, socialmente conscientes y orientados a la investigación.

Hargreaves, Shaw y Fink (1997) identificaron siete “marcos” de liderazgo que se centran en la finalidad, la cultura, la política, el aprendizaje de la organización, la estructura y el liderazgo como medio de examinar el cambio a través de múltiples lentes. Uno de ellos es el “marco de la pasión”, en el que señalan, acertadamente, la importancia de prestar atención a los sentimientos.

Las cuestiones que plantean constituyen un medio útil de reflexión sobre la función del maestro como líder apasionado.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

Marco de la pasión

El “marco de la pasión” versa sobre los sentimientos: comprender los de los demás, crear ambientes que generen sentimientos positivos acerca de uno mismo y saber cómo evitar y afrontar los negativos.

La enseñanza y el aprendizaje son actividades profundamente emotivas.

- ¿Prestamos la atención adecuada a las emociones de los alumnos en nuestro trabajo?
- ¿Cultivamos la inteligencia emocional de los alumnos? ¿Cómo? ¿Cómo podemos hacerlo?
- ¿Nuestra escuela y sus clases apoyan, pasan por alto o interfieren las relaciones afectivas con todos los alumnos?
- ¿Cómo influyen los esfuerzos de cambio en las relaciones emocionales de los profesores con los alumnos, los padres y los compañeros?
- ¿Cómo puede despertar los esfuerzos de cambio la enseñanza como profesión apasionada?
- Por su diseño, ¿son nuestros procedimientos de cambio (p. ej., planificación, implementación) emotivos en sentido positivo?
- Las escuelas como centros de trabajo y nuestros intentos de modificarlas, ¿cómo promueven emociones “positivas”, como la euforia y la alegría, o negativas, como el sentimiento de culpabilidad, la vergüenza y la frustración?
- ¿Cómo probamos y desarrollamos la inteligencia emocional de nuestros compañeros (o damos por supuesto que ya deben tenerla y nos limitamos a enfadarnos si no es así)?
- ¿Nuestro esfuerzo de cambio, nuestro estilo de liderazgo, etc., prestan atención a las emociones de los alumnos, los compañeros y los padres? ¿Cómo?

¹ *Office for Standards in Education*: “Oficina para los niveles en educación”. La OFSTED es un organismo oficial independiente de los ministerios, responsable de la inspección, evaluación y control del nivel de todas las instituciones educativas de Inglaterra que no sean universidades. (*N. del T.*).

² Siguiendo a Palmer, el autor utiliza la palabra *re-membering*, que es un juego inter-pretativo: *remember* significa “recordar”; *member* se traduce como “miembro”, individuo que se “integra” en algún grupo o sociedad. *Re-membering* viene a ser “rehacerse como miembro”, “re-integrarse”, razón por la cual hemos optado por traducir *re-membering* como “re-integrarse”, cuyo sentido coincide con el del texto de Palmer. (*N. del T.*).

³ El término utilizado por el autor es *agency*, una de cuyas acepciones significa “la capacidad, condición o estado de actuar o de ejercer poder” (*Diccionario Merriam-Webster*, acepción 2). De ahí que optemos por traducir el término como “influencia”. (*N. del T.*).

La pasión y el compromiso: satisfacción en el trabajo, motivación y autoeficacia

“Se considera el compromiso como la cualidad que separa a quienes «quieren» o «se entregan» de «quienes no sienten preocupación por los niños» o «ponen por delante su comodidad». Es también la característica que divide a «quienes toman en serio su trabajo» de quienes «no se preocupan por lo que puedan descender los niveles», y a quienes «son leales a toda la escuela» de los «que sólo se preocupan por sus clases». Es más, distingue a quienes se ven a sí mismos como «auténticos maestros» de quienes tienen sus principales intereses ocupacionales fuera de la escuela” (Nias, 1989, pp. 30-31).

En los **capítulos 2 y 3**, comenté la importancia de la pasión para el trabajo de los profesores en relación con sus fines morales, afecto y comprensión e identidades emocionales. Es fácil comprobar que todas estas cosas pueden relacionarse con el compromiso. En su reflexivo informe de investigación durante un período de veinte años con cincuenta y cuatro maestros de primaria, Jennifer Nias (1989) dice que la palabra “compromiso” aparecía en casi todas las entrevistas. Era un término utilizado para distinguir a quienes tenían afecto, se entregaban y tomaban en serio el trabajo, de quienes ponían por delante sus propios intereses. Para algunos, el compromiso les brindaba satisfacción, mientras que, para otros, las exigencias del trabajo eran demasiado grandes, una carga, y manifestaban que la enseñanza era demasiado absorbente y podía dominar su vida (Nias, 1969). A menudo, esos maestros ponían límites a su compromiso, como medio para sobrevivir o, en algunos casos, optaban por abandonar la profesión.

El compromiso del maestro está íntimamente relacionado con la satisfacción en el trabajo, la moral, la motivación y la identidad, y sirve para predecir el rendimiento del trabajo, el absentismo, la aparición del síndrome del quemado y los cambios de lugar de trabajo, además de tener una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela (Firestone, 1996; Graham, 1996; Louis, 1998; Tsui y Cheng, 1999). Ciertos factores, como la conducta del alumno, el apoyo de los compañeros y la administración, las exigencias de los padres, las políticas nacionales de educación y su propia historia profesional, y la fase de la carrera en la que se encuentren, pueden reforzar o reducir el compromiso (Day, 2000; Louis, 1998; Riehl y Sipple, 1996).

Helsby y cols. (1997) establecen que comportarse como profesional en las escuelas

secundarias implica “manifestar... ciertos grados de dedicación y compromiso, trabajar muchas horas como norma y aceptar el carácter abierto de la tarea, suponía... [hacer]... el máximo esfuerzo para conseguir todo lo que se pueda y la búsqueda constante del perfeccionamiento profesional” (1997, pp. 9-10).

Tampoco debemos olvidar los signos más obvios de compromiso, como el entusiasmo con el trabajo y con las personas con las que se trabaja. Por ejemplo, un director escolar comentaba: “cada día es un reto... Yo no deseo hacer más que lo que estoy haciendo... Con los años, parece que el entusiasmo crece, en vez de desvanecerse” (Day y cols., 2000, p. 44).

Como este director, muchos maestros han conseguido encontrar cierto “margen de maniobra” cuando les han impuesto desde fuera unas iniciativas de reforma (que tienen el efecto de reducir el alcance de los juicios discrecionales de los docentes) y cuando empieza a molestar la burocracia. Esos maestros sobreviven y, una vez más, progresan en las circunstancias más difíciles, sobre todo, gracias a los valores que conservan. Como observaba Stephen Ball (1994, p. 19):

“Las respuestas [a la normativa] deben ser “creativas”... Dadas las limitaciones, circunstancias y aspectos prácticos, la traducción de la simplicidad burda y abstracta de los textos normativos en prácticas interactivas y sostenibles de alguna clase implica una reflexión, una intervención y una adaptación productivas. Las normativas... crean unas circunstancias en las que el conjunto de opciones disponibles para decidir qué hacer se reduce o cambia, o se establecen determinadas metas o resultados... Todo esto implica una acción social creativa y no una reactividad robótica”.

Precisamente a causa de estos cambios, los alumnos necesitan maestros capaces de ser ellos mismos en clase, que combinen la persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que estén comprometidos con una enseñanza creativa, que nunca se representen sólo en relación con sus competencias técnicas, y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje es un trabajo que compromete las emociones y el intelecto propios y del alumno.

CARACTERES DEL COMPROMISO

En una investigación sobre el compromiso duradero (Day, 2001), un educador con experiencia manifestaba: “Pongo todo mi corazón en mi trabajo... me encanta el desafío... y me siento satisfecho de ello... Llevo en la enseñanza veintisiete años y, hasta ahora, nunca he pensado en otro trabajo, porque estoy comprometido con ayudar a cada niño a desarrollar todo su potencial”.

Aunque no todos los participantes mostraban la dedicación intensiva de este último, todos hablaban de que el compromiso más importante era “con todos y cada uno de los niños. Se basa en mi deseo de capacitar a todos los niños para que desarrollen su potencial... y quiero ser capaz de dar el máximo tanto técnicamente... como llevar un enfoque reflexivo. No creo en la enseñanza en la que sólo seas un técnico”.

Un asesor de una administración educativa local exponía una visión más compleja del compromiso: “En este momento, hay varios aspectos de mi trabajo con los que no me

siento comprometido en absoluto. Estoy comprometido con apoyar a las escuelas de manera que las ayude a mejorar. Pero no me siento comprometido con algunas tareas que me encargan, como supervisar y despachar papeles para cumplir obligaciones burocráticas que no aportan nada”.

Uno de los participantes decía que el compromiso estaba *basado en los valores*: “Un valor, una virtud. Es la combinación de sentido de la responsabilidad, lealtad y trabajo... trato de rendir al máximo, aunque sé que tengo días buenos y días malos”.

Otro decía: “Creo que hay casi una “escala móvil” de compromiso. Hay personas que están preparadas para poner el corazón y el alma cuando sabes que no puedes sacar de ello un gran beneficio personal. Los niños pueden ser muy gratificantes, pero también muy frustrantes si pones mucho de tu parte... Yo tengo un compromiso que supera y va más allá de la mera impartición de un currículo, para ayudar a que los niños se desarrollen como personas... pero también un compromiso para desarrollarme yo mismo como profesional, para ampliar mis conocimientos, de manera que pueda ser verdaderamente eficaz en lo que hago”.

Otra perspectiva sobre el compromiso es la *“ideológica”*: “Un enfoque ideológico de mi enseñanza es actuar con la convicción de la dignidad del individuo y la integridad de la *comprehensive (school) ideal*”.

Así pues, el compromiso significa cosas diferentes para distintas personas, aunque las características genéricas son el entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social y la conciencia de la necesidad de prestar atención a la propia formación continua, así como a la de los alumnos.

También hay algunos comprometidos: “Quienes no están comprometidos, pueden ser: no muy buenos en lo que hacen... faltos de «chispa», preparación descuidada, dejadez en sus interacciones con los alumnos, poca puntualidad... alguien que ha perdido el deseo de vivir... los niños se dan cuenta y los maestros también”. “Las personas que no se comprometen tienden a ir (a clase) inmediatamente antes de que toque el timbre por la mañana, hacen su trabajo, no interactúan social ni emocionalmente con los niños... La enseñanza no puede limitarse a ser un trabajo... uno tiene que sentir pasión por ella”. “Hay una luz encendida, pero nadie en casa”.

Existe un reconocimiento de la pérdida de “complicidad emocional”, esencial para la buena enseñanza. Esto recuerda los hallazgos de Evans (1998, p. 103):

“No todos los maestros comparten los mismos niveles de compromiso con su trabajo. Para unos, es una parte importante de sus vidas, y le conceden mucha atención y una elevada prioridad. Para otros, la enseñanza es un mero trabajo... Pueden desarrollar sus tareas de manera concienzuda y pueden pasarlo bien en el trabajo, pero no es su «centro de gravedad»”.

CÓMO MANTENER EL COMPROMISO

Una cuestión clave para todos los docentes es cómo mantener el compromiso¹ con el paso del tiempo: “La mayoría de los maestros ingresan en la enseñanza porque tienen un compromiso. Pero algunos nos estancamos antes o después que los demás... las personas que están comprometidas nunca dejan de querer aprender... así, yo caracterizaría a una

persona no comprometida como estancada... que no avanza...”.

El paso del tiempo y el ambiente pueden llevar a una reducción del compromiso y de la satisfacción en el trabajo. Era obvio que, aunque estos docentes con experiencia habían *mantenido su compromiso*, su forma de entender el trabajo, los cambios que no podían controlar y los acaecidos en sus propias vidas les han llevado a *modificar su enfoque*, a “canalizar” su compromiso de distintas maneras. Una directora estaba mal de salud, pero continuaba decidida a “seguir luchando” por las cosas en las que creía: “El último par de años he estado un poco mal de salud. Mi actitud con respecto al trabajo ha cambiado a causa de una comprensión cada vez mayor de las cosas que amo, en las que creo y que valoro... y porque hay ahora áreas que no me gustan... Ahora dedico bastante tiempo a luchar por las cosas en las que creo y seguiré haciéndolo...”.

Aunque parece que esto confirma los hallazgos de Huberman (1993) de que, en la “fase final” del ejercicio docente, muchos maestros encuentran su satisfacción en la clase, puede complicarse por los efectos de los cambios ajenos: “Cada vez me resulta más difícil... puedes empezar una lección y, en diez minutos, tener seis interrupciones, por lo menos. La gente entra y sale y no es justo para los niños... tengo la sensación de que la calidad de mi enseñanza se ha deteriorado... y no es porque no prepare mis clases, sino por todas las fuerzas que vienen de fuera”.

Casi todos los profesores hablan de la tensión entre su compromiso con unos valores fundamentales y los cambios que se producen en el ambiente en el que trabajan. Sin embargo, parece que han sido capaces de mantener su compromiso (“siempre me he mantenido en el mismo nivel gracias a mi pasión”). Aunque las circunstancias personales hayan influido en el equilibrio entre el trabajo y la vida personal (p. ej., al tener familia), no han afectado sus creencias. Unos hablan de que los orígenes de su compromiso son vocacionales (“siempre quise ser maestro”), mientras que otros hablaban de los “ambientes de apoyo” en los que habían trabajado: “Tuve un magnífico director, trabajaba con unos maestros excepcionalmente buenos que se han convertido en amigos de toda la vida”.

Todos hablaban de que su “comprensión cada vez mayor de las cosas que amo, en las que creo y que valoro” les ha llevado a “adoptar un enfoque más longitudinal” de su ejercicio docente y de las consecuencias generales de lo que hayan hecho en términos de estructuras de control y fuerzas externas: “Pienso mucho más en los problemas generales de la escuela... Me gusta participar en las reuniones... la marcha general de la escuela y donde interviene nuestro departamento”.

Parece que la experiencia ha desempeñado un papel clave en su desarrollo continuado y en su capacidad de mantener el deseo de realizar cambios y de ser docentes eficaces: “Cuanta más experiencia tienes tú y las personas con las que entras en contacto, las cosas de las que oyes hablar y sobre las que lees, han supuesto que tenga muchos más conocimientos y comprensión que nunca para estar comprometido y realizar mejoras... pero siempre he querido hacer este trabajo y hacerlo bien...”.

IMPLICACIÓN PERSONAL EN LA TAREA PROFESIONAL

Había también una relación positiva entre su compromiso *personal* y el mantenimiento de los niveles *profesionales* de práctica, a veces “contra todo pronóstico”: “Mi práctica se deriva de mi compromiso y no de otra cosa. Como estoy comprometido, tomo muy en serio mis funciones”. “Sé que tengo un mal día cuando estoy agotado y no doy de mí todo lo que puedo. Sé que tengo que reservarme cierto espacio para poder recuperar ese nivel de compromiso”. “Me he marcado un nivel de exigencia muy alto y eso puede llevar inevitablemente a la frustración cuando las presiones sobre tu tiempo te llevan a hacer las cosas de un modo menos razonado y pensado de lo que te gustaría, porque, a veces, las cosas puramente prácticas de un ambiente de trabajo muy atareado te obliga a hacer... y, a veces, no te dejan el espacio reflexivo para pensar con más detenimiento... pero tienes que seguir adelante, no puedes dejarte atormentar por el remordimiento y el enojo contigo mismo, porque mi nivel de compromiso señala que yo trabajo siempre con afecto, sensibilidad, integridad y honestidad... y eso es lo mejor que puedo hacer”. “No puedes entrar como un «elefante en una cacharrería» porque te agotas. Yo procuro ser profesional en todo momento en mi trato con los chicos y con los compañeros, aunque hay veces que no me siento profesional”.

Parece que estos docentes tenían un profundo conocimiento de sus valores fundamentales y se aceptaban a sí mismos, con sus virtudes y sus defectos. También estaban preparados para seguir adelante de un modo que otros quizá no. “Hay maestros que están comprometidos con su trabajo... pero no están preparados para modificar su forma de hacer las cosas, aceptar las situaciones, ambientes y nuevas ideas... y pienso cuánto me he preparado yo para cambiar y desarrollar mi propia práctica”.

COMPROMETIDOS CON EL APRENDIZAJE

“Los profesores apasionadamente comprometidos son los que aman lo que hacen; buscan constantemente formas más eficaces para sus alumnos y para dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal... aprender todo lo que puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre sí mismos, y ayudar a otros a hacer lo mismo” (Zehm y Kottler, 1993, p. 118).

Parte de la razón de que muchos maestros sean capaces de seguir adaptándose y avanzar en circunstancias cambiantes, es su conciencia de determinados valores fundamentales que se concentran en “influir positivamente” en la vida de aprendizaje de las personas con las que trabajan, y su adhesión a ellos; y asocian esto con una *capacidad duradera de reflexión*: “Me gusta pensar que estoy comprometido y soy reflexivo... No puedes tener lo uno sin lo otro... la escuela tiene que reconocerlo”. “Los buenos maestros reflexionan sobre lo que hacen, son conscientes de sus debilidades y reconocen sus virtudes. Tengo colegas que no reflexionan, se limitan a seguir siendo mecanicistas. Las personas reflexivas tienen un compromiso con lo que hacen”. “Uno de los compromisos consiste en dejar tiempo y espacio para meditar las ideas y pensar en lo que está ocurriendo y en lo que no está ocurriendo”. “Si estás comprometido con tus alumnos y quieres ver cómo se desarrollan, te has comprometido a pensar en lo que funciona y cómo puedes hacerlos progresar... Por eso, la práctica reflexiva ha pasado a formar parte de esa relación”. “Creo que, cuando tienes más experiencia, puedes trabajar

con la intuición, basándote en la experiencia anterior. Pero, en todo esto, existe el riesgo de que repitas patrones. Es un trabajo difícil, pero tienes que preguntarte por qué haces lo que haces... el día en que creas que lo sabes todo, debes retirarte”.

Seguir aprendiendo es una forma de mantener el sentido de identidad, la autoestima y el compromiso continuo de hacer el trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias: “No creo que el compromiso consista sólo en hacer el trabajo. Lo veo como algo mucho más personal, emocional. Para mí, la reflexividad es compromiso y el compromiso, reflexividad”.

APOYO MUTUO

Mucho se ha escrito acerca de la relación entre la enseñanza eficaz y la cultura de la escuela. Ahora, por ejemplo, pertenece al “saber recibido” que las culturas colaborativas refuerzan la participación de los maestros y que es probable que esto lleve y sostenga el compromiso del docente.

“Trabajo en un buen equipo de dirección que reconoce mi nivel de compromiso... comprende que trabajo mucho... me apoya, dejándome tiempo y espacio para asistir a cursos... No creo que haya muchos equipos de dirección que hayan reflexionado cuidadosamente acerca de cómo pueden mantener los profesionales comprometidos su ritmo de trabajo durante mucho tiempo”.

Sin embargo, la colaboración no es, en sí misma, un proceso racional. Es necesario el compromiso emocional, así como el intelectual, para trabajar con otros; se debilitará si no se aprecia: “No se reconoce, no se agradece mi compromiso... No estoy resentido... faltan habilidades básicas de dirección de personas”. “No sé hasta qué punto valoran mi compromiso. No me siento infravalorado pero... tenemos que involucrarnos más en el debate educativo general”. “En realidad, nadie lo cuestiona. Saben que lo que prevén se hace, se consigue”. “Sospecho que su definición de compromiso es diferente de la mía... que ellos definirían mi papel como el de alguien que tiene que ayudar a la escuela a alcanzar sus objetivos académicos”. “Te juzgan según lo bien que se desenvuelvan los niños en sus *SATS* (tests nacionales). Da la sensación de que haya personas mirándote que van a hacer juicios sobre lo que haces y las iniciativas en las que han invertido dinero”.

Aunque estos comentarios indican que el apoyo sería bien recibido, es obvio que, como en algunas clases, *se siente una falta de aprecio de otras personas* con respecto al trabajo que estos maestros hacen todos los días en sus escuelas.

Así pues, parece que el “compromiso” consiste en una combinación de factores y que los más importantes son:

- Un conjunto claro y duradero de valores e ideologías que informan la práctica con independencia del contexto social.
- El rechazo activo de los enfoques minimalistas de la enseñanza (limitarse a hacer el trabajo).

- Una disposición permanente a adaptarse y a reflexionar sobre la experiencia y el contexto en el que se desarrolla la práctica.
- Un sentido sostenido de la identidad y la finalidad, y la capacidad de controlar las tensiones causadas por las presiones externas para cambiar.
- Empeño intelectual y emocional.

Sigue siendo un misterio, que han de resolver investigaciones posteriores, cómo se las arreglan los profesionales con experiencia para mantener su compromiso al cabo de los años. Aunque existen testimonios de personas, que facilitan ciertas claves, todavía contamos con pocas investigaciones sistemáticas con docentes de distintas edades y experiencia, que trabajen en circunstancias diferentes. Lo que sí está claro es que muchos experimentan “altibajos”, se ven afectados por el ciclo vital y las circunstancias contextuales, pero mantienen, sin embargo, su vocación a continuar trabajando lo mejor que puedan para que su influencia sea positiva.

EFICACIA

Aunque el compromiso es esencial, hay un buen argumento para impedir que invada de tal manera la vida que uno acabe comiendo, respirando y durmiendo enseñanza. Paradójicamente, hay que salvaguardar la vida de los docentes fuera de la escuela y del aula, para que puedan entregarse por entero a sus alumnos durante el horario escolar (en vez de lo que queda después de una larga noche de planificación o de evaluación, además de la fatiga y el dolor de cabeza). Esto no significa apoyar a quienes predicán el distanciamiento del “yo” del trabajo. Por el contrario, la relación “yo-tú” (íntima), diferente de la relación “yo-ello” (distante) (Buber, 1965) es esencial para una buena enseñanza. Sin embargo, lo que Nias (1996) llama “fusión total de la autoimagen personal y la ocupacional” (p. 42) puede ser malsana. Podemos prever que los profesores recién incorporados a la enseñanza, a la escuela o a una nueva función en la escuela trabajen más horas durante su primer período, cuando traten de abordar los primeros problemas. Sin embargo, es probable que trabajar en exceso de forma rutinaria, estar permanentemente cansado o agotado después de trabajar sesenta o más horas semanales, perjudique la eficacia ocupacional, en vez de aumentarla y, por consiguiente, el disfrute, la satisfacción, la autoestima y, en último término, el compromiso.

Entre los mecanismos de actuación personal, ninguno es más fundamental y omnipresente que las creencias de las personas acerca de su capacidad para controlar los acontecimientos que influyen en su vida. Así, la convicción de eficacia personal, la autoeficacia (Ashton y Webb, 1986; Rosenholtz, 1989), la creencia de los docentes de que pueden ejercer un influjo positivo en el éxito de sus alumnos, es un factor mediador clave para sostener la pasión por la enseñanza. La autoeficacia alta y baja del maestro tiene importantes componentes emocionales. Por ejemplo, aquéllos que hacen hincapié en que el entorno sobrepasa su capacidad de influir en el aprendizaje de los alumnos “manifiestan la creencia de que el reforzamiento de sus esfuerzos docentes está fuera de

su control o es exterior a ellos” (Tschannen-Moran y cols., 1998, p. 204). Por su parte, los docentes que “confían en su capacidad para enseñar a alumnos difíciles o poco motivados manifiestan la creencia de que el reforzamiento de las actividades docentes está bajo el control del maestro, o es interno” (ibid.).

El sentido de eficacia de los profesores y su disposición a afrontar nuevos retos dependerá, por tanto, de los significados que den a su propio fracaso o éxito docente:

“Quienes confían en su práctica docente y en la capacidad de los alumnos es probable que atribuyan el éxito o el fracaso de su actuación a algo que hayan hecho, en vez de a la suerte, a la casualidad o a la facilidad de la tarea. En consecuencia, afrontan los nuevos retos con gran optimismo y esfuerzo. Los maestros de autoeficacia baja atribuyen con más facilidad el éxito o fracaso docente a causas externas, como tener una «buena» clase, en el primer caso, y la carencia de apoyo administrativo o de los padres, en el segundo. Al creer que los factores externos hacen que el éxito docente quede fuera del alcance de su competencia profesional, los profesores ineficaces rehuyen los nuevos retos, que probablemente produzcan la misma autoestima baja, basada en su actuación” (Rosenholtz, 1989, p. 425).

La investigación de Rosenholtz (1989) se ocupaba también de las condiciones de trabajo de los docentes en sus centros. Su primer objeto de interés fueron las condiciones de trabajo que producen tasas elevadas de desgaste entre los docentes principiantes. En este trabajo, la autora dice que las personas sólo afrontarán nuevos retos si creen que tienen una oportunidad razonable de éxito, produciendo los efectos que buscan. Basándose en su sentido de la eficacia, los individuos llevan a cabo (o no) esfuerzos importantes para conseguir sus objetivos, persisten a pesar de las adversidades, se recuperan de los contratiempos y controlan los acontecimientos que influyen en sus vidas (Bandura, 1997).

Hay una relación crucial entre el sentido de eficacia de los profesores y las recompensas psíquicas de la enseñanza. Si los docentes empiezan a dudar de que puedan ayudar a los alumnos, si se sienten incapaces de satisfacer las exigencias externas que consideren poco razonables o que entren en conflicto con los fines morales generales de los docentes, su entrega a su trabajo disminuirá y surgirán las insatisfacciones y los abandonos. La mejora de la eficacia de los docentes se ha relacionado con la reducción de su estrés (Parkay y cols., 1998). Se ha “descubierto que los maestros que abandonan la enseñanza tienen una eficacia docente significativamente inferior a la de los maestros que están en su primero o en su quinto año de ejercicio docente” (Glickman y Tamashiro, 1982; Tschannen-Moran y cols., 1998, p. 205). Ciertas investigaciones se han centrado en los efectos de contexto de la escuela. Por ejemplo, Raudenbush y cols. (1992) descubrieron que el “nivel personal de eficacia docente de los maestros dependía de la materia que impartían y del grupo concreto de alumnos. Los maestros tendían a ser menos eficaces en las clases de itinerarios no académicos que en las clases de grupos académicos y de mayor nivel” (en Tschannen-Moran y cols., 1998, p. 220).

La eficacia docente personal y la general se han relacionado con el rendimiento de los alumnos. Moore y Esselman (1992) descubrieron que los profesores que tenían mayor sentido de la eficacia docente general superaban a sus compañeros en la enseñanza de las matemáticas. Unos niveles elevados de rendimiento de los alumnos también estaban

relacionados con los maestros que tuvieran una elevada eficacia personal y general (Ross, 1992). Se ha visto también que, además de influir en el rendimiento de los alumnos, la eficacia docente influye en sus actitudes hacia la escuela, la asignatura impartida y el profesor (Woolfolk y cols., 1990).

Del mismo modo que cambian las identidades, el sentido de eficacia de una persona varía de una situación a otra, según el contexto y la tarea. Ashton y Webb (1986) descubrieron que el sentido de eficacia y de competencia de los maestros estaba influido por uno o más de siete factores contextuales que se relacionan con el aula, las condiciones de organización e influencias externas: exigencias excesivas del rol; salarios insuficientes y baja categoría; falta de reconocimiento y aislamiento profesional; incertidumbre; sensación de impotencia; alienación y disminución de la moral del docente.

Con el fin de enseñar con eficacia, los profesores no sólo tienen que sentirse psicológica y emocionalmente “cómodos”, sino que deben tener también cierta convicción de que pueden mejorar la vida de los niños a los que enseñan y de que esos alumnos están aprendiendo. Deben sentir que su trabajo profesional está produciendo un cambio positivo, tienen que sentirse queridos e importantes y que quienes viven y trabajan con ellos se lo reafirmen (Rudow, 1999).

SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO, MORAL Y MOTIVACIÓN

“La motivación está relacionada con el grado de inclinación hacia una actividad que está determinado por la búsqueda de unas metas que satisfagan necesidades. Por tanto, lo que motiva en un contexto de trabajo es el deseo de satisfacción en el trabajo... Los niveles de moral están determinados por la expectativa de una satisfacción laboral continuada, y una moral elevada, derivada de unas expectativas elevadas, que motiva a los individuos para una actividad centrada en objetivos que se prevé que mantenga y aumente la satisfacción en el trabajo que, a su vez, incrementa la moral” (Evans, 1998, p. 40).

En Inglaterra, hay cada vez más pruebas de que los cambios rápidos de las condiciones externas e internas de las escuelas y la naturaleza de la enseñanza están produciendo unas condiciones de extrema incertidumbre y crisis de identidad en lo que, históricamente, para muchos docentes, ha sido una profesión estable. Hay una prematura y continuada pérdida de profesores capaces y con experiencia, a causa de la mala salud (Troman y Woods, 2001). Entre 1989 y 1998, se ha producido un incremento del 43% (DfEE, 1998). Las bajas son elevadas en los primeros diez años y pasados los veinticinco (DES, 1990; Arnold, 1993). La moral del maestro está de capa caída y no sólo en los docentes mayores. Abundan el estrés y el síndrome del quemado (Travers y Cooper, 1993, 1996). Hay un número creciente de profesores con contratos temporales y de corta duración (Lawn, 1995) y, en muchas áreas, el ingreso de nuevos maestros y profesores no aumenta en la proporción necesaria para reemplazar a los que se retiran.

Un reciente sondeo de opinión (*Guardian*, 29 de febrero de 2000, p. 1) estimaba que el 50% estaban planeando retirarse en un plazo de diez años; de ellos, más del 30% menores de treinta y cinco años, esperaban abandonar la profesión en los diez años siguientes y el 46% en los quince años consecutivos. Las investigaciones llevadas a cabo

en Europa han mostrado niveles crecientes de estrés, fatiga y agotamiento a consecuencia de los cambios que han afectado su vida laboral (Klette, 2000; Moller, 2000; Esteve, 1989; Jesus, 2000). Es probable que el grado de satisfacción en el trabajo que se consiga afecte, desde la perspectiva patronal, a la permanencia del profesorado y, desde la perspectiva del maestro, al compromiso continuado con su trabajo (Hall, Pearso y Carroll, 1992). Un estudio norteamericano a gran escala de finales de la década de 1990 descubrió que: “los docentes más satisfechos trabajaban en un medio que brindaba más apoyo y era más seguro y autónomo que el de los profesores menos satisfechos” (NCES, 1997, p. 32).

Evans (1998, p. 11) distingue dos factores que contribuyen a la satisfacción en el trabajo de los maestros de primaria:

- *Comodidad en el trabajo*: grado de satisfacción con las condiciones y circunstancias en las que trabajan.
- *Realización en el trabajo*: estado mental que engloba todos los sentimientos determinados por la sensación de realización personal, atribuida a la ejecución de los aspectos de su trabajo que valoran.

La autora descubrió que estos factores no sólo tienen que ver con las relaciones en el aula, sino que también influyen los tipos y cualidades de los líderes escolares y las relaciones con los compañeros.

La bibliografía de investigación indica que el compromiso y el sentido de eficacia de algunos profesores tiende a decrecer poco a poco en el curso de la carrera docente (Fraser, Draper y Taylor, 1998; Huberman, 1993), aunque puede sostenerlos un fuerte sentido de los valores, fines e identidad; las culturas escolares que son afectivas, brindan apoyo y estimulan; y la satisfacción continuada que se deriva de un ejercicio docente exitoso y de las relaciones de aprendizaje con los alumnos. Por ejemplo, los maestros que cambian de rol con regularidad, trabajan en una cultura que los apoya y son reflexivos y capaces de participar en decisiones importantes en la escuela, mantienen su motivación y satisfacción en el núcleo esencial de su trabajo: la enseñanza en clase (Huberman, 1993; Helsby y McCulloch, 1996).

Sin embargo, no cabe duda de que los factores externos ejercen, para bien o para mal, una influencia significativa, como la naturaleza de los niños a los que enseñan, la salud y la creciente preocupación de los docentes por sus problemas familiares. Por consiguiente, sigue ocurriendo que, tras una primera etapa de compromiso con la enseñanza relacionado con la elección de la identidad profesional, seguida por una etapa de experimentación y de búsqueda de nuevos retos, una minoría significativa experimenta, a menudo, una fase de incertidumbre y de dudas, seguida por fases de distanciamiento y, al final, de inhibición (Huberman, 1993).

De hecho, se afirma con frecuencia que a algunos docentes de cuarenta y cinco años o más les resulta problemático el compromiso continuado con la enseñanza en clase, en parte por razones de tiempo, energía y salud, pero también porque han acabado

emocionalmente agotados o “desencantados” (Raudenbush y cols., 1992; Vandenberghe y Huberman, 1999).

Se sabe también que el ciclo vital y ciertos factores de la carrera profesional desempeñan un papel cada vez más importante en la vida de los maestros de estas edades y mayores (Fessler, 1995; Huberman, 1993; Ball y Goodson, 1985). Aunque la investigación sobre la vida y la carrera profesional de los docentes ha puesto de manifiesto las posibilidades de que se llegue a una fase de estancamiento del desarrollo, de frustración creciente por la falta de promoción, la pérdida de confianza en sí mismo y el desencanto entre los diez y quince años finales de la carrera profesional, esto también puede ocurrir entre los docentes más jóvenes a consecuencia de un medio cada vez más alienante.

En la satisfacción en el trabajo no sólo influyen las condiciones externas; también contribuyen el liderazgo y el control y las relaciones con los compañeros. En una investigación cualitativa a pequeña escala sobre maestros de primaria con experiencia de escuelas inglesas, Cockburn (2000) descubrió, sin sorpresa, que la mayoría disfrutaba con su trabajo por la satisfacción que les daba el estímulo de contribuir al progreso académico y social de sus alumnos, y por las relaciones con sus compañeros: “Me encanta tener una clase nueva en septiembre, pensando que, cuando me dejen, al final de curso, sabrán mucho más por lo que yo les diga” (Nancy, citado en Cockburn, *ibid.*, p. 227). “Sabes que has influido en su vida” (William, *ibid.*, p. 229).

En cambio, cuando los sentimientos se trivializan, se ignoran o se critican constantemente, pueden llegar a destruir la autoestima. “Si nuestros sentimientos se trivializan, ignoran, critican sistemáticamente o se ven extremadamente limitados por la pobreza de nuestros recursos expresivos, esta situación puede llevar a un tipo muy grave de negación, la negación de la importancia que la vida tiene para la persona” (Campbell, 1997, p. 188).

Vandenberghe (1999) investigó las razones dadas por los maestros flamencos de primaria para abandonar la docencia. Descubrió que los que se retiraban tenían, en primer lugar, menos esperanza de poder superar la rutina; en segundo lugar, eran pesimistas con respecto a lograr la promoción; en tercer lugar, no tenían muy buenas relaciones con sus directores, y en cuarto lugar, trabajaban en entornos no cooperativos. Su sensación más acusada era que su desarrollo profesional estaba “estancado”. Esto se relaciona con las investigaciones más antiguas llevadas a cabo en las escuelas de Norteamérica sobre la importancia de las culturas escolares y del liderazgo escolar que estimula la reflexión y la colaboración para la satisfacción del maestro (Rosenholtz, 1989).

Es probable que, cuando los profesores no puedan satisfacer sus necesidades emocionales e intelectuales en su ejercicio docente, sus esfuerzos por enseñar bien y su capacidad de contribuir a elevar los niveles se vean entorpecidos. Para la mayoría de los maestros, sus *aulas* representan la principal fuente de autoestima y realización en el trabajo. El estudio de Dinham y Scott (1996) sobre la satisfacción, la motivación y la salud de los docentes en setenta y una escuelas australianas descubrió que los dos

motivos principales de satisfacción eran el rendimiento de los alumnos y el crecimiento profesional. Sin embargo, no estar “cómodos” en las condiciones departamentales o escolares en las que trabajan, puede afectar su práctica de clase.

Por consiguiente, hay una relación entre el sentido de la actuación personal profesional, la identidad, el compromiso, la satisfacción en el trabajo y las culturas y estructuras organizativas. La realización profesional sólo se logrará plenamente cuando la relación entre éstos sea positiva. Por ejemplo, una serie de estudios ha registrado las consecuencias derivadas del énfasis cada vez mayor que se pone en los currículos orientados a los resultados y la eficiencia durante los últimos quince años (Ball, 2000; Woods, 1999). Han descubierto que estas reformas han llevado a muchos a arriesgarse poco en su ejercicio docente, que se ha reducido la enseñanza y el aprendizaje creativos y el tiempo para responder a las necesidades de los alumnos expresadas de forma espontánea y que el currículo se ha “impartido” utilizando más los estilos tradicionales de enseñanza (Francis y Grindle, 1998).

En el estudio de las descripciones de maestros de primaria ingleses acerca de su trabajo, Nias (1989) descubrió que algunos se veían “culpables”, “inferiores”, “avergonzados” porque sentían que no estaban a la altura de sus propias normas (ibid., p. 36). Sin embargo, a pesar del desgaste personal, el agotamiento, la decepción y la desesperación, “la supervivencia contra todo pronóstico era motivo de orgullo” (ibid., p. 37).

Hargreaves (1994) examina también la dinámica emocional, el significado y las consecuencias del sentimiento de culpa para el profesorado y la enseñanza, y concluye que constituye una preocupación fundamental para la mayoría de los docentes. Basándose en el trabajo de Alan Davies, señala dos tipos de culpabilidad: “*persecutoria*” y “*depresiva*”. La primera proviene de “hacer algo que está prohibido o de no hacer algo que esperan una o más autoridades externas” (p. 143). La segunda alcanza su máxima intensidad “cuando nos damos cuenta de que podemos estar haciendo daño o descuidando a las personas a las que queremos, al no satisfacer sus necesidades o no prestarles suficiente atención” (p. 144). Habla de “*trampas de culpabilidad*” y de “*escapes de la culpabilidad*”². Las primeras son los patrones sociales y motivacionales que delinear y determinan la culpabilidad del maestro. Los segundos son “las diferentes estrategias que adoptan los docentes para hacer frente, negar o reparar esta culpabilidad”; “el síndrome del quemado, la salida, el cinismo y la negación se encuentran entre los principales escapes de la culpabilidad de la enseñanza” (p. 142).

La culpabilidad “depresiva” se asocia a menudo con el compromiso afectivo mediante el que muchos de los que son “llamados a enseñar” expresan sus fines morales fundamentales como una cualidad esencial junto con sus conocimientos, organización pedagógica y competencias docentes.

En Inglaterra, el recientemente creado *General Teaching Council (GTCE)*, después de una amplia consulta a los maestros, a asociaciones de docentes y a una serie de personas e instituciones relacionadas con la enseñanza, ha reconocido la importancia del compromiso del profesor y ha comenzado a articular un conjunto de valores, englobados

en dos documentos: el *Code of Professional Values and Practice* y *The Teachers' Professional Learning Framework (TPLF)*. El Code of Professional Values se refiere a la competencia y a “los elevados niveles de compromiso, energía y entusiasmo” que necesitan los maestros para que sus alumnos tengan éxito (p. 1), y el *TPLF*, reconociendo que “el compromiso de los docentes para desarrollar su propio aprendizaje afecta directamente a los niveles de rendimiento de la escuela y de los alumnos” (p. 3), destaca el derecho al desarrollo profesional de todos los docentes, para que tengan tiempo de participar en una reflexión sostenida y en un aprendizaje estructurado a través de una serie de actividades de formación.

“El tiempo para planear, actuar, evaluar, reflexionar y modificar la práctica, y el estímulo para la asunción de riesgos, la innovación y hacer nuevos aprendizajes son características de las escuelas que están centradas en el aprendizaje de los alumnos y del maestro” (GTCE, 2003, p. 14).

Esos documentos reconocen explícitamente que hay que alimentar, apoyar y estimular el compromiso mediante el desarrollo profesional continuo y que la práctica reflexiva es fundamental para esta tarea.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

1. “Todos comenzamos nuestro trabajo docente pensando en cómo nos gustaría que fuese la escuela. Esto es lo que valoramos y estamos preparados para trabajar e incluso para luchar por ello... Entonces,... empieza a ocurrir algo demoledor y aparentemente inevitable. Nuestra visión personal se nubla por las bienintencionadas expectativas e inclinaciones de otros... La capacidad de retener y adherirse a una visión personal se embota a causa del agotamiento y la conformidad” (Barth, 1990, p. 148).
 - ¿Cuál era mi visión personal cuando empecé a enseñar?
 - ¿Permanece? ¿Ha cambiado? ¿Cuál es ahora?
 - ¿Quiero renovarla o volver a comprometerme con ella?
 - ¿Qué tengo que hacer para lograrlo?
 - ¿Quién puede ayudarme?
2. Veninga y Spradley (1981, citado en Nias, 1999, pp. 229-230) indican un modelo de cinco fases mediante el que es posible identificar los signos físicos y emocionales de estrés:
 - ✓ *Eustress*, caracterizado por una “sensación saludable de verse forzado y retado, y suficientemente respaldado para afrontar el reto”.
 - ✓ *Falta de estímulos*, marcada por la insatisfacción en el trabajo, ineficiencia en el mismo, fatiga, trastorno del sueño y actividades de evasión, como comida o bebida excesiva, ocio tomado “de forma desenfrenada”.
 - ✓ *Desarrollo de síntomas* (p. ej. dolor de cabeza o de espalda, fatiga, trastornos digestivos, ansiedad, enojo), que se hacen cada vez más frecuentes e intensos.
 - ✓ *Crisis*, marcada por síntomas agudos, pesimismo, dudas de uno mismo, sensación de estar atrapado y preocupación obsesiva por todo ello.

✓ “*Darse con la pared*”, punto en el que suele ser necesaria la ayuda externa para efectuar la recuperación.

- ¿Dónde se situaría usted en este modelo?
- ¿Alguna vez ha entrado en otras fases?
- ¿Cuáles fueron las causas?
- ¿Cómo afrontó la situación? ¿Quién le ayudó?
- ¿Qué tipo de relaciones interpersonales y culturales le ayudan a mantener su pasión por la enseñanza?
- ¿Qué es lo que más contribuye a su autoestima?

3. *Y, por último*: Si se encuentra en la fase 1, 2, 3, 4 ó 5 del modelo: ¿qué está haciendo?

Haga un plan de acción, preferiblemente con un amigo, y pídale que le ayude a cumplirlo.

¹ Desarrollo este tema con mayor amplitud en el capítulo 8.

² Hargreaves juega con las expresiones inglesas *guilt traps* y *guilt trips*. *Guilt trap* es la “trampa de culpabilidad” y *guilt trip*, el “escape de la culpabilidad”. Esta última expresión significa “sentimiento de culpabilidad”, algo que se produce en el interior de la persona por algo que haya hecho o dejado de hacer. (*N. del T.*).

Construir el saber sobre la práctica

“Si queremos que todos los alumnos aprendan del modo que indican las nuevas normas y exige la compleja sociedad actual, tenemos que desarrollar una enseñanza que vaya mucho más allá de dispensar información, administrar un test y poner una nota. Tenemos que comprender cómo enseñar de manera que respondamos a los diversos enfoques del aprendizaje, que aprovechemos los puntos de partida de los estudiantes que constituyen un cuidado andamiaje cuyo objetivo son unas actuaciones más competentes. También tenemos que comprender lo que las escuelas tienen que hacer para organizarse con el fin de prestar apoyo a esa enseñanza y ese aprendizaje... Las escuelas del siglo XXI tienen que pasar de una modalidad selectiva, caracterizada por variaciones mínimas de las condiciones de aprendizaje, en las que «se dispone de un reducido conjunto de opciones instructivas y de un número limitado de formas de alcanzar el éxito», a una modalidad adaptativa, en la que *el entorno educativo pueda facilitar un abanico de oportunidades de éxito*” (Darling-Hammond, 1996a, p. 7).

El profesor apasionado no sólo reconocerá la necesidad, sino que también querrá emplear un conjunto de enfoques docentes que tengan en cuenta los conocimientos más actualizados que estimularán y apoyarán con la máxima eficacia el aprendizaje de los alumnos, se ajustarán a los fines y estarán relacionados con los imperativos morales de los docentes. Este capítulo examina diferentes modelos de enseñanza, intuición, maestría y tacto, el aprendizaje de los alumnos y los conocimientos de distintos tipos de inteligencias múltiples, emocionales, espirituales y éticas, que influyen en aquéllos.

MODELOS DE ENSEÑANZA

En el informe de una extensa investigación sobre la buena enseñanza y el aprendizaje, llevada a cabo con 133 docentes y 207 alumnos, Morgan y Morris (1999, pp. 132-133) concluyen que el principal mensaje es que los alumnos “dan mucho valor a la capacidad que tienen los maestros de influir en su aprendizaje”. Extraen tres consecuencias generales:

1. Los maestros necesitan mayor fe en sí mismos con respecto a la influencia positiva que pueden tener.
2. Hay más posibilidades (de las que perciben los maestros) de dar un giro general a un mayor eclecticismo en la enseñanza de clase, con mayor conciencia y más uso de métodos de actividad, y un diálogo más abierto sobre los conceptos y la práctica

pedagógicos.

3. Es necesario aumentar la conciencia y aplicar estrategias de relación interpersonal para garantizar un equilibrio mejor entre los aspectos afectivos y técnicos de su enseñanza.

La **tabla 5.1** es su intento inicial de construir un modelo sencillo de perspectivas de los docentes, basado en sus investigaciones; presenta una perspectiva sobre las relaciones entre los puntos de vista de los maestros acerca de su papel, las posibles formas de recibirlos los alumnos y los efectos sobre la calidad del aprendizaje.

“Para influir en la mente del aprendiz, tenemos que conocer su complejidad, sus estilos preferidos de aprendizaje, sus diferentes clases de inteligencia... tenemos que saber que la mente del alumno está dispuesta a llegar a un acuerdo con la otra parte: la extraordinaria destreza del maestro como alquimista de la mente para transformar la esclavitud mental en libertad. Aquí se encuentra la cima dorada de la destreza del maestro: su capacidad de abrir la mente” (Brighouse, 1994, p. 29).

| <i>Perspectiva del docente con respecto a la clase</i> | <i>Visión de la identidad del alumno</i> | <i>Perspectiva de respuesta del alumno</i> |
|---|--|---|
| Se basa en la supervivencia y el control (grita a los alumnos) | Adversario | Conducta de “oposición” y aprendiz reacio |
| Se basa en gran medida en la transmisión de conocimientos (habla a los alumnos) | Receptor de la verdad y del saber | Aprendiz pasivo; aburrido, a veces |
| Se basa en la negociación (habla con los alumnos) | Copartícipe del éxito de su aprendizaje | Aprendiz activo y colaborador, se responsabiliza del éxito de su propio aprendizaje |

Tabla 5.1. Perspectivas de los docentes.

Hay diferentes modelos de enseñanza que llevan a los maestros más allá de las perspectivas docentes tradicionales que señalamos en la **tabla 5.1**, con el fin de ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices más eficaces. Algunos se basan en nuevas ideas derivadas de la investigación cerebral (Sylwester, 1995; Wolfe, 2001). Hopkins (2001, p. 89) los resume tal como aparecen en la **tabla 5.2**, al tiempo que opina que no deben considerarse como panaceas ni seguirse de forma acrítica.

Las familias de modelos de enseñanza señaladas por Joyce, Cal-houn y Hopkins (1997), es decir, procesamiento de información, social, personal, y conductual y cibernético, constituyen un punto de referencia útil para construir y mantener un repertorio de enfoques de enseñanza que se relacionan íntimamente con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no pueden utilizarse de manera mecánica o prescriptiva. Para ser eficaces, los maestros tienen que situar los diversos enfoques docentes en el marco del contexto del aprendizaje. Antes de nada, el profesorado tiene que ser capaz de interpretar la situación local con el fin de determinar qué acciones puedan emprenderse (Doyle, 1997). En otras palabras, los docentes tienen que

mantenerse al tanto del aprendizaje y al lado de los aprendices.

FLUIDEZ Y CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE

“La fluidez pone de manifiesto la experiencia espontánea y natural que se consigue cuando hay concordancia entre un elevado nivel de desafío y las destrezas necesarias para afrontarlo. La fluidez aparece cuando una persona está completamente implicada en la tarea, profundamente concentrada y sabe a cada momento cuáles son los pasos siguientes...” (Csikszentmihalyi, en Scherer, 2002, p. 14).

Todos los maestros tienen experiencia de la “fluidez”, cuando, por ejemplo, pasa media hora y ni los alumnos ni él se han dado cuenta del tiempo, pues hasta ese momento están absortos en la enseñanza y el aprendizaje. Es lo que otros describen como enseñanza convincente, cuando se moviliza y sostiene el deseo de aprender y los roles físicos, emocionales e intelectuales de todos los que están en el aula se animan, eufóricos por la experiencia. Es la antítesis de la “enseñanza como costumbre”. Se produce cuando los docentes se muestran creativos y: están *abiertos a nuevas ideas y situaciones*, fomentando retos a sí mismos y a su visión del mundo; son *adaptables*, capaces de transferir conocimientos de un contexto a otro; están *predispuestos a afrontar nuevos retos* y, por tanto, motivados para superarlos; son *tenaces* para resolver problemas; están dispuestos a *atraer al aprendiz* en el contexto de sus propias intenciones, intereses y deseos y se *apasionan con el aprendizaje*. (Adaptado de Seltzer y Bentley, 1999, pp. 26-29).

| <i>Modelo</i> | <i>Creador (continuador)</i> | <i>Finalidad</i> |
|--|---|---|
| MODELOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN | | |
| Pensamiento inductivo (clasificación) | Hilda Taba (Bruce Joyce) | Desarrollo de las destrezas de clasificación, construcción y prueba de hipótesis y comprensión de cómo se construye el entendimiento conceptual de las áreas de contenido |
| Adquisición de conceptos | Jerome Bruner Fred Lighthall (Bruce Joyce) | Aprender conceptos y estudiar estrategias para adquirirlos y aplicarlos. Construir y comprobar hipótesis |
| Organizador avanzado | David Ausubel (y otros muchos) | Diseñado para aumentar la capacidad de absorber información y organizarla, especialmente en el aprendizaje a partir de clases magistrales y lecturas |
| Mnemotecnia | Michael Pressley Joel Levin (y estudiosos asociados) | Incrementar la capacidad de adquirir información, conceptos, sistemas conceptuales y control metacognitivo de la capacidad de procesar información |
| MODELOS SOCIALES | | |
| Investigación en grupo | John Dewey Herbert Thelen Shlomo Sharan Rachel Hertz-Lazarowicz | Desarrollo de destrezas de participación en procesos democráticos. Simultáneamente, enfatiza el desarrollo |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | | social, las destrezas académicas y la comprensión personal |
| Juego de rol | Fannie Shaftel | Estudio de valores y su papel en la interacción social. Comprensión personal de los valores y la conducta |
| Investigación social estructurada | Robert Slavin y colaboradores | Investigación académica y desarrollo social y personal. Estrategias cooperativas para enfocar el estudio académico |
| MODELOS PERSONALES | | |
| Enseñanza no directiva | Carl Rogers | Construcción de la capacidad de desarrollo personal, autocomprensión, autonomía y estima del yo |
| MODELOS CONDUCTUALES | | |
| Enseñanza directa | Thomas Good, Jere Brophy (y otros muchos) | Dominio de los contenidos y destrezas académicos en un amplio conjunto de áreas de estudio |

(Joyce y cols., 1997, citado en Hopkins, 2001, p. 87).

Tabla 5.2. Selección de las cuatro familias de modelos de enseñanza.

TACTO

El educador canadiense Van Manen (1995, pp. 44-45) distingue cuatro capacidades de los maestros que califica de “tacto pedagógico”:

- Capacidad de sensibilidad para interpretar los pensamientos, las ideas, los sentimientos y los deseos internos a partir de pistas indirectas, como gestos, maneras, expresión y lenguaje corporal; capacidad de ver inmediatamente los motivos o las relaciones de causa y efecto.
- Capacidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de la vida interior, p. ej., la significación más profunda de la tristeza, la frustración, el interés, la dificultad, la ternura, el humor, la disciplina.
- Tener un sentido excelente de los niveles, los límites y el equilibrio; saber hasta dónde presionar, hasta dónde acercarse a los alumnos.
- Intuición moral, sentir al instante qué hay que hacer, basándose en la comprensión pedagógica perceptiva de la naturaleza y las circunstancias de los niños.

Todos los docentes estarían dispuestos a reivindicar el “tacto” como algo fundamental en su trabajo. Sin embargo, no se enseña ni puede conseguirse con facilidad y requiere utilizar cantidades inmensas de energía intelectual y emocional con la gente y en la inmediatez de las aulas.

El ejercicio del tacto requiere comprensión, conocimiento y la capacidad y la

disposición para implicarse en el razonamiento práctico. Aristóteles lo llama frónesis para distinguirlo de la episteme, que se interpreta como el conocimiento cierto y verdadero.

“El razonamiento práctico es deliberativo, tiene en cuenta las circunstancias locales, sopesa las compensaciones, está plagado de incertidumbres, depende del juicio, aprovecha la sabiduría, aborda los detalles, se ocupa de las contingencias, es iterativo y cambia de metas sobre la marcha cuando es necesario. El razonamiento práctico constituye la trama de la vida práctica... Su meta consiste en llegar a decisiones buenas pero imperfectas con respecto a circunstancias concretas” (Eisner, 2002, p. 375).

INTUICIÓN

“La enseñanza es una actividad enormemente compleja y especializada. Es, al mismo tiempo, ciencia y arte; requiere erudición, investigación crítica rigurosa, creación colectiva de saber educativo de acuerdo con las normas colegiales y comunitarias, e intuición, imaginación, improvisación, además de decisiones, imprevisibles, instintivas e idiosincrásicas que más de un autor ha relacionado con las artes interpretativas...” (Saunders, 2002, p. 6).

Cuando aumentan las experiencias de los maestros es probable que su crecimiento pedagógico, intelectual y emocional vaya acompañado por el desarrollo del dominio de conocimientos y destrezas, y de la intuición. Aunque no todos tengan a su alcance estas cosas en igual medida y en todas las circunstancias, y aunque no estén relacionadas con la edad, son aliadas de incalculable valor en el trabajo de los docentes exitosos, sobre todo de los que desean mantener su pasión.

En un estudio de los premios Nobel de ciencias, Lorenz, que recibió el premio Nobel de Medicina en 1973, hablaba del valor de la intuición:

“La intuición ha de tener a su disposición una base enorme de datos humanos con los que jugar. Actúa de un modo muy misterioso, porque... se las arregla para mantener a flote todos los datos humanos, esperando que queden en su sitio, como si se tratase de un rompecabezas chino. Si aprietas... si tratas de permutar tus conocimientos, no sale nada. Hay que aplicar una especie de presión misteriosa y, después, descansar y, de repente, llega la solución” (Citado en Fensham y Marton, 1992, p. 116).

Esto indica que la intuición, en la aplicación del tacto pedagógico, por ejemplo, se basa en el conocimiento y no puede ser, de ninguna manera, planificada de antemano. Sin embargo, la intuición es una faceta esencial de la enseñanza apasionada. Igual que la historia aprendida y los contextos personales, sociales y culturales concretos influyen en la pasión, también se manifiesta en un campo en el que el conocimiento del yo, de los alumnos y de la materia son ingredientes esenciales. Por tanto, la intuición es un producto del contexto social, la interacción social y las historias individuales. Puede desarrollarse. Al comentar la toma compleja de decisiones en el aula de secundaria, Brown y Coles (2000, p. 174) identifican a los profesionales intuitivos como los que son capaces de: hacer frente a la complejidad de la situación; adaptar sus clases a las aportaciones de sus alumnos; poner el dedo en la llaga y, después, arrostrar las consecuencias; subordinar su enseñanza al aprendizaje de sus alumnos.

Lorenz y Brown-Coles reconocen que la intuición es una cualidad esencial del trabajo creativo que supone buscar los problemas y solucionarlos. Mientras que Lorenz acepta que hace falta paciencia para que surja la intuición, Brown y Coles la utilizan en un

sentido más activo. Ambos la consideran como el proceso de percepción holística y la capacidad de establecer conexiones y relaciones entre acontecimientos hasta entonces no relacionados. Una actividad de planificación que no es del todo racional.

Aunque se refiera al liderazgo de las organizaciones, las palabras de Wheatley (1992, p. 43) pueden aplicarse también a la forma de enfocar el trabajo de los maestros apasionados:

“Mi sensibilidad cada vez mayor respecto a un universo cuántico ha influido de varias maneras en mi vida organizativa. Primero, trato por todos los medios de disciplinarme para mantenerme consciente del todo y para resistir mi deseo de analizar las partes hasta el final. Busco patrones de movimiento en el tiempo y me centro en cualidades como el ritmo, el flujo, la dirección y la forma. Segundo, sé que estoy perdiendo el tiempo cuando dibujo flechas rectas entre dos variables en un diagrama de causaefecto, sitúo cosas como polaridades o creo planes y horarios elaborados. Tercero, ya no discuto con nadie acerca de lo real. Cuarto, el tiempo que perdía antes en planificaciones y análisis detallados, lo utilizo ahora para observar estructuras que puedan facilitar las relaciones. He llegado a prever que puede suceder algo útil si miro a las personas, las unidades o las tareas, aunque no pueda determinar los resultados precisos. Por último, compruebo cada vez más que el universo no coopera con mis deseos de determinismo”.

Como la intuición, también la maestría se malinterpreta a veces. Se considera, por ejemplo, que el “experto” posee una cantidad mayor de conocimientos, destrezas y sabiduría que la mayoría de las personas. Se invita a los “expertos” a que pronuncien conferencias, aconsejen sobre cuestiones políticas, hagan juicios acerca de la calidad. Sin embargo, los expertos, lejos de aceptar el estado actual de conocimientos y práctica, siguen aprendiendo:

“La carrera profesional del experto consiste en avanzar progresivamente sobre el problema que constituye un campo de trabajo, mientras que la carrera profesional del no experto reduce gradualmente el campo de trabajo, de manera que se adapta mejor a las rutinas que está preparado para ejecutar... Hay algo que hacen los expertos, superando el aprendizaje ordinario, que explica cómo se convierten en expertos y cómo siguen siéndolo, en vez de estancarse en una actuación rutinaria... Los expertos abordan problemas que aumentan su maestría, mientras que los no expertos tienden a abordar problemas para cuya solución no tienen que asimilar nada nuevo” (Bereiter y Scardamalia, 1993, p. 78).

Ni la intuición ni la maestría son infalibles. Forman parte del repertorio de los maestros y, como todos los demás aspectos, hay que repararlos, revisarlos y completarlos con nuevos conocimientos y nuevas ideas.

Como reconocen van Manen, Eisner y otras personas citadas en este libro, la buena enseñanza no sólo depende del conocimiento, de las competencias docentes y de la parte que desempeñan las inteligencias múltiples, emocional, espiritual y ética, sino que también necesita, en un sentido fundamental, de la pasión, la intuición y el arte, las consideraciones estéticas, el tacto pedagógico y la finalidad. Por consiguiente, requiere imaginación y técnica, intelecto y emoción, corazón, mano y cabeza en el ejercicio del juicio acerca del “sentimiento y la significación de los detalles” (Eisner, *ibid.*, p. 382).

“El arte no reduce la complejidad, sino que tiene tendencia a aumentarla, al reconocer la sutileza y enfatizar la individualidad. No busca el mejor método. Hace hincapié en la idiosincrasia productiva. Es un complemento crucial para plasmarla en una ciencia. Es decir, “plasmarla en una ciencia” significa, idealmente, plasmarla en un procedimiento sin errores. Un procedimiento no tiene errores cuando no hay

sorpresas. Cuando no hay sorpresas, no hay problema. Cuando no hay problema, no hay retos ni crecimiento. El arte en la enseñanza, como concepto omnipresente, trasciende la rutina, invita al riesgo, busca el reto y fomenta el crecimiento” (Eisner, 1996, p. 18).

LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

“Un maestro preguntó: ¿De qué color son las manzanas? La mayoría de los niños respondió: «rojas»; algunos dijeron: «verdes». Sólo un niño levantó la mano con otra respuesta: «blancas».

El maestro *explicó* pacientemente que las manzanas eran rojas o verdes y, a veces, amarillas, pero nunca blancas.

Sin embargo, el pequeño insistía. Por fin, dijo: *mire en el interior*” (Bennett-Goleman, 2001, p. 43).

Los profesores que tienen pasión por la enseñanza se toman la molestia de mirar tras la “fachada” que presenta cada alumno, con el fin de ver las cosas como son. Ésta es la base de la construcción de una auténtica relación docente-alumno y de la planificación para enseñar de manera que llegue al interés y la imaginación de cada estudiante. Los maestros que tengan pasión por la enseñanza y estén en una clase que presente problemas de conducta tratará, primero, de comprender, en vez de llegar a una solución inmediata a corto plazo.

Refiriéndose a la evaluación como forma de aprendizaje, Earl y LeMahieu (1997, p. 154) hablan de la “observación del niño”:

“El maestro tiene que ser consciente de los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Y tiene que hacerlo muy rápidamente. Después, puede partir de ahí. Al principio del curso, yo utilizo actividades de matemáticas, muchas actividades visuales, recojo algunas de las ideas de Edward de Bono, cosas que saco de Howard Gardner y convierto estas actividades en actividades de matemáticas. Observo cómo las enfocan los niños y cómo las hacen y, después, tomo decisiones sobre el tipo de aprendizaje realizado por cada niño... Son pequeños juegos que les divierten, pero que yo utilizo con otra finalidad... Me dicen algo acerca de su pensamiento”.

John Elliott, hablando de las experiencias de los profesores investigadores del *Norwich Area Schools Consortium*, que tuvieron como centro de atención las “dimensiones pedagógicas de la indiferencia de los alumnos con respecto al aprendizaje”, proporciona un buen ejemplo de la necesidad de ir más allá de los aspectos superficiales de un problema, y de las recompensas que ello supone, recogiendo pruebas de diversas fuentes para comprobar las percepciones. Por ejemplo, los profesores de lengua extranjera creían que el número elevado de alumnos alborotadores y el absentismo de las clases se debían a las actitudes negativas de los padres. Sin embargo, una encuesta realizada a los padres reveló que la mayoría tenía actitudes positivas respecto a que sus hijos aprendieran una lengua extranjera. Entonces, los profesores comenzaron a buscar las razones dentro de sus clases. Generalizando a partir del trabajo del proyecto, Elliott (2004) cita a un profesor investigador:

“Para mí, cada estudiante es muy diferente, y lo que en una persona puede ser algo muy obvio, como una actitud que rechaza el trabajo... con otros alumnos puede ser muy distinto... tan sencillo como tratar de llevarte a una conversación sobre algo completamente ajeno a la materia y, de ese modo, tratar de distraerte de la enseñanza, procurando evitar el trabajo”.

Tener pasión por la enseñanza significa tener pasión por atraer a los alumnos al tipo de educación que les dé oportunidades de vivir una vida rica de aprendizaje, y parte de ello consiste en prepararlos para diferentes puestos de trabajo. Aunque, por supuesto, los educadores no puedan garantizar el empleo, que siempre estará sometido a los caprichos del mercado laboral, su primera función, como reconocen McLaughlin, Talbert y otros, consiste en inculcar las ganas de aprender (o, por lo menos, la idea de que el aprendizaje se realiza durante toda la vida) y asegurarse de que sean capaces de buscar y de resolver los problemas.

“La mano de obra en la que irán integrándose los estudiantes no sólo requiere la lectoescritura y la aritmética básicas, sino también destrezas de resolución de problemas y la capacidad de seguir aprendiendo a medida que cambien la tecnología y la sociedad” (McLaughlin y Talbert, 2001, p. 2).

Esto no sólo indica que hay que utilizar una determinada serie de enfoques que se ajustan a esa finalidad, sino también que la cultura de aprendizaje de la escuela y de la clase estimule la participación activa, la especulación, el debate y el sentido de propiedad de lo aprendido.

Igual que los maestros, los alumnos tendrán diferentes preferencias en cuanto al modo de aprender y aprenderán mejor de una forma que de otra. En esto influirán sus historias de aprendizaje, factores cognitivos y emocionales (p. ej., dislexia, dispraxia, timidez) y, por supuesto, los enfoques docentes utilizados. Galton y Simon (1980) señalan cuatro tipos de aprendices: los que reclaman atención, los trabajadores intermitentes, los trabajadores solitarios y los colaboradores tranquilos.

Sin embargo, un alumno que reclame atención en una clase puede ser un colaborador tranquilo en otra. En otras palabras, los docentes pueden influir en beneficio del aprendizaje si escogen el enfoque correcto y tienen la relación adecuada con los alumnos. Es probable que las formas preferidas de aprendizaje cambien con el tiempo, según las circunstancias y el interés. Quizá los estilos de aprendizaje mejor conocidos sean los derivados del trabajo de Kolb (1984):

- *Reflexivo*: aprendizaje mediante sensaciones y a través de la experiencia.
- *Teórico*: aprendizaje por observación y escucha.
- *Pragmático*: disfruta resolviendo problemas.
- *Activista*: aprendizaje mediante la acción.

Conocer éstos y otros modelos permite a los maestros planificar para atraer a los estudiantes, basándose en un diagnóstico de estilo y preferencia, y trabajar para ampliar los repertorios de aprendizaje de los alumnos. Es poco probable que los profesores apasionados se dirijan a los aprendices mediante las modalidades tradicionales de aprendizaje por transmisión; más bien al contrario, dejan que los alumnos adopten unos papeles más activos y eficientes en su propio aprendizaje. Si en clase faltan el respeto y la confianza mutuos, es difícil ofrecer los tipos de libertad de elección que implican esos

cambios de rol. Sin embargo, en esos contextos interactivos y colaborativos, los docentes y los alumnos pueden desempeñar múltiples roles. Bentley (1998, pp. 131-132) presenta una lista genérica de las capacidades que suponen:

- *Aprendiz*: capacidad de comprender en qué consisten la identificación de objetivos y las necesidades de aprendizaje, conseguir los recursos adecuados para alcanzarlos y evaluar el aprendizaje.
- *Trabajador*: capacidad de comprender cómo puede emplearse la habilidad y la energía en una actividad productiva.
- *Profesor*: capacidad de comunicar los conocimientos e ideas adecuadas, facilitar el desarrollo de una comprensión auténtica, motivar y estimular los hábitos y disciplinas para el aprendizaje eficaz, y evaluar el progreso.
- *Ciudadano*: capacidad de comprender y desempeñar las responsabilidades y oportunidades que lleva consigo la pertenencia a una comunidad cívica y política.
- *Madre o padre*: capacidad de comprender y cumplir las obligaciones de la maternidad o paternidad.
- *Experto*: capacidad de comprender y desarrollar los componentes clave de la maestría en un determinado campo (de conocimientos).
- *Compañero*: capacidad de comprender y desempeñar el papel de mentor, incluyendo la confianza y la confidencialidad.
- *Líder*: capacidad de reconocer y formular objetivos y retos, de motivar a las personas, satisfacerlas de forma adecuada y recompensar y celebrar los logros, tanto individuales como colectivos.
- *Responsable de solucionar problemas*: capacidad de reconocer, encuadrar y analizar problemas.

Bentley cita un informe del *US National Center for Clinical Infant Programmes* que descubrió que las siete cualidades más necesarias para tener éxito en la escuela – confianza, curiosidad, intencionalidad (el deseo de causar impacto), autocontrol, facilidad de relación, capacidad de comunicarse y talante cooperativo– tienen una conexión directa con las relaciones (Bentley, 1998, p. 159).

Conocer de cerca el aprendizaje y al aprendiz, en contra de las ideas recibidas, incrementa la capacidad de los maestros para hacer bien su trabajo.

“Los profesores también pueden desear cierta distancia social de las vidas complejas, enmarañadas y, a veces, destructivas de sus alumnos, pero no pueden enseñar bien ignorando las dimensiones de las vidas de sus estudiantes. Enseñar bien requiere un conocimiento tan amplio y profundo del aprendiz como sea posible, la preocupación por la forma de relacionar lo que se enseña con la experiencia vital del aprendiz y la disposición a atraerle en el contexto de sus propias intenciones, intereses y deseos. La distancia social del estilo que fomentan muchos médicos inhibe la capacidad de los docentes de hacer bien su trabajo, pues a la

hora de reflexionar sobre sí mismos como profesionales, no pueden adoptar el mismo concepto de distancia social que caracteriza gran parte de la práctica jurídica y médica” (Fernstermacher, 1990, p. 137).

Dos de los autores que mayor influencia han tenido con sus escritos sobre las inteligencias del aprendiz en las últimas décadas han sido Howard Gardner y Daniel Goleman.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de la inteligencia de Gardner (1983, 1996), basada en una serie de estudios y pruebas del desarrollo cognitivo de niños normales y superdotados, cuestiona las antiguas ideas sobre la inteligencia como rasgo “general” y “fijo”. En cambio, reconoce que cada individuo posee varios tipos de inteligencia; que, en cada uno, unos tipos tendrán más fuerza que otros, y que el contexto y el medio influyen en su desarrollo. Se ha criticado la teoría sobre la base de que las distintas inteligencias “parecen reflejar sus propios juicios de valor sobre el tipo de cuestiones que son importantes” (White, 2000, p. 11) y de que hay problemas para identificar el “rendimiento final” (ibid., p. 16). Esta teoría tiene consecuencias significativas tanto para los tipos de conocimiento que se valoren en la escuela –tradicionalmente, los lingüísticos y los lógicos– como para el modo de examinarlos. También tiene consecuencias para los maestros con respecto a las posibles formas de organizar el aprendizaje de manera que se estimulen todas estas inteligencias y no sólo algunas. Bentley (1998) llama la atención sobre el reconocimiento implícito en la teoría de las inteligencias múltiples de que cualquier ocupación o tarea implica una combinación de ellas. A continuación, aparecen ejemplos de algunas aplicaciones de las ocho inteligencias de Gardner a los roles o características de los alumnos:

- **Inteligencia verbal-lingüística:** el ratón de biblioteca, el poeta, el narrador de cuentos, el orador, el humorista, el amigo de los tests, el experto en concursos, el superespecialista en ortografía, el dramaturgo, el que cuenta anécdotas.
- **Inteligencia lógico-matemática:** el programador informático, el supercalculador, el mago de las matemáticas, el científico, el lógico, el racionalista, el ajedrecista.
- **Inteligencia espacial:** el inventor, el artista, el caricaturista, el fotógrafo, el mago de la mecánica, el diseñador, el imaginativo o que sueña despierto, el cartógrafo.
- **Inteligencia cinestésica:** el atleta, el bailarín, el actor, el artesano, el mimo, el escultor, el deportista, el aprendiz práctico.
- **Inteligencia musical:** el cantante, el letrista, el guitarrista (o cualquier instrumentista), el rapero, el as del ritmo, el oyente habituado.
- **Inteligencia interpersonal:** el líder natural, el mediador de clase, el negociador, el manipulador, el director social, el barómetro humano (de sentimientos afectivos de otra persona), el amigo comprensivo, el estudiante de elevada moral.

- **Inteligencia intrapersonal:** el emprendedor, el que trabaja por libre, el que va contracorriente, el espíritu independiente, el visionario, el que establece objetivos, el pensador reflexivo, el futurista.
- **Inteligencia naturalista:** el experto en lagartos (o el experto en cualquier clase concreta de animales o plantas), el entusiasta de la naturaleza, el amante de los animales, el coleccionista, el cazador, el explorador.

No se pretende que la lista sea exhaustiva. Para los maestros, el reconocimiento de estas inteligencias supone que cada estudiante tendrá posibilidades de desarrollo en muchas de estas áreas; y plantea unos retos enormes a la tradicional estructura limitada del currículo de las escuelas. Silver, Strong y Perini (2000) presentan un medio muy útil para aplicar las inteligencias a la enseñanza en clase (**tabla 5.3**).

Sin embargo, estos ejemplos aún suscitan problemas con respecto al perfil de los aprendices de cualquier aula y a su respuesta a esa planeada diversidad de enfoques pedagógicos. También suponen un reto a la capacidad para facilitar esos tipos de aprendizaje. Hace falta mucha creatividad y mucha destreza, y tiene consecuencias tanto para la formación inicial como para la formación continua del profesorado.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Una línea de investigación que tiene consecuencias importantes para la enseñanza y el aprendizaje ha sido la legitimación del componente emocional presente, de alguna manera, en todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Daniel Goleman define la inteligencia emocional como la “capacidad de motivarse y de persistir ante las frustraciones; de controlar el impulso y retrasar la gratificación, de regular el humor e impedir que el estrés negativo sofoque la capacidad de pensar; de empatizar y mantener la esperanza” (1995, p. 34). Utilizando el trabajo original de Salovey y Meyer (1990), Goleman (1995, pp. 43-44) señala cinco dominios de la inteligencia emocional:

- 1. Conocer las propias emociones.** La capacidad de supervisar nuestros sentimientos es fundamental para la perspicacia psicológica y la autocomprensión. Las personas más seguras de sus sentimientos son mejores pilotos de sus vidas, al tener una idea más clara de cómo se sienten de verdad con respecto a sus decisiones personales, desde con quién casarse a qué trabajo elegir.

| <i>Inteligencia</i> | <i>Ejemplos de actividades de clase</i> | <i>Ejemplos de mi clase</i> |
|--------------------------|--|-----------------------------|
| Verballingüística | Discusiones, debates, redacción de diarios, conferencias, ensayos, historias, poemas, narración de relatos, actividades de escucha, lectura | |
| Lógicomatemática | Cálculos, experimentos, comparaciones, juegos numéricos, utilización de pruebas, formulación y comprobación de hipótesis, razonamiento deductivo e inductivo | |
| | | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| Espacial | Mapas conceptuales, gráficos, tablas, proyectos artísticos, pensamiento metafórico, visualización, vídeos, diapositivas, presentaciones visuales | |
| Cinestésica | Juegos de rol, danza, actividades atléticas, actividades manipulativas, demostraciones prácticas, mímica conceptual | |
| Musical | Interpretar música, canto, rap, silbar, tocar palmas, analizar sonidos y música | |
| Interpersonal | Proyectos de participación comunitaria, diálogos, aprendizaje cooperativo, juegos de equipo, tutoría a cargo de compañeros, conferencias, actividades sociales, comunicación | |
| Intrapersonal | Elección del alumno, redacción de diario, autoevaluación, instrucción personal, estudio independiente, diálogo sobre sentimientos, reflexión | |
| Naturalista | Excursiones ecológicas al campo, estudio medioambiental, cuidado de plantas y animales, trabajo al aire libre, reconocimiento de patrones | |

Tabla 5.3. Recogida de ejemplos de clase. (Silver, Strong y Perini, 2000, p. 20).

2. **Controlar las emociones.** La capacidad de tranquilizarse, de eliminar la ansiedad, el pesimismo o la irritabilidad.
3. **Motivarse a sí mismo.** El autocontrol emocional, retrasando la gratificación y conteniendo la impulsividad, subyace a todo tipo de logros.
4. **Reconocer las emociones de los demás.** Empatía, el coste social de estar emocionalmente sordo a las razones por las que la empatía enciende el altruismo. Esto los hace mejores para las profesiones asistenciales, la enseñanza, las ventas y la administración.
5. **Relaciones de manipulación.** El arte de las relaciones consiste, en gran parte, en la destreza para manipular las emociones de los otros. Estas habilidades son el fundamento de la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Goleman ha dicho que la *alfabetización emocional*, es decir, comprender y ser capaz de aplicar la inteligencia emocional, es esencial para tener éxito en la vida, y que el analfabetismo emocional, que hace difícil afrontar las tensiones y los problemas de la vida en las escuelas, puede expresarse mediante el aburrimiento, la mala conducta o el retraimiento. Su obra demuestra la importancia del desarrollo de la competencia emocional de los niños, los jóvenes y los adultos. Los alumnos aprenden de distintas maneras, pero su aprendizaje está influido casi siempre por factores sociales y emocionales (Wang, Haertel y Walberg, 1997). En consecuencia, necesitan desarrollar competencias reflexivas que les permitan reconocer, admitir, comprender y controlar sus emociones. Esto no es sólo una responsabilidad de los padres, sino también de los

maestros. Éstos necesitan tener la confianza en sí mismos y las destrezas precisas para intervenir y facilitar la alfabetización emocional de los alumnos desde la posición de quien ya ha adquirido ese dominio.

Comprender y controlar (no suprimir) las emociones propias y las de los demás es una parte fundamental del trabajo de todos los docentes. Sin embargo, conviene distinguir entre las emociones *negativas* que se derivan de los sentimientos de daño, pérdida o amenaza y pueden ser productivas, y las emociones *positivas*, que se derivan del progreso hacia un objetivo o de su consecución y pueden ser destructivas (Lazarus, 1991). Tomemos como ejemplo la pasión. Aunque “la vida sin pasión sería un aburrido erial de neutralidad, separado y aislado de la riqueza de la vida” (Goleman, 1995, p. 56), es importante reconocer, como ya he señalado en este libro, que, cuando aumenta la intensidad de las emociones, pueden “fundirse” en extremos incontrolables y destructivos de rabia, culpabilidad, ansiedad, vergüenza, depresión, melancolía, aislamiento, noches de insomnio y alienación (de sí mismo y de los demás). También es importante reconocer, primero, que la inteligencia emocional no es algo que los docentes o los estudiantes poseen o no; segundo, no está aislada del contexto social –por ejemplo, es probable que las culturas de colaboración alimenten la inteligencia emocional–; tercero, puede verse afectada por los contextos de cambio personal, y cuarto, puede aprenderse. La participación regular en algunas formas de reflexión, por ejemplo, puede contribuir al crecimiento del yo, tanto emocional como cognitivo.

Conviene señalar que, aunque esta teoría reconozca en cierto sentido el papel clave de la emoción en la enseñanza y el aprendizaje para docentes y alumnos, también ha sido criticada por no tener en cuenta las diferencias históricas, culturales y sociales, y las relaciones tradicionales de poder en el lugar de trabajo, que influyen de manera significativa en la forma de utilizar la inteligencia emocional. Por ejemplo, a los varones, de clase media y que ocupan puestos de dirección puede resultarles la inteligencia emocional un constructo más aceptable, tal como lo define Goleman, que a quienes tienen historias marcadas por el género, la raza o la clase social (Boler, 1999).

INTELIGENCIA ESPIRITUAL

Es difícil, si no imposible, enseñar bien al cabo del tiempo, en circunstancias diferentes y, a veces, adversas, sin apasionarse y tener cierto sentido de lo espiritual y de lo ético. Incluso la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples no bastan para explicar la rica complejidad del corazón y del espíritu humanos:

“La inteligencia espiritual nos da capacidad de discriminar. Nos da nuestro sentido moral, una capacidad de atemperar las reglas rígidas con comprensión y compasión, y una capacidad igual para ver donde tienen sus límites la compasión y la comprensión...” (Zohar y Marshall, 2000, p. 5).

En el último capítulo de su libro *The Intelligent School* (1997), MacGilchrist, Myers y Reed identifican y describen nueve inteligencias: *contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual y ética*. Las dos últimas encierran especial interés para quienes somos o debiéramos ser apasionados por la enseñanza.

La inteligencia espiritual se caracteriza “por la valoración fundamental de la vida y el desarrollo de todos los miembros de una comunidad escolar” (MacGilchrist y cols., 1997, p. 109) y es un elemento clave de la pasión por la enseñanza que es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje adecuados. Sin embargo, no aparece en los planes de mejora de la escuela, en los documentos normativos ni en los informes de inspección.

“La espiritualidad es una fuente de creatividad abierta. Lleva consigo la cualidad de la consciencia que impulsa la investigación, las ideas, las observaciones, la perspicacia, la empatía, la expresión artística, los esfuerzos serios y el deseo de juego. Nos abre a la vida y a los demás. La espiritualidad es un hilo que atraviesa nuestra vida, llevando esperanza, compasión, agradecimiento, valor, paz y un sentido de finalidad a lo cotidiano, al tiempo que trasciende el mundo inmediato de lo visible y lo tangible. Nos impulsa a buscar y ser consecuentes con los valores que no se rigen por el éxito material” (Burns y Lamont, 1995, p. xiii, citado en MacGilchrist y cols., 1997, p. 109)

La inteligencia espiritual está íntimamente relacionada con los fines morales del maestro (véase el **capítulo 2**) y es diferente de la inteligencia emocional. Mientras que esta última nos permite juzgar la situación –por ejemplo, el clima emocional de la clase– para comportarnos después de forma adecuada, la primera nos permite preguntarnos si queremos estar en esta situación o si nos gustaría cambiarla para crear otra mejor. En este sentido, trabajamos *con* los límites y no necesariamente *dentro de* los límites.

“La inteligencia espiritual es la inteligencia del alma con la que nos curamos y con la que nos hacemos sanos. Es la inteligencia que queda en esa parte profunda del yo conectada con la sabiduría que está más allá del yo, o mente consciente, es la inteligencia con la que no sólo reconocemos los valores existentes, sino con la que descubrimos creativamente nuevos valores” (Zohar y Marshall, 2000, p. 9).

Ser espiritualmente inteligente es integrar dos de las inteligencias múltiples de Gardner –la intra y la interpersonal– con el fin de comprender de modo más pleno quiénes somos, qué valoramos y cómo desarrollamos el afecto y la preocupación por los demás para utilizarlo en la enseñanza. Hacer esto es reconocer que los papeles del docente, a la hora de desarrollar comunidades de aprendices críticamente afectuosas, de apreciar la diversidad, y de forjar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, son tan importante como sus roles “académicos” y están interconectados con ellos. El desarrollo de la inteligencia espiritual puede llevar consigo formas de reflexión holística crítica que se centren en el yo. Zohar y Marshall (ibid., p. 15) señalan los siguientes indicadores de una inteligencia espiritual muy desarrollada:

- Capacidad de ser flexible (activa y espontáneamente adaptativo).
- Alto grado de autoconciencia.
- Capacidad de afrontar y utilizar el sufrimiento.
- Capacidad de afrontar y trascender el dolor.
- La cualidad de ser inspirado por la visión y los valores.
- Renuencia a causar daños innecesarios.

- Tendencia a ver las conexiones entre cosas diversas (ser “holístico”).
- Marcada tendencia a hacer preguntas como: “¿por qué?” o “¿qué pasa si...?”, y a buscar respuestas fundamentales.
- Ser lo que los psicólogos llaman “independiente de campo”: poseer una facilidad para trabajar en contra de las convenciones.

No es difícil ver la relevancia y el valor de estos indicadores o características para los maestros apasionados, en su profundo afecto y deseo de dar las mejores oportunidades de aprendizaje.

INTELIGENCIA ÉTICA: EL IMPERATIVO MORAL

La *inteligencia ética* indica la necesidad de unos valores y creencias claros, un sentido de finalidad y de principios morales, un compromiso de acceso y ayuda para todos, y una elevada autoestima (aunque no complaciente) (MacGilchrist y cols., 1997, p. 112).

En conjunto, la teoría de las inteligencias múltiples, los modelos de enseñanza y las inteligencias emocional y espiritual sugieren una visión amplia y holística, más que estrictamente instrumental, de la enseñanza y el aprendizaje, del docente y el alumno. Los profesores ejercen una evidente responsabilidad moral y ética, y es esencial que induzcan el desarrollo de las capacidades de sus alumnos para actuar moralmente, es decir, trabajar para el mutuo beneficio de todos, comprometerse con las cuestiones morales.

Siempre y, sobre todo en contextos de desconexión y declive moral, los docentes tienen la responsabilidad de estimular activamente la reflexión sobre los valores y principios morales.

La **tabla 5.4** (Clark, 1995, p. 27) constituye un saludable recordatorio de la relación entre las necesidades de los niños y los jóvenes, las “respuestas virtuosas” necesarias y las tentaciones que, si no se resiste a ellas, van en contra de la formación de vínculos interpersonales fuertes que los maestros apasionados con su enseñanza forjan con sus estudiantes.

Aunque haya muchos docentes que no asocien sus roles con ayudar a sus alumnos a desarrollar sus valores morales porque les parezca inadecuado, no se sientan cualificados para ello, no lo consideren un aspecto de su rol o no tengan tiempo, hay muchas investigaciones que indican que, *en la práctica*, las aulas son lugares morales (p. ej., Jackson, Boostrom y Hansen, 1993; Cole, 1997), en donde los estudiantes están “oyendo” constantemente mensajes de los docentes con respecto a ideales y principios de equidad, justicia y formas de comportarse con los demás, como el respeto y la sinceridad. Los profesores que sienten pasión por la enseñanza deben ser conscientes de los mensajes implícitos que comunican a través de las expectativas de los códigos de conducta, las formas de trabajar y las relaciones personales. También es posible que deseen dejar algún tiempo para dialogar sobre los contextos sociales y morales de vida fuera de las escuelas que sean relevantes para los estudiantes. El tiempo empleado de

este modo –por consideración a sus amplias responsabilidades para con la sociedad– también puede pagar sus dividendos mediante el mayor interés y la creciente motivación de los estudiantes que de ello se deriven.

| <i>Necesidades de los niños</i> | <i>Respuesta virtuosa</i> | <i>Tentaciones</i> |
|---------------------------------|------------------------------|---|
| Ser amados | Amor incondicional | Amor condicionado; explotación emocional y sexual |
| Ser dirigidos | Capacitación | Esclavización |
| Ser vulnerables | Bondad | Crueldad |
| Dar sentido a las cosas | Justicia; equidad | Arbitrariedad |
| Agradar a los demás | Humildad; paciencia | Ira; orgullo |
| Tener esperanza | Esperanza | Desesperación |
| Ser conocidos | Respeto | Desprecio |
| Estar seguros | Responsabilidad | Indiferencia; abandono |
| Dejar huella | Trabajo auténtico; autonomía | Narcisismo; egocentrismo |

Tabla 5.4. Necesidades de los niños, respuestas virtuosas y negativas.

Brookfield (1998, pp. 290-291) dice que el aprendizaje moral adulto se centra en cinco procesos interconectados:

- *Aprender a ser consciente del inevitable carácter contextual y situacional del razonamiento moral. Esto nos lleva a comprender que lo que hace que una conducta sea moralmente admirable o defendible se define y experimenta de forma subjetiva, y varía de una persona a otra y de una época a otra.*
- *Aprender que la moralidad se determina, transmite e impone de forma colectiva. Esto nos lleva a comprender que lo que se acepta como código moral dominante en cualquier grupo de personas está socialmente negociado y refleja de manera invariable los valores de quienes ocupan posiciones de poder. También puede llevarnos a comprender que los códigos subculturales que cuestionan el código dominante se han desarrollado de acuerdo con la clase social, la raza y el género.*
- *Aprender a reconocer la ambigüedad del razonamiento y la conducta morales. Esto nos lleva a comprender los límites de cualquier intento de aplicar reglas morales universales a situaciones específicas. Llegamos a comprender las contradicciones y disyunciones entre nuestros impulsos morales y nuestras acciones. Este aprendizaje supone el desarrollo de un escepticismo reflexivo con respecto a las afirmaciones de certeza moral y la consiguiente tolerancia a la multiplicidad de puntos de vista que pueden adoptarse en relación con las opciones morales “correctas”.*

- *Aprender a aceptar las propias limitaciones morales. Esto se acerca a lo que algunos llamarían conquista de la sabiduría personal. Supone comprender las dificultades implicadas en nuestro comportamiento moral (con independencia de cómo lo definamos) y aprender a vivir con cierto grado de incoherencia moral, sin que llegemos a la correspondencia exacta entre nuestras convicciones y acciones que, idealmente, desearíamos.*
- *Aprender a ser reflexivos sobre nuestro razonamiento moral y las apelaciones a la moral. Esto lleva consigo la aplicación de la reflexión crítica a nuestras decisiones morales. Llegamos a comprender que lo que creemos que son acciones desinteresadas, a menudo, acaban siendo interesadas. Aprendemos a reconocer las dimensiones del egoísmo que se unen a la acción moral y llegamos a desconfiar de los sentimientos agradables que experimentamos al actuar “moralmente”. Se examina la conducta moral por el egoísmo que a veces representa.*

Si, como Brookfield (1998) señala, la enseñanza moral es “una dimensión moral autoconsciente de la práctica educativa” (p. 283), se sigue que hay que tomar en serio el aprendizaje moral de los docentes. Los maestros tienen que ampliar su comprensión de las opciones morales que se hacen en el aula y la parte que desempeñan al influir sobre ellas, por ejemplo, al insistir en respetar todas las opiniones frente a las suyas; o en reconocer o ignorar de qué formas influyen en las actitudes, creencias y conductas presentes en clase los mundos ajenos a ella.

“Es muy posible –dice Brookfield– que los adultos vivan sus años en un universo moral restringido, en el que los valores, las premisas y las perspectivas aprendidas en la infancia se refuerzan constantemente” (ibid., p. 286). Por consiguiente, los profesores, con la responsabilidad de educar a los niños y jóvenes, tienen que reflexionar con regularidad sobre sus propias creencias, significados y valores, los de la escuela, los de los estudiantes a los que enseñan y en cómo se llevan a la práctica en las aulas.

Parafraseando a Brookfield (ibid., p. 287), no saber nada de la vida y las experiencias de los alumnos es un error, desde el punto de vista pedagógico; no pensar que sean importantes es una falta de respeto. Son importantes porque ayudan a los docentes a adoptar una visión integrada de la dinámica personal y social, a menudo contradictoria, de sus mundos y de los contextos culturales y políticos generales que influyen en ellos.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

Lea las dos columnas que aparecen a continuación (tomadas de Fried, 1995, pp. 150-151). Señale qué postura adopta en relación con los enunciados “antes” y decida cómo avanzará en su ejercicio docente hacia

los enunciados “*ahora*”.

“*Antes*”

quería que los alumnos:

- Fuesen curiosos, estuviesen atentos y se interesaran por lo que hablábamos.
- Estuvieran seguros de que me interesaba quiénes eran y lo bien que podían escribir.
- Estuvieran dispuestos a hablar, debatir y comunicar ideas, después de que yo les hubiera facilitado los antecedentes que me parecieran necesarios para que ellos pudieran aportar algo.
- Estuvieran abiertos a la complejidad de los temas que estuviéramos viendo en la asignatura.
- Eligieran de entre los temas que yo hubiera preparado y presentado.
- Se basaran en las experiencias personales, con el fin de que participaran en su clase y de que sus trabajos escritos fueran más interesantes.
- Fuesen capaces de aceptar, comprender y practicar mis sugerencias acerca de cómo hacer mejor sus escritos.
- Estuviesen dispuestos a terminar a tiempo sus trabajos y prepararlos siguiendo las normas de clase y mi propio sistema de calificación.

“*Ahora*”

quiero que los alumnos:

- Sean curiosos, estén atentos, se interesen por lo que esté ocurriendo.
- Estén seguros de que me interesa mucho quiénes son y lo que puedan pensar.
- Estén dispuestos a hablar, debatir y comunicar ideas como actores, no como espectadores, entrando de lleno en una cuestión desde el primer momento.
- Estén abiertos a la complejidad del problema, sean curiosos con respecto a las ideas y los acontecimientos.
- Piensen y escojan aquellas cosas que sean más importantes que otras.
- Se basen en conocimientos y destrezas y vinculen “aprendizaje escolar” con “experiencia vital”.
- Reflexionen y evalúen sus pensamientos y de los demás; y estén dispuestos a cambiar su forma de pensar.
- Estén dispuestos a aportar la fuerza de sus pensamientos y sentimientos para crear algo de valor en la sociedad.

Pasión por el propio aprendizaje y por el desarrollo profesional

“La enseñanza y el aprendizaje son interdependientes y desde este punto de vista, los docentes son, ante todo, aprendices. Plantean y resuelven problemas; son investigadores e intelectuales que se ocupan de desenmarañar el proceso de aprendizaje, tanto para sí mismos como para los jóvenes que tienen a su cargo. El aprendizaje no es consumo; es producción de conocimiento. La enseñanza no es interpretación; es liderazgo facilitador. El currículo no está dado; se construye empíricamente, basándose en las necesidades e intereses de los aprendices. La evaluación no es un juicio; documenta el progreso en el tiempo. La instrucción no es tecnocrática; es inventiva, artesanal y, por encima de todo, una importante empresa humana” (Lieberman y Miller, 1990, p. 12).

El mantenimiento de una buena enseñanza exige que el profesorado repase y revise con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio, no sólo en el “qué” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en el “por qué”, en relación con sus fines “morales” fundamentales. Exige también que se aborden los problemas de autoeficacia, identidad, satisfacción en el trabajo, el compromiso y la inteligencia emocional, que ya hemos comentado en este libro. La buena enseñanza involucra la cabeza y el corazón. Ser profesional significa un compromiso de por vida con la investigación. Hay tanto razones positivas como negativas para asegurarse de que los maestros tengan acceso a una serie de oportunidades de desarrollo profesional continuado, que estén dirigidas a sus necesidades de salud intelectual y emocional, así como a las necesidades organizativas de la escuela. Sabemos, por ejemplo, que:

- El compromiso de los docentes con su trabajo aumenta el compromiso de los alumnos (Bryk y Driscoll, 1998; Rosenholtz, 1989).
- Los profesores entusiastas (cultos y capacitados) trabajan mucho para hacer que el aprendizaje sea más significativo para los alumnos, incluso para los que son difíciles o están poco motivados (Guskey y Passaro, 1994).
- Los maestros que son capaces de comprender y controlar sus propias emociones también son más capaces de comprender y controlar las de sus alumnos (Goleman, 1998). Enseñar y aprender no sólo son, por definición, actividades cognitivas, sino

también emocionales.

Sin embargo, para muchos, el trabajo de educador se ha hecho “más afín al trabajo de taller que a la práctica profesional creativa” (Sagor, 1997, p. 170). La investigación nos dice que, en circunstancias normales, el aprendizaje de los docentes está limitado por el desarrollo de rutinas; el “aprendizaje de bucle sencillo” (Argyris y Schön, 1974), las culturas escolares que son enemigas del aprendizaje del profesor dan por buenos los postulados que limitan su capacidad para emprender los distintos tipos de reflexión necesarios para aprender y cambiar (Day, 1999). Algunos trabajan en contextos tan desafiantes que dejan poco tiempo o energías para el aprendizaje. Se ha escrito mucho acerca de la elaboración de “rutinas” (Yinger, 1979). Las rutinas son patrones de trabajo, respuestas intuitivas rápidas a las situaciones y acontecimientos de clase y unos postulados que enmarcan la práctica y el discurso normales en el aula, en la sala de profesores y en otros ámbitos escolares. Aunque sean importantes para la supervivencia, se ha criticado su uso continuo, a menudo inconsciente y acrítico como una limitación para el ejercicio docente (Schön, 1983). La descripción que hace Pryer (2001, p. 80) del encuentro pedagógico profesional como acontecimiento “erótico” ilustra los peligros de una comodidad y una previsibilidad excesivas:

“La pedagogía es un tipo especial de encuentro erótico del maestro y el estudiante. El alumno o alumna puede pasarlo bien al aprender algo; puede disfrutar al cumplir su deseo de hacerse más culto, diestro, sabio, poderoso o competente. También disfrutar al satisfacer las expectativas de los maestros, sus padres o la comunidad, pasando así a formar parte de la comunidad más amplia. Sin embargo, a veces, el maestro y el alumno saben de memoria todos los pasos de la danza erótica, pedagógica, encontrándose cómodos y seguros en su orden previsible. Entonces, el proceso pedagógico degenera, convirtiéndose en mera rutina. Una comodidad y una previsibilidad excesivas son anestésicas: no se puede caminar dormido en la experiencia pedagógica; la danza pedagógica es un proceso desenfadado y caótico, una lucha que, a veces, es divertida y, a veces, dolorosa”.

No basta, por tanto, con fiarse de unas rutinas probadas y comprobadas, ya que la confianza excesiva o la maestría actual no siempre producen la enseñanza y el aprendizaje óptimos. Es importante dejar tiempo para respirar.

DEJAR TIEMPO PARA RESPIRAR

“Los maestros no tienen tiempo de reflexionar sobre complejas teorías del aprendizaje o de la motivación ni hacer elecciones sofisticadas. Tienen que actuar con rapidez, espontaneidad y de forma más o menos automática; la urgencia es la característica esencial de la situación y cualquier teoría implícita que pueda utilizar el maestro debe ser tal que pueda producir rápidamente el curso de acción adecuado” (Brown y McIntyre, 1993, p. 53).

Esta declaración de lo que parece obvio enfatiza de manera implícita la necesidad de que los docentes apasionados por su trabajo, antes de su entrada en el aula, posean un autoconocimiento considerable y unos valores y principios claros que guíen sus acciones. Sugiere también, junto con los trabajos de otros muchos investigadores, que la enseñanza es compleja, requiere cantidades sostenidas de energía intelectual, social y emocional.

Aunque parece que niega las posibilidades de aprendizaje de los maestros, se debe a que reconoce la fuerza que tienen las rutinas y la misma intensidad del trabajo para limitar el aprendizaje.

“Empleo horas en casa para preparar mis clases. Los niños me traen a mal traer todo el día; no tengo tiempo para respirar y no digamos para reflexionar. Lo último que necesito es dedicar aún más tiempo a mi trabajo haciendo algún tipo de estudio que nadie, salvo yo, va a ver... (Reacción de un maestro de primaria que asistía a un seminario de desarrollo profesional)” (Citado en Mitchell y Weber, 1999, p. 1).

Muchos profesores que consideran que su propio aprendizaje continuo es más un lujo que una necesidad se hacen eco de estas palabras. Sin embargo, cuanto más ocupado esté, menos tiempo tendrá para reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace y, para planear lo que enseñe a continuación, es necesario evaluar su enseñanza anterior (p. ej., las ideas de los alumnos, los efectos de sus enfoques docentes). En consecuencia, para planear de cara al progreso y la mejora, hace falta tiempo para la reflexión crítica. Habrá ocasiones también en las que los maestros querrán “hacer balance” de quiénes son, sus fines, motivaciones, actitudes y valores más generales; reflexionar sobre la influencia de su departamento y de la cultura escolar; considerar cómo influyen en su trabajo las fuerzas sociales y políticas; mirar hacia atrás para examinar las influencias personales en su vida y en su trabajo, en fases o momentos críticos de su desarrollo profesional. Para hacer esto, es probable que necesiten la ayuda de colegas o críticos amigos ajenos a la escuela. Incluso, pueden sentir la necesidad de compartir sus propios ideales y prácticas con los colegas de otras escuelas, mediante su participación como docentes-investigadores en un consorcio de escuelas, como una “comunidad de aprendizaje en red”¹, en la que pueden participar, con los demás, en algún elemento o aspecto de una investigación continuada en la práctica que sea relevante para sus necesidades. Por último, también pueden decidir que haya llegado el momento de emprender un período de estudios con fines de renovación profesional.

Ninguna de estas posibilidades niega que la vida de los docentes en la escuela siga siendo muy atareada ni que el hecho de optar por alguna de ellas no requiera energía adicional. De ello no cabe duda, y necesitarán apoyo práctico y moral de sus colegas y de otras personas más próximas al hogar. Sin embargo, esto no es el aprendizaje *continuo* que proponemos, sino un aprendizaje *limitado en el tiempo* en el contexto del reconocimiento general de la importancia de sostener y renovar la pasión del compromiso para *continuar* el aprendizaje y el desarrollo.

El aprendizaje de los demás y con ellos sigue siendo relativamente raro. Por tanto, como las condiciones imponen que el principal medio de aprendizaje es la propia experiencia y como esto limitará, en último término, el aprendizaje, no es sorprendente que la pasión de algunos maestros se debilite con la rutina y el exceso de trabajo:

“Podríamos inventar también el concepto del educador «en situación de riesgo» que sería cualquier maestro o director que salga de la escuela al final de la jornada o del curso con pocas posibilidades de continuar el aprendizaje sobre el importante trabajo que hace. El peligroso lugar del «aprendizaje» en la vida de los profesionales de la escuela está confirmado por los responsables de formación continua con los que hablo. La mayoría observa que los aprendices voraces son los principiantes, los docentes que están en su

primer año y que buscan desesperadamente aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje se mantiene alta durante tres o cuatro años, momento en que la vida del maestro se hace muy rutinaria y repetitiva... Muchos observadores dicen que después de diez años, más o menos, los profesores atormentados y agotados se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje gira hacia abajo. Al cabo de veinticinco años de vida en las escuelas, se considera que muchos educadores *están quemados*" (Barth, 1996, pp. 28-29).

El espíritu de investigación es un elemento clave del mantenimiento y el aumento de la pericia profesional, y forma parte de la base de la buena enseñanza. Por tanto, la pasión tiene que alimentarse mediante el aprendizaje continuo. Los inspectores escolares y la política gubernamental consideran que las "buenas" escuelas son las que tienen culturas colegiales, participan en la decisión "basada en datos" y hacen hincapié en el desarrollo profesional continuo de la totalidad de la comunidad escolar. Hay todavía relativamente pocos ejemplos de investigación sostenida sobre la práctica de carácter individual, de toda la escuela e interescolar.

LOS RETOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

"Las personas que se desarrollan... son aquéllas a las que les gusta aprender, buscan nuevos retos, disfrutan con entornos intelectualmente estimulantes, son reflexivas, hacen planes y se fijan objetivos, se arriesgan, se ven a sí mismos en los contextos sociales generales de la historia, las instituciones y las grandes tendencias culturales, y se responsabilizan de sí mismos y de su entorno" (Rest, 1986, pp. 174-175).

Los buenos maestros no se contentarán con reflexionar críticamente sobre su ejercicio docente y sus contextos y examinarlos, ni se quedarán satisfechos cuando se limiten a planear la clase siguiente basándose en lo que hayan aprendido de la anterior. En cambio, querrán encontrar formas de mirar la experiencia de aprendizaje desde distintos puntos de vista, enfangándose en el sucio, frustrante y gratificante "barro" del aprendizaje (Barth, 1990, p. 49). Querrán abrir sus aulas a los demás, con el fin de compartir y aprender, y asegurarse de que su pensamiento y sus prácticas no se basen siempre y únicamente en su propia experiencia. No se contentarán sólo con cumplir con los mandatos institucionales de los procedimientos de rendimiento y control o de la planificación de la mejora de la escuela, con independencia de lo bien que se hayan desenvuelto.

A menudo, el desarrollo planeado puede ser ineficaz cuando no aborda los planes personales de los docentes y cuando no se ocupa de las cuestiones afectivas como por ejemplo, mantener el entusiasmo, el ánimo o el amor a la enseñanza, o mantener claros los fines fundamentales. Una sencilla forma de aprender es, de tiempo en tiempo, hacer las tareas que pide a los alumnos: "Una experiencia placentera... era cuando invertía el papel de ser el maestro para ser alumno. Yo hacía esto de distintas maneras. Me sentaba con los niños y pintaba, construía o cortaba y pegaba, pero, una vez me senté en la alfombra y un alumno se sentó en la silla del maestro y nos leyó un cuento... Lo pasé muy bien dejando que tuvieran esa sensación de poder y de importancia... La comunicación, la risa y la sensación de cercanía que tuve fueron maravillosas" (Citado en

McWilliam, 1999, pp. 65-66).

La práctica reflexiva se basa en una determinada idea de la profesionalidad en la que los docentes tienen una responsabilidad con respecto a la educación de los estudiantes que trasciende el puro instrumentalismo, englobando las responsabilidades de educar para la ciudadanía y de imbuir en sus alumnos una disposición positiva para el aprendizaje durante toda la vida. Esos profesores deben ser “unos trabajadores cultos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos” (Devaney y Sykes, 1988, p. 20) que aman profundamente su trabajo y a sus alumnos, porque:

“Los organismos complejos situados en entornos complejos requieren grandes repertorios de conocimientos, la posibilidad de escoger entre muchas respuestas disponibles, la capacidad de construir combinaciones nuevas de respuesta y la capacidad de planear de antemano para evitar situaciones desastrosas y, en cambio, propiciar las favorables” (Damasio, 2000, p. 139).

Damasio se refiere a la necesidad que tenemos, como seres conscientes, de trascender la situación concreta, de ubicarnos y ubicar a los demás en nuestros contextos, con el fin de poder prever las alternativas futuras. Sin embargo, el tiempo y las circunstancias dictan que esto no siempre es una cuestión sencilla. Un maestro recién titulado testimonia: “Yo solía pensar que sería un gran maestro reflexivo. Me veía dedicando tiempo al final de cada jornada a repasar mis clases para ver lo que funcionaba y lo que no, etc., pero, sinceramente, al final del día estoy tan reventado que difícilmente puedo recordar lo que ocurriera sólo unas horas antes. La mayor parte del tiempo estoy tan preocupado por el día siguiente que no quiero pensar siquiera en el día de ayer o en el de hoy... Ahora me he reservado las tardes para hacer cosas por mi cuenta, con el fin de alejar mi pensamiento de la enseñanza”. (Citado en Cole, 1997, p. 9).

Esto ilustra los peligros de tomar demasiado en serio la idea del aprendizaje continuo consciente. Sin duda, la reflexión es una parte esencial del aprendizaje del docente. Sin embargo, conviene recordar que hay ocasiones –en los primeros años de ejercicio docente, en momentos de estrés agudo, al final de una semana muy atareada, etc.– en las que la reflexión no es adecuada o, simplemente, es demasiado difícil.

Como respuesta a la cuestión de por qué se debe dedicar tiempo y energía para convertirse en un profesional reflexivo, Brubacher y sus colaboradores (1994, p. 25) señalan tres beneficios principales: ayuda a liberar a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria; permite actuar a los profesores de manera deliberada e intencionada; distingue a los maestros como seres humanos educados, ya que es uno de los distintivos de la acción inteligente.

A estos tres, nosotros añadimos otros dos: capacita a los docentes para afirmar su identidad profesional como agentes de cambio con unos fines morales; es esencial para el autoconocimiento.

En esencia, la reflexión implica una *crítica* de la práctica, los valores implícitos en esa práctica, los contextos normativos personales, sociales, institucionales y generales en los que tiene lugar la práctica, y las consecuencias para la mejora de esa práctica. Es un medio esencial de reexamen y renovación de la pasión de quienes se preocupan por su trabajo, que están cautivados por el aprendizaje de sus alumnos y que, a causa de ello,

trabajan activamente para no quedarse aislados y apáticos. La reflexión versa sobre el pasado, el presente y el futuro; tiene que ver tanto con el “planteamiento de problemas” como con la “solución de problemas” (Mezirow, 1991, p. 105), y es esencial para construir y mantener la capacidad y el compromiso apasionado de todos los profesionales cuyo trabajo se centra en la atención a los niños, jóvenes y adultos, y en su desarrollo. Dedicarse a reflexionar es crear oportunidades de elecciones que se relacionen con los valores, así como con los fines, las prácticas, los contextos y el cambio.

Diversos autores han acuñado las expresiones “reflexión *en* la acción”, “reflexión *sobre* la acción”, “reflexión *acerca de* la acción” y “reflexión *para* la acción” o “reflexión anticipatoria”, que implica planificar para el futuro (Schön, 1983; Zeichner, 1993). Se ha criticado la idea de la reflexión en la acción porque, al decir de los críticos, es imposible en la práctica porque no hay tiempo suficiente en un nivel consciente (Eraut, 1995; Leitch y Day, 2000). La reflexión sobre la acción se produce al revisar los contextos generales personal, social, económico y político en el que se produce la acción. A menudo, va acompañada por el deseo de lograr una eficacia y una mejora mayores y, en niveles más profundos, considerar problemas como la justicia social y la emancipación. También han señalado algunos que los gobiernos están utilizando en la actualidad la “práctica reflexiva” como medio para promover la competencia técnica, desarrollando así una nueva cultura docente “tecnicista” que exacerbe aún más la distancia percibida entre la teoría y la práctica, entre la universidad y las escuelas, los profesores universitarios y los docentes escolares y, más importante aún, disminuya la capacidad de los profesores de actuar con eficacia al utilizar el juicio discrecional, que se considera fundamental para su profesionalidad (Hargreaves y Goodson, 1996).

TIPOS DE REFLEXIÓN

Grimmett y cols. (1990) proponen tres modalidades de reflexión:

- *Técnica*: como instrumento para dirigir o controlar la práctica. Puede utilizarse para mejorar la eficiencia de la “impartición” de los currículos prescritos que existen en la actualidad, pero no para cuestionar su valor.
- *Deliberativa*: como medio para escoger de entre un conjunto de visiones y prácticas de enseñanza alternativas.
- *Dialéctica*: como medio de transformación, reconstruyendo la práctica en el contexto de los conceptos de la justicia social y la emancipación.

En fechas más recientes, Wellington y Austin (1996, pp. 309-311) han situado el aprendizaje mediante la reflexión en el contexto de los valores y creencias fundamentales acerca de la educación. Se han propuesto cinco “orientaciones” de práctica reflexiva.

- *Orientación inmediata*: hace hincapié en la supervivencia agradable con tendencia a

centrarse en las exigencias inmediatas o en las tareas a mano; pedagogía a menudo ecléctica, aunque poco profunda.

- *Orientación técnica*: insiste en el desarrollo y el perfeccionamiento de la metodología docente y en la obtención eficiente de los resultados prescritos. Enfatiza típicamente las técnicas conductuales.
- *Orientación deliberativa*: hace hincapié en el descubrimiento, la atribución y la evaluación del sentido personal en un medio educativo. Acepta los fines dados, pero negocia el procedimiento y el contenido.
- *Orientación dialéctica*: enfatiza la emancipación política, cuestionando los fines, los contenidos y los medios educativos. Tendencia a centrarse en las cuestiones políticas y sociales. La pedagogía implica el cuestionamiento, la revisión y la validación interna continuas, insistiendo en la potenciación y la responsabilidad personal.
- *Orientación transpersonal*: enfatiza el autodesarrollo interior y la relación del yo interno con el yo externo.

Los maestros que tienen pasión por la enseñanza y están comprometidos con ella emplearán cada una de estas formas de reflexión durante su vida profesional en momentos que resulten adecuados para el mantenimiento y el desarrollo de los fines morales, el afecto, la identidad, el saber, la maestría y la salud emocional y profesional. Esto sugiere más bien un continuo que una jerarquía de práctica reflexiva. El problema estriba en qué forma escoger y cuándo. No hay una forma de reflexión que sea necesariamente “mejor” que otra. Sin embargo, si los maestros quieren trascender las limitaciones de la burocracia de su función, afirmar una visión amplia de su trabajo y sus fines, y no limitarse a mirar hacia adentro, a la eficiencia de sus propias prácticas, en el contexto de unos planes impuestos desde fuera

“...no pueden reducir su atención a la clase exclusivamente, dejando que sean otros quienes determinen el entorno y los fines de la escolarización. Deben responsabilizarse activamente de los objetivos con los que estén comprometidos y del ámbito social en el que puedan prosperar esos objetivos. Para que no sean meros agentes de otros, del estado, de los militares, de los medios de comunicación, de los expertos y burócratas, tienen que determinar su propio plan mediante una evaluación crítica y continua de los fines, las consecuencias y el contexto social de su profesión” (Zeichner y Liston, 1996, p. 11).

Los problemas derivados de intentar una práctica reflexiva por cuenta propia están bien documentados en la investigación sobre la cantidad de trabajo que desarrollar en las aulas, las presiones generadas por la creciente burocracia, asociadas con nuevas formas de rendición de cuentas, y las dificultades de la autoconfrontación que cuestiona las creencias y prácticas que se han convertido en rutinas valoradas y pueden dar posibilidades a unos procesos de cambio potencialmente incómodos y temporalmente perturbadores (Day, 1993). Las mismas escuelas se han caracterizado durante mucho tiempo como lugares solitarios para que trabajen los adultos (Cole, 1997, p. 18). Las condiciones de servicio y las culturas organizativas de muchas escuelas no siempre

permiten unos diálogos profesionales regulares acerca de la enseñanza que vayan mucho más allá de la conversación anecdótica y el intercambio de técnicas (Day, 1997). Dichas condiciones disuaden efectivamente a los docentes de mejorar su práctica. Éstas y las culturas de las escuelas, que a menudo frenan la transparencia, la retroinformación y la colaboración, actúan como obstáculos potenciales para la participación en todas las formas de práctica reflexiva. El problema de reflexionar solo es el límite que pesa sobre lo que pueda revelarse y la información que pueda recoger y recibir un individuo con un interés “personal” por evitar procesos incómodos de cambio. Hacen falta otras personas en el proceso. Aunque no siempre se ha hecho explícito este aspecto, el concepto de práctica reflexiva se ha vinculado con el de colaboración.

Hacen falta asociaciones y redes de compañeros, discusiones y diálogos de profesionales con finalidades comunes mediante programas de estudio en universidades; primero, para pasar de la rutina a la práctica reflexiva en las escuelas, y segundo, para combatir los peligros de las culturas que impiden a los docentes el acceso a las oportunidades de abrirse, revisar y renovar los fines morales fundamentales, su identidad y sus compromisos emocionales interrogando su pensamiento y sus prácticas.

Sin embargo, para entender el papel de la emoción en la formación, el mantenimiento y la negociación de la identidad y para crear posibilidades de cambio, hace falta un examen consciente de hábitos y rutinas, de las creencias y valores que subyacen y de los contextos ideológicos generales personal, social, cultural e ideológico en los que operan. La reflexión, en solitario y con otros, es necesaria.

Los profesores críticamente reflexivos entienden y responden a las conexiones entre lo que hacen en clase, las alternativas y los contextos sociales, culturales y políticos que interactúan con sus alumnos y su trabajo, cómo asumen su trabajo y quiénes son ellos. En otras palabras, la enseñanza críticamente reflexiva está informada por la reflexión crítica.

En investigaciones con docentes (Leitch y Day, 2001) se identificaron cinco factores que influyen en el aprendizaje y la práctica reflexiva:

1. La paradoja de la productividad (Handy, 1994)

Como cada vez se exige más y mejor trabajo a un número cada vez menor de personas, hay cada vez menos tiempo para dedicarse a una reflexión que no consista en buscar soluciones a problemas inmediatos y urgentes. Los participantes, que desempeñaban funciones administrativas de nivel medio o se dedicaban a la enseñanza directa, percibían que ocupaban la mayor parte de su tiempo y energía a actividades de mantenimiento, en vez de a actividades de desarrollo. Con independencia de la definición que se utilizara, esto resultaba paradójico, porque sus roles eran intrínsecamente formativos: “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.

En la actualidad, en todas las escuelas hay reuniones de maestros, pero este “tiempo de reflexión” se dedica a “arreglar la casa”, haciendo hincapié en la planificación de la

materia y en el establecimiento de sistemas que garanticen que todos los niños alcancen un objetivo de rendimiento y se registre que lo han conseguido”.

2. Aislamiento y colegialidad impuesta

A causa de la exigencia de rendición de cuentas, queda poco tiempo para colaborar (en sí misma, la colaboración es un medio para facilitar oportunidades de reflexión). La mayor parte del trabajo de los participantes con otros profesionales consistía en reuniones convocadas para satisfacer exigencias burocráticas: “No obstante, la mayoría de nuestros contactos están estandarizados y son rutinarios por necesidad. Cuando nos reunimos, es para seguir el orden del día al pie de la letra: soluciones a problemas, la siguiente cuestión, ruegos y preguntas. Después, todo el mundo se levanta y sale corriendo hasta la siguiente reunión. Es difícil que uno vuelva a encontrarse con los compañeros durante el resto del día aunque son personas con las que hemos trabajado codo con codo en el pasado. Es muy triste”.

Es obvio que, en esas reuniones –que se convocan a menudo al final de la jornada o se celebran de pie– no hay tiempo para la reflexión necesaria: “Parece que hemos generado una cultura psi-cológica interna de velocidad, presión y necesidad de control –a imagen de la cultura exterior de eficiencia y productividad–, en la que se ha perdido la posibilidad de acceder a una modalidad de pensamiento más lenta. Las personas tienen prisa para saber, para obtener respuestas, para planear y para resolver”.

3. Sentimientos de pesar

Se han asociado con los tipos de “cambios radicales, sociales, económicos y legislativos” (Nias, 1991, p. 139) en los que se han visto envueltos muchos maestros. Los participantes hablaban de los desafíos que suponían para su estatus profesional y su autoconcepto, estima, confianza en sí mismos y parte del debilitamiento de su identidad profesional: “En nuestra cultura, se han producido muchos cambios desde que yo ingresé y me han dejado una crisis de identidad. Podría relacionarlo con Dante, en el *Infierno*, cuando decía: «A la mitad del viaje de nuestra vida me encontré en una selva oscura por haberme apartado del camino recto»”.

Por tanto, estos docentes eran: víctimas de una doble paradoja; las recompensas personales que encontraban en su trabajo sólo provenían de su inversión personal; sin embargo, cuando el coste era demasiado alto para pagarlo, sus recompensas también se reducían (Nias, 1991, p. 144). Muchos maestros se autoculpaban de no dedicar tiempo para reflexionar. A menudo, esto supone una perturbación física y emocional de la vida personal y social.

4. Tiempo.

Los problemas de tiempo (reales y percibidos) estaban íntimamente vinculados a los sentimientos de culpabilidad: “Falta tiempo; no importa a lo que piense dedicarlo ni lo buenas que sean sus intenciones al principio; poco tiempo después, su opción no será

más que otra demanda que compita por su atención”. Hargreaves (1994) señala cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo:

- *Racional-técnica*: la forma que, dentro de los principios de la racionalidad técnica, domina los modelos actuales de gestión.
- *Micropolítica*: que refleja las configuraciones dominantes del poder y el estatus dentro de los sistemas.
- *Fenomenológica*: que refleja las percepciones subjetivas del tiempo disponible.
- *Sociopolítica*: en la que los marcos temporales están definidos por los poderosos.

5. Hábito

“El hábito llega... a la misma estructura del yo; significa el desarrollo y el fortalecimiento de ciertos deseos; una sensibilidad y una capacidad de respuesta mayores o una capacidad mejorada de prestar atención y pensar sobre ciertas cosas” (Dewey, 1932/1985, p. 171).

Los hábitos o rutinas, como confirmaron Argyris y Schön (1974) y más tarde Clark y Yinger (1977), pueden entrar en la vía del crecimiento porque son la expresión del conocimiento tácito (Polanyi, 1967), que no se examina con facilidad por su validez o relevancia para los fines y el contexto. Por ejemplo, con frecuencia, los profesores desarrollan una dependencia emocional de ciertas rutinas porque éstas pueden ser el resultado de mucha dedicación y forman una parte esencial de la presente identidad, conseguida con mucho esfuerzo.

DESAFÍO AL YO: LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

“Cuando estudiamos nuestro ejercicio docente, estamos estudiando las imágenes que tenemos de nosotros mismos como maestros. Cuando estas autoimágenes se ven cuestionadas y, quizá, amenazadas en el proceso de aprendizaje, podemos experimentar sentimientos de inestabilidad, ansiedad, negatividad e incluso depresión. Esto es especialmente así si el “yo” que llegamos a ver en el autoestudio no es el “yo” que creemos que somos o el “yo” que nos gustaría ser” (Dadds, 1993, p. 287).

Gran parte de la teoría del aprendizaje de los adultos promueve la impasibilidad emocional, la distancia física y la racionalidad. Es necesario reconocer la importancia de otras formas de conocer y aprender que no son racionales. Aunque sea complicado, porque “los procesos no racionales no pueden analizarse ni puede influirse en ellos con facilidad” (Korthagen, 1993), el desarrollo profesional puede diseñarse de manera que aborde el crecimiento emocional de los docentes. Por eso, el estudio del propio trabajo profesional no es una cuestión sencilla y la adopción de la modalidad reflexiva no es una mera actividad cerebral:

“Cada maestro buscará la mejor manera de enfrentarse consi-go mismo y de encontrarse a sí mismo con el fin de promover su propio crecimiento... Debemos plantear la cuestión de la significación personal en conexión con todo lo que procuramos aprender y todo lo que se enseña, desde la guardería hasta los cursos

de postgrado” (Jersild, 1955, pp. 135-136).

Comprender el yo forma parte del aprendizaje para crecer personal y profesionalmente como docente en circunstancias cambiantes y, a veces, desafiantes. Es difícil tener claros los fines y los valores sin esa comprensión y es difícil mejorar sin ella. La pasión orientada a un fin la requiere. Sin embargo, según Jersild (1955), los sentimientos de ansiedad, miedo, indefensión, soledad, falta de sentido y hostilidad están a menudo presentes en los ambientes de la enseñanza. La reforma externa y la cultura interna pueden amenazar el sentido de identidad, compromiso y vocación apasionada del profesorado.

“La capacidad fundamental que encontramos aquí es el acceso a la *propia* sensación de vivir, los propios afectos y emociones: la capacidad de diferenciar de forma instantánea esos sentimientos y, posteriormente, de darles nombre, incluirlos en códigos simbólicos, basarse en ellos como medio para comprender y orientar la propia conducta” (Citado en Day y cols., 1998, p. 109).

La conceptualización de la reflexión en el centro de cualquiera de los procesos de cambio inherentes, por ejemplo, a los procesos de investigación-acción y de aprendizaje en red no sólo reconoce que la enseñanza es una “práctica emocional” (Hargreaves, 1998, p. 139), sino también que las emociones forman parte de la vida de la organización (Fineman, 1993), surgiendo con frecuencia como sub-productos de las circunstancias sociopolíticas en las que trabaja el profesorado. Este reconocimiento exige de los docentes que participan en la reflexión, con cualquier finalidad y en cualquier modalidad de aprendizaje seleccionada, que estén comprometidos a entrar en la dimensión emocional de su contexto, sea en un nivel personal o en el del sistema. Llegar a un entendimiento emocional, por ejemplo, a través de la aclaración de la relación entre el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento actuales, y cómo éstos se relacionan con nuestras raíces emocionales más básicas o desvelando de qué manera controla, inhibe o alimenta el sistema de valor cultural de la escuela las emociones de sus miembros, es fundamental para desarrollar unos enfoques flexibles y racionales del cambio. Para evitar un enfoque bien ensayado aunque limitado de la reflexión sobre los sentimientos (intelectualizar lo que, por regla general, es interesado y justificativo y que, por tanto, rechaza los objetivos de llegar a nuevos puntos de vista, decisiones claras o descubrimiento o resolución de problemas), los enfoques derivados de los mundos de la psicología y la psicoterapia son los que, en primera instancia, pasan por alto lo racional y buscan el acceso a los substratos emocional e imaginario del docente. Así, por ejemplo, el uso de los dibujos o los collages con personas o grupos de docentes para representar la “sensación sentida” de una organización y los impedimentos para el desarrollo percibidos, supone un poderoso acceso a las dimensiones emocionales y simbólicas que, en otras circunstancias, no hubiesen estado disponibles para su examen y valoración (Leitch y Day, 2001). Sin el acceso a estas emociones, no hay oportunidad de poner de manifiesto los sentimientos y, sin esa manifestación, no hay muchas posibilidades de reevaluación.

“La enseñanza, como cualquier actividad verdaderamente humana, surge del propio interior... Cuando enseño, proyecto la condición de mi alma sobre mis alumnos, mi asignatura, y nuestra forma de estar

juntos... La enseñanza es espejo del alma. Si estoy dispuesto a mirar al espejo y no echar a correr ante lo que vea, tengo la oportunidad de adquirir conocimientos sobre mí mismo, y conocerme a mí mismo es fundamental para una buena enseñanza, igual que conocer a mis alumnos y mi asignatura... Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos. Los veré a través de un cristal oscuro, en las sombras de mi vida no examinada, y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi asignatura” (Palmer, 1998, p. 2).

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

La disposición para llevar a cabo una reflexión con la mente y con el corazón forma parte del modo de pensar de todos los docentes apasionados por la enseñanza. Sin embargo, como hemos visto, el tiempo y las circunstancias pueden impedir la reflexión regular, sistemática, regida por los datos, pero sí permitir el tipo de reflexión descrito por una maestra de Nueva Zelanda y, casi seguro, experimentada por otros muchos de todo el mundo.

Modalidad reflexiva 1:

Preparación para lo que hay que hacer

“Estoy reflexionando todo el tiempo, incluso cuando voy en el coche de casa a la escuela: ¿qué pasó?, ¿qué hice mal?, ¿qué puedo hacer? Dedico, por lo menos, una hora diaria, en distintos momentos, a reflexionar. Aunque no esté de servicio en la escuela, siempre voy un paso por delante. Reflexiono por la noche” (Maestra de Nueva Zelanda, en Ramsay, 1993, p. 58).

En cierto sentido, esta maestra está aceptando que se dedica tanto tiempo a mantener el sistema que la reflexión es como una actividad en la que es normal la vaguedad y se dejan sin examinar los valores en la preparación de lo que haya que hacer para arreglárselas hoy y mañana. Sin embargo, esto no es suficiente para asegurar el crecimiento, porque se limita a la retroinformación de la experiencia del yo sobre el yo.

Modalidad reflexiva 2: Incidentes críticos

El crecimiento profesional se refuerza al analizar los acontecimientos de la enseñanza cotidiana, hacer explícitos los supuestos implícitos que guían la práctica y la ubican en contextos micropolíticos, culturales y políticos y sociales en general. Un medio para hacer esto en un horario muy ocupado consiste en examinar los incidentes críticos, es decir, los acontecimientos indicativos de tendencias, motivos, estructuras, patrones y valores subyacentes, que se producen en momentos claves de nuestra vida y de nuestro trabajo, y se traducen en cambios personales y profesionales importantes.

“Ocurren incidentes, pero los incidentes críticos se producen por nuestra forma de observar una situación: un incidente crítico es una interpretación de la importancia de un acontecimiento” (Tripp, 1993, p. 8).

Kelchtermans (1993) sostiene que “la conducta profesional de un maestro y su desarrollo sólo pueden entenderse adecuadamente cuando se sitúan en el contexto más

amplio de su carrera profesional y de su historia vital personal” (p. 202). Define los “incidentes críticos” o “fases críticas” como “acontecimientos que desafían al yo profesional del maestro” y, previsiblemente, influirán en su “biografía profesional posterior”. Éstos van desde el cuestionamiento de los supuestos, opiniones y teorías subyacentes hasta la reconsideración retrospectiva de los puntos, decisiones y prioridades de elección personal y cómo puedan vincularse éstos a cambios de patrones de la conducta profesional, lo que puede lograr el docente solo o con otros.

Modalidad reflexiva 3: Reflexión autobiográfica

Una forma de reclamar, reconstruir y recuperar acontecimientos y logros, y de llegar a los problemas de la finalidad, la identidad, los valores y el compromiso, consiste en llevar un diario y en mantenerse en diálogo. El examen de la vida personal y profesional y de las historias de trabajo puede operar como una ventana a través de la cual se puede remontar hasta los orígenes de las creencias y prácticas, con el fin de revisar sus influencias. Los docentes también acumulan un reservorio de conocimientos – emocionales y cognitivos– que han configurado las experiencias del pasado. Durante muchos años, Connelly y Clandinin han trabajado codo con codo con maestros canadienses, examinando sus vidas como totalidades educativas y animándoles a basarse en sus “paisajes” de saberes profesionales:

“Lo que falta en el aula es un lugar para que los maestros cuenten y vuelvan a contar sus historias de la enseñanza. El aula puede convertirse en un lugar para la vivencia repetitiva e interminable de historias. Sin embargo las posibilidades de sorpresas y transformaciones reflexivas son limitadas cuando uno está solo. Los maestros necesitan a los demás con el fin de participar en conversaciones en las que puedan contarse, narrarse hacia atrás, escucharse de diferentes maneras, volver a contarse y revivirse de formas nuevas...” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 13).

Es posible que los contextos del trabajo profesional no estimulen esa reflexión, y dar sentido a la experiencia es complicado. Sin embargo, es difícil imaginar a unos docentes con pasión por el aprendizaje que no emprendan esta modalidad de reflexión en algunos puntos de sus carreras profesionales.

Modalidad reflexiva 4: Investigación-acción

La investigación-acción se ha definido como “el estudio de una situación social que implica a los mismos participantes como investigadores, con la idea de mejorar la calidad de la acción que se desarrolla en ella” (Somekh, 1989, p. 164).

La investigación-acción colaborativa combina la búsqueda de la renovación del individuo con la mejora de la escuela. Sagor (1997, p. 177) señala que esta forma de investigación individual y colectiva contiene la mayoría de los descubrimientos de la bibliografía sobre el cambio con éxito:

- Los proyectos de investigación-acción se escogen basándose en una *necesidad sentida*.

- Los participantes *adaptan* su trabajo para satisfacer las condiciones locales.
- Se deja *tiempo* para su implementación.
- Los *consultores* están a disposición de quien lo solicite para ayudarle.
- Se dan oportunidades para *compartir y aprender unos de otros en un ambiente seguro*.
- Se estimula la *experimentación*.
- Se minimiza el *riesgo*.
- Una *presión* y un *apoyo* adecuados son inherentes al sistema.

Hay una conexión clara entre la realización de la investigación acción y las características de las personas creativas:

“No tienen prisa por definir la naturaleza de los problemas; observan primero la situación desde distintos ángulos y dejan sin determinar la formulación durante mucho tiempo. Consideran diferentes causas y razones. Ponen a prueba sus presentimientos acerca de lo que esté ocurriendo en realidad, primero mentalmente y después en la realidad. Prueban soluciones provisionales y comprueban su éxito, y están dispuestos a reformular el problema si las pruebas indican que siguieron un camino equivocado” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 365).

La enseñanza es una actividad muy compleja y, en consecuencia, a los responsables de la política educativa y los directivos que deseen reclutar y retener a los docentes en sus puestos y mantenerlos en un nivel óptimo les conviene que sigan apasionados, sanos, cultos y comprometidos para que faciliten las mejores oportunidades posibles de aprendizaje a los alumnos. Como las necesidades de la sociedad y de los estudiantes cambian, es necesario que los profesores sean capaces de evaluar la parte que desempeñan en la satisfacción de esas necesidades. De ello, se sigue que necesitan disponer de oportunidades periódicas para ejercitar el juicio discrecional; reflexionar sobre sus fines morales y sociales; trabajar en colaboración con los compañeros de la escuela y de fuera de ella; participar en estudios autodirigidos, y luchar por un aprendizaje continuo relacionado con sus propias necesidades para aumentar su dominio y mantener los niveles de práctica. En pocas palabras, tienen que educarse para ser y seguir siendo profesionales apasionados que tengan la reflexión en el centro de su práctica profesional.

Los maestros que tienen pasión por la enseñanza tendrán, por definición, pasión por el aprendizaje sobre la materia o tema que impartan, sobre los alumnos (su origen, historia, motivaciones, disposiciones, estilos de aprendizaje y preferencias), los diferentes enfoques y herramientas docentes disponibles, el cambio (porque están metidos en el asunto del cambio), los contextos en los que ellos enseñan y aprenden los alumnos y *sobre sí mismos*. Sin esos conocimientos y una investigación continua será difícil que se mantenga la pasión inicial cuando cambien las circunstancias, las necesidades y los alumnos. Esos docentes serán conscientes de que el aprendizaje a partir de su propia

experiencia, aunque valioso, en último término los limitará. Querrán aprender de otros, directa e indirectamente. Tendrán diferentes necesidades de aprendizaje, dependiendo de los contextos en los que trabajen, las circunstancias personales y la fase concreta de su carrera profesional. Reconocerán que ningún medio de aprendizaje es suficiente de por sí, sino que necesitarán tener a su disposición toda una serie de oportunidades de aprendizaje, desde los muy vilipendiados seminarios o clases magistrales “excepcionales”, que pueden o no inspirar, hasta el aprendizaje sostenido pero difícil que se hace posible mediante la investigación o la pertenencia a una asociación entre escuelas y universidad o comunidad de aprendizaje en red.

Sin embargo, a menos que esté minuciosamente controlada la urgencia para alcanzar unas culturas de colaboración y unas comunidades de aprendizaje en red, muy elogiadas en la bibliografía sobre la mejora de la escuela y sobre las escuelas eficaces, puede dejar que las personas estén menos apasionadas de lo que lo estuvieran antes:

“En algunos sistemas escolares, la purga del individualismo se ha descontrolado y, con ello, la excentricidad, la independencia, la imaginación y la iniciativa que llamamos individualidad han salido malparadas... Si la mayoría de los maestros de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de algún problema con el sistema: el individualismo refleja el alejamiento de unas relaciones personales amenazadoras, desagradables o poco gratificantes” (Hargreaves, A., 1993, pp. 71-73).

Igual que para cada maestro, el mantener su pasión por la enseñanza es un reto clave, una función también clave de los coordinadores de la formación permanente de la escuela, que reconocen que la enseñanza apasionada implica el corazón y la cabeza, es garantizar que haya oportunidades de reflexionar sobre los medios para mantener una participación apasionada y de investigar sobre ello. La **figura 6.1** analiza las necesidades de desarrollo profesional en el contexto de los distintos roles de los docentes, y los beneficios directos e indirectos que se derivan, para el individuo y para la escuela.

FASES DE LA CARRERA DOCENTE

En Inglaterra (Ball y Goodson, 1985; Sikes y cols., 1985; Nias, 1989), Estados Unidos (Lightfoot, 1983), Australia (Ingvarson y Greenway, 1984; Maclean, 1992), Canadá (Butt, 1984) y Suiza (Huberman, 1989, 1993) se ha identificado una serie de fases clave que, según muchos maestros atraviesan el desarrollo de sus carreras profesionales. Bolam (1990, p. 153) señaló cinco etapas en el “oficio”: etapa preparatoria; del nombramiento; de iniciación; de servicio normal (es decir, 3-5 años, 6-10 años, 11 años de actividad); y etapa de transición (es decir, ascenso, reemplazo, jubilación). Nos recuerda que las necesidades de los individuos varían según éstos y otros factores, como la edad, el género y el tipo de escuela. Kremer-Hayon y Fessler (1991) presentan nueve etapas en el ciclo de la carrera profesional: formación inicial, iniciación, competencia, construcción, entusiasmo y crecimiento, frustración profesional, estabilidad y estancamiento, declive profesional y final de su profesión.

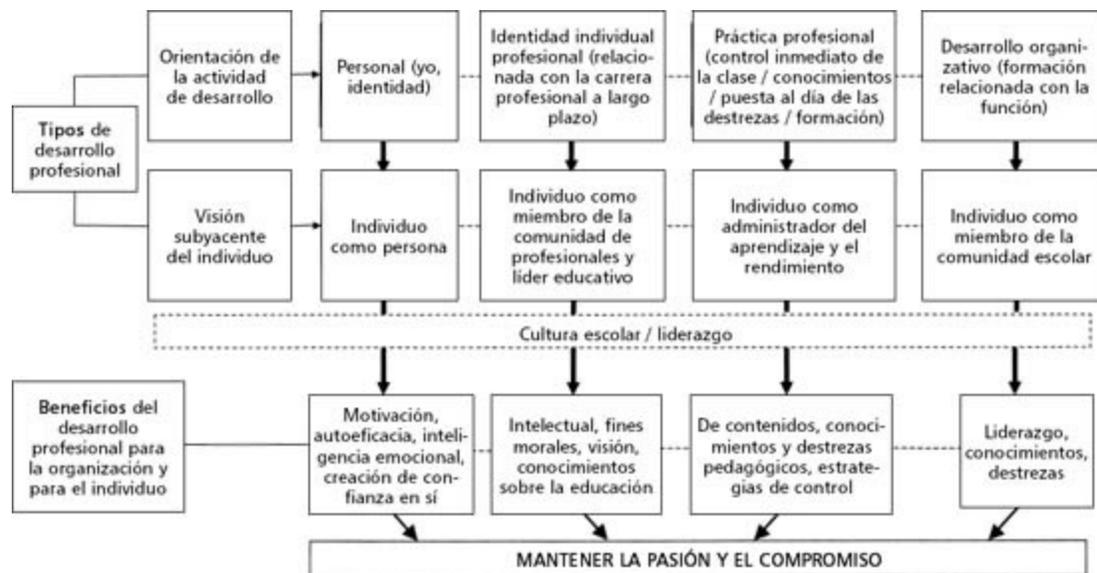


Figura 6.1. Beneficios directos e indirectos de la planificación del desarrollo profesional.

Los estudios más autorizados de las experiencias de la carrera profesional de los docentes y de los determinantes más influyentes de ellas, dentro y fuera de la institución, son los del profesorado suizo de secundaria, de Michael Huberman (Huberman, 1989, 1993), los del profesorado inglés, de Sikes y cols. (1985), y los de los maestros norteamericanos, de Fessler y Christensen (1992). Su trabajo muestra que los docentes atraviesan cinco grandes fases:

1. *Inicio de la carrera*: compromiso inicial; comienzos fáciles o difíciles.
2. *Estabilización*: compromiso, consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros.
3. *Nuevos retos*: nuevas preocupaciones; experimentación, responsabilidad; consternación.
4. *Llegada al estancamiento profesional*: sensación de mortalidad; se deja de luchar por el ascenso; disfrute o estancamiento.
5. *Fase final*: mayor preocupación por el aprendizaje del alumno e incremento de la búsqueda de intereses externos; desencanto; contracción de la actividad y el interés profesionales.

Aunque muchos docentes comienzan sus carreras profesionales “con la sensación de que su trabajo es socialmente significativo y les dará grandes satisfacciones”, ésta tiende a perderse cuando:

- El desarrollo de la carrera va acompañado a menudo por “una sensación de incoherencia” (Farber, 1991).
- Hacia la mitad o al final de sus carreras profesionales se desencantan o marginan con respecto al aprendizaje, y el bien de sus alumnos deja de tener prioridad.

- La baja autoestima y la vergüenza (al no lograr los resultados deseados) están directamente correlacionadas con una menor variedad de enfoques de la enseñanza y, por tanto, una menor conexión con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Muchas de las oportunidades de aprendizaje “condensadas” no satisfacen las necesidades motivacionales e intelectuales a largo plazo de los docentes. No consiguen conectar con los fines morales esenciales que están en el centro de su profesionalidad ni abordar directamente sus compromisos emocionales, que constituyen el cemento de conexión cuando tratan de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos en unas circunstancias cambiantes y desafiantes.

“La enseñanza implica cantidades inmensas de labor emocional... Este tipo de labor requiere una coordinación de mente y sentimiento y, a veces, se basa en una fuente del yo que honramos como profunda e integrante de nuestra personalidad” (Hochschild, 1983, p. 7).

Esos compromisos emocionales forman parte de los yoes esenciales, profesionales, de los docentes. Por tanto, la formación permanente del profesorado debe tener en cuenta éstos y los ambientes psicológicos y sociales que puedan estimular o desalentar el aprendizaje, por ejemplo, las historias de la vida personal, sus experiencias de aprendizaje y dominio profesionales y las culturas de aprendizaje profesional de la escuela que constituyen los contextos cotidianos de su trabajo. Si queremos verdaderamente comprometer tanto a los docentes como a los alumnos con el aprendizaje, las intervenciones en su vida de trabajo durante su carrera profesional deben basarse en la comprensión de la misma.

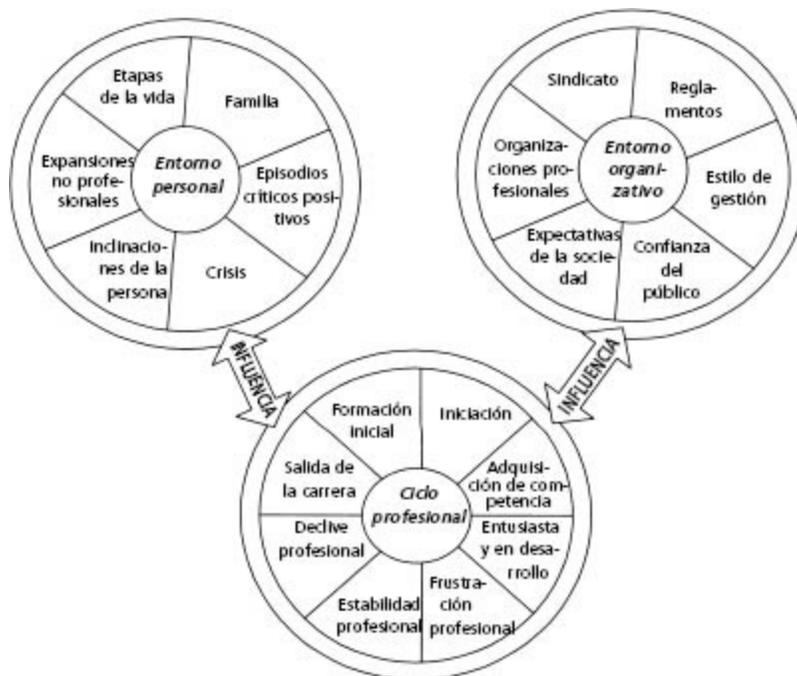


Figura 6.2. Dinámica del ciclo de la carrera profesional docente. (Fessler y Christensen, 1992, p. 36).

Ralph Fessler (1995) ha elaborado un modelo descriptivo multidimensional del desarrollo profesional de docentes durante su vida de trabajo, que tiene en cuenta la interacción de factores organizativos, personales (vida) y de carrera (profesionales). Este modelo evita las ideas simplistas del desarrollo profesional y señala con claridad la necesidad de unas oportunidades personalizadas y diferenciadas de desarrollo, que tengan en cuenta también los cambios de las condiciones de trabajo. En este sentido, puede relacionarse con la investigación sobre la satisfacción en el trabajo y la eficacia del docente.

Los componentes principales del ciclo de la carrera profesional (basado en Fessler, 1995, pp. 185-186) son:

- *Formación inicial*: El período de preparación inicial.
- *Iniciación*: Los primeros años de ejercicio profesional (o el primer período de un nuevo trabajo), en el que los docentes tratan de conseguir aceptación y respeto.
- *Adquisición de competencia*: Cuando se perfeccionan las destrezas y competencias (o se frustran a causa de la falta de habilidad, de apoyo o de conductas extremas de los alumnos).
- *Entusiasta y en desarrollo*: Período de competencia y aceptación reconocidas en la comunidad escolar, en el que hay un alto grado de satisfacción personal y organizativa en el trabajo.
- *Frustración profesional*: Tiende a producirse en los primeros años y hacia la mitad de la carrera, cuando, bien por falta de apoyo, bien por la desilusión con la dificultad de los retos de la enseñanza, la falta de reconocimiento o circunstancias personales adversas, los docentes ya no miran hacia adelante en su trabajo. Ésta es la fase en la que la pasión puede desaparecer.
- *Estabilidad profesional*: Fase de “estancamiento”, cuando se cumplen con las exigencias del trabajo, pero ya no están comprometidos con el desarrollo continuado. Este período puede indicar la posterior erosión de la pasión y el comienzo del alejamiento de las circunstancias del trabajo.
- *Declive profesional*: Período que puede ser positivo y agradable de compromiso duradero con respeto, o un amargo y poco gratificante final a una participación ya no apasionada en la enseñanza y el aprendizaje.

HACIA UNA COMBINACIÓN ÓPTIMA DE OPORTUNIDADES

La mayoría de los maestros aún trabaja aisladamente de sus compañeros durante la mayor parte del tiempo; las oportunidades para el desarrollo de la práctica basado en la observación y la crítica de esa práctica siguen siendo limitadas, y, a pesar de los grandes esfuerzos de muchos directores escolares para promover unas culturas colegiales, casi

siempre se quedan en el nivel de la planificación o de las conversaciones sobre la enseñanza, en vez de en el del examen de la práctica misma.

Tom Guskey (1995, p. 126) propone que, como esos contextos son dinámicos, es necesario facilitar la “combinación óptima” de oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales que mejor funcionen en un entorno determinado:

“Muchos tienen una idea clara de lo que sería ideal para el desarrollo profesional. Ese ideal contempla a los educadores de todos los niveles buscando constantemente formas nuevas y mejores de abordar las distintas necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Contempla las escuelas como comunidades de aprendizaje en las que docentes y alumnos se dedican continuamente a investigar y a mantener un discurso estimulante. Contempla a unos profesionales de la educación respetados por sus conocimientos profesionales y su destreza pedagógica”.

Por tanto, las escuelas tienen que ser capaces de apoyar oportunidades de aprendizaje profesional, con una serie de actividades, dentro y fuera de la escuela, que satisfagan las necesidades que vayan surgiendo y tengan en cuenta las influencias que gravitan sobre los docentes. Lieberman y Miller (1999) presentan una forma de conceptualizar lo que llaman “múltiples puntos de entrada” que brindan apoyo y estímulo (véase la **figura 6.3**).

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO ACTIVO

La educación y la formación como parte integrante del desarrollo profesional, sigue siendo la forma más utilizada para facilitar el aprendizaje intensivo durante un período limitado. Aunque pueda planearse de manera conjunta, suele nombrarse a un líder cuya función no sea sólo facilitar, sino también estimular activamente el aprendizaje. Si se piensa de manera que se “ajuste” a las necesidades de los docentes en relación con su fase de experiencia, el desarrollo de la carrera, las exigencias del sistema, el ciclo de aprendizaje durante la vida o las necesidades del sistema, es probable que tenga éxito en cuanto a la *aceleración del crecimiento*, ya sea aditivo (conocimiento tácito, destrezas, avanzar algo más en la comprensión) o transformador (produciendo cambios importantes de las creencias, conocimientos, destrezas o formas de entender las cosas). No obstante, en los últimos años, los gobiernos se han percatado de que el cambio satisfactorio requiere la cooperación activa del profesorado. Por eso, han pensado que la reestructuración de las escuelas, la realización de una reforma curricular dirigida desde el gobierno central y la imposición de unos objetivos de rendimiento para los alumnos sin más, no mejoran la práctica docente ni el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Elmore, 1992). Es más probable que la implementación de esos cambios tenga éxito si se actualizan los conocimientos y destrezas. Sin embargo, también hay que apoyar las actividades de formación en servicio activo que no tengan relación inmediata con normativas y cuestiones sociales específicas, porque las escuelas y profesores necesitan desarrollar y mantener su capacidad de renovación tanto para mejorar la calidad de los servicios actuales como para satisfacer nuevas exigencias.



Figura 6.3. Organización del desarrollo profesional. (Basado en Lieberman y Miller, 1999, p. 73).

El desarrollo de la formación en servicio activo promovido por los servicios centrales, ha solido realizarse a expensas de las oportunidades de formación escogidas por los mismos docentes, en vez de complementarlas. Refiriéndose a los descubrimientos de un estudio, financiado por Leverhulme, sobre las percepciones de los profesores acerca de los programas de “Desarrollo Profesional Continuo” (DPC) de cuatro administraciones educativas locales de Inglaterra, McMahon (1999, p. 104) encontró que las tensiones entre las dos finalidades generales del DPC –promover la mejora de la escuela y el desarrollo de los profesores– no se habían resuelto. Las pruebas mostraban que los “profesores tienen grandes deseos de mejorar sus conocimientos y destrezas aunque, en cualquier momento, sus prioridades de aprendizaje pueden diferir de las de la escuela o el gobierno”. La investigación puso de manifiesto que la introducción de la administración autónoma de la escuela, mediante la que, en teoría, podrían identificarse con mayor precisión las “necesidades” y la “relevancia”, no había tenido éxito. Como los recursos eran más reducidos y se distribuían de forma heterogénea, la elección de la modalidad de DPC había disminuido (p. ej., las escuelas rurales tenían menos acceso a la educación superior y hacía mucho tiempo que habían dejado de funcionar las redes escolares) y había grandes variaciones dentro de las escuelas. Pocos coordinadores de desarrollo profesional disponían de tiempo para realizar su trabajo, el compromiso de los directores con el DPC variaba mucho y la mayor parte del presupuesto para DPC se utilizaba para responder a exigencias externas de reforma y renovación curriculares. Esto significaba

que:

“Las necesidades de desarrollo de las personas se obviaban salvo que correspondieran a una área que hubiese sido designada como prioridad de la escuela” (McMahon, 1999, p. 106).

La conclusión de la investigación de McMahon (1999) sobre el DPC de los profesores de secundaria indica con toda claridad la necesidad de garantizar a todos la oportunidad de participar en una serie de actividades de aprendizaje, que las necesidades individuales constituyen un importante centro de interés y que las condiciones de la escuela deben dar lugar al desarrollo del profesorado. Implícitamente, reconoce la importancia que, para una enseñanza eficaz tienen: el compromiso de la persona; autoeficacia elevada; una cultura de aprendizaje y el conocimiento de sí mismo. Por lo que los maestros no sólo tienen que conocer a los aprendices, sus necesidades y procesos de aprendizaje, sino también conocerse a sí mismos.

McMahon (1997, p. 6) señalaba las limitaciones de los programas de media jornada, concluyendo que en un programa de media jornada, lo más que se puede conseguir es dar a conocer a los profesores información e ideas nuevas. Para que la provisión de DPC sea más eficaz, el gobierno y las escuelas tienen que tratar de:

- Asegurar que sus recursos de DPC estén a disposición de los docentes de un modo más equitativo.
- Fortalecer y ampliar el conjunto de mecanismos de apoyo a la DPC desarrollado en la escuela.
- Tener más en cuenta las necesidades específicas de desarrollo de las personas.
- Clarificar los fines de las actividades concretas de DPC y seleccionar una forma de provisión que tenga posibilidades de lograr la finalidad declarada.
- Instaurar unas condiciones de trabajo que den a los docentes el espacio mental necesario para concentrarse en el desarrollo profesional.

TRES PROPUESTAS DE FORMACIÓN CONTINUA

Hay tres propuestas que inciden en el núcleo de la profesionalidad del docente:

1. Para mejorar las escuelas, hay que prepararse para dedicar tiempo al desarrollo profesional.
2. Para que mejoren los maestros, su desarrollo profesional debe situarse en los contextos de las necesidades personales e institucionales, y éstas no siempre coinciden.
3. El corazón de los docentes (pasiones, entusiasmo, identidad personal, compromiso, emociones) es un centro de atención tan importante como su cabeza y sus manos.

“La preocupación por el individuo falta, con seguridad, en la planificación actual del desarrollo profesional.

A diferencia de otras profesiones, la educación da a los docentes pocas opciones personales en lo referente al desarrollo profesional. Gran parte de lo que se hace ahora es formación colectiva en servicio activo y no un desarrollo profesional personalizado. La educación en servicio activo se orienta a los objetivos inmediatos de formación colectiva, mientras que el desarrollo profesional implica participar en actividades constantes y personalmente significativas” (Marczely, 1996, pp. 7-8).

La educación y formación en servicio activo facilitada por la escuela sólo puede apoyar las necesidades orientadas a los sistemas; al enfatizar sólo los conceptos de interés práctico y de relevancia, “contribuye al desarrollo de ideologías instrumentalistas, que priorizan un enfoque técnico, tanto de los proveedores como de los consumidores de la educación en servicio activo” (Sachs y Logan, 1990, p. 477). El énfasis en el conocimiento experiencial y en las necesidades inmediatas de los docentes refuerza la idea de que sólo necesitan saber cómo controlar la enseñanza y que es menos importante, la comprensión de los fines, procesos y contextos más generales de la educación.

“En vez de formar profesionales reflexivos que sean capaces de comprender, cuestionar y transformar su práctica, la educación en servicio activo, en su forma actual, estimula el desarrollo de unos docentes que ven su mundo en la perspectiva de unos fines instrumentales que pueden alcanzarse mediante las recetas de unas prácticas «probadas y ciertas», legitimadas mediante la experiencia no examinada o unos descubrimientos de investigaciones aceptados acríticamente” (Sachs y Logan, 1990, p. 479).

Se encierran aquí cinco valiosas lecciones para quienes tienen la responsabilidad de promover el desarrollo del profesorado. Primera, todo programa global debe prestar atención a los diferentes roles del docente: la persona, el profesional en cuanto tal, el profesional del aula y el miembro de la comunidad escolar. Segunda, la retroinformación y el apoyo sostenido son componentes esenciales del proceso de aprendizaje continuado pero no ininterrumpido. Tercera, el docente, en cuanto aprendiz de por vida, ha de alimentar la predisposición para el aprendizaje y el compromiso con el mismo. Cuarta, la cultura de la organización debe apoyar las relaciones colegiales. Por último, los recursos deben destinarse tanto al desarrollo a largo como a corto plazo, teniendo en cuenta una cartera equilibrada de necesidades de aprendizaje.

El desarrollo profesional de los docentes se restringirá, en vez de ampliarse, será fragmentario, en vez de coherente, mientras que seguirá ignorándose la amplitud de sus necesidades de aprendizaje. El aprendizaje profesional no se relacionará con la adquisición de capacidades para el uso de un juicio perspicaz en situaciones complejas, sino con acontecimientos aislados orientados en concreto a las necesidades inmediatas de implementación técnicamente definida y determinada por otros.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

“Probablemente no haya en la escuela nada que cause más impacto en los alumnos, en cuanto a desarrollo de destrezas, autoconfianza o conducta en clase, que el desarrollo personal y profesional de sus maestros”. (Barth, 1996, p. 49).

1. ¿Cuáles han sido las experiencias de desarrollo profesional (a) informales y (b) formales que han influido positivamente en su trabajo?
2. Identifique momentos importantes, en su vida y en su carrera, que le hayan hecho cambiar, positiva o negativamente. Considere las causas y los efectos a corto, medio y largo plazo en su trabajo.
- 3.Cuál considera que es el aprendizaje, ahora y en el futuro, más adecuado con respecto a sus:
 - Necesidades de *desarrollo personal* (p. ej., eficacia personal, salud, compromiso, motivación)
 - Necesidades de *desarrollo profesional* (p. ej., desarrollo funcional, control de clase y enseñanza en ella)
4. ¿Qué pasos tiene que dar con el fin de conseguir apoyo para satisfacer estas necesidades?
5. ¿Quién le ayudará en este proceso?

¹ Las *Networked Learning Communities* o “comunidades de aprendizaje en red”, que existen tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos, constituyen redes de aprendizaje que agrupan a profesionales de la educación y mantienen una estructura de apoyo a iniciativas e innovaciones educativas, con el apoyo de universidades. (*N. del T.*).

Comunidades de aprendizaje apasionadas

“Como campos emocionales, las organizaciones unen y separan a sus miembros. Las frustraciones y pasiones cotidianas –aburrimiento, envidia, miedo, amor, ira, culpa, capricho, vergüenza, nostalgia, ansiedad– están profundamente entrelazadas en las formas en que se representan y aprenden los roles, se ejerce el poder, se mantiene la confianza, se forma el compromiso y se toman decisiones. Las emociones no se pueden separar de estos procesos de la organización ni de otros muchos “ (Fineman, 2000, p. 1).

En los últimos años, han proliferado los textos sobre la eficacia de la escuela y del docente. Sin embargo, ninguno ha sabido reconocer que la enseñanza y el aprendizaje eficaces se basan, en el fondo, en el ejercicio de la pasión (y de la compasión) de los maestros en el aula, como un elemento más de la comunidad de aprendizaje en general. Una influencia clave en la capacidad de los profesores para hacer esto es la parte que desempeña el contexto de la escuela.

Roland Barth (1990, p. 45) presenta unas premisas acerca de las escuelas como comunidades de aprendices, que reflejan una concepción diferente a la visión implícita de las escuelas como lugares en los que los alumnos aprenden y los adultos enseñan:

- Las escuelas tienen la capacidad de mejorarse a sí mismas, si las condiciones son adecuadas. Una responsabilidad importante de quienes están fuera de las escuelas es ayudar a facilitar esas condiciones a quienes están dentro de ellas.
- Cuando están presentes la necesidad y la finalidad, cuando las condiciones son correctas, los adultos y los estudiantes juntos aprenden y cada uno vigoriza y contribuye al aprendizaje del otro.
- Lo que las escuelas tienen que mejorar es su cultura, la calidad de las relaciones interpersonales y la naturaleza y la calidad de las experiencias de aprendizaje.
- La mejora de la escuela es un esfuerzo para determinar y facilitar, desde fuera y desde dentro, las condiciones en las que los adultos y los menores que ocupan las escuelas promuevan y sostengan en aprendizaje de todos ellos.

Las percepciones y experiencias que los maestros tienen de sus condiciones de trabajo

–liderazgo, instalaciones, características organizativas y relaciones personales– influyen inevitablemente en sus actitudes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y en su práctica. Por ejemplo, el sentido compartido de los valores une al profesorado:

“Las personas sienten que forman parte de la vida del grupo. Cuando se las recibe en un grupo seguro, vital y activo, también ellas se sienten seguras, vitales y activas, y les agradan estas sensaciones. Cuando están confinadas en un grupo moribundo o pasivo, se sienten moribundas y pasivas, y no les agradan estas sensaciones. Cuando están excluidas del grupo, se sienten desconectadas, aisladas, solas y desgraciadas. La sensación es la forma de manifestarse la vida social en la conciencia” (Sandelands y Boudens, 2000, p. 47).

Quienes se sienten apasionados por la enseñanza para la “mejora” de los alumnos a los que dan clase también se preocupan por la mejora de todos los alumnos de la escuela, y esto significa que ellos, con sus colegas, querrán “hacerse cargo del cambio” (Stoll, 1999, p. 32).

“La eficacia de la escuela es mucho más que maximizar el rendimiento académico. Aprender y el amor al aprendizaje; el desarrollo personal y la autoestima; las destrezas necesarias para vivir, la resolución de problemas y el aprender a aprender; el desarrollo de pensadores independientes e individuos equilibrados *seguros de sí mismos*; todo ello tiene tanta importancia o más que los resultados de una escolarización eficaz en el sentido del éxito en un reducido conjunto de disciplinas académicas” (McGraw y cols., 1992, p. 174).

Sea cual fuere la definición de la eficacia escolar, las escuelas cambiarán con mayor eficacia cuando la mejora llegue desde dentro.

CULTURA ESCOLAR

En esencia, la cultura se refiere al modo de estar unas personas con otras en el aula, departamento o escuela. Se caracteriza por la forma de manifestarse los valores, las creencias, los prejuicios y la conducta en los procesos micropolíticos de la vida escolar. A menudo, se la describe como el espíritu o el clima, “el nivel más profundo de los supuestos y creencias básicos que comparten los miembros de nuestra organización, que operan de forma inconsciente y que definen de un modo básico, ‘que se da por descontado’, la visión que la organización tiene de sí misma y de su entorno” (Schein, 1985, p. 6). Igual que las condiciones de las clases influyen en la capacidad de los docentes de proporcionar las mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, la cultura de la escuela respalda u obstaculiza el aprendizaje de su profesorado.

Comentando la investigación acerca de lo que más importa a los docentes en el contexto de su lugar de trabajo, McLaughlin (1993, p. 99) enfatiza la importancia de la *“la escuela como comunidad de trabajo”*:

“El centro de trabajo es un entorno físico, una organización formal, un patrono. Es también un entorno social y psicológico, en el que los maestros crean un sentido de la práctica, de eficacia profesional y de comunidad profesional. Este aspecto del lugar de trabajo –la naturaleza de la comunidad profesional que allí existe– parece más crítico que cualquier otro factor con respecto al carácter de la enseñanza y el aprendizaje para los docentes y sus alumnos”.

Jennifer Nias y sus colaboradores (1989) han escrito mucho sobre las formas de la

cultura de la escuela primaria con consecuencias diferentes para el trabajo y las oportunidades de desarrollo profesional de los maestros. Las escuelas que se “estancan” o se “mueven” (Rosenholtz, 1989), “vuelan” o “pasean” (Stoll y Fink, 1996), influyen inevitablemente en el desarrollo profesional del docente. Las normas para mejorar las escuelas, señaladas por Stoll y Fink (1996) y resumidas por Stoll (1999, p. 37), señalan con toda claridad la presencia de una *pasión colectiva por mejorar* (véase la **figura 7.1**).

La pasión por establecer y sostener estas normas rechazaría, por ejemplo, las culturas del individualismo (en la que rigen la autonomía, el aislamiento y el acorazamiento); la colegialidad impuesta (en la que las relaciones de trabajo se imponen burocráticamente); la balcanización (en la que hay una competición por los recursos y las recompensas y las lealtades a la “etapa”, “asignatura” o departamento pesan más que la lealtad para con la escuela) (Hargreaves, A., 1994). Sería fácil asumir unas relaciones colegiales de trabajo en las que la “persona” fuese tan importante como el “profesional” (uno anida en la otra); en las que haya un trabajo conjunto, por ejemplo, con la intervención de críticos amigos en investigaciones de clase, mentores, observación y revisión; en las que los valores y las visiones con respecto a la escuela concuerden con los valores y las visiones en el aula, y en las que haya una comprensión *emocional*:

“Un proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de experiencia de otra y experimente por sí misma unas vivencias iguales o similares a las vividas por la otra. La interpretación subjetiva de la experiencia emocional de otra desde el propio punto de vista es fundamental para la comprensión emocional. La emocionalidad compartida y compatible radica en el núcleo de lo que significa comprender y entrar significativamente en las experiencias emocionales de otra persona” (Denzin, 1984, p. 137).

1. *Objetivos compartidos*: “Sabemos a dónde vamos”.
2. *Responsabilidad del éxito*: “Tenemos que conseguir el éxito”.
3. *Colegialidad*: “Estamos trabajando juntos sobre esto”.
4. *Mejora continua*: “Podemos hacerlo mejor”.
5. *Aprendizaje durante toda la vida*: “El aprendizaje continuo es responsabilidad de cada cual”.
6. *Asunción de riesgos*: “Aprendemos si probamos algo nuevo”.
7. *Apoyo*: “Siempre hay alguien para echar una mano”.
8. *Respeto mutuo*: “Todo el mundo tiene algo que ofrecer”.
9. *Apertura*: “Podemos dialogar sobre nuestras diferencias”.
10. *Celebración y humor*: “Nos sentimos bien con nosotros mismos”.

Figura 7.1. Normas para mejorar las escuelas.

COLEGIALIDAD

Las culturas de colegialidad basan su éxito en la comprensión emocional de cada uno de sus miembros, de sus propias motivaciones, fines, compromisos e identidades, y de las de sus colegas. Judith Warren-Little (1981) presenta tanto una definición operacional

de colegialidad como un protocolo para reconocer su presencia en las escuelas, relacionado con los comportamientos del director. Hay colegialidad cuando: los adultos hablan de su práctica profesional, se observan unos a otros en la práctica, trabajan juntos en la planificación, evaluación e investigación de la enseñanza y el aprendizaje y se enseñan unos a otros lo que saben acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el liderazgo. A esto, podríamos añadir: los adultos comparten las comprensiones emocionales y los compromisos de los demás.

Las culturas de colegialidad no ahogan la individualidad de los maestros ni silencian su pasión continuada por ejercer su responsabilidad en sus clases:

“La presión para que los docentes trabajen juntos como colegas es fuerte, pero también lo es el deseo o, quizá, la necesidad de sentir que tienen la libertad y la autonomía como individuos de crear unas clases que tengan sentido para ellos y para sus alumnos” (Little y McLaughlin, 1993, p. vii).

En los últimos años, las reformas han hecho que los profesores trabajen más juntos en la planificación del currículo y en la evaluación del progreso de los alumnos. Sin embargo, la pasión por la enseñanza sigue siendo principalmente una cuestión individual. Hay pocas reuniones de planificación convocadas con el fin de dialogar sobre la pasión y reforzarla. De hecho, puede ocurrir que un exceso de colegialidad detraiga de la enseñanza en clase una energía personal muy necesaria, y que una planificación colectiva excesivamente detallada niegue la realidad de la vida de la clase, que exige del profesor la capacidad de improvisar en respuesta a las necesidades inmediatas de aprendizaje de los alumnos. No obstante, las emociones de la enseñanza pueden compartirse en las culturas colaborativas:

“En los pequeños gestos, chistes y miradas que indican la simpatía y la comprensión; en las palabras bondadosas y el interés personal demostrado en los pasillos o fuera del aula; en los cumpleaños, días especiales y otras pequeñas ceremonias; en la aceptación y mezcla de la vida personal con la profesional; en el elogio expreso, el reconocimiento y la gratitud, y en la comunicación y discusión de ideas y materiales” (Hargreaves, A., 1989, p. 14).

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: AULAS Y ESCUELAS

“Como personas dispuestas a ayudar, sólo debería complacernos lo que fuese mejor para los alumnos. Reírnos en público de la desgracia de otro puede ser divertido si la relación con esa persona no nos importa y no tenemos ninguna responsabilidad con su bienestar. Sin embargo, los buenos maestros no disfrutarían en absoluto con esa conducta si uno de sus alumnos fuese objeto de ridículo, a causa de lo que sienten por su relación de enseñanza y aprendizaje y por el alumno como persona” (McWilliam, 1999, pp. 58-59).

La característica de los profesores que destacan es que respetan y quieren a sus alumnos, están “comprometidos y son competentes para conectar las dos cosas que más les preocupan: su materia y sus alumnos” (Harrell, 1996, p. 12). La intimidad de la relación entre docente y aprendiz es una parte esencial de la relación de enseñanza y aprendizaje. Se traduce en el “tacto pedagógico” que envuelve e invoca, al mismo tiempo, perspicacia, intuición y sentimiento (van Manen, 1995, p. 41); y como la enseñanza es, en esencia, una actividad interpersonal, ese tacto, en sí mismo –al menos,

en el momento de la conexión—, minimiza las diferencias de estatus y de poder entre el docente, el contexto y el aprendiz. Es innegable que el resultado de esto es el placer y la satisfacción del maestro y del alumno.

Louis, Kruse y sus colaboradores (1995) señalan que las comunidades escolares profesionales comparten cinco características fundamentales: normas y valores compartidos; diálogo reflexivo; práctica compartida; atención centrada en el aprendizaje del alumno e inclusividad.

Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela y del departamento e, inevitablemente, influyen en su trabajo y en su vida. La investigación se llevó a cabo durante un período de cuatro años y pretendía comprender cómo estaban estructurando los profesores de dieciséis *high schools* norteamericanas, de dos estados diferentes, sus prácticas de clase con el fin de afrontar el reto de preparar a sus alumnos para la vida fuera de la escuela. Milbrey McLaughlin y Joan Talbert (1993, p. 17) descubrieron que “era problemático que perduraran las actitudes y respuestas del mejor profesor, incluso, sin una comunidad profesional que las apoyara, aprobara y validara. Todos los profesores que desarrollaban una pedagogía de alto nivel pertenecían a una comunidad de este tipo”.

Observaron que las culturas escolares y departamentales tenían una influencia significativa en los tipos de enfoques docentes utilizados, y señalaron tres grandes patrones de práctica que, en relación con el tema de este libro, suponen mucho acerca de los distintos grados de pasión que los profesores comunican a sus alumnos.

Teniendo esto en cuenta, es obvio que, para que los docentes sean eficaces, tienen que abandonar las modalidades de enseñanza predominantemente de transmisión y pasar a otras más dinámicas y que tomen en serio las necesidades de aprendizaje de los alumnos (la **tabla 7.1** presenta los resultados de algunas prácticas). La pasión no tiene que ver sólo con la forma de presentarse los docentes, sino también con la forma de percibir los alumnos que los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje valoran sus yoes esenciales (totales). Los tipos de “conservadurismo reflexivo” (Lortie, 1975, p. 240), en los que las rutinas de enseñanza no cambian nunca, constituyen el enemigo número uno de todos los apasionados por la enseñanza que conecta con las necesidades inmediatas y a largo plazo de los aprendices.

| <i>Dimensiones de la práctica de clase</i> | | | | |
|--|------------------------|---|---|--|
| <i>Patrones de práctica</i> | <i>Alumnos</i> | <i>Contenidos</i> | <i>Pedagogía</i> | <i>Resultados de la educación</i> |
| Práctica tradicional | Rol de aprendiz pasivo | Materia estática; conocimientos dados | Rutina, centrada en el docente | Éxito sólo con alumnos tradicionales |
| Bajas expectativas y niveles | Rol de aprendiz pasivo | Nivel de la materia rebajado | Rutina, centrada en el docente | Éxito limitado con todos los alumnos |
| Innovar para atraer a los aprendices | Rol de aprendiz activo | Materia dinámica; conocimiento construido | Ausencia de rutina; centrada en el alumno | Éxito mayor con alumnos no tradicionales |

Tabla 7.1. Patrones de práctica docente en las aulas contemporáneas. (McLaughlin y Talbert, 2001, p. 19)

“Tener pasión por la enseñanza significa trabajar... para establecer el papel activo de los alumnos en el desarrollo de conocimientos nuevos y más profundos en la materia, que se basen en sus intereses, destrezas y conocimientos previos... pasando a una enseñanza para la comprensión, que enfatice la profundidad de los contenidos de conocimiento por encima de la cobertura de muchos temas y destrezas, y las competencias de resolución de problemas sobre el dominio de los tipos de rutinas que dan más valor a la instrucción tradicional” (McLaughlin y Talbert, 2001, p. 25).

Sin embargo, conseguir esto supone tratar de entender la clase desde las perspectivas de los alumnos, centrándose en el proceso de enseñar fundado en la construcción de la autoestima, mediante el conocimiento y la comprensión del estudiante. El reto de enseñar al alumno, así como la materia, es probable que se traduzca en niveles más elevados de satisfacción, la recompensa intrínseca que ayuda a mantener el compromiso del docente.

Las culturas de las escuelas en las que había comunidades de aprendizaje docente —en las que, por tanto, cabría suponer la existencia de un clima de enseñanza apasionada— inauguraban cada curso con conversaciones sobre los valores, las normas y las prácticas:

“Los maestros se comprometen o vuelven a comprometerse a trabajar dentro de estas estructuras escolares para la solución colectiva de problemas... aprenden a participar como colaboradores en el fomento del éxito confiando en la comunidad como vehículo para el éxito docente y el desarrollo profesional” (McLaughlin y Talbert, 2001, p. 85).

Los profesores sienten que, aunque su trabajo exija una enorme inversión de energía, “la lucha compartida” sostenía su compromiso y esfuerzo personales y su desarrollo profesional (ibid., p. 88). En el capítulo final del informe de investigación, las autoras destacan la importancia de las comunidades de aprendizaje de los docentes:

“Los principios de la política, la práctica y la iniciativa para el desarrollo profesional, que se derivan de casi dos décadas de reforma educativa en los Estados Unidos, subrayan nuestra conclusión: las comunidades de aprendizaje de los maestros constituyen el mejor contexto para el crecimiento y el cambio profesionales” (McLaughlin y Talbert, 2001, p. 35).

IMPLICAR A LOS DOCENTES EN SU FORMACIÓN

Mientras que, por definición, cada docente es responsable de la calidad de su trabajo en el aula, las escuelas que hacen suyos los ideales y prácticas de la *comunidad* ejercen una responsabilidad colectiva con respecto a las condiciones en las que trabajan docentes y alumnos, reconociendo que la salud del aprendizaje de ambos es fundamental para su crecimiento y desarrollo. Para Raywid (1993, pp. 32-3a) afirmar que una escuela es una comunidad de aprendizaje indica la presencia de una serie de cualidades relacionales:

- *Respeto*: Los docentes y los alumnos se tratan con respeto y con auténtica cortesía.
- *Afecto*: Incluyendo el respeto, pero trascendiéndolo, el afecto es más particularizado y eficiente porque reconoce el carácter único de cada persona y llega hasta iniciar la interacción positiva, en vez de expresarse sólo como respuesta a otro.
- *Inclusividad*: Hay intentos continuos de garantizar que todos los participantes intervengan en todo el conjunto de interacciones de la escuela y que nadie quede fuera. La diferencia de la escuela como comunidad estriba en que los docentes y los alumnos no están separados por una división física; por ejemplo, pueden compartir el comedor o puede invitarse a los alumnos a que participen en las reuniones de los maestros y, más importante quizá, comparten una cultura común de premisas y valores de la escuela, de manera que los alumnos y los docentes no están enfrentados entre sí.
- *Confianza*: Los miembros de una comunidad auténtica confían unos en otros hasta el punto de estar preparados para manifestarse ellos mismos y su trabajo ante sus colegas porque saben que esa manifestación será beneficiosa para sus relaciones y mejorará su trabajo como docentes y alumnos.
- *Potenciación*: Tanto los alumnos como los docentes se sienten potenciados en la comunidad porque saben que se escuchará su voz y se tendrán en cuenta sus sentimientos cuando tengan que expresar sus preocupaciones. Esto es especialmente importante para los alumnos que, a menudo, no pueden participar en los procesos de decisión de las escuelas y se les niegan oportunidades para influir en la política y en la práctica de las mismas.
- *Compromiso*: El fuerte sentimiento de apego y un elevado nivel de inversión de energía son características de una comunidad; podemos describir la escuela “como una familia” y hay una vinculación particular con los objetivos y valores de la escuela que motiva a los miembros a lograr los mejores resultados posibles para todos los implicados.

Para el profesorado y para sus líderes, el reto consiste en sostener la pasión cuando las necesidades de los alumnos y de la sociedad cambian y cuando los mismos docentes se van haciendo mayores. La investigación de McLaughlin y Talbert (ob. cit.) indica que responder a este reto es vital para el mantenimiento de unos patrones sanos en la vida y

en la carrera profesional de los docentes. La **tabla 7.2** resume la importancia de las culturas de escuelas y departamentos para los patrones relacionales y las carreras profesionales de los docentes que descubrieron en las escuelas y departamentos que estudiaron.

| <i>Dimensiones de la vida de trabajo de los docentes</i> | | | |
|---|---|--|--|
| <i>Patrones de carrera docente</i> | <i>Relaciones con los colegas</i> | <i>Encargos de cursos y alumnos</i> | <i>Recompensas profesionales</i> |
| Carreras estancadas o en declive (comunidad débil) | Aislamiento profesional; relaciones sociales imponen las normas de privacidad | Lógica de la antigüedad: prerrogativas del cargo | Las recompensas intrínsecas varían según los alumnos; estima social basada en la posición social de los alumnos y de la profesión |
| Tendencias de carrera divergentes (comunidad tradicional) | Coordinación en torno al seguimiento del curso y exámenes de los alumnos | Lógica del dominio de conocimientos y destrezas; clasificación de los docentes según sus títulos | Las recompensas intrínsecas varían según los títulos docentes y los encargos de curso; prestigio basado en la maestría certificada |
| Progreso de carrera compartido (comunidad de aprendizaje de docentes) | Colaboración en torno a la enseñanza y el aprendizaje | Lógica de la equidad; rotación de los docentes por los distintos niveles | Las recompensas intrínsecas aumentan con el éxito colectivo; orgullo basado en el crecimiento profesional |

Tabla 7.2. Patrones de vida de trabajo y carrera profesional de los docentes. (McLaughlin y Talbert, 2001, p. 78)

Sin embargo, resulta difícil sostener la pasión por la enseñanza en las escuelas que no promueven el desarrollo profesional continuado de quienes trabajan en ellas, por ejemplo, mediante programas tutoriales, observación periódica a cargo de compañeros, diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje, investigaciones sobre la práctica con el fin de promover la comprensión y el perfeccionamiento, así como las formas más tradicionales de actividad “en servicio activo”.

Lieberman y Miller (1999, pp. 20-23) indican formas de transición desde las perspectivas más tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, que ya no son adecuadas para las necesidades de la escuela en el siglo XXI, a las “nuevas formas de comprender las realidades sociales”:

1. *Del individualismo a la comunidad profesional:* Trabajar conjuntamente para

decidir sobre objetivos comunes, elaborar programas, abordar problemas y controlar las tensiones entre la individualidad y la colegialidad.

2. *De la enseñanza como centro al aprendizaje como centro*: Planificación basada en los resultados y las evaluaciones de los alumnos y en cómo aprenden.
3. *Del trabajo técnico a la investigación*: Poner en práctica la investigación, la reflexión y la interrogación sistemática en el centro de la enseñanza, poniendo de manifiesto un continuo aprendizaje.
4. *Del control a la rendición de cuentas*: Cada profesor asume la responsabilidad de crear una clase en la que los alumnos puedan dominar el saber escolar a un ritmo apropiado y con un grado adecuadamente alto de estímulo. En vez de trabajar para establecer normas de control, los maestros trabajan para establecer normas de aprendizaje.
5. *Del trabajo controlado al liderazgo*: Los docentes renuncian al “poder sobre” los alumnos a cambio del “poder para” influir en el rendimiento del alumno. Esta forma de “liderazgo distribuido”, que reconoce que a todo el mundo le interesa tener éxito, está representada en toda la escuela.
6. *De las preocupaciones por la clase a las preocupaciones por la totalidad de la escuela y más allá*: Los docentes reconocen que su trabajo se extiende más allá de las paredes de su clase, que tienen un papel esencial que desempeñar en la definición de la cultura escolar. Constituyen asociaciones y redes con otras escuelas con el fin de extender su pensamiento y sus prácticas. Se convierten en “profesionales activistas”.
7. *De una base de conocimientos débil a una amplia base de conocimientos*: Los docentes basan su enseñanza en ideas nuevas y antiguas acerca del modo de aprender de los alumnos y utilizan las herramientas que mejor se relacionan con éste.

REDES DE APRENDIZAJE

Escribiendo en un contexto de mejora de la escuela, Michael Huberman (1995) propuso unas redes transescolares, basadas en la investigación, “centradas en superar la distancia entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones de personas externas que puedan prestar algún servicio y la mayor probabilidad de cambio real en el nivel del aula” (p. 193). Su objetivo consiste, casi siempre, en el cambio sistémico y están constituidas por varias escuelas que trabajan juntas durante períodos de tiempo extensos, con el apoyo de personal de universidades y de otras organizaciones interesadas por prestar apoyo a los esfuerzos de mejora. Como mantienen sus relaciones durante bastante tiempo, se crean oportunidades para una amplia variedad de estrategias acordadas de intervención del personal universitario y de otras personas, así como para cambiar los centros de interés del trabajo conjunto.

En una revisión de la bibliografía norteamericana, Hord (1997) examinó el concepto y los usos de las redes de aprendizaje profesional, centrándose, ante todo, en aquéllas en

las que participaban escuelas o departamentos completos. Aún reconociendo que esas comunidades de investigación continua son “embrionarias y dispersas” (Darling-Hammond, 1996, p. 10), esta autora identificó varios factores necesarios para su desarrollo: contribuciones significativas hechas por los directores de las escuelas para crear unos ambientes de apoyo a la acción (Leithwood y cols., 1997); participación del profesorado en las decisiones, diálogo reflexivo mediante la práctica compartida y revisión a cargo de compañeros, y atención “permanente” al aprendizaje de los alumnos y del profesorado (Louis y Kruse, 1995; Sarason, 1990). Aunque la creación de redes de aprendizaje colaborativo lleva tiempo, la bibliografía (Hord, 1997, pp. 27-28) indica que los beneficios tanto para los alumnos como para los docentes son significativos. Entre ellos, están los siguientes:

- Reducción del aislamiento de los maestros.
- Mayor compromiso con la misión y objetivos de la escuela, y mayor vigor para fortalecer la misión.
- Mayor probabilidad de que los docentes estén bien informados, se renueven profesionalmente y estén inspirados para inspirar a los estudiantes.
- Avances significativos en la realización de adaptaciones docentes para los alumnos, y cambios para los aprendices efectuados con mayor rapidez que en las escuelas tradicionales.
- Mayor probabilidad de emprender un cambio fundamental, sistémico.

APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES: DOS EJEMPLOS

He aquí cómo dos maestros estadounidenses con experiencia respondieron a la oportunidad, por primera vez en muchos años, de participar en una investigación sistemática con apoyo externo sobre las consecuencias de distintos tipos de práctica:

“Abrió mi mente a ciertas estrategias, y llevo dando clase más de un cuarto de siglo... pero no me daba cuenta de que había otras salidas, de que podía utilizar estrategias mucho mejores. Así que me convertí en un buscador de estrategias... Estaba abierto al hecho de que ése ya no fuese mi forma o el camino que seguir. Estoy abriendo nuevos enfoques a mis alumnos...” (Citado en McLaughlin, 2002, p. 100)

“Yo no podía ver la bondad de esta escuela porque estaba en mi clase. Nunca disponía del cuadro completo. Y hasta que vi eso, cuando pude sentarme realmente y verla en su totalidad, es cuando se hizo la luz. Tenemos algunas lagunas, y déficits, pero ¡estamos estupendamente!” (Citado en McLaughlin, 2002, p. 102).

En Australia, la participación en un consorcio escolar que implicaba la investigación en colaboración, con el apoyo de un pequeño grupo de universitarios, tuvo efectos similares:

“Otros profesores pasan por lo mismo que tú. Descubres lo que es importante para tus colegas y eso hace que te dispongas a reflexionar” (Citado en Loughran, 2002, p. 149).

“He llegado a saber que las personas aprenden de distintas maneras... Ahora sé lo que está ocurriendo cuando alguien es un “especialista” en exámenes mientras que otros necesitan establecer conexiones entre ideas o algo que sea relevante para su vida... Por tanto, aumentar las experiencias de tus alumnos es importante. Necesitas un amplio conjunto de técnicas y saber utilizarlas... hay diferencia entre saber y comprender” (Citado en Loughran, 2002, p. 152).

Sólo haciendo cosas juntas, las personas crean las condiciones para desarrollar significados, valores y objetivos compartidos. No hay nada que pueda sustituir lo que Michael Huberman (1995) llama “interactividad sostenida” tal como se encuentra en las culturas escolares y en las redes de aprendizaje de las escuelas.

LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO

“Las organizaciones no se preocupan sólo de resultados, procesos y recursos. También se preocupan por el espíritu humano y sus valores y relaciones. Los líderes auténticos infunden fuerza en el lugar de trabajo y hacen que las personas se sientan fuertes y concentradas. Como supervisores y guías, preparan y forjan su autoestima. Extraen su credibilidad de la integridad personal y de “exhibir” sus valores” (Bhindi y Duignan, 1996, p. 29).

Los directores escolares tienen la responsabilidad primordial de construir, sostener, conservar y comunicar la cultura de la escuela. Recientemente, los estudios sobre el liderazgo se han centrado en los valores: los “fines morales” y el arte moral del liderazgo (Sergiovanni, 1992); las funciones de los líderes en la creación de una “comunidad de aprendices” (Barth, 1990; Senge, 1990), y para mejorar las condiciones gracias a su capacidad de “transformar” (Sergiovanni, 1995) o “liberar” (Tampoe, 1998), en vez de limitarse a “negociar”. Las teorías más populares están ubicadas en los modelos “transaccionales” y “transformacionales”, identificados hace más de veinte años (Burns, 1978) y posteriormente reinventados como liderazgo “de liberación” (Tampoe, 1998), “educativo” (Duignan y MacPherson, 1992), “de invitación” (Stoll y Fink, 1996) y “moral” (Sergiovanni, 1992). Lo que dejan claro estos trabajos y la bibliografía sobre las escuelas eficaces es que los líderes de éxito no sólo fijan la dirección, organizan y supervisan, entablan relaciones con la comunidad escolar y se centran en las personas, sino que también ejemplifican unos valores y unas prácticas coherentes con los de la escuela, de manera que los “fines que, en principio, podían parecer separados, acaban fusionados” (Sergiovanni, 1995, p. 119). No obstante, “la cultura de la organización sólo existe si los miembros de ella comparten experiencias y encuentros comunes. Precisamente a través de esos encuentros se crea la cultura”. (Schein, 1985, p. 7).

Para que ocurran estas cosas, hace falta un liderazgo que deje, con regularidad, un tiempo para dialogar, compartir y reflexionar críticamente sobre los ideales, las ideas y las prácticas, dentro y fuera de la jornada escolar. Hacen falta oportunidades para que los docentes participen en diferentes tipos de aprendizaje y de acciones de desarrollo profesional, mediante una serie de actividades formales e informales, realizadas unas en las aulas (p. ej., investigación-acción, coenseñanza), otras centradas en la función (p. ej., mentores, ayuda complementaria de compañeros más antiguos), otras fuera de la escuela, mediante cursillos de formación continuada o a través de comunidades de

aprendizaje en red, que reúnen grupos de escuelas para colaborar en investigaciones durante períodos de tiempo relativamente largos. Esa insistencia en el desarrollo profesional continuado llevará inevitablemente a los valores de autonomía, apertura a la mejora y confianza y respeto y, al mismo tiempo, se basará en ellos.

Los maestros que tienen éxito han llegado a comprender la importancia y a ser capaces de trabajar con el capital intelectual que suman todos los miembros de la comunidad escolar, el capital social que reúnen las relaciones entre individuos y grupos y el capital organizativo incluido en la estructura y las culturas de la escuela (Hargreaves, D., 1999). Más importante aún es que garantizan que los docentes estén en el centro de la creación de esas comunidades de aprendizaje (Day, 1999). Hay una tensión entre centrar el esfuerzo en la creación de la capacidad de distribuir el poder y la toma de decisiones, y el modelo burocrático de liderazgo al que incitan las presiones para conseguir éxitos en el actual entorno político orientado a los resultados. Parece que los directores que alcanzan el éxito se aseguran de que un polo apoye al otro, a pesar de las evidentes tensiones entre sus fines. En el actual contexto político inglés, parece que hacen falta múltiples formas de liderazgo. Como señalan Hayes y cols. (2001, p. 15), en su estudio empírico del liderazgo “productivo” en las escuelas australianas: “El estilo no es tan importante como la disposición de... los directores a contribuir al desarrollo de unas comunidades de aprendizaje de amplia base en sus escuelas”.

Como habían hecho Louis, Kruse y colaboradores antes que ellos en Norteamérica, descubrieron que:

“Los líderes más eficaces de la administración delegaban la autoridad, desarrollaban procedimientos de decisión en colaboración y no aceptaban ser los responsables principales de la resolución de problemas” (Louis y cols., 1996, p. 193).

Las escuelas que se “mueven” (con un aprendizaje enriquecido) y no las “estancadas” (con un aprendizaje empobrecido) (Rosenholtz, 1989) son lugares en los que hay unos valores y finalidades fundamentales que se mantienen, oportunidades regulares y frecuentes para compartir experiencias, intercambio de ideas, normas de colegialidad, observación y revisión a cargo de compañeros, experimentación. Habrá actividades de desarrollo profesional sostenido tanto en la escuela como fuera de ella, que contemplarán el *conocimiento para la práctica* (conocimientos formales puestos a disposición de los docentes para su uso), el *conocimiento en la práctica* (conocimientos prácticos de docentes expertos explicitados y compartidos), *conocimiento de la práctica* (los docentes investigan sobre sus propios conocimientos de la práctica y los de los demás) (Cochran-Smith y Lytle, 2001, p. 46) y, lo más importante de todo, el *conocimiento del yo* (los docentes reflexionan críticamente sobre sus motivaciones, emociones, compromiso, identidades). En esas escuelas, la autoeficacia será elevada porque estimulan positivamente. La colaboración tiende a reducir el sentido de impotencia del profesorado y a incrementar su autoeficacia individual y colectiva. Las comunidades de aprendizaje en red tienen este efecto también.

EFICACIA COLECTIVA Y CONFIANZA RELACIONAL

“Es probable que las escuelas en las que las conversaciones tratan de las insuperables dificultades de la educación de los alumnos debiliten el sentido de eficacia de los maestros. Es probable que las escuelas en las que se trabaja juntos para encontrar formas de abordar el aprendizaje, la motivación y los problemas de conducta de los alumnos refuercen el sentido de eficacia de los maestros” (Tschannen-Moran y cols., 198, p. 221).

En el **capítulo 4**, definimos la eficacia como la medida en que los maestros *creen* que pueden influir positivamente en el aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Bandura, 1997). Está relacionada con los sentimientos de valía personal y profesional, seguridad e identidad y compromiso profesionales, y variará según la situación, la tarea y la fase de desarrollo (Ashton y Webb, 1986). Está influida tanto por las historias individuales como por los contextos de trabajo escolar o departamental (Goddard, 2000). Mientras un maestro que trabaja en unas circunstancias concretas puede tener una baja autoeficacia, ese mismo maestro, trabajando en unas circunstancias diferentes o, incluso, en una fase diferente de su vida, puede tener elevados niveles de autoeficacia. Por otras investigaciones, sabemos que las complejas interacciones entre lo personal y lo profesional, y los entornos externo e interno en los que trabajen afectan significativamente el sentido de bienestar, seguridad y, en último término, su eficacia en clase (Acker, 1999; Troman y Woods, 2001; Lortie, 1975). Por tanto, las relaciones con los colegas y la cultura de la escuela en su conjunto pueden afectar la eficacia.

La investigación llevada a cabo en Holanda indica una fuerte dinámica entre la autoeficacia, la cultura y la mejora de la escuela, y el aprendizaje del docente (Imants y cols., 1993) como muestra la **figura 7.2**.

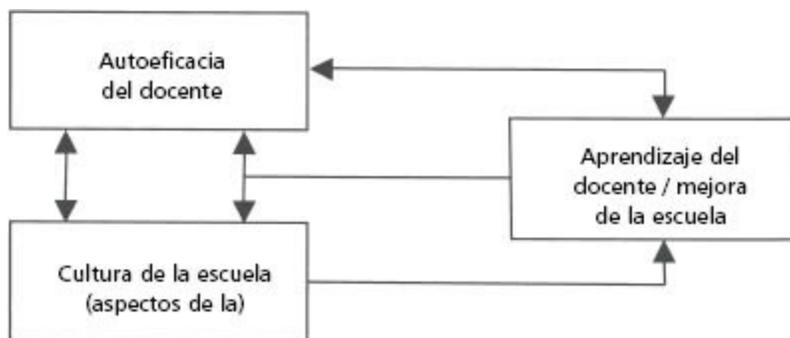


Figura 7.2. Relaciones dinámicas entre (a) aprendizaje del docente y mejora de la escuela, (b) autoeficacia del docente y (c) cultura de la escuela.

Las comunidades de aprendizaje necesitan líderes que comprendan la importancia de crear para todos los docentes y los alumnos unas comunidades de aprendizaje que sean física, emocional, intelectual y espiritualmente sanas; que dependan de la integridad y sentido de finalidad moral, sean confiadas y confiables, mantengan una ética de servicio y sean “auténticamente respetuosas de la inteligencia y de las aportaciones de sus miembros” (Kouzes y Posner, 1993, p. xvii).

Un estudio de la creación exitosa de la comunidad profesional en las escuelas concluye que:

“Los recursos humanos –como la apertura a la mejora, la confianza y el respeto, que los docentes tengan conocimientos y destrezas, un liderazgo que brinde apoyo y la socialización– son más críticos para el desarrollo de la comunidad profesional que las condiciones estructurales... La necesidad de mejorar la cultura, el clima y las relaciones interpersonales en las escuelas ha recibido poca atención” (Kruse, Louis y Bryk, 1994, p. 8).

En un estudio intensivo de diferentes comunidades escolares elementales de Chicago, Bryk y Schneider (2003) descubrieron que la confianza relacional –un conjunto interrelacionado de dependencias mutuas acordadas en todas las relaciones e interacciones sociales– era un indicador fundamental de éxito, en el que “cada parte de una relación mantiene la comprensión de las obligaciones de su rol y tiene ciertas expectativas acerca de las obligaciones de las otras” (Bryk y Schneider, 2003, pp. 41-42). Señalan que la confianza relacional depende de la comprensión y la aplicación a las relaciones (entre maestro y maestro, maestro y alumno, maestro y padres y todos los grupos y el director) de cuatro cualidades:

- *Respeto*: Marcado por la auténtica escucha y tener en cuenta los puntos de vista de los demás.
- *Consideración personal*: Disposición de las personas para ir más allá de los requisitos de las definiciones de las tareas con el fin de llegar a los alumnos, los colegas y los padres.
- *Competencia en las responsabilidades fundamentales del rol*: Confianza en el esfuerzo concertado de todos para crear, mantener y, cuando haga falta, trabajar para mejorar las condiciones de trabajo (el director), las relaciones de la comunidad (todos) y la ética y las destrezas profesionales (maestros y equipos de maestros).
- *Integridad personal*: La confianza colectiva en el compromiso moral y ético de todos con la educación y el bienestar de los alumnos constituye una preocupación primordial.

Este conjunto de cualidades configura la confianza relacional que favorece el aprendizaje, reduce la sensación de riesgo asociada a menudo con el cambio y permite la resolución de las tensiones individuales y organizativas. De acuerdo con la investigación de Bryk y Schneider (2003, p. 43), “es muy probable que esto produzca marcadas mejoras del aprendizaje de los alumnos”.

“La comunidad no surge espontáneamente en las complejas y, a menudo, conflictivas instituciones en las que trabaja la mayoría de los docentes. Para tener unas comunidades de discurso acerca de la enseñanza y el aprendizaje... necesitamos líderes que puedan convocar a las personas en torno a esa visión” (Palmer, 1998, p. 156).

En pocas palabras, las escuelas necesitan líderes que estén apasionados con su

vocación. Incluso en las escuelas, en las que el aprendizaje continuado forma parte orgánica de su cultura, el cambio no siempre es fácil y deben conducirlo unos directores que tenan una visión clara y estén comprometidos con la promoción del aprendizaje de los docentes y de los alumnos.

La responsabilidad de una cultura de aprendizaje profesional en la escuela está en el centro de las funciones de liderazgo cultural y educativo de los directores escolares. Es fundamental para facilitar el desarrollo del profesorado y, mediante éste, la mejora de la escuela. De hecho:

“En una comunidad de aprendices, la función más importante del maestro y *del director* es la... del aprendiz líder que se compromete en la tarea central de la escuela, exhibiendo y ejemplificando la conducta que prevemos y esperamos que adquieran los alumnos... (y los maestros)... Como lo manifiesta a la perfección una pegatina: «No puedes llevar [a nadie] a dónde tú no quieras ir» (Barth, 1996, p. 29).

El rol que asume el director al apoyar la enseñanza apasionada es una variable crítica para determinar si se considera como un “añadido” a los roles de implementación de la normativa de los docentes o si forma parte de la concepción de la escuela como comunidad dinámica de aprendizaje tanto para los adultos como para los alumnos. Destacaré dos investigaciones recientes que proporcionan datos empíricos sobre la importancia de los líderes.

La primera tuvo lugar en ambientes no educativos y se centró en el desarrollo de conocimientos y destrezas en el trabajo, con trabajadores de diferentes niveles de los sectores de la ingeniería, los negocios y la asistencia sanitaria de doce organizaciones de una magnitud entre mediana y grande de Inglaterra. Confirma que:

“La influencia indirecta del directivo en el aprendizaje mediante la asignación de trabajos, como modelo de rol y creando y sosteniendo una microcultura que apoya el aprendizaje de los compañeros, subordinados y personas ajenas a la organización, no es menos importante que su influencia directa mediante consejos y estímulos, evaluación y retroinformación” (Eraut, Alderton, Cole y Senker, 1997a, p. 109).

La segunda fue un estudio de directores escolares de éxito encargado por la *National Association of Headteachers*, la mayor asociación del Reino Unido. El análisis de todos los datos reveló un sorprendente consenso de los diferentes participantes de cada escuela y entre ellas. Todos presentaban interpretaciones similares de las razones por las que el director de su escuela tenía éxito. Sus directores se regían por valores, se centraban en las personas, estaban orientados al rendimiento, atendían al interior y al exterior y eran capaces de controlar el conjunto de tensiones y problemas que aparecían sobre la marcha.

Todos enfatizaban el conjunto de valores personales de los directores, basados en el afecto, la equidad, las expectativas elevadas y el rendimiento, que estaban claros y eran compartidos por la inmensa mayoría y constituían los estímulos de la vida de la escuela. Todos hacían hincapié en la importancia concedida por los directores a supervisar los distintos niveles, a “ir por delante”, de manera que sus escuelas respondían, en vez de reaccionar, a las nuevas demandas externas, poniéndolas a prueba en relación con sus propias normas, minimizando las exigencias burocráticas dirigidas al profesorado. Todos

hablaban de las culturas de colaboración de la escuela, orientadas a la mejora, que promovían los directores y el énfasis puesto en el desarrollo profesional continuado que satisficiera tanto las necesidades de la organización como las de las personas. Todos hablaban también del tiempo y el afecto que los directores dedicaban con entusiasmo a su trabajo, de su forma de ejemplificar los valores. Los mismos directores eran “profesionales reflexivos”, claramente estratégicos, que ponían en práctica una serie de destrezas inter e intrapersonales y eran capaces de analizar, evaluar, articular y comunicarse con un conjunto de organismos locales y nacionales (Day y cols., 2000).

PASIÓN POR EL CAMBIO

Las características de los líderes de éxito y su capacidad para estar, al mismo tiempo, centrados en las personas y controlar una serie de tensiones y problemas destacan la complejidad de los tipos de liderazgo de respuesta rápida y regido por valores. Éstos y otros estudios muestran que no hay soluciones definidas para situaciones que encierran tantas variables, y que el liderazgo exitoso está definido e impulsado por sistemas de valores individuales y colectivos, en vez de por preocupaciones instrumentales, burocráticas y administrativas. Por ejemplo, en su investigación sobre las escuelas desfavorecidas de Australia, Thomson (2002, p. 134) señala que, aunque haya algunas pruebas de que las políticas de reintegración de responsabilidades a las escuelas hayan conducido (indirectamente) a la mejora del rendimiento de los alumnos, también ve pruebas de las crecientes desigualdades entre alumnos y escuelas, sobre todo los que están en contextos desfavorecidos. Además:

“Los directores escolares de escuelas desarrolladas competitivamente deben tratar de equilibrar los requisitos del gobierno central y las necesidades e intereses locales; deben regir las escuelas como empresas multinacionales, pero ofrecer a los alumnos una experiencia casi familiar, y deben responder al con frecuencia descoordinado y a menudo creciente flujo de faxes, cartas, formularios y mensajes de correo electrónico, al mismo tiempo que practican la «dirección peripatética». La reducción de recursos, la rápida intensificación de las cargas de trabajo y la escalada de cambios de política (la rápida sustitución de una política tras otra) es una escalera móvil en la que a menudo los directores tratan de mantener el equilibrio”.

Los líderes de éxito daban mucha importancia a los valores personales y estaban más preocupados por el cambio cultural que por el estructural. Todos habían trascendido la visión estrecha, racional y administrativa de su papel, pasando a un enfoque más holístico, regido por valores, guiado por la experiencia y la preferencia personales, en las que reconocían la íntima relación entre lo personal y lo profesional, y entre el desarrollo del individuo y el de la organización en el liderazgo de éxito. He aquí una descripción de una directora de este tipo, extraída de un estudio del liderazgo apasionado de cuatro países:

“Su trabajo la apasiona, está muy comprometida y subraya que experimenta muchos momentos de orgullo. Presta mucha atención a la finalidad de la escolaridad y le impulsa su deseo de influir positivamente en la vida de sus alumnos. Se vuelca como persona en su trabajo y su historia muestra que el conocimiento profesional tiene que ver tanto con la cognición como con las emociones. Debe hacer lo que cree que está bien. A diferencia de muchos de sus colaboradores, no considera que la evaluación administrativa sea un

problema. De hecho, pasa por alto la aprobación externa. Está dispuesta a jugar con el poder, pero no problematiza el énfasis en la estructura jerárquica del sistema escolar. Lo da por hecho” (Moller, 2004).

No cabe duda de que los directores están en la primera línea de los planes de cambio, son responsables de mediar los planes externos y liderar la comunidad de aprendizaje en el edificio de la escuela. Michael Fullan (1997) presenta ocho lecciones para el cambio que exponen su complejidad. En muchas de ellas, está implícito el reconocimiento de la importancia de la pasión:

1. *La finalidad moral es compleja y problemática.*

Fullan señala que es poco probable que las iniciativas de arriba abajo que no conectan con los fines morales de los docentes y sólo exigen docilidad consigan el compromiso de los profesores. En consecuencia, es necesario que el cambio esté impulsado tanto por energías de abajo arriba como por mandatos de arriba abajo.

2. *Las teorías del cambio y las de la educación se necesitan mutuamente.*

Las escuelas son diferentes, luego la teoría sólo puede servir de guía. Los líderes del cambio deben darse cuenta de que no hay un plan adecuado para todas las situaciones y deben estar preparados para adaptarlo.

3. *El conflicto y la diversidad son nuestros amigos.*

Un proceso de cambio satisfactorio implicará inevitablemente trabajar en medio de incomodidades, tensiones e incertidumbres. Conviene reconocer las diferencias desde el principio y, de ese modo, abordar, desde el primer momento, la dimensión emocional del cambio.

4. *Comprender el significado de actuar al borde del caos.*

Como la incertidumbre es una característica constante de la vida en el siglo XXI, un elemento clave del cambio satisfactorio es la predisposición a correr riesgos y aprender de la experiencia, estar preparados para identificar las prioridades clave relacionadas con la situación, confiando, al mismo tiempo, en la trayectoria del aprendizaje.

5. *La inteligencia emocional provoca ansiedad y contiene la ansiedad.*

Es necesario comprender el poder de la emoción al afrontar lo desconocido; controlar las emociones propias y las de los demás es vital.

6. *Las culturas colaborativas provocan ansiedad y contienen la ansiedad.*

Esto es, el reconocimiento de que, para que la colaboración sea eficaz, todos los implicados deben aceptar y celebrar cierto grado de diversidad. El reconocimiento de la individualidad en la colaboración es una expresión de confianza, empatía y conectividad.

7. *Atacar la incoherencia: la conexión y la creación de conocimientos son críticas.*

Aunque los maestros dedicaran gran parte de su tiempo al aprendizaje individual, hay que ponerse de acuerdo en los fines morales de la organización, comprenderlos, articularlos y comunicarlos para que el crecimiento sea sostenido.

8. No hay una solución única, debemos configurar teorías y acciones personales como consumidores críticos.

La lección final de Fullan (1999, pp. 19-29) reconoce que, en último término, son los profesores quienes cambiarán el mundo de la clase. Reconoce la importancia que tiene para el cambio el profesional “activista”, que forma parte de una comunidad críticamente reflexiva de profesionales activistas emocionalmente inteligentes, comprometidos con los alumnos y con su propio aprendizaje y rendimiento; en pocas palabras, apasionados con su vocación.

* * * * *



Un momento para la reflexión:

Andy Hargreaves (2000, p. 815-816) acuñó la expresión “*geografías emocionales*” de la escuela y la interacción humana para ayudar a identificar lo que apoya y lo que amenaza los vínculos emocionales básicos de la enseñanza. Él y sus colegas descubrieron cinco formas de “distancia y cercanía emocionales que pueden amenazar la comprensión emocional de docentes, alumnos, colegas y padres”:

1. *Geografías socioculturales*: Cuando las diferencias de cultura y clase social pueden hacer que los maestros, por una parte, y los padres y los alumnos, por otra, sean mutuamente extraños e incognoscibles.
 - ¿Qué hacen sus colegas y usted para asegurarse de que no ocurra esto?
2. *Geografías morales*: Cuando los fines de los docentes están enfrentados con los de las personas a quienes prestan su servicio y cuando no hay ningún mecanismo para dialogar o resolver esas diferencias.
 - ¿Cuáles son sus fines educativos? ¿Cómo habla de ellos con sus colegas, los alumnos y los padres?
3. *Geografías personales*: Cuando la profesionalidad del maestro se define de tal manera que crea distancia entre los docentes y sus clientes, resultando especialmente perjudicial para la ética femenina, más “atenta” a la enseñanza.
 - ¿Cómo expresa la “atención” mediante las relaciones entre docente y alumno y en las interacciones entre docente y padres?
4. *Geografías políticas*: Cuando las relaciones jerárquicas de poder distorsionan los aspectos emocionales y cognitivos de la comunicación entre los docentes y quienes les rodean.
 - ¿Cómo se representa el liderazgo en su clase y en la escuela?
5. *Geografías físicas*: Cuando los encuentros son fragmentarios, infrecuentes, formalizados y episódicos, y propician la posibilidad de unas relaciones entre docentes y alumnos o entre docentes y padres con cadenas de interacciones desconectadas.
 - ¿Cómo controla su escuela la comunidad de aprendizaje a medida que se desarrolla?

Mantener la pasión

“Nunca se puede decir: «Ya he hecho todo lo que podía hacer». Siempre hay algo más: un niño con el que no te has portado bien del todo; una familia que está innecesariamente angustiada por problemas de la escuela; un maestro al que no le has servido de ayuda; un libro, un juego, una idea que pueden hacerte cambiar de opinión” (Meier, 1995, p. 180).

Inevitablemente, habrá ocasiones en el curso de la carrera profesional en las que, bien por razones personales (enfermedad, falta de un ascenso, fases críticas de la vida), bien como consecuencia de cambios de la política o a causa de la fuerza con la que los maestros comprometidos y atentos desarrollan su ejercicio docente, la pasión inicial se transforma en frustración, fatiga, rutina y escepticismo o, incluso, desemboca en el síndrome del quemado. Con palabras de Chris Clark, sin compromiso y sin pasión, la enseñanza “pierde su corazón” (ibid., p. 3). Veamos el testimonio de Kerrie, una maestra comprometida que, tras nueve años, dejó la enseñanza por otro trabajo: “Llegó en el momento propicio porque no tenía que afrontar sus sentimientos sobre la enseñanza y buscar formas de despertar su pasión. Se estaba sintiendo “mayor”, “menos tolerante” y cada vez más “frustrada”, aunque se obligara a permanecer con sus compromisos. Ella misma escribió: “Me di cuenta de que mi capacidad para afrontar los problemas cotidianos de buen talante estaba disminuyendo rápidamente. No sólo estaba perdiendo mi compostura, sino también mi paz interior”. Sin compromiso y sin pasión, la enseñanza se hace monótona” (Bullough y Baughman, 1997, p. 177).

Esas fases pueden ser temporales y, si se reconocen, se aceptan, se entienden y se cuenta con apoyo, pueden afrontarse mediante los adecuados ajustes de la vida, del desarrollo profesional formal e informal, del consejo de orientación (o el cambio de trabajo), etc.

Algunas investigaciones han descubierto que, al cabo de cinco o siete años de ejercicio profesional, se llega a un estancamiento cuando las políticas relacionadas con el desarrollo profesional continuado son insatisfactorias (McLaughlin y Marsh, 1978; Sikes y cols., 1985). Otros estudios han descubierto que la desilusión de los docentes (y directores escolares) hacia la mitad o al final de su carrera profesional se produce, a menudo, como respuesta a cambios mal recibidos de las políticas nacionales o del modo de gestionarlas (Poppleton, 1988; Troman, 1996).

Si la vida y la identidad personal de los docentes interactúan con su vida profesional en

una relación simbiótica, como muestra el abrumador número de pruebas de investigación y de carácter anecdótico, y si puede preverse que casi todos los maestros llegarán a una situación en la que el pozo de la pasión se seque, parece razonable que las escuelas hicieran planes para afrontar esta circunstancia. Sin duda, ello redundaría en beneficio de los “niveles”, el bienestar del profesorado y, en último término, de los alumnos. Esto implica un compromiso administrativo y de liderazgo con el desarrollo profesional continuado de todos los docentes.

EL ESTANCAMIENTO PROFESIONAL: REORIENTACIÓN O FORMACIÓN CONTINUA

Es probable que “las trayectorias en las fases intermedias del ciclo de la carrera profesional (7-18 años) sean más diversas que las anteriores y las posteriores” (Huberman, 1995, pp. 196-197). Esta diversidad se relacionará con el avance en la carrera, la cultura de la escuela y la forma de responder de los docentes al ciclo anual, la repetición de alumnos y colegas, que da seguridad, pero, paradójicamente, puede carecer de la variedad y el estímulo de los primeros años. Es una época en la que es probable que muchos maestros busquen nuevos retos asumiendo nuevas responsabilidades en la misma escuela o cambiando de escuela con fines de promoción. Es, también, una época en la que las responsabilidades ajenas a la escuela pueden empezar a aumentar, a causa de unos padres que envejecen, el aumento de la familia o la profundización de las relaciones. Aunque el trabajo siga siendo el epicentro de la vida, otras exigencias pueden crear tensiones al competir por el tiempo disponible. Es posible que algunos profesores comiencen a *reorientarse*, reduciendo el tiempo que dediquen a su profesión fuera de las horas de trabajo. Puede surgir una tensión entre esta circunstancia y unas cargas de trabajo crecientes. La investigación sobre la carga de trabajo del profesorado indica que, para la mayoría de los docentes, la semana laboral se cifra entre 55 y 70 horas (UNESCO, 1996).

Esta fase también puede ser testigo de las crisis de la mitad de la vida y el comienzo del aumento de los niveles de desilusión causado por la falta de promoción o de cambio de funciones, o de la disminución de los niveles de energía y entusiasmo. Por otra parte, la fase puede llevar a una “reactivación” (Vonk, 1995), en cuanto a la enseñanza en clase, junto a una “moderación caracterizada por un menor empuje, pero también por menos agitación, menor necesidad de controlar a los demás o de impulsarse uno mismo, mayor tolerancia de los límites o debilidades propios y aceptación de la ‘inevitabilidad’ del propio curso vital” (Huberman, 1995, p. 200). También durante esta fase, algunos maestros buscan oportunidades de reexaminar los fundamentos en los que se basan sus premisas y creencias sobre la enseñanza, cuestionar los fines y los contextos de su trabajo, revisar y renovar sus compromisos intelectuales mediante nuevos estudios participando en las redes de la escuela, de la administración educativa local o de distrito, o para la obtención de otro título.

Los diez o quince últimos años de la carrera profesional constituyen, en teoría, la fase de mayor maestría en la docencia, si bien acompañada por el posible aumento de problemas de salud personal y de los familiares. Sin embargo, también puede ser la época

de mayor “conservadurismo”. En esta fase, los maestros se quejan más de la conducta y los valores de los alumnos “de ahora” (Day y Bakioglu, 1996), y se muestran escépticos con respecto a la virtudes del cambio. Esto no es nada sorprendente, dada la enorme inversión de tiempo, esfuerzo y maestría que, probablemente, ya hayan hecho en su trabajo. Es poco probable que piensen en ascensos y es fácil que se encaminen serenamente hacia un “satisfactorio” final de la carrera profesional, o que tengan que sobrevivir, insatisfechos, en un clima extraño. Estos maestros pueden sentirse marginados dentro de la institución y abrigar cierto rencor hacia quienes consideran responsables de la situación de la educación, la escolaridad y el descenso de los niveles de los alumnos a los que tienen que enseñar. Pueden trabajar mucho en los actos docentes fundamentales, pero sin que ello vaya acompañado por los niveles de entusiasmo y compromiso emocional e intelectual necesarios para alcanzar la excelencia.

Aunque no siempre sea posible prever los puntos de inflexión o las fases críticas del trabajo y la vida de los docentes cuando es necesaria la intervención para alimentar, mantener o reanimar las pasiones por la enseñanza, he aquí algunos ejemplos que podemos considerar importantes:

- Un determinado grupo de edad o subconjunto de alumnos cuyas actitudes y conducta estimulen (conduciendo al crecimiento) o alienen (llevando a la desilusión).
- La calidad de las relaciones en la sala de profesores enerva o desanima.
- Que el liderazgo sea transaccional (preocupado sobre todo por los sistemas y el mantenimiento del sistema) o transformador (preocupado por fomentar las comunidades de aprendizaje mediante la participación y el diálogo).
- Las decisiones políticas externas que influyan en las percepciones de la profesionalidad, el salario o las condiciones de trabajo.
- Las actitudes de los padres.
- Los acontecimientos de la vida fuera de la escuela.
- La salud personal (espiritual, física, emocional, intelectual). Para que la pasión por la enseñanza se mantenga a lo largo de

la carrera profesional, hay que tener en cuenta esas influencias. Sin embargo, la acción sobre ellas requiere, en primer lugar, la comprensión del yo (la capacidad de ser reflexivo); en segundo lugar, un liderazgo empático; en tercer lugar, unas culturas de apertura y colegialidad entre los docentes, y en cuarto lugar, oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales que formen parte del progreso de la vida y el trabajo de las personas y de las organizaciones. Requiere, también, el reconocimiento de la inexistencia de una única respuesta que satisfaga las necesidades de todos: simplemente, las diferencias contextuales de ubicación, cultura, alumnos y de la vida no lo permiten

PROMOVER LA AUTOESTIMA

Reconociendo que los docentes, como los alumnos, tienen necesidades, preferencias de aprendizaje y motivaciones diferentes, los estudios empíricos sobre la satisfacción e insatisfacción en el trabajo de Herzberg (1968) y Dinham y Scott (1996) descubrieron que los factores intrínsecos eran más importantes que los extrínsecos (véase la exposición sobre la autoeficacia del **capítulo 4**). Ambos concluyen que la mera reducción o eliminación de un elemento que provoque insatisfacción (p. ej. las tareas burocráticas) no lleva necesariamente a una mayor satisfacción en el trabajo. Es necesario destacar más los elementos que contribuyen a la satisfacción como los que influyen en la insatisfacción. El trabajo empírico de Nias (1989) con maestros de primaria identificó, como elementos que contribuyen a la satisfacción, el sentido de competencia, las recompensas afectivas (el placer derivado del progreso de los niños), el trabajo con los compañeros, la satisfacción intelectual y el reto personal continuado en la impredecibilidad y variedad del trabajo y la sensación de autonomía. La fortaleza con la que se sintiera cada uno difería en distintas fases de la carrera profesional. Por ejemplo, la autora descubrió que las condiciones de trabajo importaban menos como fuente de satisfacción en el segundo decenio de servicio que para los que estaban en el primero, y que la sensación de autonomía y la ampliación de las destrezas y cualidades personales a través de otras responsabilidades que implicaran sobre todo a compañeros, producían mucha más satisfacción a los que estaban en su segundo decenio.

En cuanto a los factores de insatisfacción, una proporción mayor de docentes que estaban en su segundo decenio mencionaba el estrés y la fatiga, las condiciones de trabajo y la falta de autonomía. Para los maestros que estaban en su primer decenio de trabajo, las mayores fuentes de insatisfacción eran factores ajenos a la clase, el estrés y la fatiga, los compañeros con los que no congeniaban y el conflicto con determinados directores (Nias, 1989, pp. 100, 133). Un descubrimiento importante fue la identificación de una crisis de identidad en la vida de algunos docentes hacia la mitad de su carrera:

“Los docentes comprometidos que están hacia la mitad de su carrera trabajan mucho y, en consecuencia, acaban muy cansados. Al mismo tiempo, son conscientes de que están públicamente infravalorados, subestimados y disponen de menos recursos de los necesarios, todo lo cual contribuye a aumentar la presión que pesa sobre ellos. Cuanto más trabajan para mantener los valores, principios y normas en los que creen, más fatigados acaban y mayor es la discrepancia entre su propia percepción de lo que consiguen y la imagen pública que perciben” (Nias, 1989, pp. 133-134).

Esto resulta especialmente preocupante, dado que constituyen la mayoría de docentes en ejercicio en muchos países. En Inglaterra, hay pruebas recientes de que muchos docentes que permanecen en sus puestos están insatisfechos con sus condiciones de trabajo y sus niveles de autonomía en clase, que son mucho más bajos ahora que en 1989, cuando Nias publicó su primer estudio. He aquí una muestra de respuestas de docentes que ilustran el continuado deterioro de la pasión: “Anna manifestó sus sentimientos de profunda frustración en su trabajo como profesora de Economía doméstica... diciéndolo de manera reiterada que ella «no caía bien». Trabajaba mucho y dedicaba mucho tiempo a organizar el servicio de restauración para el profesorado y para

acontecimientos públicos, pero se sentía infravalorada y despreciada por la dirección y le parecía que se obviaban sus aportaciones” (En MacLure, 1993, p. 317). “Roger tomó parte como joven profesor-investigador en un prestigioso proyecto nacional de investigación curricular de la década de 1970. Actualmente, lleva doce años en la misma escuela, desde que se inauguró. Dice que la profesión ya no le dio oportunidad de realizar aquellos valores e ideales personales con los que empezó” (En MacLure, 1993, p. 318). “En los primeros años de mi ejercicio docente, trabajé con entusiasmo y motivación... y la recompensa más valiosa fue el amor y el respeto que me gané de los alumnos. [Más tarde]... me estancué y adopté una postura escéptica. Dejé de luchar por mejorar” (Rosanne). “Aunque la escuela era una de las peores de la zona, yo lo pasaba muy bien porque los niños eran maravillosos. Sin embargo, poco a poco, la enseñanza llegó a aburrirme. No era cosa de la escuela ni de los alumnos. Sólo notaba que seguía una rutina muy aburrida todos los días... todos los años. A veces, la hora de levantarme para ir a la escuela era horrible. Mi autoestima descendía. Me convertí en una persona muy diferente. Me enfadaba por tonterías, sobre todo en casa, y me encontraba muy irritable y malhumorada. Me sentía culpable” (Sharon). “Después de estar dando clase durante catorce años, estoy física y mentalmente fatigada” (Karen).

Pueden encontrarse maestros apasionados de cualquier edad y en cualquier escuela, en todas las fases evolutivas. Sin embargo, al lado de cada maestro apasionado, habrá otros que no lo son. Entre ellos, estarán los que una vez estuvieron apasionados pero ya no. Para la mayoría de nosotros, en una época u otra, la pasión inicial desaparece o cambia a causa de las circunstancias, como una escuela que no contemple con buenos ojos la comunicación del entusiasmo por aprender; cuando los retos físicos, emocionales e intelectuales de “ser mejor” todos los días, todas las semanas, todos los años, con niños y jóvenes que no siempre lo aprecian, se hagan demasiado pesados; por circunstancias personales o, simplemente, cuando la edad se cobre su precio.

Hace muchos años, Farber y Miller (1981) descubrieron que los profesores emocionalmente agotados eran menos comprensivos con sus alumnos y que su eficacia docente se veía negativamente afectada. Cuando la alegría o la diversión desaparecen de la enseñanza, la pasión comienza a morir:

“No creo que haya mucha alegría. Todavía queda algo, pero es artificial. Todo parece mucho más artificial de lo que solía ser. Como profesores, no hablamos en serio de cuestiones importantes que afectan a la educación, pero empleo gran parte de mi tiempo metiendo prisa, tranquilizando a la gente, tratando de hacer que las cosas parezcan algo más positivas, siguiéndole la corriente a la gente, por regla general” (Sandra, citado en Woods y Jeffrey, 1996, p. 46).

Aunque la pasión por la enseñanza no pueda mantenerse siempre, si aceptamos que puede morir, debemos descubrir “lo que fue mal” y encontrar formas de recuperar la pasión.

Pigge y Marso (1997) estudiaron a sesenta docentes en Norteamérica durante siete años, desde el principio de su período de formación inicial de dos años y durante los cinco primeros años de servicio. Investigaron las “posibles relaciones entre el personal seleccionado, la familia y la capacidad académica” (p. 226). No es nada sorprendente

que descubrieran que las preocupaciones iniciales por la supervivencia en clase sofocarían las preocupaciones por la tarea de enseñar y su influencia sobre los alumnos. Es interesante señalar que también diferenciaron entre los docentes “menos” y “más” capaces y descubrieron que “los más capaces y exitosos sentían más preocupación por el impacto sobre los niños, mucho más a lo largo de su carrera” (p. 233).

CUESTIONES DE LIDERAZGO

No podemos subestimar los efectos debilitadores sobre los compromisos de los docentes no sólo de los entornos externos, que pueden alienarlos, sino también por la influencia de las culturas internas de la escuela que desalientan la iniciativa, la colaboración y la confianza. Tomemos, por ejemplo, el liderazgo y el control de tipo jerárquico. Cuando las personas están excesivamente controladas y supervisadas, sienten que desconfían de ellas. A menudo, los efectos consisten en que los individuos dejan de poner su energía, su entusiasmo y su compromiso al servicio de su trabajo y esto, a su vez, puede conducir a la pérdida del orgullo de pertenecer a la escuela y de la lealtad a la misma (Rowan, 1988). Para Day y cols. (1998, p. 48) algunos de los efectos del liderazgo escolar jerárquico sobre los compañeros son:

- Sentimientos de insuficiencia.
- Incapacidad de expresarse.
- Incapacidad de influir en otros.
- Sentimientos de ser silenciado.
- Aumento del escepticismo.
- Aumento de los sentimientos destructivos.
- Sentimientos de que hay que dominar o ser dominado.
- Sentimientos de que el conformismo es la forma más segura de seguir adelante.
- Sentimientos de que hay que aceptar la intolerancia y la explotación.
- Sentimientos de que las ideas nuevas sólo deben venir de arriba.
- Sentimientos de que quienes están arriba no se interesan por estos sentimientos y que no hay formas fáciles de comunicarse con ellos.

Los líderes escolares pueden ayudar o estorbar a la hora de apoyar la pasión por la enseñanza y dar oportunidades para reanimarla cuando haga falta. Por ejemplo, es importante impedir un aislamiento excesivo del profesorado: “Cuando te sientes mal y no puedes estar a la altura de las circunstancias, es el momento en el que quieres que alguien llegue y te ayude. Pero, si dices que te estás viniendo abajo, que estás cansado y no

puedes con tu alma, en esta escuela, es culpa tuya”. (Citado en Nias, 1989, p. 142).

También es conveniente que el profesorado sienta que está implicado en la escuela: “Era imposible estar en desacuerdo con nuestro director anterior, pero ahora estoy más contento. Hay más diálogo abierto y la gente está más implicada en la escuela” (Citado en Nias, 1989, p. 156).

También debe sentirse valorado: “Me resulta muy difícil cumplir con los mensajes enviados por los directores y vicedirectores cuando te piden que implementes algo sin que haya habido diálogo y sin retroinformación sobre los resultados... básicamente, te tratan como a un ciudadano de segunda, utilizándote, pero sin escucharte. Tampoco me gustan las reuniones del profesorado... si te piden tu opinión, parece que el director escucha, pero después no tiene efecto alguno en el resultado final. Es algo así como: “Sí, pero lo vamos a hacer así”. (Citado en Nias, 1989, p. 157).

Nias descubrió que los maestros con experiencia querían ser “ellos mismos”, “completos” (combinando lo personal y lo profesional), “ser naturales”, entablar relaciones con sus alumnos, sentir que tienen el control dentro de la incertidumbre e impredecibilidad de sus clases, en lo que consideran, con razón, que es una ocupación peligrosa.

MANTENERSE EN FORMA: EQUILIBRAR LA VIDA Y EL TRABAJO

“Me di cuenta de que era humano; que había cosas que eran muy importantes para mí tanto en mi vida personal como laboral. Por eso, no puedes hacer un buen trabajo si no eres una persona feliz; tienes que mantener cierto nivel de sensatez, por ejemplo no llevándote la cartera a casa una noche a la semana sin sentirte culpable... Simplemente, no eres capaz...” (Maestro canadiense, citado en Hargreaves, A., 1994, p. 154).

Como una enseñanza exitosa exige una dedicación sostenida, tanto personal como profesional, a menudo, los límites entre ambas se difuminan. Ese difuminado se exagera porque la mayoría de los docentes se lleva trabajo a casa, para corregir trabajos de los alumnos, para planificar la siguiente serie de clases o para llevar a cabo una reflexión retrospectiva o anticipatoria. He aquí las respuestas de cinco docentes cuando se les pidió que hablaran sobre la interacción de la “vida” y el “trabajo”. Uno, que llevaba trece años dando clase, dijo: “La carga de trabajo es mucho mayor. Nunca salgo en la semana. No puedo hacerlo, porque estaría cansado al día siguiente... Tienes que estar encima todo el tiempo y supongo que ésa es la causa de que tengan problemas de salud tantas personas... los compañeros han decidido que, en realidad, no quieren volver a hacer ese trabajo porque... acaban cansados de pensar. “Voy a estar fuera durante el fin de semana, pero no puedo porque tengo que hacer mi planificación”. Se trata de guardar un poco el equilibrio... pero es difícil porque tienes que trabajar mucho para eso” (Maestro de escuela primaria, Day y cols., 2003). Un maestro de escuela primaria con diez años de experiencia decía: “Me he pasado años sintiéndome culpable por no querer llevarme trabajo a casa pero... es más que un trabajo... y termino llevándomelo”. (Day y cols., 2003).

Otro con quince años de experiencia: “En la escuela no hago mucho trabajo extra. Me

lo llevo a casa... He estado muchas noches trabajando hasta muy tarde, hasta medianoche” (Day y cols., 2003).

Por último, un profesor de secundaria con dos años de experiencia: “No tengo familia y no sé cómo puede arreglárselas alguien que la tenga, porque las tardes las tengo ocupadas con trabajo, los domingos también... Yo diría que te ocupa la mayor parte de tu existencia... y es difícil establecer la división entre... trabajo y vida. He tratado de cambiar de actividad, pero es muy difícil. Siempre tienes una pila de trabajos que corregir y eso te absorbe” (ibid., 2003).

“Estoy luchando cada vez más contra... esta increíble dedicación de tiempo fuera del trabajo. Y te absorbe antes de que te des cuenta. Incluso te lo pasas bien... pero, después, tu hijo está sentado frente al vídeo o mi pareja se lo lleva porque tengo trabajo que hacer en casa... Hemos tenido varias peleas por no pasar más tiempo con la familia pero tengo que hacer mi trabajo. Si no lo hago, te sientes también fracasado en lo profesional... al final del día, llegas a casa y no quieres ni hablar” (Profesor de secundaria con dieciocho años de experiencia, ibid., 2003).

Estas citas tomadas de un proyecto de investigación en el que participaron trescientos docentes de cien escuelas primarias y secundarias de Inglaterra no son raras. Demuestran aspectos, tanto positivos como negativos, del profesor apasionado: positivos, porque estos docentes, como otros muchos, están dispuestos a trabajar más de las horas formalmente dedicadas a ello; negativos, porque, al descuidar su salud, están arriesgando su capacidad de estar en clase en las mejores condiciones.

Al escribir sobre la intensificación y el estrés de la enseñanza, Peter Woods pone un ejemplo de la respuesta de un docente con treinta años de experiencia a la entonces nueva cultura de la eficiencia, en la que unas directrices prescritas por la administración central, sobre todas las materias relacionadas con la escuela, los docentes y la enseñanza, son las características clave: “Una de las razones principales por las que tiré la toalla (es decir, me retiré) fue que el trabajo ya no era aquél para el que me había formado y con el que había disfrutado. Cuando el elogio se transforma, casi de la noche a la mañana, en crítica, cuando te dicen que lo que estás haciendo y sabes que funciona es erróneo, pero no te dicen cómo o por qué o ni siquiera te dan pistas acerca de cómo debes mejorar, rápidamente aparece la desmoralización...” (Hawes, 1995, citado en Woods, 1999, p. 119).

Un profesor canadiense cuenta una historia similar: “Cuando empecé a dar clase, me entusiasmaba al ver cómo llegaban los alumnos a las matemáticas y cómo hacían descubrimientos... El primer curso, el director del departamento y el del centro apoyaban mis iniciativas. Pero las cosas han cambiado. Ahora, tengo la sensación de que lo que se quería de mí es una clase tranquila, sin problemas que trascendieran mi campo de profesor de matemáticas... Es difícil recargar las baterías ante el escepticismo. Me han llegado a perturbar los artículos atacando a los profesores en la prensa y la última refriega del sindicato de profesores con el consejo de dirección de la escuela.

He estado dando clase durante tres años. La mayoría de mis amigos profesores se ven dando clase otro u otros dos años más. A mí todavía me gusta enseñar matemáticas.

Quiero estar haciéndolo durante más tiempo. Me gustaría tener más tiempo de reflexión, preparación, investigación y comunicación... Quiero menos tiempo para defender mi ambiente de enseñanza, de los profesores que ya han tirado la toalla y perdido el respeto a sí mismos y a sus alumnos” (Ford y Ford, 1994, p. 22, citado en Cole, 1997, pp. 21-22).

Aunque las reformas del gobierno tengan poco en cuenta los puntos de vista de los maestros y aunque la mayoría de los docentes se adapten si creen que va a favor de los intereses y en beneficio de sus alumnos, no siempre les resultará fácil hacerlo. De hecho, Nias señala que «una causa subyacente de la presencia del síndrome del quemado entre los docentes ingleses... es la sensación profundamente asentada y percibida de que se está debilitando la base moral de su trabajo, relacionada con la persona, para reemplazarla por la rendición formal de cuentas y la relación costo-eficacia» (1999, p. 227).

Además de aumentar las tareas burocráticas relacionadas con la rendición contractual de cuentas, el *tiempo de atención* a la persona del alumno, dentro y fuera del aula (diferenciándola de la parte de ella que se prepara para salir airoso en los tests y exámenes nacionales) disminuye.

Nias (1999) estableció una conexión entre las ideas de compromiso vocacional y profesional, valores, identidad e intereses y las relacionó con los fines morales y éticos de la atención de los docentes. Éstos “dedican gustosos sus escasos recursos personales (tiempo, energía, dinero) a la realización cotidiana” de su trabajo y, así, a invertir en ello un sentido personal de identidad (Nias, 1999, p. 224). Por tanto, es probable que todo lo que parezca amenazar esa identidad ocupacional y los valores y prácticas que son expresión y manifestación de ella cause una perturbación emocional y una sensación de rechazo de sus identidades profesionales conseguidas con gran esfuerzo (van Veen y cols., 2004). Por ejemplo, en el Reino Unido, numerosas encuestas e informes de investigación señalan los efectos negativos de las políticas educativas sobre la carga de trabajo (Campbell y Neill, 1994), la moral (*Guardian*, 2002), la motivación (Travers y Cooper, 1996; Evans, 1997) y la salud (Macleod y Meikle, 1994) de los docentes.

No obstante, la mayoría de los maestros se adapta a medida que aumenta la carga y las presiones de trabajo porque les preocupan y son conscientes de sus fines morales. En las conversaciones informales indican que la longitud de su semana laboral, el número de funciones que desarrollan y la complejidad de la clase se han incrementado durante los últimos veinte años. De todas formas, incluso los docentes entusiastas de la reforma, a veces, se encuentran emocionalmente agotados a causa de las mayores presiones laborales que a menudo acompañan las prácticas innovadoras:

“Hay un conflicto entre el deseo de los docentes de tener unas relaciones auténticas con los alumnos y la fatiga con la que acaban. Física y emocionalmente, es agotador tratar de mantener unas relaciones individuales y a veces intensas con muchas personas durante toda una jornada de trabajo; la fatiga crónica de los docentes es legendaria, como testifican sus parejas e hijos... llevan a cabo miles de interacciones durante una jornada de trabajo... muchas de las cuales suponen un autocontrol considerable. No sorprende en absoluto que gran número de profesionales sienta que su trabajo tiene un impacto adverso sobre su vida doméstica” (Nias, 1999, p. 72).

Aunque Nias se refiere a maestros de primaria, todos los que se apasionan por su trabajo y se preocupan por sus alumnos acaban experimentando la fatiga que no sólo es previsible por las condiciones en las que trabajan –tamaño de la clase, materiales, culturas de la “eficiencia”, en las que personas ajenas a la escuela dan gran valor a la responsabilidad individual y colectiva de los docentes con respecto a la elevación de los niveles de rendimiento de los alumnos–, sino también porque la enseñanza es un trabajo emocional. Además, surgen tensiones en la promoción de culturas colegiales, colaborativas, como las que apadrina constantemente la bibliografía de la mejora de la escuela y, más recientemente, la iniciativa del *National College for School Leadership*, en su promoción de las “comunidades de aprendizaje en red”, en las que trabajan grupos de escuelas en proyectos de investigación-acción. Paradójicamente, las culturas del aprendizaje ponen una carga aún mayor sobre los docentes que, con frecuencia, son los más comprometidos, apasionados y altruistas.

En consecuencia, lo más importante de todo para los docentes y directores es garantizar que la enseñanza siga siendo una profesión sana. La bibliografía sobre el funcionamiento del cerebro muestra que “... el estrés y la ansiedad se oponen al aprendizaje. La expresión ‘descenso de nivel’ describe el proceso que se produce cuando el cerebro siente una amenaza o miedo y desciende de nivel al estado primitivo de lucha o huida en el que el aprendizaje es mucho menos posible” (McNeil, 1999, p. 8).

Nias (1999) presenta tres razones de los efectos negativos de la mayor presión ejercida sobre los docentes:

- Los maestros están socializados en una ética de servicio que los anima a ignorar sus propias necesidades.
- Cuanto mayor es el sentido de responsabilidad de los maestros hacia sus colegas y cuanto más se preocupan por ellos, menos probable es que tengan en cuenta las primeras señales de advertencia de su organismo (de estrés).
- Es probable que las mujeres (mayoría en el magisterio) se preocupen menos de sí mismas que los hombres en la medida en que sienten que hay otras personas que necesitan que cuiden de ellas.

A éstas, habría que añadir:

- El aumento de la intensidad social y emocional del trabajo en clase cuando se fragmentan los puntos de referencia externos de los alumnos.
- El incremento de estrés causado por la necesidad de cumplir los objetivos de rendimiento de los alumnos marcados desde fuera, que no siempre son adecuados a sus necesidades.

Para seguir apasionado por la enseñanza, es vital reconocer la necesidad de renovación personal y profesional. De hecho, hay quienes concluirían que las expectativas del yo y de los otros de la consciencia, que caracteriza el trabajo de los mejores docentes, puede

ser una forma de explotación, real o potencial, que ellos mismos aceptan tácitamente.

El reexamen del yo y del contexto en el que vive y trabaja el yo es una parte esencial de la revisión de la pasión por la enseñanza. Hay cinco formas en las que los aspectos concretos de las relaciones colegiales en las escuelas fortalecen los fines morales y la identidad del docente basada en valores:

1. *Relaciones interpersonales* fuertes, basadas en los contactos directos sostenidos, regulares, informales y formales.
2. *Liderazgo centrado en las personas* (véase también Day y cols., 2000).
3. *Culturas colaborativas* que se caractericen por el respeto mutuo, la apertura, el elogio, la interdependencia y la comprensión emocional, en las que los docentes y los alumnos tengan una sensación de comunidad.
4. Hincapié en el *crecimiento profesional* que contribuya a una autoestima elevada y estimule la reflexión crítica.
5. Un compromiso apasionado con la provisión de la máxima *calidad de enseñanza y aprendizaje* para todos los alumnos.

PROFECÍAS DE OBLIGADO CUMPLIMIENTO

“Entrevistador: ¿La enseñanza le da menos satisfacciones a medida que pasan los años?”

Karen: Los niños cambian... las personas tienden siempre a mirar hacia atrás y dicen: “Bueno, cuando yo iba a la escuela, nunca hubiésemos hecho esto o nunca hubiésemos hecho lo otro”, pero yo no me remonto tanto en el tiempo... Lo que digo es que siempre oyes hablar a la gente de los jóvenes y de lo malos que son pero la verdad es que los chicos no son como eran. Llevo nueve años dando clase y no me gusta lo que veo” (Cohn y Kottkamp, 1993, p. 85).

A menudo, lo que falta en las conversaciones sobre la moral, el compromiso, la eficacia y la satisfacción en el trabajo del maestro es considerar los cambios de las actitudes y la conducta de los alumnos, de sus padres y de las comunidades y culturas en las que trabajan. Todas estas cosas están más allá de su control y del control del gobierno. Sin embargo, las consecuencias negativas para la enseñanza y el aprendizaje, para el reclutamiento y retención en su puesto del profesorado y para los niveles de satisfacción de los docentes son enormes. En Inglaterra y en otros muchos países, se ha diseñado una serie de iniciativas para contrarrestar el absentismo, la alienación, la conducta perturbadora en clase y la falta de motivación para aprender las materias escolares de los alumnos. En los Estados Unidos, Cohn y Kottkamp (1993) observaron que una serie de docentes manifestaba que los estudiantes inmotivados “necesitan continuamente que se les den razones para venir a la escuela” (ibid., p. 90). Otros se quejaban de que parecía que las sanciones normales (p. ej., castigos, vigilancia) no tenían efectos, que daban preferencia al uso de drogas y al trabajo asalariado a tiempo parcial sobre las tareas para casa, que las cambiantes estructuras familiares hacían la vida más problemática para muchos niños; también que los padres, muchos de los cuales trabajaban durante toda la jornada, se implicaban menos y sólo se interesaban cuando algo iba mal. No se trata

tanto de que los docentes sean “víctimas” de esos cambios (aunque algunos sí), sino, más bien, de que éstos hacen que sea más difícil realizar bien el trabajo. Sus clases están más expuestas a perturbaciones que antes. Se les juzga con más frecuencia y en público por el rendimiento de sus alumnos, tal como lo miden los tests y los exámenes. Tienen menos control sobre lo que hacen en clase.

En circunstancias como éstas, es fácil echar la culpa a otros, aunque sólo sea para retener un elemento de autoestima. En su clásico estudio de las escuelas elementales “estancadas” y “en movimiento” de Tennessee, Susan Rosenholtz señaló uno de los peligros de que los docentes se conviertan en víctimas de una profecía de obligado cumplimiento:

“Cuanto más se quejen los docentes de que los padres no cooperan, más tienden a creer que no pueden hacer nada. En todo esto hay una especie de profecía de obligado cumplimiento: a menudo, los docentes que ven a los padres como adversarios reducen o interrumpen por completo la comunicación con ellos, reduciendo de manera importante sus oportunidades de impartir una instrucción satisfactoria” (Rosenholtz, 1989, pp. 109-110).

MANTENERSE EN CONTACTO

“En parte, perdemos el corazón porque la enseñanza es un ejercicio diario en una situación de vulnerabilidad... Está siempre en la intersección de la vida personal y la pública... Para reducir nuestra vulnerabilidad, desconectamos de los alumnos, de las asignaturas, de nosotros mismos, incluso. Elevamos un muro entre la verdad interior y la actuación externa y representamos la parte del docente” (Palmer, 1998, p. 17).

En algunas culturas, se fomenta como una virtud esa “desconexión” objetiva. Se considera que el yo es un obstáculo para la buena enseñanza. Sin embargo, aceptar esto es invitar al escepticismo y limitar deliberadamente los beneficios potenciales de la enseñanza. La desconexión consigue lo contrario de lo que se dice que pretende: limita el diálogo, desalienta la participación, aliena al alumno y al yo:

“Cuando nos distanciamos de algo, se convierte en objeto; cuando se convierte en objeto, deja de tener vida; cuando no tiene vida, no puede tocarnos ni transformarnos, por lo que nuestro conocimiento permanece puro” (Palmer, 1998, p. 52).

Es vital que el maestro evite quedarse aislado de otros adultos. Como las condiciones, para la mayoría, siguen colocándolos en las aulas durante la mayor parte del tiempo, no siempre es fácil hacerse colegas, a menos que la cultura de la escuela lo fomente positivamente.

Un grupo o grupos de referencia no sólo serán importantes para los nuevos docentes —en relación con el establecimiento de “normas” de enseñanza y de relaciones, por ejemplo—, sino para todos los docentes, con el fin de:

- Formular, revisar y reformular los valores y la visión individuales y colectivas.
- Considerar con regularidad las cuestiones sociales, morales y políticas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

- Compartir experiencias y mantener el contacto con el mundo de ideas sobre la educación que hay fuera de la escuela.
- Participar con otros en investigaciones en colaboración.
- Dar apoyo moral y práctico en momentos de duda y celebrar los éxitos cuando se produzcan.

Para mantener la pasión con el paso del tiempo y en circunstancias problemáticas hace falta alimentarla de diversas maneras. Muchos de los 2.718 docentes encuestados y 73 entrevistados por Cohn y Kottkamp (1993) creían que la enseñanza era más difícil y menos gratificante que en el pasado. Entre ellos, sin embargo, había un grupo más pequeño que manifestaba consistentemente un elevado grado de entusiasmo por su trabajo:

- *Tenían un profundo sentido de misión.* “Estamos tratando con las mentes de todos estos niños. Estamos con ellos todo el día en los años formativos; ¿qué puede haber más importante?” (ibid., p. 162).
- *Eran jóvenes: daban su significado a la misión.* “Estoy verdaderamente interesado por enseñarles literatura y hacer que quieran leer. Tener... curiosidad durante el resto de sus días y tener la capacidad de saciar esa curiosidad” (ibid., p. 164).
- *El docente como “origen” y motivador de otros.* “Puedes hacer que tus días malos sean buenos. Estás tratando con una espontaneidad que está ahí siempre. Es casi como un volcán. Nunca sabes cuando va a entrar en erupción y, cuándo lo hace, tampoco sabes hasta qué altura va a llegar la lava ni en que dirección se verterá. Aquí eres como la fuerza orientadora y puedes crear esto y generarlo o puedes dejarlo tal cual” (ibid., p. 166). “Tienes que estimularlos hasta el punto en que esperen el momento de ir a tu clase” (ibid., p. 167).
- *Dedicación al yo: dar para recibir.* “Es algo bidireccional. Tú vas a conseguir tanto como pongas. A veces, consigues más” (ibid., p. 168). Los docentes entusiastas (apasionados) reciben más recompensas psíquicas de los alumnos con los que entran en contacto y dedican mucho tiempo y energía para darse a sí mismos” (ibid., p. 167).
- *Cambio de ritmo: dar con el justo medio.* Los docentes entusiastas siempre están buscando nuevas formas de enseñar con el fin de dar con el justo medio entre la rutina y la variedad, e imaginar un equilibrio entre trabajo y vida mediante el que puedan evitar “quemarse”.
- *Afrontar las presiones externas: cerrar la puerta del aula.* “Si eres verdaderamente serio y enérgico, cada mañana te levantarás... con una actitud positiva: “No importa lo que me bombardee hoy, no me va a alcanzar. No voy a fracasar. Voy a salir adelante”... Mi trabajo está en la clase donde cuento con la ayuda de estos

chavales” (ibid., pp. 170-171). A menudo, es mejor centrarse en lo fundamental de la enseñanza y el aprendizaje, docente y alumno, porque ahí es donde la mayoría de los maestros encuentra el éxito y la satisfacción.

SER APASIONADO, TAMBIÉN EN CIRCUNSTANCIAS DIFÍCILES

“Vimos a más docentes que habían caído en el escepticismo o se dedicaban a dejar pasar el tiempo más en las escuelas de bajo nivel socioeconómico que en las de nivel medio, y más en éstas que en las de estatus elevado. Con frecuencia, los maestros que no presentan estos problemas han cambiado sus objetivos, buscando aprobar los tests de competencia, en la mera graduación aún con expedientes flojos o en la vuelta a clase de unos pocos alumnos y un esfuerzo razonablemente constante en clase como consecuencia de unas intensas relaciones personales de los docentes con ellos” (Metz, 1993, p. 121).

Los alumnos desempeñan un papel significativo en la definición de la realidad de los docentes. Quiénes sean, sus antecedentes, sus actitudes y su forma de comportarse influyen inevitablemente en la forma de concebir el trabajo, los enfoques del mismo, las identidades profesionales, el compromiso y el sentido de valía personal. Por ejemplo, es importante señalar que, en muchas escuelas de zonas socioeconómicamente deprimidas, los docentes emplean mucho más tiempo y energía en controlar la conducta que en las escuelas con población tradicional. Adquirir los conocimientos y destrezas propias ha sido siempre una condición necesaria pero no suficiente para tener éxito como profesional durante toda la carrera. Inevitablemente, habrá que poner al día periódicamente los conocimientos de la materia, revisar la organización, los métodos y las destrezas de enseñanza cuando la información se haga más accesible gracias a los avances de la tecnología, mientras que enseñar a unos alumnos socialmente menos dóciles en unas condiciones menos favorables para promover el aprendizaje se hace más problemático, sobre todo para los docentes que trabajen en escuelas situadas en zonas socioeconómicamente deprimidas. Como observa Thomson (2002) en su reciente y autorizada investigación sobre las escuelas secundarias más desfavorecidas de Australia, tratar con niños y jóvenes que muestran inseguridad y ansiedad considerables requiere dedicar con regularidad tiempo a cuestiones que nada tienen que ver con la instrucción centrada en la tarea. Para los docentes de estas escuelas:

“Tratar con niños y jóvenes que dan pruebas de inseguridad y ansiedad considerables requiere dedicar con regularidad tiempo a cosas distintas de la instrucción y esto implica tanto a los docentes como a los administradores. La economía de la organización del tiempo de las escuelas de barrios en los que predomina esta característica está inevitablemente distorsionada, orientándose primordialmente a la gestión diaria de cuestiones de bienestar...” (Thomson, 2002, p. 78).

“Significativamente, en el plano de las políticas o currículos nacionales, enseñanza y niveles de evaluación del gobierno, del estilo de «talla única», nadie puede extrañarse de que quienes dedican grandes cantidades de su tiempo a controlar a jóvenes recalcitrantes estén en el límite de su paciencia y su resistencia. El hecho de ser el rostro literal de la autoridad, que participa en numerosas confrontaciones a diario, consume una considerable energía personal...” (Thomson, 2002, p. 53).

Una cosa es tener pasión por la enseñanza y otra muy distinta ser un docente apasionado en todo tipo de condiciones de trabajo. Por ejemplo, un fenómeno muy

conocido es que muchos docentes pierden su pasión cuando cambian sus condiciones. Eso era lo que ocurría —como está ahora bien documentado— con las reformas de los últimos veinte años en Inglaterra. Por ejemplo, la introducción del currículo nacional y de los tests nacionales de los alumnos a los 7, 11, 14, 16, 17 y 18 años tuvo el efecto de limitar la capacidad de los docentes para tomar decisiones importantes con respecto a los contenidos curriculares en aquellas áreas del currículo. La planificación anual de desarrollo de la escuela y el establecimiento de objetivos mediante el control del rendimiento (conocido también como “evaluación”) con respecto a los cuales se juzga el progreso, provocó una crisis de reclutamiento y de retención del profesorado. La mayor burocracia asociada con estas medidas y las “tablas de clasificación” públicas de las escuelas también tuvo sus efectos sobre la confianza de los docentes en sí mismos. Quienes trabajan en el centro antiguo de las ciudades y otras escuelas de zonas socioeconómicamente deprimidas tienen que sobrevivir, aunque parezca increíble, en escuelas que, con frecuencia, tienen elevados niveles de movilidad tanto de docentes como de alumnos, tasas de asistencia bajas y alumnos que no desean que les enseñen nada. Hay quienes estarían de acuerdo en que, con independencia de lo competentes, cultos y apasionados que sean los docentes, nunca podrán influir en la vida de más de unos pocos alumnos, sobre todo de los que proceden de hogares económica y emocionalmente deprimidos:

“Se basa en el mito de que los individuos pueden oponerse al sistema y transformar su destino, pero ignora el hecho de que estos individuos son la excepción. Dejan atrás a otros muchos, con posibilidades similares de rendimiento” (Bentley, 1998, p. 77).

Dice Bentley, como Thrupp (1999) y Thomson (2002), que, con independencia de lo buenos que sean los docentes, sólo pueden ayudar a escapar de su situación a una minoría de alumnos de entornos socioeconómicos y emocionales deprimidos. Sin embargo, aunque estos argumentos sean contundentes, representan una perspectiva racionalista, orientada de medios a fines. La enseñanza apasionada no parece afectar las normas impuestas por los órdenes social, económico y político o, incluso, emocional. Sin embargo, su función emancipadora consiste en influir en la capacidad de los alumnos para entusiasmarse con el aprendizaje, en ayudarles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y aprender más sobre sí mismos, en construir una identidad fundada en autoimágenes nuevas. En pocas palabras, el objetivo “último” de los docentes apasionados consiste en dar oportunidades del tipo imaginado por Bentley y otros, pero no esperan que se alcancen éstos para mantener sus fines y compromisos fundamentales.

MANTENER VIVA LA PASIÓN

Los profesores que están presionados por todas partes —por los alumnos, los padres, los medios de comunicación, las clasificaciones o las nuevas iniciativas curriculares— sienten la tentación de entrar en una espiral descendente de expectativas y práctica. El imperativo, a pesar de las dificultades, es resistir la tendencia hacia el escepticismo, buscar y hallar incentivos y recompensas en las cambiantes realidades de la enseñanza;

aceptar que, aunque puedan desear trabajar con alumnos creativos, respetuosos, trabajadores e intelectualmente exigentes, no siempre será así.

“Los docentes con elevada autoestima saben valorarse ellos mismos y a los demás... Este sentido básico de valía personal está profundamente inserto de manera que no es fácil que los acontecimientos de la vida, aunque sean calamitosos, le provoquen ninguna distorsión grave” (Day y cols., 1998, p. 116).

Para encontrar esos incentivos y recompensas, hace falta que los maestros revisen los valores y creencias fundamentales, reflexionen con regularidad sobre los contextos que influyen en su trabajo y en su vida, participen en un diálogo colaborativo con los compañeros acerca de la mejora, visiten otras escuelas y a otros docentes y se unan a las redes de aprendizaje interescolares, de manera que puedan romper el aislamiento y la desesperanza que, a veces, debilita la pasión.

A los docentes que sienten pasión por la enseñanza les impulsa la esperanza, en vez del optimismo. Son personas trabajadoras, prácticas, que conocen su oficio y les gustan sus alumnos. Les sostiene como aprendices activos su propio sentido de los fines morales para hacer su trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias, y el sentido de los fines comunes compartidos con los compañeros. Su compromiso es con sus alumnos y con las materias y temas que enseñan. Emprenden los tipos de práctica reflexiva y desarrollo profesional continuado en los que participan individual y colectivamente con el fin de mejorarlos. Comprenden que la enseñanza es tanto emocional como intelectual y trabajo práctico. No son héroes ni heroínas, pero son heroicos.

Este libro reconoce que la enseñanza es una actividad valerosa que pone a prueba la energía, el compromiso y la determinación. La pasión no es un añadido, sino que ha de estar en el centro de la enseñanza. En consecuencia, debe alimentarse y mantenerse. Como está en el corazón, los formadores del profesorado tanto en la etapa inicial como en la de formación continuada, no deben ignorarla sino alimentarla, como tampoco los responsables de la política en sus continuados intentos de elevar los niveles y promover el aprendizaje de por vida.

Bibliografía

- Acker, S. (1999) *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London: Cassell.
- Altet, M. (1993) *La qualité des enseignants, séminaires d'enseignants. Rapport final de l'étude française demandée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective*. Centre de recherches en éducation, Université de Nantes.
- Apple, M. W. y Beane, J. (1995) *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (Trad. esp.: *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 2005).
- Argyris, C. y Schon, D.A. (1976) *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, New York: Jossey-Bass.
- (1978) *Organizational Learning: A Theory in Action Perspective*. Reading Mass.; Addison-Wesley Clark and Yinger.
- Armstrong, T. (1998) *Awakening Genius in the Classroom*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnold, C. L. (1993) *Modelling Teacher Supply and Demand. Schools and Staffing Survey*. Berkeley, CA: MPR Associates.
- Ashton, P.T. y Webb, R.B. (1986) *Making a Difference. Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Ball, S.J. (1972) Self and Identity in the Context of Deviance: The Case of Criminal Abortion. En R. Scott y J. Douglas (eds) *Theoretical Perspectives on Deviance*. New York, Basis Books.
- (1994) *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- (2000) Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative State. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 27, 2, pp. 1-23.
- (2001) *The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity*. Research Students' Society, Issue 38, University of London, Institute of Education, England, November 2001.
- Ball, S.J. y Goodson, I. (1985) *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman. (Trad. esp.: *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004).
- Barbalet J. (2002) Introduction: Why Emotions are Crucial. En J. Barbalet (ed.) *Emotional Sociology*. London: Blackwell Publishing.
- Barth, R.S. (1990) *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1996) Building a Community of Learners. *Conversation 96*. CA: California School Leadership Center - South Bay School Leadership Team Development Seminar Series; Seminar 10.
- Batson, C.D. (1994) Why Act for the Public Good: Four Answers. *Personality and Social Psychological Bulletin*, Vol. 20, 5, pp. 603-610.
- Beijaard, D. (1995) Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, 2, pp. 281-294.
- Bendelow, G. y Mayall, B. (2000) How Children Manage Emotion in Schools. En S. Fineman (ed.) op. cit.
- Bennett-Goleman, T. (2001) *Emotional Alchemy: How the Mind Can Heal the Heart*. London: Harmony Books.
- Bentley, T. (1998) *Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World*. London: Routledge.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993) *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of*

- Expertise*. Chicago: Open Court.
- Beynon, J. (1985) *Initial Encounters in the Secondary School*. Lewes: Falmer Press.
- Bhindi, N. y Duignan, P. (1996) *Leadership 2020: A Visionary Paradigm*. Paper presented at Commonwealth Council for Educational Administration International Conference, Kuala Lumpur.
- Biggs, S. (1999) *The Mature Imagination: Dynamics of Identity in Midlife and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Blishen, E. (1969) *The School that I'd Like*. London: Penguin Education.
- Bolam, R. (1990) Recent Developments in England and Wales. En B. Joyce (ed.) *Changing School Culture through Staff Development: An International Survey*. Beckenham: Croom Helm.
- Boler, M. (1999) *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Bottery, M. (1996) The Challenge to Professionals from the New Public Management: Implications for the Teaching Profession. *Oxford Review of Education*, 22 (2), pp. 179-97.
- y Wright, N. (2000) *Teachers and the State*. London: Routledge.
- Brighouse, T. (1994) The Magicians of the Inner City. *Times Educational Supplement*, 22 April, pp. 29-30.
- Brookfield, S. (1998) Understanding and Facilitating Moral Learning in Adults. *Journal of Moral Education*, Vol. 27, 3, pp. 283-300.
- Brown, L. y Coles, A. (2000) Complex Decision-making in the Classroom: The Teacher as an Intuitive Practitioner. En K. Atkinson y G. Claxton (eds) (2000) *The Intuitive Practitioner: On the Value of Not Always Knowing What One is Doing*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, S. y McIntyre, D. (1993) *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T.G. (1994) *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. California: Corwin Press. (Trad. esp.: *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa, 2005).
- Bryk, A.S. y Schneider, B. (2003) Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. En *Educational Leadership*, 6 (60), March 2003, pp. 40-44.
- y Driscoll, M. E. (1988) *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Washington Office of Educational Research and Improvement.
- Buber, M. (1965) *Knowledge of Man*. New York: Harper and Row. (Trad. esp.: *El conocimiento del hombre: contribuciones a una antropología filosófica*. Madrid: Caparrós Editores, 2001).
- Bullough, R. V., Jr y Baughman, K. (1997) *First Year Teacher Eight Years Later: An Inquiry into Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Burns, S. y Lamont, G. (1995) *Values and Visions, Handbook for Spiritual Development and Global Awareness*. London: Hodder & Stoughton.
- Butt, R. (1984) Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking. En R. Halkes y J. K. Olson (eds.) *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Campbell, R. y Neill, S. (1994) *Primary Teachers at Work*. London: Routledge.
- Campbell, S. (1997) *Interpreting the Personal: Expression and the Formation of Feelings*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Castells, M. (1997) *The Power of Identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Clark, C.M. (1995) *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- y Yinger, R. J. (1977) Research on Teacher Thinking. *Curriculum Enquiry*, Vol. 7, 4, pp. 279-305.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2001) Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice. En A. Lieberman y L. Miller (eds) (2001) *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press.
- Cockburn, A. D. (2000) Elementary Teachers' Needs: Issues of Retention and Recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), pp. 223-238.
- Cohn, M. M. y Kottkamp, R.B. (1993) *Teachers: The Missing Voice in Education*. Albany: SUNY Press.
- Coldron, J. y Smith, R. (1997) *Active Location in the Construction of the Professional Self*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September 1997.
- Cole, A.L. (1997) Impediments to Reflective Practice: Toward a New Agenda for Research for Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 3, 1, pp. 7-27.

- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995) Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred and Cover Stories. En D.J. Clandinin y F.M. Connelly (eds) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Cotton, T. (1998) *Thinking About Teaching*. Abingdon: Bookpoint Ltd.
- Czikszentmihalyi, M. (1990) *Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper and Row.
- (1996) *Creativity*. New York: Harper and Collins. (Trad. esp.: *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1998).
 - (1997) *Living Well: The Psychology of Everyday Life*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Dadds, M. (1993) The Feeling of Thinking in Professional Self-Study. *Educational Action Research Journal*, Vol. 1 (2), pp. 287-303.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosser/Putnan, 1994. (Trad. esp.: *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica, 2001).
- (2000) *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace. (Trad. esp.: *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la formación de la conciencia*. Madrid: Debate, 2001).
- Darling-Hammond, L. (1996a) The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, Vol. 53, 6, pp. 4-10.
- (1996b) The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher*, Vol. 25, 6 pp. 5-17.
- Day, C. (1993) Reflection: A Necessary But Not Sufficient Condition for Professional Development. *British Educational Research Journal*, Vol. 19, 1, pp. 83-93.
- (1997) Being a Professional in Schools and Universities: Limits, Purposes and Possibilities for Development. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, 2, pp. 192-208.
 - (1998) Working with Different Selves of Teachers: Beyond Comfortable Collaboration. *Educational Action Research*, Vol. 6, 2, pp. 255-274.
 - (1999) *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. (Trad. esp.: *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005).
 - (2000) Stories of Change and Professional Development: The Costs of Commitment. En C. Day, A. Fernandez, T. Hauge y J. Moller (eds) *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
 - (2001) Experienced Teachers: an Enduring Commitment. Paper presented at the Annual Conference of the European Educational Research Association, 4-7 September, Lille, France.
 - y Bakioglu, A. (1996) Development and Disenchantment in the Professional Lives of Headteachers. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (eds) *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.
 - y Hadfield, M. (1996) Metaphors for Movement: Accounts of Professional Development. En M. Kompf, R. T. Boak, W. R. Bond y D. H. Dworek (eds) *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*. London: Falmer Press.
 - Hall C. y Whitaker P. (1998) *Developing Leadership in Primary Schools*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. (Trad. esp.: *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid: La Muralla, 2002).
 - y Leitch, R. (2001) Teachers' and Teacher Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 4, pp. 403-415.
 - van Veen, D. y Walraven, G. (eds) (1997) *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*. Appeldoorn: Garant.
 - Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. y Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
 - Stobart, G., Kington, A., Sammons, P. y Last, J. (2003) Variations in Teachers' Lives, Work and the Impact on Pupils. Paper presented to the 11th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), 27 June to 1 July 2003, Leiden, The Netherlands.
- Denzin, N. (1984) *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DES (1990) *Statistics of Education, Teachers, England and Wales*, 1998 edition. London: The Stationery Office.
- Devaney, K. y Sykes, G. (1988) Making the Case for Professionalism. En A. Lieberman (ed.) *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.

- Dewey, J. (1932/1985) Ethics. En J.A. Boydston (ed.) *John Dewey: the Later Works*. Vol. 7, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DfEE (1998) *Statistics of Education: Teachers, England and Wales*, 1998 edition. London: The Stationery Office.
- Dinham, C. y Scott, C. (1996) *The Teacher 2000 Project: A Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health*. Penrith, University of Western Sydney, Nepean: Faculty of Education.
- Doyle, W. (1997) Heard Any Really Good Stories Lately? A Critique of the Critics of Narrative in Educational Research. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, 1, pp. 93-99.
- Duignan, P. A. y Macpherson, R.J.S. (1992) *Educative Leadership: A Practical Theory for New Administrators and Managers*. London: Falmer Press.
- Earl, L. M. y LeMahieu, P.G. (1997) Rethinking Assessment and Accountability. En A. Hargreaves (ed.), op. cit.
- Einstein, A. (1950) Out of My Later Life, Ch. 51 *Columbia Encyclopaedia, The Columbia World of Quotations*, 1996.
- Eisner, E. (1979) *The Educational Imagination*. West Drayton: Collier-Mac-millan.
- (1996) Is “The Art of Teaching” a Metaphor? En M. Kompf, W. Richard Bond, D. Dworet y R. Terrance Boak (eds) *Changing Research and Practice: Teachers’ Professionalism, Identities and Knowledge*. London: Falmer Press.
- (2002) From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, pp. 375-385.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P. Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. y Shriver, T.P. (1997) *Promoting Social and Emotional Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- (2004) Using Research to Improve Practice: The Notion of Evidence Based Practice. En C. Day y J. Sachs (eds) *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers*. Buckingham: Open University Press (en prensa).
- Elmore, R. (1992) Why Restructuring Alone Won’t Improve Teaching. *Educational Leadership*, April 1992, pp. 44-9.
- Epstein, A. (1978) *Ethos and Identity*. London: Tavistock.
- Epstein, H. (1986) Stages in Human Brain Development. *Developmental Brain Research*, 30, pp. 114-119.
- Eraut, M. E. (1995) Schon Shock: A Case Study for Reframing Reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, 1, pp. 9-22.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. y Senker, P. (1997a) Learning from Other People at Work?. En F. Coffield (ed.) *Skill Formation*, Polity Press.
- (1997b) The Impact of the Manager on Learning in the Workplace. Paper presented at BERA Conference, York, England, September, 1997.
- Esteve, J. (1989) Teacher Burnout and Teacher Stress. En M. Cole y S. Walker (eds) *Teaching and Stress*. Oxford: Aldern Press, pp. 4-25.
- Evans, L. (1997) Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 31 (8), pp. 831-845.
- (1998) *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Evison, R. y Horobin, R. (1988) Co-counselling. En J. Rowan y W. Dryden, *Innovative Therapy in Britain*. Milton Keynes: Open University Press.
- Farber, B. (1991) *Crisis in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- y Miller, J. (1981) Teacher Burnout. A Psychoeducational Perspective. *Teachers’ College Record*, Vol. 83, 2, pp. 235-243.
- Fensham, P. J. y Marton, F. (1992) What Has Happened to Intuition in Science Education? *Research in Science Education*, 22, pp. 114-122.
- Fenstermacher, G.D. (1990) Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. En J.I. Goodlad, R. Soder y K.A. Sirotnik (eds) *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fessler, R. (1995) Dynamics of Teachers Career Stages. En T.R. Guskey y M. Huberman (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- y Christensen J. (1992) *The Teacher’s Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Figley, C.R. (ed.) (1995) *Compassion Fatigue: Secondary Traumatic Stress Disorders from Treating the Traumatized*. New York: Bruner/Mazel.
- Fineman, S. (2000a) (ed.) *Emotions in Organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- (2000b) Emotional Arenas Revisited. En S. Fineman (ed.), op. cit. Firestone, W.A. (1996) Images of Teaching and Proposals for Reform: A Comparison of Ideas from Cognitive and Organizational Research. *Educational Administration Quarterly*, 32 (2), pp. 209-235.
- Fletcher-Campbell, F. (1995) Caring about Caring? *Pastoral Care*, September, pp. 26-28.
- Flores, M.A. (2002) Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching: A Two-Year Empirical Study, PhD Dissertation, University of Nottingham, England.
- Ford, L. y Ford, L.B. (1994) Our Schools Our Selves: The Story of a New Teacher. *Orbit*, 25, pp. 21-22.
- Francis, L. J. y Grindle, Z. (1998) Whatever Happened to Progressive Education? A Comparison of Primary School Teachers' Attitudes in 1982 and 1996. *Educational Studies*, 24 (3), pp. 269-279.
- Fraser, H., Draper, J. y Taylor, W. (1998) The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and Job Satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12 (2), pp. 61-71.
- Fried, R.L. (1995) *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Fukuyama, F. (1999) *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. London: Profile Books Ltd.
- Fullan, M. (1997) Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times. En A. Hargreaves (ed.) op. cit.
- (1999) *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press. (Trad. esp.: *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal, 2002).
- GTCE (2003) *Commitment. The Teachers' Professional Learning Framework*. General Teaching Council for England, March 2003, London. www.gtce.org.uk, pp. 1-16.
- Galton, M. y Simon, B. (1980) *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books. (Trad. esp.: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura, 2001).
- (1996) Are There Additional Intelligences? The Case for Naturalist, Spiritual and Existential Intelligences. En J. Kane (ed.) *Education, Information, and Transformation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self Identity*. Stanford: Stanford University Press. (Trad. esp.: *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, 2000).
- Glickman, C. y Tamashiro, R. (1982) A Comparison of First Year, Fifth Year and Former Teachers on Efficacy, Ego Development and Problem Solving. *Psychology in Schools*, Vol. 19, pp. 558-562
- Goddard, R.D. (2000) Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, Vol. 37, pp. 479-507.
- Godfrey, J.J. (1987) *A Philosophy of Human Hope*. Dordrecht, The Netherlands: Martinns Nijhoff.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why IT Can Matter More than IQ*. London: Bloomsbury. (Trad. esp.: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1998).
- (1998) *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. esp.: *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 2000).
- Goodlad, J. I. (1984) *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I.F. y Hargreaves, A. (eds) (1996) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Graham, K.C. (1996) Running Ahead: Enhancing Teaching Commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (1), pp. 45-47.
- Grimmett, P.P., MacKinnon, A.M., Erickson, G.L. y Riecken T.J. (1990) Reflective Practice in Teacher Education. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press.
- Guardian (2003) Workload Hits Teacher Morale. Tuesday, 7 Jan 2003 p. 8 (GTC/Guardian/Mori Teacher Survey).
- Guskey, T.R. (1995) Professional Development in Education. In Search of the Optimal Mix. En T.R. Guskey y M. Huberman (eds), op. cit.
- y Huberman, M. (eds) (1995) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Columbia University: Teachers College Press.
- y Passaro, P.D. (1994) Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research*

- Journal*, Vol. 31, 3, pp. 627-643.
- Haavio (1969), citado en E. Estola, R. Erkkilä y L. Syrjala, Caring in Teachers' Thinking: Three Stories. Paper presented to the 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers' Thinking, Kiel, Germany, 1-5 October 1997.
- Hall, B. W., Pearso, L.C. y Carroll, A. (1992) Teachers' Long-range Teaching Plans: *A Discriminant Analysis*. *Journal of Educational Research*, 85 (4), pp. 221-225
- Halpin, D. (2003) *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. London: RoutledgeFalmer.
- Handy, C. (1994) *The Age of Paradox*. Columbia, MA: Harvard Business Press. (Trad. esp.: *La edad de la paradoja: dar sentido al futuro*. Barcelona: Apostrofe, 1996).
- Hansen, D.T. (1995) *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press. (Trad. esp.: *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books, 2001).
- (1998) The Moral is in the Practice. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, 6, pp. 643-655.
 - (1999) Conceptions of Teaching and their Consequences. En M. Lang, J. Olson, H. Hansen y J.W. Bänder (eds) *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant.
 - (2001) *The Moral Heart of Teaching: Towards a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1989) *Contrived Collegiality and the Culture of Teaching*. Paper presented at a meeting of the Canadian Society for Studies in Education Conference, Laval, Quebec, Canada.
- (1993) Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York: Teachers College Press.
 - (1994) *Changing Teachers, Changing Times – Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell. (Trad. esp.: *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996).
 - (1997) Rethinking Educational Change: Going Deeper and Wider in the Quest for Success. En A. Hargreaves (ed.) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
 - (1998) The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, 8, pp. 835-854.
 - (2000) Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16 (8), pp. 811-826.
 - (2002) Teaching in a Box: Emotional Geographies of Teaching. En C. Sugrue y C. Day (eds) *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
 - y Fullan, M. (1998) *What's Worth Fighting for Out There*. New York: Teachers College Press. (Trad. esp.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: M.C.E.P., 1997).
 - y Goodson, I. (1996) Teachers Professional Lives: Aspirations and Actualities. En I. Goodson y A. Hargreaves (eds), 1996, op. cit.
 - Shaw, P. y Fink, D. (1997). Change Frames: The Creation of Learning Communities. Unpublished paper, International Centre for Educational Change, OISE/UToronto, Canada.
- Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd. (Trad. esp.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea, 1979).
- (1998) *Creative Professionalism: The Role of Teachers in the Knowledge Society*. London: Demos.
 - (1999) The Knowledge Creating School. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47 (2), pp. 122-144.
- Harrell, Carson B. (1996) Thirty Years of Stories: The Professor's Place in Student Memories. *Change*, 28 (6), pp. 11-17.
- Hayes, D., Mills, M., Lingard, B. y Christie, P. (2001) Production Leaders and Productive Leadership: Schools as Learning Organisations. Paper presented to AERA Conference, Seattle, 10-14 April 2002.
- Helsby, G. y McCulloch, G. (1996) Teacher Professionalism and Curriculum Control. En I. Goodson y A. Hargreaves (eds), op. cit.
- Knight P., McCulloch G., Saunders M. y Warburton T. (1997) *Professionalism in Crisis*. A Report to Participants on the Professional Cultures of Teachers Project, Lancaster University, January 1997.
- Herman, J.L. (1992) *Trauma and Recovery*. NY: Basic Books. (Trad. esp.: *Trauma y recuperación: cómo superar las consecuencias de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe, 2004).
- Hertzberg, F. (1968) *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.
- Hochschild, A.R. (1983) *The Managed Heart: Commercialisation of Human Feeling*. London: University of

- California Press Ltd.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- y Stern, D. (1996) Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 12, 5, pp. 501-517.
- Hord, S.M. (1997) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huberman, M. (1989) The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers' College Record*, 91, 1, Fall 1989, pp. 31-57.
- (1993a) *The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations*. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), op. cit.
- (1993b) *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- (1995) Networks that Alter Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 1, 2, pp. 193-221.
- Imants, J., Tillema, H.H. y de Brabander, C.J. (1993) A Dynamic View of Teacher Learning and School Improvement. Em F.K. Kieviev y R. Vandenberghé (eds) (1993) *School Culture, School Improvement and Teacher Development*. Leiden University, DSWO Press.
- Ingvarson, L. y Greenway, P.A. (1984) Portrayal of Teacher Development. *Australian Journal of Education*, 28, 1, pp. 45-65.
- Jackins, H. (1965) *The Human Side of Human Beings*. Seattle: Rational Island Publications.
- (1973) *The Human Situation*. Seattle: Rational Island Publications.
- (1989) *The Upward Trend*. Seattle: Rational Island Publications.
- Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- (1999) *Teaching as a Moral Enterprise*. En M. Lang et al. (eds), op. cit.
- Boostrom, R.E. y Hansen, D.T. (1993) *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- James-Wilson, S. (2001) *The Influence of Ethnocultural Identity on Emotions and Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Jeffrey, B. y Woods, P. (1996) Feeling Deprofessionalised. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, 3, pp. 325-343.
- Jersild, A. (1955) *When Teachers Face Themselves*. New York: Teachers College Press.
- Jesus, S.N. (2000) *Motivaçāo e Formaçāo de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Joyce, B., Calhoun, E. y Hopkins, D. (1997) *Models of Learning – Tools for Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (1993) Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 9, 5/6, pp. 443-456.
- (1996) Teacher Vulnerability: Understanding its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, 3, pp. 307-324.
- (1999) Teacher Education for Teacher Development: Reflective Learning from Biography and Context. Keynote lecture at TD TR4 Teachers Develop Research: Fourth Conference on Reflective Learning, 2-4 September 1999, Leuven, Belgium.
- y Vandenberghé, R. (1994) Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), pp. 45-62.
- Klette, K. (2000) Working-Time Blues: How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. En C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge y J. Moller (eds) *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- Kohn, A. (1996) *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Korthagen, F.A.J. (1993) Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9, pp. 317-326.
- Kouzes, J.M. y Posner, B.Z. (1993) *Credibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kremer-Hayon, L. y Fessler, R. (1991) The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages. Paper presented at the Fourth International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, 23-27 September, University of Surrey, England.
- Kruse, S., Louis, K.S. y Bryk, A.S. (1994) *Building Professional Community in Schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

- Lacey, C. (1977) *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.
- Lander, R. (1993) *Repertoires of Teaching Quality: A Contribution to the OECD/CERI Project, Teacher Quality from Case Studies of Six Swedish Comprehensive Schools*. University of Goteborg, Department of Education and Science.
- Laskey, S. (2000) The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16 (8), pp. 843-860.
- Lawn, M. (1995) Restructuring Teaching in the USA and England: Moving Towards the Differentiated, Flexible Teacher. *Journal of Education Policy*, 10 (4), pp. 347-360.
- Lazarus, R.S. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Kanner, A.D. y Folkman, S. (1980) Emotions: A Cognitive-Phenomenological Analysis. En R. Pluckik y H. Kellerman (eds) *Theories of Emotions, Vol. 1: Emotion, Theory, Research and Experience*. New York: Academic Press, pp. 189-217.
- Le Doux, J. (1998) *The Emotional Brain*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Leitch, R. y Day, C. (2000) Action Research and Reflective Practice: Towards an Holistic View. *Educational Action Research*, Vol. 8, 1, pp. 179-193.
- (2001) Reflective Processes in Action: Mapping Personal and Professional Contexts for Learning and Change. *Journal of In-Service Education*, Vol. 27, 2, pp. 237-259.
- Leitch, R., Mitchell, S. y Kilpatrick, R. (2003) *A Study into Potential Models for the Successful Teaching of Personal Development in the Northern Ireland Curriculum*. Report to the Department of Education.
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharratt, L. (1997) Conditions Fostering Organisational Learning in Schools. Paper presented at the annual Meeting of the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Memphis, Tennessee.
- Lieberman, A. y Miller, C. (1999) *Teachers – Transforming Their World and Their Work*. Columbia University: Teachers College Press.
- (1990) Teacher Development in Professional Practice Schools. *Teachers College Record*, 92 (1), pp. 105-122.
- Lightfoot, S.L. (1983) The Lives of Teachers. En L.S. Shulman y G. Sykes (eds) *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- Little, J.W. (1981) *School Success and Staff Development in Urban Desegregated? Schools: A Summary of Recently Completed Research*. Boulder, CO: Centre for Action Research, April 1981.
- (1993) *Professional Community in Comprehensive High Schools: The Two Worlds of Academic and Vocational Teachers*. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), op. cit.
- y McLaughlin, M.W. (eds) (1993) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.
- Lortie, D. (1975) *The Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2002) Understanding and Articulating Teacher Knowledge. En C. Sugrue y C. Day (eds), op. cit.
- Louis, K.S. (1998) Effects of Teacher Quality Worklife in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9. No. 1, March, pp. 1-27.
- y Miles, M.B. (1992) *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- y Kruse, S.D. (1995) *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lyotard, J. (1979) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. (Trad. esp.: *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993).
- Macconi, C. (1993) *Teacher Quality Project: Italian Case Study*. Rome: Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Scambi Culturali.
- MacGilchrist, B., Myers, K. y Reed, J. (1997) *The Intelligent School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press. (Trad. esp.: *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 2004).
- Maclean, R. (1992) *Teachers' Careers and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*. London: Falmer Press.
- Macleod, D. y Meikle, J. (1994) Education Changes: 'Making Heads Quit'. *Guardian*, 1 September, p. 6.
- MacLure, M. (1993) Arguing for Your Self: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives. *British Educational Research Journal*, Vol. 19, 4, pp. 311-322.

- Marczely, B. (1996) *Personalizing Professional Growth: Staff Development That Works*. California: Corwin Press Inc.
- McCormack, S. (2001) Teachers Seem to Work Flat Out All the Time. *Independent*, Thursday, 19 April 2001, pp. 6-7.
- McGaugh, J.L. (1989) Dissociating Learning and Performance: Drug and Hormone Enhancement of Memory Storage. *Brain Research Bulletin*, 23, 4-5, pp. 339-345.
- McGraw, B., Piper, K., Banks, D. y Evans, B. (1992) *Making Schools More Effective*. Hawthorn, Victoria: ACER.
- McLaughlin, M. W. (1993) What Matters Most in Teachers' Workplace Context? En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.
- (2002) Sites and Sources of Teachers' Learning. En C. Sugrue y C. Day (eds), op. cit.
- y Marsh, D. (1978) Staff Development and School Change. *Teachers College Record*, 80, pp. 69-94.
- y Talbert, J. (1993) *Contexts that Matter for Teaching and Learning*, Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- y Talbert, J. (2001) *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. London: University of Chicago Press.
- McMahon, A. (1997) Continuing Professional Development for Secondary School Teachers: Challenges and Opportunities. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Frankfurt, Germany, 24-27 September.
- (1999) Promoting Continuing Professional Development for Teachers: An Achievable Target for School Leaders? En T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatler y P. Ribbens (eds) *Educational Management: Refining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Ltd.
- McNeil, F. (1999) Brain Research and Learning: An Introduction. En *Research Matters, School Improvement Network No. 10*, Spring/Summer. University of London, Institute of Education, pp. 1-12.
- McWilliam, E. (1999) *Pedagogical Pleasures*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Meier, D. (1995) *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon.
- Meighan, R. (1977) Pupils' Perceptions of the Classroom Techniques of Postgraduate Student Teachers. *British Journal of Teacher Education*, 3 (2), pp. 139-148.
- Meijer, C. y Foster, S. (1988) The Effect of Teacher Efficacy on Referral Chance. *Journal of Special Education*, Vol. 22, pp. 378-385.
- Metz, M.H. (1993) *Teachers' Ultimate Dependence on Their Students*. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), op. cit.
- Metzger, R. et al. (1990) Worry, Changes, Decision-Making: The Effects of Negative Thoughts on Cognitive Processing. *Journal of Clinical Psychology*, Jan. 1990.
- Meyerson, D.E. (2000) *If Emotions Were Honoured: A Cultural Analysis*. En S. Fineman (ed.), op. cit.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, C. y Weber, S. (1999) *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*. London: Falmer Press.
- Moller, J. (2000) School Principals in Transition: Conflicting Expectations, Remands and Desires. En C. Day, A. Fernandez, T.E. Hange y J. Moller (eds) *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- (2004) Old Metaphors, New Meanings: Being a Woman Principal. En C. Sugrue (ed.) *Passionate Principals: Learning from Life Histories of School Leaders*. London: RoutledgeFalmer (en prensa).
- Moore, W. y Esselman, M. (1992) Teacher Efficacy, Power, School Climate and Achievement: A Desegregating District's Experience. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1992.
- Morgan, C. y Morris, G. (1999) *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Buckingham: Open University Press.
- Nash, R. (1973) *Classrooms Observed*. London: Routledge and Kegan Paul. (Trad. esp.: ¿Qué ocurre en las aulas? Madrid: Centropress, 1977).
- NCES (1997) *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, DC: Office of Educational Research and

- Improvement, US Dept., of Education.
- Nias, J. (1989) *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- (1991) Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. En R.G. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice*. London: Falmer Press.
- (1996) Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, 3, pp. 293-306.
- (1999a) *Primary Teaching as a Culture of Care*. En J. Prosser (ed.), op. cit. – (1999b) Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability and Strength. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (eds) *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source Book of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Sourthworth, G.W. y Yeomans, R. (1989) *Staff Relationships in the Primary School: A Study of School Culture*. London: Cassell.
- Nieto, S., Gordon, S. y Yearwood, J. (2002) Teachers' Experiences in a Critical Inquiry Group: A Conversation in Three Voices. *Teaching Education*, Vol. 13, 3, pp. 341-355.
- Noddings, N. (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- (1992) *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- (1996) Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 435-447.
- OECD (1994) *Quality in Education*. Paris: OECD.
- Oatley, K. y Nundy, S. (1996) Rethinking the Role of Emotions in Education. En D.R. Olson y N. Torrance (eds) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning. Teaching and Schooling*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Oxford English Dictionary*, segunda edn. 1989 (eds J.A. Simpson y E.S.C. Weiner), Additions 1993-7 (ed John Simpson y Edmund Weiner, Michael Proffitt), y tercera edn. marzo 2000 (ed. John Simpson). OED Online. Oxford University Press. <http://dictionary.oed.com>.
- Palmer, P.J. (1998) *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S. y Proller, N. (1998) A Study of the Relationship Between Teacher Efficacy, Locus of Control and Stress. *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 21, 4, pp. 13-22.
- Parker, R. (2002) *Passion and Intuition: The Impact of Life History on Leadership*. NCSL Practitioner Enquiry Report, National College for School Leadership, Nottingham, England, p. 3.
- Peshkin, A. (1984) Odd Man Out: The Participant Observer in an Absolutist Setting. *Sociology of Education*, Vol. 57, pp. 254-264.
- Peterson, W. (1964) Age, Teacher's Role and the Institutional Setting. En B. Bid-dle y W. Elena (eds) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 264-315.
- Pigge, F.L. y Marso, R.N. (1997) A Seven Year Longitudinal Multi-Factor Assessment of Teaching. Concerns Development Through Preparation and Early Years of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, 2, pp. 225-235.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday.
- Poppleton, P. (1988) Teacher Professional Satisfaction. *Cambridge Journal of Education*, 1, pp. 5-16.
- Price WaterhouseCoopers (2001) *Teacher Workload Study*. London: Department for Education and Skills.
- Prosser, J. (ed.) (1999) *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Pryer, A. (2001) 'What Spring Does with the Cherry Trees': The Eros of Teaching and Learning. *Teachers and teaching: Theory and Practice*. Vol. 7, 1, pp. 75-88.
- Ramsay, P. (1993) *Teacher Quality: A Case Study Prepared for the Ministry of Education as Part of the OECD Study on Teacher Quality*. Hamilton, New Zeland, University of Waikato.
- Raudenbush, S., Rowen, B. y Cheong, Y. (1992) Contextual Effects on the Selfperceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, Vol. 65, pp. 150-167.
- Raywid, M.A. (1993) Community: An Alternative School Accomplishment. En G.A. Smith (ed.) *Public Schools That Work: Creating Community*. New York: Routledge, pp. 23-44.
- Rest, J. (1986) *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.

- Riehl, C. y Sipple, J.W. (1996) Making the Most of Time Taken and Talent. Secondary School Organizational Climates, Teaching Tasks Environments, and Teacher Commitment. *American Educational Research Journal*, 33 (4), pp. 873-901.
- Robertson, S. (1996) Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'. En I. Goodson y A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives*. London: The Falmer Press.
- Rosenholtz, S.J. (1989) *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Ross, J.A. (1992) Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, Vol. 17, 1, pp. 51-65.
- (1998) Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy. En J. Brophy (ed.) *Advances in Research on Teaching*. Vol. 17, 1, pp. 51-65.
- Rowan J. (1988) *Ordinary Ecstasy*. London: Routledge.
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (1996) *School Improvement. What Can Pupils Tell Us?* London: David Fulton.
- Rudow, B. (1999) Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues and Research Perspectives. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (eds.), op. cit.
- Sachs, J. (2000) The Activist Professional. *Journal of Educational Change*, 1, pp. 77-95.
- (2003) *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- y Logan, L. (1990) Control or Development? A Study of Inservice Education, *Journal of Curriculum Studies*, 22, 5, pp. 473-481.
- Sagor, R. (1997) Collaborative Action Research for Educational Change. En A. Hargreaves (ed.), op. cit.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, Personality*, 9, pp. 185-211.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1996) The Emotional Climate in the Classroom. En G. Alfred y M. Fleming (eds) *Priorities in Education*. Durham: University of Durham, Fieldhouse Press.
- Sandelands, L.E. y Boudens, C.J. (2000) Feeling at Work. En S. Fineman (ed.), op. cit.
- Sarason, S.B. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. esp.: *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro 2003).
- Saunders, L. (2002) What is Research Good For? Supporting Integrity, Intuition and Improvisation in Teaching. Paper presented to the Canternet Conference, 6 July 2002.
- Schein, E.H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. esp.: *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés, 1988).
- Scherer, M. (2002) Do Students Care About Learning? A Conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Educational Leadership*, 60 (1), septiembre 2002, pp. 12-17.
- Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith. (Trad. esp.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).
- Seltzer, K. y Bentley, T. (1999) *The Creative Age: Knowledge and Skills for the New Economy*. London: Demos. (Trad. esp.: *La era de la creatividad: conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana, 2000).
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday. (Trad. esp.: *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Crónica, 1998).
- Sergiovanni, T.J. (1992) *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1995) *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- y Starratt, R.J. (1993) *Supervision: A Redefinition*. Singapore: McGraw Hill.
- Shulman, L. (1997) Professional Development: Learning from Experience. En B.S. Kogan (ed.) *Common Schools, Uncommon Futures: A Working Consensus For School Renewal*. New York: Teachers College Press.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985) *Teachers' Careers: Crises and Continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Silver, H. F., Strong, R.W. y Perini, M.J. (2000) *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Alexandria, VA: ASCD.
- Simecka, M. (1984) A World with Utopias or Without Them? En P. Alexander y R. Gill (eds) *Utopias*. London: Duckworth.
- Slegers, P. y Kelchtermans, G. (1999) Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren (Professional Identity of Teachers). *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, pp. 369-374.

- Sockett, H. (1993) *The Moral Base for Teacher Professionalism*. Columbia University: Teachers College Press.
- Somekh, B. (1989) Action Research and Collaborative School Development. En R. McBride (ed.) *The In-Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press, pp. 160-176.
- Stanislavski, C. (1965) *An Actor Prepares*. Trans. E. Reynolds Hapgood. New York: Theatre Arts Books, p. 22.
- Stoll, L. (1999) *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?* En J. Prosser (ed.), op. cit.
- y Fink, D. (1996) *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press. (Trad. esp.: *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro, 1999).
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. y Warne, T. (2002) Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux. *Journal of Educational Policy*, Vol. 17, 1, pp. 109-138.
- Stronge, J. H. (2002) *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sugrue, C. y Day, C. (eds) (2002) *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Sumsion, J. (2002) Becoming, Being and Unbecoming an Early Childhood Educator: A Phenomenological Case Study of Teacher Attrition. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, pp. 869-885.
- Sutton, R.E. (2000) The Emotional Experiences of Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Sylwester, B. (1995) *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Talbert, J.E. (1993) *Constructing a Schoolwide Professional Community: The Negotiated Order of a Performing Arts School*. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), op. cit.
- Tampoe, M. (1998) *Liberating Leadership: Releasing Leadership Potential Throughout the Organisation*. London: The Industrial Society. *Guardian*, 29 February 2000, p. 79.
- Thomson, P. (2002) *Schooling the Rust Belt Kids: Making the Difference in Changing Times*. London: Allen and Unwin.
- Thrupp, M. (1999) *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Tickle, L. (1991) New Teachers and the Emotions of Learning Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21, 93, pp. 319-329.
- Travers, C.J. y Cooper, C.L. (1993) Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among UK Teachers. *Work and Stress*, 7, pp. 203-219.
- (1996) *Teachers under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge. (Trad. esp.: *El estrés de los profesores: La posesión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997).
- Tripp, D.H. (1993) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Troman, G. (1996) The Rise of the New Professionals? The Restructuring of Primary Teachers' Work and Professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), pp. 473-487.
- y Woods, P. (2001) *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge Falmer.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, Hoy, A. y Hoy, W.K. (1998) Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, 2, pp. 202-248.
- Tsui, K.T. y Cheng, Y.C. (1999) School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5 (3), pp. 249-265.
- UNESCO (1996) Enhancing the Role of Teachers in a Changing World, ED/BIE/CONFINTED 45/Info 10. Paper presented by Educational International to UNESCO, International Conference on Education, 45th session, Geneva, 30 Sept.-5 Oct.
- Valli, L. (1990) Moral Approaches to Reflective Practice. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugachi (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: Teachers College Press, pp. 39-56.
- van der Kolk (1994) The Body Keeps the Score: Memory and the Evolving Psychobiology of Post-traumatic Stress. *Harvard Review of Psychiatry*, Vol. 1, 5, pp. 253-262.
- van Manen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, 1, pp. 33-50.
- (1999) Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. En M. Lang, J. Olson, H. Hansen y W.

- Bünder (eds) *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant, pp. 65-76.
- van Veen, K., Slegers, P. y van de Ven, P.-H. (2004) Caught Between a Rock and a Hard Place: The Emotions of a Reform Enthusiastic Teacher. *Teaching and Teacher Education* (forthcoming).
- Vandenberghe, R. (1999) Motivating Teachers: An Important Aspect of School Policy. Paper presented to the meeting of the School Management Project, Catholic University, Leuven, Belgium.
- y Huberman, A.M. (eds) (1999) *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veninga, R. y Spradley, J. (1981) *The Work-Stress Connection*. Boston: Little Brown.
- Vonk, J.H.C. (1995) Teacher Education and Reform in Western Europe. En N.K. Shimahara y I.Z. Holowinsky (eds) *Teacher Education in Industrialised Nations: Issues in Changing Social Contexts*. New York: Garland Publishing Inc, pp. 255-312.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. y Walberg, H.J. (1997) Learning Influences. En H. J. Walberg y G.D. Haertel (eds) *Psychology and Educational Practice*. Berkeley, CA: McCulchan, pp. 199-211.
- Wellington, B. y Austin, P. (1996) Orientations to Reflective Practice. *Educational Research*, 38, 3, pp. 307-316.
- Wheatley, M. (1992) *Leadership and the New Science: Learning about Organizations From an Orderly Universe*. San Francisco: Berrett-Koehler. (Trad. esp.: *El liderazgo y la nueva ciencia: la organización vista desde las fronteras del S. XXI*. Madrid: Granica, 1994).
- White, J. (2000) *Do Howard Gardner's Multiple Intelligences Add Up?* Perspectives on Education Policy. London: Institute of Education.
- White, J.J. y Roesch, M. (1993) *Listening to the Voices of Teachers: Examining Connections Between Student Performance, Quality of Teaching and Educational Policies in Seven Fairfax County (VA) Elementary and Middle Public Schools*. University of Maryland, Baltimore County, Fairfax (VA) County Public Schools, USA.
- White, R.C. (2000) *The School of Tomorrow: Values and Vision*. Buckingham: Open University Press.
- Wolfe, P. (2001) *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Woods, P. (1978) Negotiating the Demands of Schoolwork. *Curriculum Studies*, 10, 4, pp. 309-327.
- (1979) *The Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1999) Intensification and Stress in Teaching. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (eds), op. cit.
- y Jeffrey, B. (1996) *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Jeffrey, B. y Troman, G. (1997) *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. y Hoy, W.K. (1990) Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs About Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6, pp. 137-148.
- Yinger, R. (1979) Routines in Teacher Planning. *Theory into Practice*, 18, pp. 163-169.
- Zehm, S.J. y Kottler, J.A. (1993) *On Being a Teacher: The Human Dimension*. California: Corwin Press, Inc.
- Zeichner, K.M. (1993) Action Research: Personal Renewal and Social Reconstruction. *Educational Action Research*, 1, 2, pp. 199-200.
- y Liston, D.P. (1996) *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Zembylas, M. (2003) Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 9, 3, agosto 2003, pp. 213-238.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2000) *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. London Bloomsbury Publishing. (Trad. esp.: *Inteligencia "espiritual"*. Barcelona: Plaza & Janés, 2001).

“EDUCADORES XXI”

Una Colección que intenta delinear, bajo distintos aspectos y ámbitos,
la figura de los docentes en el siglo XXI
su personalidad, su rol, sus intereses, sus valores, sus inquietudes,
sus perspectivas, sus funciones, etc.

Para ser y sentirse capaces de educar a los alumnos y alumnas del siglo XXI

TÍTULOS PUBLICADOS:

- BAZARRA, L., CASANOVA, O. y GARCÍA UGARTE, J.: *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio.*
- BEAUDOIN, N.: *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo.*
- CLAXTON, G. y LUCAS, B.: *Para educar a Ruby. Confianza, Curiosidad, Colaboración, Comunicación, Creatividad, Compromiso, Capacidad técnica.*
- CORTELLA, M. S.: *Escuela, docencia y educación. Nuevos tiempos, nuevas actitudes.*
– *Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza.*
- DAY, Ch.: *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.*
– y GU, Q.: *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles.*
- GERVER, R.: *Simple Thinking. Cómo evitar la complejidad de la vida y del trabajo.*
- HAIGH, A.: *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes.*
- HOLMES, E.: *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente.*
- LEAMAN, L.: *Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo.*
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial.*
- MAÑÚ, J. M. y GOYARROLA, I.: *Docentes competentes. Por una educación de calidad.*
- MARQUES, R.: *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. – Saber educar. Un arte y una vocación.*
- MONARCA, H.: *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico.*
- PÉREZ ESCLARÍN, A.: *Educar para humanizar.*
- SANCHES, M. A.: *Educar es creer en la persona.*
- TIANI BRUNELLI, S.: *Educar con amor y firmeza.*
- URBIETA, J. R.: *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar.*
- ZABALZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”.*

CHRISTOPHER DAY ha publicado en NARCEA:

• *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Autorizada la traducción de la edición inglesa publicada por
RoutledgeFalmer, miembro de Taylor & Francis Group

© Título original: *A Passion for Teaching*

Traducción: Pablo Manzano
Cubierta: Eclipse Creativa

ISBN papel: 978-84-277-1508-0
ISBN ePdf: 978-84-277-2009-1
ISBN ePub: 978-84-277-2388-7

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

EDUCADORES RESILIENTES, ESCUELAS RESILIENTES

*Construir y sostener la calidad
educativa en tiempos difíciles*



Christopher Day
Qing Gu

EDUCADORES XXI

narcea

Educadores resilientes, escuelas resilientes

Day, Christopher

9788427721883

240 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En este libro los autores debaten sobre la naturaleza dinámica de la resiliencia de los docentes. Afirman que la resiliencia en los educadores, no es solo su habilidad para recuperarse en circunstancias extremadamente adversas, sino también su capacidad para la "resiliencia en lo cotidiano". Dicho de otro modo, es lo que hace que sean capaces de sostener la vocación, el compromiso y la eficacia requeridos para responder positivamente ante las inevitables incertidumbres inherentes a su vida profesional. Un libro capaz de promover esperanza y optimismo en vez de desesperación, colaboración en vez de resignación, y proactividad en vez de reacción, a la hora de enfrentar los significativos desafíos de la resiliencia en los docentes. Una lectura obligada para quienes están encargados de proveer las condiciones que aseguren que los estudiantes cuenten con unos educadores comprometidos, competentes y eficaces. Educadores resilientes, escuelas resilientes será de interés clave, como texto de referencia, para los directores, profesores de cualquier nivel, y para aquellas organizaciones que se dedican a la formación y al desarrollo profesional y desean mejorar la calidad y los niveles educativos en las escuelas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Interpretar

Maghei, Amalia Murcio

9788427723078

120 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

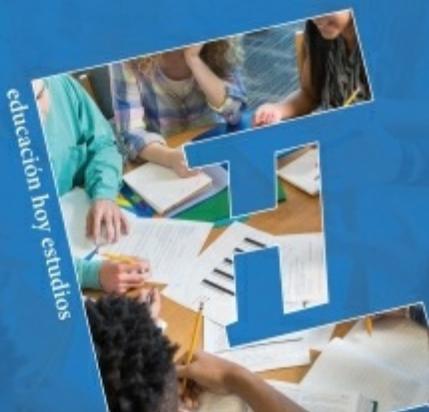
Interpretar es plantearse preguntas para atribuirle significado a los acontecimientos. Es un procedimiento intelectual que comporta autocontrol y consciencia respecto a nuestros propios puntos de vista. El acto de comprender está siempre contextualizado. Se puede comprender sin interpretar; es decir, sin atribución de sentido. No se puede interpretar sin comprender. Este texto examina el desarrollo de la hermenéutica y considera sus posibles aplicaciones en el campo educativo. Toma sobre todo como referencia la figura y la obra de Gadamer, para quien "la forma propia del diálogo" reside en la capacidad de plantearse distintos horizontes sin la íntima o palpable voluntad de imponer a los demás el propio punto de vista. La idea metodológica es que aprendemos a interpretar cultivando la escucha, promoviendo en la escuela un clima de debate intersubjetivo, ejercitándonos en interacciones verbales orientadas a un determinado fin y en análisis textuales cada vez más complejos. Es más: estos hábitos de relación y comunicación entre interlocutores reales y simbólicos pueden y deben iniciarse desde preescolar. El texto presenta ejemplos fruto de la experimentación que confirman que las hipótesis pueden ponerse en práctica.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M^a DOLORES MUZÁS

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Un marco metodológico clave para la innovación



narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

universitaria

**Didáctica
universitaria
en Entornos
Virtuales**
de Enseñanza-Aprendizaje



Guillermo BAUTISTA
Federico BORGES
Anna FORÉS

narcea

Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

Bautista, Guillermo

9788427721852

250 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra es un referente para los docentes que se inician en la formación en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje o para quienes deseen saber, de forma práctica, en qué consiste enseñar y aprender en un entorno virtual. El lector encontrará a lo largo de estas páginas, ideas y ejemplos para la acción formativa en línea, de forma que pueda comenzar a trabajar con buen pie en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Quien ejerza docencia universitaria se beneficiará del recorrido que se hace aquí por los elementos fundamentales de la formación en un entorno virtual: el nuevo rol del estudiante y del docente, cómo se diseña y se lleva a cabo la acción formativa, cómo se puede evaluar y diferentes sugerencias de carácter innovador -tanto al hilo de los capítulos como en la relación final de anexos-, muy adecuadas para el nuevo modelo de Universidad que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

serie
Educación Especial

M^aT.Gómez
Masdevall y V.Mir

ALtas CapaCidadeS en NiñOs y NiñAs

DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria

9788427721715

152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

| | |
|--|----|
| Título | 2 |
| Índice | 3 |
| Prólogo | 6 |
| Introducción: la necesidad de la pasión | 9 |
| 1 Por qué es esencial la pasión | 18 |
| Enseñanza apasionada y eficacia | 19 |
| Vocación por la enseñanza | 22 |
| Pasión, esperanza e ideales | 23 |
| Un momento para la reflexión | 26 |
| 2 Fines morales: afecto, valor y las voces de los alumnos | 28 |
| Fines morales | 28 |
| Afecto | 30 |
| Valor | 32 |
| Voces apasionadas | 36 |
| Recuerdos | 39 |
| Un momento para la reflexión | 41 |
| 3 Emociones, sentimientos e identidad persona y profesional | 43 |
| Emociones | 43 |
| Emociones y cognición | 45 |
| Labor emocional, trabajo emocional | 46 |
| Las emociones y los niveles de rendimiento | 48 |
| Identidad profesional e identidad personal | 49 |
| La identidad activista | 50 |
| Identidades cambiantes | 52 |
| Un momento para la reflexión | 56 |
| 4 La pasión y el compromiso: satisfacción en el trabajo, motivación y autoeficacia | 57 |
| Caracteres del compromiso | 58 |
| Cómo mantener el compromiso | 59 |
| Implicación personal en la tarea profesional | 60 |
| Comprometidos con el aprendizaje | 61 |
| Apoyo mutuo | 62 |

| | |
|---|------------|
| Eficacia | 63 |
| Satisfacción en el trabajo, moral y motivación | 65 |
| Un momento para la reflexión | 69 |
| 5 Construir el saber sobre la práctica | 71 |
| Modelos de enseñanza | 71 |
| Fluidez y creatividad en el aprendizaje | 73 |
| Tacto | 74 |
| Intuición | 75 |
| Las necesidades de aprendizaje de los alumnos | 77 |
| Inteligencias múltiples | 80 |
| Inteligencia emocional | 81 |
| Inteligencia espiritual | 83 |
| Inteligencia ética: el imperativo moral | 85 |
| Un momento para la reflexión | 87 |
| 6 Pasión por el propio aprendizaje y por el desarrollo profesional | 89 |
| Dejar tiempo para respirar | 90 |
| Los retos de la práctica reflexiva | 92 |
| Tipos de reflexión | 94 |
| Desafío al yo: la dimensión emocional | 98 |
| Reflexión sobre la práctica | 100 |
| Fases de la carrera docente | 103 |
| Hacia una combinación óptima de oportunidades | 106 |
| Educación y formación durante el servicio activo | 107 |
| Tres propuestas de formación continua | 109 |
| Un momento para la reflexión | 110 |
| 7 Comunidades de aprendizaje apasionadas | 112 |
| Cultura escolar | 113 |
| Colegialidad | 114 |
| Comunidades de aprendizaje: aulas y escuelas | 115 |
| Implicar a los docentes en su formación | 118 |
| Redes de aprendizaje | 120 |
| Aprendizaje de los docentes: dos ejemplos | 121 |
| La función de liderazgo | 122 |
| Eficacia colectiva y confianza relacional | 124 |
| Pasión por el cambio | 127 |

| | |
|--|------------|
| Un momento para la reflexión | 129 |
| 8 Mantener la pasión | 130 |
| El estancamiento profesional: reorientación o formación continua | 131 |
| Promover la autoestima | 133 |
| Cuestiones de liderazgo | 135 |
| Mantenerse en forma: equilibrar la vida y el trabajo | 136 |
| Profecías de obligado cumplimiento | 140 |
| Mantenerse en contacto | 141 |
| Ser apasionado, también en circunstancias difíciles | 143 |
| Mantener viva la pasión | 144 |
| Bibliografía | 146 |
| Página de créditos | 160 |