



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria

Franciele Corti



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



La contemporaneidad de la relación pedagógica
FRANCIELE CORTI

Tesis doctoral

La contemporaneidad de la relación pedagógica

Un estudio de casos en un aula de secundaria

FRANCIELE CORTI

Directora: Dra. Cristina Alonso Cano

2017

Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La contemporaneidad de la relación pedagógica: Un estudio de casos en un aula de secundaria

Programa de doctorat en 'Educació i Societat'

Doctoranda: Franciele Corti

Directora: Cristina Alonso Cano

Tutora: Cristina Alonso Cano

A mi familia,

A mis profesores,

A mis alumnos,

Con quienes he aprendido a ser quien soy.

Índice general

Agradecimientos	xv
Agradecimentos	xix
Resumen	xxiii
Resumo	xxv
Abstract	xxvii
Capítulo 1. Introducción a la investigación	29
1.1 ‘¿Por qué esa investigación?’: el sentido de la tesis.....	31
1.1.1 Sobre la decisión de realizar una tesis doctoral.....	31
1.1.2 Sobre la elección de la temática objeto de estudio y el encuentro con mi directora de tesis.....	32
1.1.3 Sobre las decisiones metodológicas iniciales.....	34
1.2 Mi relación con la relación pedagógica.....	34
1.3 Del tema al foco del estudio: los interrogantes y los objetivos de la investigación.....	36
1.4 La estructura de la tesis: a modo de guía de lectura.....	39
<i>Capítulo 1. Introdução à pesquisa</i>	43
<i>1.1 ‘Por que esta pesquisa?’: o sentido da tese</i>	45
<i>1.1.1 Sobre a decisão de realizar uma tese doutoral</i>	45
<i>1.1.2 Sobre a escolha da temática objeto de estudo e o encontro com minha orientadora</i>	46
<i>1.1.3 Sobre as decisões metodológicas iniciais</i>	48
<i>1.2 Minha relação com a relação pedagógica</i>	48
<i>1.3 Do tema ao foco do estudo: as questões e os objetivos da pesquisa</i>	51
<i>1.4 A estrutura da tese: guia de leitura</i>	53

Capítulo 2. Diseño y contexto de la investigación: ¿Cómo y dónde estudiar la relación pedagógica contemporánea?	57
¿Qué esperar del Capítulo 2?.....	59
2.1 El sentido del capítulo.....	61
2.2 El enfoque teórico-epistemológico y metodológico del estudio.....	62
2.3 ¿Cómo obtener datos y generar evidencias?: sobre las técnicas e instrumentos de recogida de la información.....	65
2.4 ¿Por qué este centro?: sobre la selección del centro de estudio.....	69
2.4.1 <i>Institut El Calamot</i> : a modo de presentación.....	71
2.5 La experiencia vivida en el trabajo de campo.....	74
2.5.1 El antes: proceso de negociación.....	74
2.5.2 La llegada: acceso al escenario.....	77
2.5.3 La estancia en el campo: la búsqueda de mi lugar en la relación.....	80
2.5.4 Mi cambio de actitud a lo largo del recorrido: de la escucha paciente a la toma de decisiones.....	82
2.5.5 El tener que irme: la salida del escenario.....	84
2.5.6 El momento de analizar y resignificar lo vivido: el análisis y la interpretación de evidencias.....	85
2.5.7 La escritura de los casos: sobre crear y compartir.....	87
2.6 Sobre la validez y la credibilidad del estudio: criterios de rigor.....	88
2.7 Las fases de la investigación.....	89

Capítulo 3. La relación pedagógica contemporánea: Tejiendo vínculos en un entramado de relaciones	91
¿Qué esperar del Capítulo 3?.....	93
3.1 Sobre la relación pedagógica: modos de darse la relación en el contexto del aula.....	95
3.1.1 La naturaleza de la relación pedagógica.....	95
3.1.2 La relación pedagógica y el aprendizaje: de cómo el acto de enseñar y aprender cobra sentido en la relación.....	96
3.1.3 Un ejercicio de conceptualización.....	97

3.1.4. Entrelazándose: presupuestos básicos en torno a la relación pedagógica.....	101
3.2 Explorando la relación pedagógica.....	103
3.2.1 Encuentro entre subjetividades y saberes.....	103
3.2.1.1 De subjetividades e identidades.....	104
3.2.1.2 La clase como espacio de encuentro de subjetividades y construcción de identidades.....	108
3.2.2 Tejer vínculos en la relación pedagógica: una cuestión de tiempo.....	108
3.2.2.1 De cómo la relación pedagógica se va tejiendo en el día a día.....	109
3.2.2.2 El ciclo vital de la relación pedagógica: del vínculo a su ruptura.....	111
3.2.2.3 Profesores que dejan huella: cuando la relación pedagógica se inmortaliza..	112
3.2.3 El reconocimiento del otro y el cuidado de sí.....	113
3.2.4 Entender la relación pedagógica como experiencia.....	117
3.2.5 Deseo y movimiento deseante: la relación pedagógica como espacio de aprender a ser.....	119
3.2.5.1 El aprender relacional.....	121
3.2.6 De dilemas y vulnerabilidades: la relación pedagógica no es un terreno estable.....	123
3.3 Otras maneras de entender y de estudiar la relación pedagógica.....	124

Capítulo 4. La relación pedagógica contemporánea en el trabajo de campo.....	133
¿Qué esperar del Capítulo 4?.....	135
4.1 El sentido del capítulo: los modos de darse la relación pedagógica en el contexto de estudio.....	137
4.2 ¿Por qué ellas y él?: sobre los protagonistas del estudio.....	138
4.3 ¿Cómo actúa el tacto en la relación pedagógica?.....	140
4.3.1 A través de la corporeidad y del gesto: así como Manuela.....	142
4.3.2 A través de la mirada: así como Diana.....	143
4.3.3 A través de la palabra y del silencio: así como Silvia.....	144
4.3.4 A través del ambiente: así como Jorge.....	146
4.3.5 A través del ejemplo.....	147

4.4 El tacto pedagógico y la vocación docente	148
Capítulo 5. La corporeidad en la relación pedagógica contemporánea	151
¿Qué esperar del Capítulo 5?	153
5.1 El sentido del capítulo	155
5.2 Manuela: la corporeidad donde ese capítulo encuentra sentido	156
5.3 Discursos en torno al cuerpo	158
5.4 De cuerpos y corporeidades: presupuestos básicos	161
5.5 Nociones del cuerpo y la educación: la corporeidad en la escuela	166
5.6 El cuerpo en clase: elementos singulares	168
5.6.1 La postura y la actitud postural en clase: los mensajes del cuerpo	169
5.6.2 La imagen personal y sus resonancias en la relación pedagógica	178
5.6.3 La puesta en escena docente	183
5.6.3.1 La presencia escénica docente	186
5.6.3.2 El miedo escénico docente	192
5.7 El escenario, la posición geográfica de cada uno en el aula y su influencia en la relación pedagógica	193
5.8 La corporeidad y los roles en la relación pedagógica	198
5.8.1 Martin y su papel de líder en la relación pedagógica	200
5.8.2 José, un alumno que construye puentes en la relación	202
5.8.3 Lorena, la alumna que pregunta	203
5.8.4 Joana, Daniela y Jennifer, alumnas que habitan una esfera de relación	203
5.8.5 Alba, Hugo, Jimena y Ana, alumnos que lideran en su contexto próximo	204
5.8.6 Karim, un alumno polifacético	205
5.8.7 Candela, una alumna 'sujeto de experiencia'	206
5.8.8 El grupo 2B/3B	207
5.9. Roberto, un relato sobre el cuerpo, Manuela y la escucha	209
5.10 Mi corporeidad como investigadora	211
Referencias bibliográficas del Capítulo 5	213

Capítulo 6. La mirada en la relación pedagógica contemporánea	219
¿Qué esperar del Capítulo 6?	221
6.1 El sentido del capítulo	223
6.2 Diana: la mirada en la que ese capítulo encuentra sentido	224
6.3 Sobre mirar y ver	225
6.4 Estudiar la mirada en la relación pedagógica	226
6.5 La mirada que reconoce y acompaña	230
6.6 Entre miradas: presupuestos básicos	233
6.7 ¿Qué revela la mirada en la relación pedagógica?	236
6.7.1 La mirada deja entrever los vínculos	237
6.7.2 La mirada vislumbra las emociones en el aula	241
6.7.3 La presencia y ajenidad se evidencian en la mirada	244
6.8 Sobre la invisibilidad del otro	246
6.9 La solicitud pedagógica presente en la mirada y reflejada en la escucha	248
6.9.1 La vocación docente y la solicitud pedagógica	251
6.9.2 El compromiso docente deviene de la vocación y se expresa por medio de la solicitud	252
6.10 La autoridad presente en la mirada	254
6.10.1 El máximo de autoridad con el mínimo de poder	255
6.10.2 Nociones de autoridad	257
6.10.3 Autoridad y confianza en la relación pedagógica	259
6.10.4 La mirada atenta y el poder del amor: la auténtica autoridad pedagógica	261
6.11 Alberto, su mirada y la solicitud pedagógica de Diana	264
6.12 Mi mirada en la investigación	265
Referencias bibliográficas del Capítulo 6	268
Capítulo 7. La palabra en la relación pedagógica contemporánea	273
¿Qué esperar del Capítulo 7?	275
7.1 El sentido del capítulo	277
7.2 Silvia: el relato en el que este capítulo encuentra sentido	278

7.3 Discursos sobre la palabra: estudios en torno a la palabra en educación.....	280
7.4 Sobre lenguaje y palabra.....	283
7.5 Entre líneas: presupuestos básicos en torno a la palabra.....	286
7.6. Cultura, palabra y educación.....	289
7.7 Entre la palabra hablada y la palabra escrita.....	292
7.8 Dar la palabra y recoger la palabra del otro: el discurso en el aula.....	294
7.8.1 El discurso docente: la palabra en la enseñanza.....	295
7.8.2 El diálogo: cuando los discursos se encuentran y se conjugan.....	299
7.8.3 La palabra de los compañeros en el aula.....	301
7.9 Las preguntas de clase: entre la retórica y la búsqueda de lo inesperado.....	304
7.10 La palabra vacía y la palabra que nutre.....	307
7.11 El silencio: el umbral de la palabra.....	309
7.12 La relación con el saber y las relaciones de saber.....	315
7.13 Corporeizar la palabra: enseñar con el ejemplo.....	318
7.14 La esperanza pedagógica.....	320
7.14.1 ¿Qué esperamos del otro? Creer es esperar algo.....	322
7.14.2 El reconocimiento: la gratificación del otro.....	324
7.14.3 Combatir la desigualdad socio-lingüística.....	325
7.14.4 La autonomía y la emancipación.....	326
7.15 Tres escenas sobre la estética de la palabra.....	327
7.16 Mi palabra en la investigación: el bloqueo del papel en blanco.....	328
Referencias bibliográficas del Capítulo 7.....	330

Capítulo 8. Las tecnologías digitales en la relación pedagógica

contemporánea.....	337
¿Qué esperar del Capítulo 8?.....	339
8.1 El sentido del capítulo.....	341
8.2 Jorge: la razón de ser de este capítulo.....	343
8.2.1 Un transeúnte entre los residentes digitales.....	345
8.3 Ceros y unos: presupuestos básicos en torno a las tecnologías digitales.....	347

8.4 ¿Qué retos persigue la escuela contemporánea?	350
8.5 Los diferentes discursos en torno a las tecnologías digitales en el aula	352
8.5.1 El lugar de lo analógico	355
8.5.2 De la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas	357
8.5.3 Sobre la integración de las tecnologías digitales en la educación	359
8.5.3.1 El rol del alumnado en una ecología del aprendizaje contemporánea: autores de su propio aprendizaje	365
8.5.3.2 El rol del profesorado en una ecología del aprendizaje contemporánea: navegar a la deriva y guiar	366
8.6 El dentro y el fuera de la clase mediada por tecnologías digitales: agrietando los muros de la escuela	368
8.6.1 Las tecnologías digitales como apertura al mundo	370
8.6.2 ¿Cuándo y dónde aprender? Una clase tecnómada y la influencia de las tecnologías digitales en la noción del tiempo y espacio	375
8.6.3 (Re)ajustando las reglas del juego	381
8.6.4 La relación pedagógica en el umbral dentro/fuera del aula	385
8.6.5 Los márgenes de la clase: delimitar un espacio permeable	388
8.7 El propósito pedagógico y las tecnologías digitales	390
8.7.1 El propósito pedagógico en la práctica de Jorge: crear hombres y mujeres a la altura de los tiempos que les ha tocado vivir	392
8.8 Las tensiones asociadas a las tecnologías digitales en el aula	396
8.9 Algunas escenas sobre la relación tecnológica en el aula	399
8.10 Las tecnologías digitales en la investigación: el inicio y el fin del camino investigativo	400
Referencias bibliográficas del Capítulo 8	401
Capítulo 9. Epílogo: un cierre para la investigación	409
9.1 Conclusiones: un cierre y otras aperturas	411
9.2 Sobre las dimensiones que configuran la relación pedagógica contemporánea	411
9.3 De las prácticas docentes que promueven una relación auténticamente pedagógica	413

9.4 Sobre la construcción de subjetividades, identidades y roles en relación.....	415
9.5 En torno a las tecnologías digitales como mediadoras de la relación pedagógica contemporánea.....	417
9.6 Entender los límites como posibilidades para nuevas líneas de investigación.....	418
9.7 La vivencia del proceso de tesis: una experiencia transformadora.....	420
Capítulo 9. Epílogo: um fechamento para a pesquisa	423
9.1 Conclusões: um fechamento e outras aberturas.....	425
9.2 Sobre as dimensões que configuram a relação pedagógica contemporânea.....	425
9.3 A respeito de práticas docentes que promovem uma relação autenticamente pedagógica.....	427
9.4 Sobre a construção de subjetividades, identidades e papéis na relação.....	429
9.5 A respeito das tecnologias digitais como mediadoras da relação pedagógica contemporânea.....	431
9.6 Entender os limites como possibilidades para novas linhas de pesquisa.....	432
9.7 A vivência do processo de tese: uma experiência transformadora.....	434
Referencias bibliográficas	437
Anexos	479
Anexo 1. Observaciones realizadas.....	483
Anexo 2. Guión de la entrevista con el profesorado.....	487
Anexo 3. Guión de la entrevista con el equipo directivo.....	489
Anexo 4. Guión del grupo de discusión con el alumnado.....	491
Anexo 5. Transcripciones.....	492
Anexo 5.1. Transcripción de la entrevista con la profesora Manuela Ramírez.....	492
Anexo 5.2. Transcripción de la entrevista con la profesora Diana Ruiz.....	499
Anexo 5.3. Transcripción de la entrevista con la profesora Silvia Hernández.....	507
Anexo 5.4. Transcripción de la entrevista con el profesor Jorge Lorenzo.....	516
Anexo 5.5. Transcripción de la entrevista con el Director del IES El Calamot Juanjo García y con el Jefe de Estudios Marco Berenguer.....	524

Anexo 5.6 Transcripción del 1er grupo de discusión con el alumnado	530
Anexo 5.7 Transcripción del 2º grupo de discusión	542
Anexo 6. Documento de negociación	549
Anexo 7. Categorización de las evidencias	552

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de los posicionamientos teórico-epistemológico y metodológico del estudio	68
Tabla 2. Resumen de las técnicas de recogida de información del estudio	69
Tabla 3. Fases de la investigación	90
Tabla 4. Categorías de análisis de la interacción de Flanders (1970).....	126
Tabla 5. Comparación entre una conversación cotidiana y una interacción en clase	283

Índice de figuras

Figura 1. IES El Calamot.....	72
Figura 2. Captura de pantalla de la plataforma Clickedu	73
Figura 3. Representación de los capítulos-satélite en torno al núcleo de la relación pedagógica	138
Figura 4. Distribución del aula del grupo objeto de estudio	170
Figura 5. Centro principal de atención del profesor en un aula tradicional	191
Figura 6. El grupo de estudio en su aula	194
Figura 7. Captura de pantalla del vídeo elaborado y publicado por un alumno	362
Figura 8. Iyami: obra de la portada de la tesis	477

Agradecimientos

Al mirar hacia atrás en mi proceso de desarrollo de la tesis doctoral -el cual en muchos momentos es solitario-, me doy cuenta que sin el apoyo de algunas personas hubiera sido imposible llegar hasta aquí.

No hay otra manera de empezar que dando las gracias a mi familia. Soy quien soy por ser Hija de la profesora Neiva y de Nadir, y Hermana de Silvia. Gracias *mami* por escucharme cada día y por ser mi apoyo constante, eres mi fortaleza para poder vivir en la lejanía. Gracias *papí* por arroparme con tu esperanza, y demostrarme siempre lo orgulloso que estás de mí. Gracias *mana* por ser mi ejemplo diario, y por mostrarme el camino a seguir. Formar parte de esta familia, ahora ampliada por Marcel, Malu y el pequeño que viene en camino, es un orgullo que nace de lo más profundo. Nunca mis agradecimientos podrían ser suficientes.

Agradezco profundamente a mi querida directora de tesis, la Dra. Cristina Alonso, por su paciencia casi infinita y por creer en mí hasta cuando yo he tenido dudas. Gracias por todo tu apoyo, por los mensajes con dureza cuando han sido necesarios y por la seguridad con la que me has impregnado durante todo este tiempo. A partir de tus correcciones, hechas con minuciosidad, he aprendido cuestiones técnicas, de formato, contenido y del idioma. Además, me gustaría señalar como el cariño puede ser transmitido a través del cuidado. No puedo imaginarme vivir un proceso de tesis sin ti como referente. Gracias, de corazón, por ser mi compañera de viaje.

Muchas gracias a todos los alumnos, el profesorado y el equipo directivo del *IES El Calamot* por su acogida tan generosa, y por su amabilidad durante todo el tiempo que estuve en el centro realizando el trabajo de campo. Fue un placer tener la oportunidad de conocer de cerca la vida escolar del instituto, así como haber formado parte de ella. Agradezco especialmente al grupo de alumnos del grupo 2B/3B de la ESO (cursos 2012-13/2013-14), por aceptarme en su grupo como un miembro más. Así como a los profesores que tuve la oportunidad de observar, de los que he aprendido enormemente. A Juanjo García y Marco Berenguer por demostrarme que creer en el cambio es, ya, hacer el cambio.

En los años que ha durado mi proceso doctoral he vivido, también, diversos momentos de transición: la adaptación a un nuevo país, el aprendizaje de dos idiomas, el formar un nuevo círculo de amistades, el inicio de un proyecto profesional... Quisiera agradecer a ciertas personas que han formado parte de esos acontecimientos vitales.

A mis compañeros del Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa, quienes son mi familia en este lado del charco. ¡Gracias *Másteres del Universo!* En especial a mi amigo del alma, Juan Llanes, por estar a mi lado en todos los momentos de mi vida, tanto personal como académica.

Gracias al equipo de investigación TRALS por acogerme en los inicios de mi vida laboral en la UB. Más que una oportunidad de trabajo, me habéis hecho sentir que formaba parte de la familia. En especial, me gustaría agradecer a Pilar, Merche, Montse, Imma y Luisa. De vosotras he aprendido sobre las transiciones y la orientación y una forma de investigar, que incluye el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro y un respeto profundo a la deontología de la investigación.

El agradecimiento se hace extensivo al departamento MIDE, por creer en mi potencial y por ofrecerme la oportunidad de actuar como docente y crecer profesionalmente. A mis compañeros-profesores del departamento, gracias por el incentivo.

Gracias a la Dra. Teresa Pessoa por su acogida en la estancia doctoral que he realizado en la *Universidade de Coimbra*.

Gracias: a Nerea Gutiérrez por su ayuda con las transcripciones de las entrevistas; a mi hermana Silvia Corti, a Roberta Canton Rigo y a Sílvia Datzira, por sus revisiones textuales; a Angie Pérez -UAB- y Valeria Gualpa -desde Argentina-, por no medir sus esfuerzos en la ayuda de buscar libros, siempre que me han hecho falta; y a Tila Viana por hacer realidad mis deseos para la portada de la tesis.

Gracias a todos los que me han apoyado y ayudado en el proceso de tesis compartiendo su sabiduría de la experiencia vivida. Gracias a Carolina Quirós, Carolina Renz, Tânia Raitz, Raquel Miño, Pablo Rivera, Judith Arrazola, Anna Velasco y Angelina Sánchez.

En especial quisiera agradecer a mis profesores. De ellos he aprendido más que contenidos: una manera de ser y estar en el mundo. Y me han llevado a apreciar el profundo vínculo que puede establecerse en el seno de la relación pedagógica. A mis profesores del *ESI Colégio Santa Teresinha* (Anta Gorda, Brasil), del *Instituto de Educação General Flores da Cunha* (Porto Alegre, Brasil), de la *Licenciatura em Matemáticas* en la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (Porto Alegre, Brasil) y del *Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa* de la *Universitat de Barcelona*. Y sobre todo a mis queridos profesores Dr. Francisco Egger Moellwald y Dr. Marcus Basso, por el testimonio diario con su implicación pedagógica y por seguir a día de hoy en mi vida, compartiendo conmigo su sabiduría.

Para finalizar quisiera agradecer de todo corazón a mi Juanje, por estar siempre a mi lado apoyándome. Le agradezco saber medir cuando debía -o no- preguntarme por la tesis, aceptar mi ausencia en las vacaciones de verano, defender mis faltas ante los amigos y la familia, su paciencia y cariño en todo el proceso y no por ser lo último menos importante, ayudarme a buscar sinónimos cuando estos me faltaban en la escritura de la tesis. ¡Gracias cariño! Eres imprescindible. Gracias también a nuestras *peques*, Kiara y Mancha -que ya no está con nosotros- por la compañía diaria y por el evidente apoyo desde su existencia perruna. A los tres, mi más profundo agradecimiento.

Agradecimentos

Ao olhar para trás, para todo o processo de desenvolvimento da tese de doutorado -que é muitas vezes solitário- percebo que, sem o apoio de algumas pessoas, seria impossível chegar até aqui.

Não há outra maneira de começar que não seja agradecendo a minha família. Sou quem sou por ser Filha da professora Neiva e do Nadir, e Irmã de Silvia. Obrigada *mami* por me escutar todos os dias e por ser meu apoio constante, sem o qual seria impossível para mim viver na distância; tu és minha fortaleza. Obrigada *papi* por ter tanta esperança em mim e por estar sempre tão orgulhoso do que faço. Obrigada *mana* por ser meu exemplo diário e por me mostrar o caminho a seguir. Ser parte desta família, agora ampliada pelo Marcel, pela Malu e o pelo pequeno que está a caminho, é algo de que me orgulho profundamente. Meus agradecimentos nunca serão suficientes.

Agradeço profundamente a minha querida orientadora, Dra. Cristina Alonso, pela sua paciência quase infinita e por acreditar em mim mesmo quando eu mesma duvidei. Obrigado por todo o teu apoio, pelas mensagens com dureza quando foram necessárias e pela segurança que me transmitiste durante todo esse processo. Das tuas correções, no mais mínimo detalhe, aprendi questões técnicas, de formato, de conteúdo e do idioma. Mas acima de tudo, gostaria de salientar como o carinho pode ser transmitido através do cuidado. Não consigo imaginar viver um processo de tese sem ter a ti como referência. Obrigado, de coração, por ser minha companheira nesta viagem.

Muito obrigada a todos os alunos, professores e equipe de direção do *IES El Calamot* por sua generosa recepção e por sua amabilidade ao longo do tempo em que permaneci no Centro fazendo o trabalho de campo. Foi um prazer ter a oportunidade de conhecer de perto a vida escolar do instituto e ter participado dela. Agradeço especialmente: ao grupo de alunos 2B/3B do Ensino Secundário (cursos académicos 2012-13 e 2013-14), por me aceitarem como membro do grupo; aos professores que tive a oportunidade de observar, com os quais aprendi enormemente; e ao Juanjo García e ao Marco Berenguer por me mostrarem que acreditar na mudança é já fazer a mudança.

Nos anos em que durou o meu processo de doutorado, também experimentei diferentes momentos de transição: a adaptação a um novo país, a aprendizagem de dois idiomas, a

formação de um novo círculo de amigos, o início de um projeto profissional... Gostaria de agradecer a certas pessoas que fizeram parte desses acontecimentos vitais.

Aos meus colegas do Mestrado em Pesquisa em Didática, Formação e Avaliação Educativa, que são minha família neste lado do oceano. Obrigada *Másteres del Universo!* Especialmente ao meu *amigo del alma*, Juan Llanes, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida, tanto pessoal como acadêmica.

Obrigada ao grupo de pesquisa TRALS por me acolher no início da minha vida profissional na *Universitat de Barcelona*. Mais do que uma oportunidade de trabalho, vocês me fizeram sentir que era parte da família. Em particular, gostaria de agradecer a Pilar, Merche, Montse, Imma e Luisa: com vocês, aprendi sobre as transições e a orientação, e uma forma de investigar, que inclui o trabalho em equipe, o prestígio do outro e o respeito pela deontologia da pesquisa.

O agradecimento se faz extensivo ao departamento MIDE, por acreditar no meu potencial e por me oferecer a oportunidade de atuar como professora e crescer profissionalmente. Aos meus colegas-professores do departamento, obrigada pelo incentivo.

Obrigada à Dra. Teresa Pessoa pela sua acolhida na estada doutoral que realizei na *Universidade de Coimbra*.

Obrigada: à Nerea Gutiérrez pela sua ajuda com as transcrições das entrevistas da tese; à minha irmã Silvia Corti, à Roberta Canton Rigo e à Sílvia Datzira, por suas revisões textuais; à Angie Pérez -UAB- e à Valeria Gualpa -da Argentina-, por não medir esforços na sua ajuda em procurar livros sempre que necessitei; e à Tila Viana por converter em realidade meus desejos para a capa da tese.

Agradeço a todos os que me apoiaram e me ajudaram no processo doutoral, compartilhando seu saber da experiência vivida. Obrigada Carolina Quirós, Carolina Renz, Tânia Raitz, Raquel Miño, Pablo Rivera, Judith Arrazola, Anna Velasco e Angelina Sánchez.

Em especial, gostaria de agradecer aos meus professores. Deles aprendi mais que conteúdos; aprendi uma maneira de ser e estar no mundo. Foram eles que me levaram a apreciar o profundo vínculo que pode se estabelecer no seio da relação pedagógica. Aos meus professores do *ESI Colégio Santa Teresinha* (Anta Gorda, Brasil), do *Instituto de Educação General Flores da Cunha* (Porto Alegre, Brasil), da *Licenciatura em Matemática*

da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (Porto Alegre, Brasil) e do *Mestrado em Pesquisa em Didática, Formação e Avaliação Educativa* da *Universitat de Barcelona*. E, principalmente, aos meus queridos professores, o Dr. Francisco Egger Moellwald e o Dr. Marcus Basso, pelo testemunho diário do seu comprometimento pedagógico e por continuarem até hoje na minha vida, compartilhando comigo sua sabedoria.

Finalmente, gostaria de agradecer de todo meu coração ao meu Juanje, por estar ao meu lado sempre me apoiando, por saber quando devia me perguntar sobre a tese -e quando não-, por aceitar minha ausência durante as férias -e por defender minhas faltas ante os amigos e familiares-, pela paciência e carinho ao longo de todo o processo e, não menos importante, por me ajudar a procurar sinônimos quando estes me faltavam na escrita da tese. Obrigada, *cariño!* És indispensável. Obrigada também às nossas *peques*, Kiara e Mancha -que não está mais conosco- pela companhia diária e pelo apoio evidente a partir da sua existência canina. Aos três, meu mais profundo agradecimento.

Resumen

Esta tesis doctoral es el resultado de una investigación educativa que parte de un interés por explorar las relaciones pedagógicas contemporáneas, construidas entre profesores y alumnos, prestando atención a los vínculos que establecen entre ellos y con el saber.

Se parte de una conceptualización de relación pedagógica entendida como el vínculo personal entre profesores y alumnos -sujetos corpóreos, con su propia historia personal-, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida.

Para poder abordar esta temática, se realiza un estudio de casos etnográfico en un centro público de educación secundaria de Cataluña. El caso se centra en el seguimiento de un grupo de alumnos, a largo de doce meses, durante dos cursos académicos (segundo y tercero de ESO) y algunos de sus profesores. El estudio se configura en torno a los vínculos que se entretienen entre los participantes de la investigación y las dimensiones que emergen del análisis de esta relación pedagógica.

Los resultados de la investigación se articulan en torno a cuatro dimensiones, todas ellas relacionadas con el tacto pedagógico. La primera: la **corporeidad**. Visibilizar el cuerpo en la relación pedagógica es pensar en una escolarización en la que no solo los conceptos abstractos tienen un lugar relevante, sino también -y sobre todo- la construcción de un saber basado en un aprendizaje corpóreo y experiencial. La segunda: la **mirada**. Más que un modo de comunicación la mirada mutua reconoce al otro como sujeto imprescindible, a la vez que implica a uno mismo en esa relación. La tercera: la **palabra**. El discurso como forma de dar y recoger la palabra en el contexto del aula crea el ambiente propicio para la construcción de una relación auténticamente pedagógica. La cuarta: las **tecnologías digitales**. Constituyen la dimensión que posibilita abordar la naturaleza de una relación pedagógica que transita en el tiempo y en el espacio en una ecología educativa contemporánea.

En la última década se ha recuperado el interés por la temática de la relación pedagógica desde la innovación educativa y desde el ensayo académico, sin embargo, son escasos los estudios en torno a la temática desde una perspectiva contemporánea. En este sentido esta investigación pretende explorar su conceptualización a partir de evidencias empíricas, que aportan nuevos elementos al discurso académico, dando lugar a un conjunto de posibilidades de ser y estar en lo educativo.

Palabras-clave: relación pedagógica, contemporaneidad, tacto pedagógico, educación secundaria, estudio de casos.

Resumo

Esta tese de doutorado é o resultado de uma pesquisa educacional que parte de um interesse por explorar as relações pedagógicas contemporâneas, construídas entre professores e alunos, prestando atenção aos vínculos que se estabelecem entre eles e com o saber.

O ponto de partida é uma conceitualização de 'relação pedagógica' entendida como o vínculo pessoal entre professores e alunos -sujeitos corpóreos, com sua história pessoal própria- reunidos em torno de uma situação educacional com um propósito pedagógico claro, da qual emergem subjetividades e se constroem identidades, na medida em que aprendem juntos e em reciprocidade, tecendo uma história compartilhada.

A fim de abordar esta temática, realiza-se um estudo de casos etnográfico em um centro público secundário da Catalunha. O caso forma-se a partir do acompanhamento de um grupo de estudantes, ao longo de doze meses, durante dois anos letivos (segundo e terceiro anos da *Enseñanza Secundaria Obligatoria*) e de alguns dos seus professores. O estudo configura-se em torno dos vínculos que se tecem entre os participantes da pesquisa e as dimensões que emergem da análise desta relação pedagógica.

Os resultados da pesquisa articulam-se ao redor de quatro dimensões, todas relacionadas com o tato pedagógico. A primeira: a **corporeidade**. Visibilizar o corpo na relação pedagógica é pensar em uma escolarização na qual não apenas os conceitos abstratos têm um lugar relevante, mas também -e sobretudo- a construção de um conhecimento baseado em uma aprendizagem corpórea e experiencial. A segunda: o **olhar**. Mais do que um modo de comunicação, o olhar mútuo reconhece o outro como sujeito imprescindível, ao mesmo tempo em que envolve a si mesmo na relação pedagógica. A terceira: a **palavra**. O discurso como forma de dar e receber a palavra no contexto da sala de aula tem o potencial de criar um ambiente propício para a construção de uma relação autenticamente pedagógica. A quarta: as **tecnologias digitais**. Formam a dimensão que possibilita abordar a natureza de uma relação pedagógica, que transita através do tempo e do espaço em uma ecologia educacional contemporânea.

Na última década, o interesse pela temática da relação pedagógica renovou-se no âmbito da inovação educacional e do ensaio acadêmico, no entanto, poucos são os estudos sobre o assunto a partir de uma perspectiva contemporânea. Neste sentido, esta pesquisa visa explorar sua conceitualização a partir de evidências empíricas, trazendo novos elementos para o discurso acadêmico, além de gerar um conjunto de possibilidades de ser e de estar no contexto educacional.

Palavras-chave: relação pedagógica, contemporaneidade, tato pedagógico, ensino secundário, estudo de casos.

Abstract

This doctoral thesis is the result of an educational research that departs from the interest for exploring the contemporary pedagogical relation built between teachers and students, paying attention to the bonds established between the knowledge and themselves.

A conceptualization of a pedagogical relation is assumed and understood as the personal bond between teachers and students -physical individuals with their own personal story-, reunited around an educational situation with a definite pedagogical purpose, in which subjectivities emerge and identities are built to the extent that they learn mutually and together, weaving a shared story.

In order to broach this subject, an ethnographic case study is carried out in a public secondary school in Catalonia. The case is focused on monitoring a group of students, prolonged for twelve months, during two academic courses (second and third grade of ESO) and, in addition, some of their teachers. The study revolves around the links interwoven between the investigation's participants and the emerged dimensions of the analysis of this pedagogical relation.

The results of the educational research are assembled around four dimensions, all of them connected to the pedagogical tact. The first dimension: the **corporeality**. That is to say, in a pedagogical relation, that to make the body visible is to think in a schooling in which not only the abstract concepts have a relevant location, but also -and especially- building a knowledge based on a corporeal and experiential learning. The second: the **eye contact**. More than a form of communication, keeping an eye contact results in acknowledging the other as a fundamental subject, at the same time that involves oneself in that relationship. The third: the **word**. The speech as a way of giving and taking the word in the classroom's context creates a favourable environment for building a genuinely pedagogical relation. The fourth: **digital technologies**. Digital technologies represent the dimension that enables to tackle the nature of a pedagogical relation that transits in space and time in a contemporary educative ecology.

During the last decade, the interest for the subject of the pedagogical relation has been restored based on the educational innovation and the academic essay areas. However, the studies regarding the subject from a contemporary perspective are limited. In this regard, this educational research pretends to explore its conceptualization from the empiric evidence, which provide new elements to the academic discourse, giving rise to a wide array of possibilities of being and staying on the educational side.

Keywords: pedagogical relation, contemporaneity, tact of teaching, secondary education, case study.

Capítulo 1.

Introducción a la investigación



1.1 ‘¿Por qué esa investigación?’: el sentido de la tesis

Una tesis doctoral difícilmente es un estudio aislado, más bien suele ser el resultado de un eslabón más de la trayectoria académica de un investigador. No es, además, ni 'el' único resultado posible, sino 'un' resultado influenciado y determinado por la experiencia vivida.

Es por ello que considero imprescindible el ejercicio de explicitar la trayectoria realizada, antes y durante el proceso de realización de la tesis doctoral. Trayectoria que originó y determinó el estudio que seguidamente se presentará. Compartir algunos elementos de mi historia académico-personal, a modo de relato autobiográfico, puede resultar revelador para que el lector conozca desde dónde se realiza la investigación.

1.1.1 Sobre la decisión de realizar una tesis doctoral

Empiezo el relato sobre la decisión de realizar una tesis doctoral con las palabras de dos grandes profesores con quienes tuve la suerte de coincidir en mi trayectoria académica, representadas en las escenas que presento a continuación.

La primera escena: El profesor Marcus Basso -en una de sus asignaturas de la Licenciatura en Matemáticas- nos solicitó -a mis compañeros y a mí- que realizáramos un proyecto de investigación en el marco de su asignatura. Cuando le dije que no sabía qué temática elegir, me dijo: "tienes que pensar en algo en lo que no te importe trabajar los domingos por la tarde, porque hará falta que trabajes en tu proyecto incluso los domingos por la tarde, por lo tanto, al menos, que sea algo que te guste". A partir de entonces, ese consejo pasó a acompañarme en mi vida académica, a modo de 'criterio de elección' de temáticas de estudio.

La segunda escena: En la primera semana de clases en el Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la UB, la profesora Flor Cabrera nos preguntó -a mis compañeros y a mí- cuántos de nosotros pretendíamos, después del máster, hacer una tesis doctoral. Ante nuestra cara de desconcierto nos dijo que lo pensáramos muy

bien antes de tomar esa decisión, porque la gran mayoría de las personas que empiezan un doctorado, no lo terminan. Nos dijo que sólo finalizan la tesis doctoral las personas que cumplen dos requisitos: que les encante verdaderamente su tema de estudio y, además, que el doctorado les sirva para algo, que tenga una utilidad más allá de un simple interés por el conocimiento.

La utilidad -a la cual hacía alusión la profesora Flor Cabrera- en mi caso, existía, pues tenía clara mi intención de seguir mi carrera académica. Sin embargo, tomé la decisión de que solamente haría una tesis doctoral cuando verdaderamente encontrara una inquietud que me impulsara a llegar hasta el final de este largo camino, una temática sobre la que me gustara indagar los domingos por la tarde -incluso las tardes de domingo del mes de agosto-.

1.1.2 Sobre la elección de la temática objeto de estudio y el encuentro con mi directora de tesis

Hay personas que se aproximan a una temática de estudio y la mantienen y van profundizando en ella a lo largo de su carrera académica: en su Trabajo de Fin de Grado, en su Trabajo de Fin de Máster y, finalmente, en la Tesis Doctoral. Decía en el primer párrafo de este informe que la tesis es el resultado de una trayectoria, pero la mía, sin lugar a dudas, no ha seguido un recorrido lineal.

Como ya he adelantado, soy 'Licenciada en Matemáticas'. Más que eso, soy una Profesora de Matemáticas muy orgullosa de serlo. He actuado como docente en el último ciclo de primaria, en secundaria y en Bachillerato, algo que me ha hecho muy feliz. Después de un tiempo trabajando en la enseñanza obligatoria, mi inquietud por seguir aprendiendo me llevó a cursar el 'Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa' (curso 2009-10) de la Facultad de Pedagogía¹ de la *Universitat de Barcelona*.

Finalizado el máster, al cabo de un año, me planteé la posibilidad de seguir mis estudios en el programa de doctorado 'Educación y Sociedad'. Es el momento en el que empecé a

¹ Actualmente, Facultad de Educación.

reflexionar sobre una posible temática para mi proyecto de tesis doctoral. Realicé un profundo ejercicio de reflexión sobre lo que realmente me importaba en el ámbito de la educación y el sentido de la propia educación para mí. Fue un proceso de reflexión autobiográfica. Tuve que encontrar dentro de mí misma el sentido de mi profesión docente. Descubrí que antes de ser profesora de Matemáticas yo era profesora. Y que el sentido de mi profesión, yo lo encontraba en la relación con mis estudiantes. Era por ellos y por mi vida con ellos que yo quería ser profesora.

Me di cuenta que más allá de un contenido específico -como son las matemáticas- la relación pedagógica era el lugar en el que yo encontraba el sentido de la educación y de la escuela. Por supuesto que en aquel entonces no lo describí en estos términos. La primera vez que la expresión 'relación pedagógica' llegó a mí fue en las *I Jornadas sobre Relación Pedagógica en la Universidad* celebradas en Barcelona en el año 2011, justo cuando empezaba mi trayectoria doctoral. Hasta ese momento yo no le había puesto nombre, pero yo ya sabía que quería estudiar esta relación tan especial que puede llegar a establecerse entre el profesorado, el alumnado y el saber en el contexto educativo. No pretendía estudiar la relación profesor-alumno a partir de sus roles preestablecidos. Yo quería estudiar la dimensión substancialmente humana y personal que existe entre estos sujetos y el conocimiento, que se produce en su encuentro en el aula.

Por lo tanto, decidí conversar con una de las profesoras que había conocido en el máster. Una profesora que personificaba en su enseñanza el sentido que yo le daba a la relación pedagógica, la profesora Cristina Alonso. En la tutoría que tuve con ella, a comienzos del curso 2010-11, descubrí más sobre el ámbito de estudio por el que estaba interesada, ya que para el Grupo de Innovación Docente Indaga-t y el Grupo de Investigación Esbrina, a los que ella pertenece, éste era un tema de interés. Entre las dos, intentamos pensar en alguien que pudiera ayudarme en ese proceso, un tutor o tutora para mi trabajo de doctorado. Me quedó claro en aquella conversación que la 'relación' -en este caso, con mi futuro director o directora- era algo que yo quería tener muy presente y cuidar en el recorrido de mi tesis doctoral. Y en un momento de encuentro de perspectivas, Cristina me dijo que era una pena que ella no fuera experta en este ámbito, porque le encantaría guiarme en esta investigación. Fue entonces cuando le sugerí focalizar mi tesis hacia las 'tecnologías digitales' -que ya había sido un tema de interés para mí, desde la carrera y en el máster-.

Era lo que faltaba para que nos reconociéramos como Directora y Doctoranda. A partir de este momento, empezaría a estudiar las relaciones pedagógicas en entornos mediados por tecnologías digitales.

1.1.3 Sobre las decisiones metodológicas iniciales

Desde el inicio, el proyecto de la tesis ya preveía un estudio cualitativo, con una aproximación etnográfica. Mi directora, en un primer momento, mostró ciertas dudas -atendiendo a mi formación matemática- relacionadas con la pertinencia de desarrollar un estudio con esta naturaleza. Aunque las letras me cuesten más que los números, tenía la convicción de que ese tema de estudio no podría ser enfocado de otra manera, y a lo largo de todo el proceso, y principalmente ahora -en el momento que redacto el informe final de la investigación-, no me he arrepentido ni un solo momento de mi decisión.

Es cierto que muchas de las decisiones tomadas inicialmente se fueron modificando y adaptando con el paso del tiempo, pero la idea fundamental de estudiar la relación pedagógica desde un estudio en profundidad en un entorno concreto, siempre se mantuvo en el foco de esta investigación.

1.2 Mi relación con la relación pedagógica

Las relaciones pedagógicas siempre estuvieron muy presentes en mi vida. Nací en el seno de una familia de profesores, por lo que crecí inmersa en el universo educativo. Cuando mis padres iban a trabajar, siendo una niña pequeña, pasaba muchas horas al día en el colegio donde mi madre trabajaba -jugando en los pasillos escolares y entre los libros de la biblioteca-. A partir del momento en el que empecé mi escolarización en la enseñanza primaria, pasé a frecuentar con más asiduidad la biblioteca, donde pasaba horas leyendo y haciendo mis deberes, en compañía de la Hermana Angelina.

En la asignatura de Matemáticas fui alumna de mi prima-hermana Livanía y posteriormente de mi madre, Neiva. Este fue un hecho significativo en mi vida. Desde la infancia, y a partir de la experiencia vivida, aprendí a diferenciar 'la relación familiar' de 'la relación

pedagógica'. En el colegio, mi prima-hermana y mi madre eran mis profesoras. En casa eran mi familia. Es interesante notar como los roles no se mezclaban: estaban determinados por el 'mundo' al cuál pertenecían. De esta manera, llegué a conocer a mi madre desde otro punto de vista y hemos establecido otra relación diferente a la de madre-hija².

También experimenté, a lo largo de mi vida como estudiante, diversos momentos de experiencia que han ido conformando la noción que tengo hoy de relación pedagógica.

Primera escena: En sexto de primaria, en un diálogo con la Profesora Rosângela, ella me ayudó a indagar sobre qué quería ser de mayor. Ante mi indecisión entre muchos ámbitos - entre ellos, ser antropóloga, astronauta o bailarina-, me dijo que estaba segura de que yo podría hacer cualquiera de las cosas que me propusiera. La esperanza pedagógica impresa en sus palabras ha dejado huella en mi vida. **Segunda escena:** En el mismo curso, me acuerdo de unos deberes propuestos que consistían en realizar una versión de la letra del himno nacional brasileño, con expresiones más actuales, acorde con el vocabulario utilizado en aquél momento. Me acuerdo lo mucho que me ilusionó realizar la actividad, en la que involucré también a mi padre, que me ayudaba a buscar sinónimos para las palabras de la letra del himno en el diccionario. Estaba muy orgullosa de mi trabajo el día que lo tuvimos que compartir en clase. Cuál fue mi sorpresa cuando la profesora hizo un comentario insinuando que aquél trabajo lo debía de haber copiado, porque tenía 'mucha calidad' para ser de una alumna de primaria. Era la primera vez que vivía en primera persona ese sentimiento de desconfianza que mata la relación pedagógica. **Tercera escena:** En tercer curso de la ESO, inmersa en una situación de *bullying* tras haber cambiado de institución educativa y de ciudad, que hacía con que me sintiera disminuida y 'fuera de lugar', la profesora Josete elogió ante todo el grupo el trabajo que había realizado para su asignatura, diciendo que mi poesía era *hors concours*. Era la primera vez que oía esa expresión, pero me sonó muy bonito. El reconocimiento me hizo sentir otra vez parte importante del grupo y miembro activo en la relación pedagógica.

² Mi relación con mi madre ha adquirido nuevos matices, a lo largo de nuestras vidas. Si me centro solamente en el ámbito educativo, después de ser mi madre y mi profesora, hoy día tenemos en común el hecho de que ambas somos profesoras (de matemáticas), generando temas de conversación que ocupan un importante tiempo de nuestras largas charlas vía videoconferencia.

Las tres escenas relatadas -y muchas otras que me vienen a la mente en ese momento-, han ido conformando mi concepción de relación pedagógica y me han ido señalando algunos de los elementos fundamentales para que esa relación llegue a ser fructífera.

Actuando como profesora, he tenido siempre presente mis experiencias y vivencias como estudiante como referente del tipo de relación que quería mantener con mis alumnos. No obstante, ellos me han enseñado otros elementos constituyentes de la relación pedagógica, a partir del vínculo que anhelaban tener. He aprendido con ellos que estar inmersa en la relación pedagógica es estar dispuesta a escuchar sus necesidades y a dar una respuesta a ellas, a partir de una intención positiva y sincera hacia ellos. He aprendido que cada nuevo grupo de alumnos tiene sus propias necesidades. He aprendido que estar disponible a escucharlos es más importante que saberlo todo sobre el contenido de la asignatura. He aprendido también que estar en relación implica aceptar que ellos también influyen mi vida, tanto a partir de sus logros -que me enorgullecen- como de sus problemas -que a veces pasan a ser también míos-.

He aprendido a lo largo de los años que actúo como docente -en primaria, en secundaria, en bachillerato y en universidad- que las personas con las que comparto mis días me importan y que soy responsable por influir positivamente en su vida dentro de mis posibilidades, así como ellos también influyen en la mía. Y me permito vivir los sentimientos que devienen de este vínculo.

1.3 Del tema al foco del estudio: los interrogantes y los objetivos de la investigación

Al comienzo existía una temática de interés: la relación pedagógica en entornos mediados por tecnologías digitales. Aunque ese fuera solamente el principio, fue mi manera de empezar el recorrido de mi tesis doctoral, "al fin y al cabo, la mayoría de las investigaciones tienen su inicio en un vago interés por un área determinada de estudio y raro es el que sabe de qué tratará su tesis antes de haberla escrito" (Barley, 2004, pp. 22-23).

Más tarde, llegó el momento de buscar interrogantes que configuraran mi problema de investigación, lo que no resultó ser una tarea fácil. Hizo falta tiempo y dedicación a la lectura de diversos trabajos investigativos en torno a mi tema de estudio para que pudiera esbozar mis primeras preguntas de investigación. Sin embargo, éstas no fueron definitivas, dado que el trabajo de campo generó en mí otras inquietudes. En ese sentido, Creus (2011) sostiene que "el problema de investigación no se encuentra, se construye. No existe antes o fuera de nosotros; es en todo caso una elaboración a partir de nuestra relación con el mundo" (pp. 25-26).

La reiterada búsqueda de mi 'problema de investigación' no me generó sentimientos negativos, ya que coincido con Wagensberg (2006) cuando afirma que "se avanza cuando cambia la pregunta. La respuesta es casi una rutina. Un paradigma es una tregua entre dos buenas preguntas" (p. 12). La revisión de mis preguntas de investigación, entendida como práctica investigadora, me permitió estar abierta a los cambios de enfoque de la misma investigación, a partir de la experiencia vivida. Tal como relata Wagensberg (2006):

Abro los ojos, veo el espectáculo del mundo y, claro, me maravillo. Entonces, para pensar la maravilla, considero las dos opciones que se abren ante mí. Una: el mundo es un mundo de preguntas y mi tarea es buscar las respuestas. La otra: el mundo es un mundo de respuestas y a mí me toca descubrir de qué preguntas. (p. 11)

En ese sentido, el hilo de mi indagación acerca de la relación pedagógica contemporánea se tejía con interrogantes, aunque éstos no siempre estuvieran habitados por preguntas conscientes (Porres, 2012). Los *interrogantes de investigación*, formulados en las fases iniciales del estudio, se fueron reconfigurando, gracias a la perspectiva de relación pedagógica con la que me encontré en el campo. En ese sentido, tratamos de resignificarlos, dado que conforman el gran centro de interés de la tesis. Son los siguientes:

- *¿Cómo se configura la relación pedagógica contemporánea?* El objetivo es indagar acerca de la naturaleza de la relación pedagógica, en tanto vínculo que se teje en el

tiempo. Asimismo, explorar los elementos que conforman la relación pedagógica contemporánea.

- *¿Cómo los cuerpos de los sujetos conforman la relación pedagógica?* La finalidad es analizar los cuerpos, las posturas, los gestos y la comunicación corporal como mediadores en la relación pedagógica contemporánea. Asimismo, indagar sobre cómo produce la construcción de identidades y subjetividades corpóreas en relación.
- *¿Qué revela la mirada en la relación pedagógica?* Se trata de evidenciar el vínculo entre los unos y los otros en la relación, a través de la mirada mutua.
- *¿Cómo el discurso media la relación pedagógica contemporánea?* El propósito es indagar acerca de cómo la palabra en el aula posibilita o condiciona la relación pedagógica.
- *¿Cómo queda afectada la relación pedagógica cuando es mediada por tecnologías digitales?* Se trata de averiguar qué pasa con la relación pedagógica cuando está mediada por tecnologías digitales.

Estas preguntas delimitan un amplio mapa de intereses y posibilidades de investigación que se ha tenido en cuenta a la hora de desarrollar la investigación de esta tesis doctoral. Pero llegados a este punto, resulta necesario acotar la investigación y focalizarnos en un centro de interés concreto. Ese es el motivo por el que pasamos a formular los objetivos de la investigación. Según Ayala (2011), una identificación adecuada del objeto de investigación supone la delimitación de las fronteras de lo que entendemos por relación pedagógica -a partir del marco teórico-, cómo pretendemos estudiarla -con qué metodología- y con qué objetivos.

La **finalidad** de esta tesis doctoral es describir y analizar las relaciones pedagógicas contemporáneas, construidas entre profesores y alumnos de un centro público de secundaria de Cataluña, prestando atención a los vínculos que establecen entre ellos y con el saber.

Para conseguir esta finalidad, se ha llevado a cabo un estudio de casos de carácter etnográfico con los **objetivos** que se especifican a continuación:

- *Explorar cómo se configura la relación pedagógica contemporánea.*
- *Identificar prácticas docentes que promueven la construcción de una relación auténticamente pedagógica.*
- *Explorar la construcción de subjetividades, identidades y roles en relación.*
- *Indagar acerca de cómo queda afectada la relación pedagógica cuando es mediada por tecnologías digitales.*

En cuanto al planteamiento metodológico, se realizó un estudio de casos de carácter etnográfico (Sikes, 2003) en un instituto público de Gavà, en la provincia de Barcelona. El grupo objeto de estudio estaba conformado por alumnos de 2º y 3er curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y diez profesores. El trabajo de campo se realizó durante 12 meses. En el siguiente capítulo se explicitará el diseño de la investigación, se describirá el contexto de estudio y se explicará el proceso de toma de decisiones metodológicas.

1.4 La estructura de la tesis: a modo de guía de lectura

Llegados a ese punto, una vez explicitado el lugar desde el que abordaré el tema de la relación pedagógica, los interrogantes y los objetivos de la investigación, presentaré la estructura sobre la que se construye y encuentra sentido esta tesis. La intención de ese recorrido por los capítulos que conforman el informe de la tesis -a modo de guión- es facilitar la lectura posterior. Ahora bien, el lector que se enfrente al texto puede organizar la secuencia del mismo como considere más oportuno, sin tener que seguir necesariamente un proceso lineal.

A partir de la presente 'Introducción', en el siguiente capítulo se aborda el 'Diseño y contexto de la investigación', dónde se explicita la aproximación metodológica de la tesis: un estudio de casos etnográficos. Asimismo, se presenta el contexto de estudio y se anuncian los criterios de selección del centro. Se reflejan las decisiones metodológicas que

dieron pie a la selección de las técnicas e instrumentos de recogida de la información y la temporalización del estudio. También se detalla el proceso de negociación previo a la realización del trabajo de campo, la llegada al escenario, el proceso vivido y la salida del campo. Se aborda el análisis de los datos, la estructuración del caso y los aspectos éticos y de validez del estudio.

El siguiente capítulo en torno a 'La relación pedagógica contemporánea', recoge la base conceptual del estudio, a modo de marco teórico. En ese capítulo reflexionamos en torno a la naturaleza la relación pedagógica en un ejercicio de conceptualización del objeto de estudio. Se abordan: concepciones de subjetividad e identidad, desde el punto de vista de la clase como lugar de encuentro; el tiempo como elemento clave en la construcción de los vínculos; el reconocimiento del otro y del cuidado de sí mismo en la relación; el carácter experiencial de la relación pedagógica; el deseo y el movimiento deseante en la relación y; dilemas y vulnerabilidades que emergen en la relación pedagógica. En este capítulo también se presenta el estado de la cuestión en torno a la relación pedagógica.

El capítulo sobre 'La relación pedagógica en el trabajo de campo' constituye una transición entre la teoría tratada en el capítulo anterior y los resultados del estudio que pasan a ser abordados en los capítulos subsecuentes. En éste se justifica la elección de los cuatro profesores en los que encontrarán su sentido los siguientes capítulos de la tesis, en tanto personificación de formas de entender la relación pedagógica. Con tal finalidad, profundizamos en las nociones de 'tacto pedagógico', de 'influencia pedagógica' y de 'vocación', que emergen como elementos transversales de las relaciones pedagógicas observadas en el campo.

A partir de estos dos capítulos sobre la relación pedagógica, hemos articulado la tesis en torno a cuatro 'capítulos-satélite', que corresponden a las concepciones que emergieron del campo y que conforman maneras de darse la relación pedagógica estudiada. Se trata de abordar elementos relacionados con el tema central que, aunque se deriven del mismo, llevan al lector a repensar el tema central. En nuestro caso, el núcleo es la relación pedagógica y los satélites son los cuatro elementos que la conforman: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales.

En ese sentido, cada capítulo-satélite, en torno a cada uno de los cuatro elementos que conforman la relación pedagógica, está constituido por un dialogo entre teoría y evidencias. Dada su naturaleza, los capítulos-satélite, son autónomos y tienen entidad propia, pero son resonantes y coherentes entre ellos. Tampoco hay un orden pre-establecido de lectura, dado que a todos se les otorga la misma relevancia. No obstante, considerando que el lector se puede mostrar interesado en abordar cada uno de ellos de forma autónoma, hemos creído conveniente finalizar el capítulo con las referencias bibliográficas que nos han posibilitado establecer un diálogo relacional entre las evidencias y las voces de la académica y sus autores de referencia, sirviendo así de marco referencial para el lector interesado en la conceptualización temática de cada uno de los capítulos.

El capítulo en torno a 'La corporeidad en la relación pedagógica contemporánea' es el primero de los cuatro capítulos-satélite y tiene como protagonista a Manuela. Abordamos la corporeidad -como materialidad del sujeto y como construcción social- de profesores y alumnos en la relación pedagógica, y cómo éstas pueden influir en los roles asumidos en la relación. Asimismo, dialogamos en torno a la postura, la imagen personal, la puesta en escena docente y las posiciones relativas asumidas en el aula, como elementos clave para los vínculos que pueden establecerse entre los sujetos en relación. Se abordan también los diversos roles del alumnado en la relación pedagógica.

El capítulo en torno a 'La mirada en la relación pedagógica contemporánea' -que es el segundo capítulo-satélite- tiene a Diana como representante. En ese capítulo se establece una relación entre mirada, solicitud pedagógica, autoridad y relación pedagógica. La mirada adquiere en el estudio un doble sentido: como encuentro y como acompañamiento. Dialogamos en torno a lo que revela la mirada en el contexto del aula: los vínculos, las emociones, la presencia y el estar ajeno. Asimismo, reflexionamos sobre cómo la autoridad, la confianza y el amor presentes en la mirada, posibilitan la construcción de la relación pedagógica. Como contraposición a la mirada, también abordamos la cuestión de la invisibilidad del otro.

El siguiente es el capítulo en torno a 'La palabra en la relación pedagógica contemporánea', cuya protagonista es Silvia, se establece una relación entre corporeización de palabra, esperanza y relación pedagógica. Se aborda el concepto de palabra como una acción a la

vez individual y social, a partir de la teoría sociocultural. Dialogamos en torno al discurso en el aula, que es un acto de dar y recoger la palabra del otro a partir de las nociones de 'palabras vacías', de 'silencio' y de 'palabras nutritivas'. Asimismo, nos aproximaremos al concepto de 'esperanza pedagógica', como elemento clave para combatir la desigualdad socio-lingüística.

El último de los capítulos-satélite en torno a la relación pedagógica contemporánea es el relacionado con 'Las tecnologías digitales' y tiene como representante a Jorge. En él se desarrolla la relación entre tecnologías digitales, propósito y relación pedagógica. Partimos de la imagen de un 'transeúnte' entre los 'residentes digitales' para revisar los retos educativos relacionados con una ecología del aprendizaje contemporánea. Asimismo, problematizamos los nuevos roles del alumnado y del profesorado a partir de la integración de estas tecnologías digitales en el aula y nos acercaremos a la representación de una 'clase tecnómada' como espacio permeable entre el 'dentro' y el 'fuera' de la escuela, con resonancias en la ampliación de las nociones de tiempo y espacio y en el cambio de las 'reglas del juego' en el seno de la relación pedagógica.

En el último capítulo de la tesis dialogamos en torno a las resonancias de los objetivos de la investigación, lo que permite, más que cerrar el tema de la 'relación pedagógica contemporánea', abrir nuevas posibilidades de indagación.

Capítulo 1.

Introdução à pesquisa



1.1 ‘Por que esta pesquisa?’: o sentido da tese

Uma tese de doutorado dificilmente é um estudo isolado. Pelo contrário, geralmente é o resultado de mais um passo na trajetória acadêmica de um pesquisador. Além disso, não é 'o' único resultado possível desta trajetória, e sim 'um' resultado, influenciado e determinado pela experiência vivida.

É por isso que considero essencial explicitar a trajetória percorrida, antes e durante o processo de realização da tese doutoral; o caminho que originou e determinou o estudo que será apresentado a seguir. Compartilhar alguns elementos da minha história acadêmico-pessoal, com um relato autobiográfico, pode ajudar o leitor a entender a perspectiva a partir da qual a pesquisa foi realizada.

1.1.1 Sobre a decisão de realizar una tese doutoral

Começo o relato sobre a decisão de fazer uma tese de doutorado com as palavras de dois grandes professores que tive a honra de conhecer na minha carreira acadêmica, representadas nas cenas que apresentarei a seguir.

A primeira cena: O Professor Marcus Basso -em uma de suas disciplinas no curso de Licenciatura em Matemática- solicitou a mim e aos meus colegas que realizássemos um projeto de pesquisa no âmbito da sua matéria. Quando lhe comentei que não sabia qual temática escolher, ele me disse: "Deves pensar em algo que não te importes de trabalhar nos domingos à tarde, porque terás de trabalhar no teu projeto inclusive nos domingos à tarde. Portanto, pelo menos, que seja em algo que gostes". A partir desse momento, esse conselho passou a me acompanhar na minha vida acadêmica, como um 'critério de escolha' de temáticas de estudo.

A segunda cena: Na primeira semana de aulas no Mestrado em Pesquisa em Didática, Formação e Avaliação Educacional na *Universitat de Barcelona*, a professora Flor Cabrera perguntou à turma quantos de nós pretendíamos, depois do mestrado, seguir nossos estudos

realizando uma tese doutoral. Ao deparar-se com nossas caras de perplexidade, nos deu um conselho: que pensássemos bem antes de tomar essa decisão, porque a grande maioria das pessoas que inicia um doutorado não o termina. Ela nos disse que apenas terminam uma tese de doutorado as pessoas que cumprem dois requisitos: estarem verdadeiramente interessadas pela sua temática de estudo e, além disso, que o título do doutorado lhes sirva para algo, ou seja, que tenha uma utilidade além do simples interesse pelo conhecimento.

A utilidade a que a professora Flor Cabrera aludia, no meu caso, existia, uma vez que eu sempre tive clara intenção de continuar minha carreira acadêmica. No entanto, decidi que só iria fazer uma tese de doutorado quando encontrasse uma genuína inquietação que me impulsionasse a chegar ao fim desta longa jornada, uma temática sobre a qual eu gostaria de pesquisar nos domingos à tarde -inclusive nas tardes de domingo do mês de agosto-.

1.1.2 Sobre a escolha da temática objeto de estudo e o encontro com minha orientadora

Existem pessoas que se aproximam a uma temática de pesquisa e se mantêm estudando e se aprofundando em torno dela ao longo de sua carreira acadêmica: em seu Trabalho de Conclusão de Curso, em sua Dissertação de Mestrado e, finalmente, na sua Tese de Doutorado. Afirmo no primeiro parágrafo deste relatório que a tese é o resultado de um caminho, que no meu caso, sem dúvida, não seguiu uma trajetória linear.

Como já havia antecipado, sou 'Licenciada em Matemática'. Mais do que isso, sou uma orgulhosa Professora de Matemática. Atuei como professora no último ciclo da Escola Primária e na Escola Secundária, algo que me deixou muito feliz. Depois de algum tempo trabalhando na educação obrigatória, minha preocupação em continuar aprendendo me levou a seguir meus estudos cursando o 'Mestrado em Pesquisa em Didática, Formação e Avaliação Educacional' (curso acadêmico 2009-10) da Faculdade de Pedagogia³ da *Universitat de Barcelona*.

³ Atualmente, Faculdade de Educação.

Finalizado o mestrado, depois de um ano, considerei a possibilidade de continuar meus estudos no programa de doutorado 'Educação e Sociedade'. Este foi o momento em que comecei a refletir sobre uma possível temática para o meu projeto de tese de doutorado. Realizei um profundo exercício de reflexão sobre o que realmente me interessava no campo da educação e o sentido que a própria educação tinha para mim. Foi um processo de reflexão autobiográfica. Eu tinha que encontrar dentro de mim o significado da minha profissão docente. Descobri que, antes de ser professora de Matemática, eu era uma professora e que o significado da minha profissão estava no relacionamento com meus alunos. Era por eles e pela minha vida com eles que queria ser professora.

Dei-me conta de que o sentido da educação e da escolarização, para mim, não está no conteúdo específico que pode ser ensinado e aprendido -como seria a matemática- mas na relação pedagógica, ainda que, naquele momento, não o tenha descrito nestes termos. A primeira vez que a expressão 'relação pedagógica' chegou a mim foi na *I Jornadas sobre Relación Pedagógica en la Universidad*, realizada em Barcelona no ano de 2011, justamente quando começava meu caminho doutoral. Até então, eu não a tinha nomeado, mas já sabia que queria estudar este relacionamento especial que pode ser estabelecido entre professores, alunos e o conhecimento no contexto educacional. Não pretendia estudar o relacionamento professor-aluno a partir de seus papéis pré-estabelecidos. Eu queria estudar a dimensão substancialmente humana e pessoal que existe entre esses sujeitos e o conhecimento, que é produzido no seu encontro em sala de aula.

Por isso, decidi conversar com uma das professoras que conheci no mestrado. Uma professora que personificava em seu ensino o sentido que eu dava à relação pedagógica, a professora Cristina Alonso. Na reunião que tivemos, no início do curso acadêmico 2010-11, descobri mais sobre o campo de estudo pelo qual estava interessada, já que para o Grupo de Inovação Docente *Indaga-t* e o Grupo de Pesquisa *Esbrina*, aos quais ela pertence, este era um tema de interesse. Ambas tentamos pensar em alguém que pudesse me ajudar nesse processo, um tutor para o meu trabalho de doutorado. Ficou claro para mim, naquela conversa, que a 'relação' -neste caso, com meu futuro orientador ou orientadora- era algo que eu queria zelar durante a minha tese de doutorado. E, num momento de encontro de perspectivas, a Cristina me disse que era uma pena que ela não fosse uma especialista nesse campo, porque adoraria me guiar na investigação. Foi então

que sugeri direcionar minha tese para as 'tecnologias digitais', posto que já havia sido um tema de interesse para mim desde a minha graduação e no mestrado. Era o que faltava para que nos reconhecêssemos como Orientadora e Doutoranda. A partir daquele momento, eu comecei a estudar as relações pedagógicas em ambientes mediados pelas tecnologias digitais.

1.1.3 Sobre as decisões metodológicas iniciais

Desde o início, o projeto de tese já contemplava um estudo qualitativo, com abordagem etnográfica. Minha orientadora, num primeiro momento, mostrou certas dúvidas relacionadas à pertinência de desenvolver um estudo com essa natureza, haja vista a minha formação matemática. Embora as palavras me custassem mais do que os números, estava convencida de que esta temática de estudo não poderia ser abordada de outra forma. E, estava certa, visto que, em nenhum momento, durante todo o processo, e principalmente agora, ao escrever o relatório final da pesquisa, me arrependi da minha decisão.

É certo que muitas das decisões tomadas inicialmente foram modificadas e adaptadas ao longo do tempo, mas a ideia fundamental de analisar a relação pedagógica a partir de um estudo em profundidade em um ambiente particular, sempre se manteve no foco desta pesquisa.

1.2 Minha relação com a relação pedagógica

As relações pedagógicas sempre estiveram muito presentes na minha vida. Nasci em uma família de professores, motivo pelo qual cresci imersa no universo educacional. Enquanto criança, ficava muitas horas por dia na escola onde minha mãe trabalhava, brincando nos corredores escolares e entre os livros na biblioteca. A partir do momento em que comecei a estudar na escola primária, passei a frequentar a biblioteca mais assiduamente, onde permanecia horas lendo e fazendo meus deveres de casa, na companhia de Irmã Angelina.

Na disciplina de Matemática fui aluna da minha prima-irmã Livania e, posteriormente, da minha mãe, Neiva. Esses foram eventos significativos na minha vida, já que, desde a

infância, a partir da experiência vivida, tive de aprender a diferenciar o 'relacionamento familiar' da 'relação pedagógica'. Na escola, minha prima e minha mãe eram minhas professoras. Em casa, eram minha família. É interessante notar como os papéis não se misturavam: estavam determinados pelo 'mundo' ao qual pertenciam. Desta forma, conheci minha mãe a partir de outro ponto de vista e estabelecemos também uma relação diferente à de mãe-filha⁴.

Também experimentei, durante a minha vida como aluna, diversas experiências que moldaram a noção que tenho hoje de relação pedagógica. **Primeira cena:** No sexto ano do ensino primário⁵, em um diálogo com a professora Rosângela, ela me perguntou sobre o que eu gostaria de ser quando crescesse. A partir da minha indecisão entre muitas áreas - entre elas, ser antropóloga, astronauta ou dançarina-, ela me disse que tinha certeza de que eu poderia fazer qualquer coisa a que me propusesse. A esperança pedagógica impressa em suas palavras deixou sua marca na minha vida. **Segunda cena:** Ainda na educação primária, me lembro de um 'dever de casa'⁶ que consistiu em realizar uma versão da letra do hino nacional brasileiro, com expressões mais atuais, de acordo com o vocabulário utilizado naquele momento. Lembro-me de como estava feliz e motivada por fazer a atividade, na qual também envolvi meu pai, que me ajudou a procurar no dicionário sinônimos para as palavras que compunham a letra do hino. No dia em que compartilhamos com os colegas a atividade em classe, estava muito orgulhosa do trabalho que havia realizado. Infelizmente, o orgulho deu lugar à decepção, quando a professora fez um comentário sugerindo que o trabalho deveria ter sido plagiado, porque tinha 'muita qualidade' para ter sido feito por uma estudante primária. Era a primeira vez que experimentava o sentimento de desconfiança que destrói a relação pedagógica. **Terceira cena:** Como aluna do ensino secundário⁷, imersa em uma situação de *bullying* depois de

⁴ Meu relacionamento com minha mãe adquiriu novas nuances ao longo de nossas vidas. Se me centro apenas no campo educacional, depois de ser minha mãe e minha professora, hoje ela é também minha colega de profissão, já que ambas somos professoras (de matemática), o que gera tópicos de conversação que ocupam um tempo importante de nossas longas conversas via videoconferência.

⁵ Correspondente no sistema educacional português ao 6º ano do Ensino Básico, e no sistema educacional brasileiro ao 6º ano do Ensino Fundamental.

⁶ Atividade a ser realizada em casa, proposta pelo docente.

⁷ Ensino secundário em Portugal e ensino médio no Brasil.

ter mudado de escola e de cidade, o que me fez sentir diminuída e 'mal colocada', a professora Josete elogiou publicamente, ante meus colegas, o trabalho que eu havia feito para sua disciplina, dizendo que minha poesia era *hors concours*. Foi a primeira vez que ouvi essa expressão, mas me pareceu algo bonito. Naquela ocasião, o reconhecimento me fez sentir novamente uma parte importante do grupo e um membro ativo na relação pedagógica.

As três cenas relatadas, além de muitas outras que me vêm à mente no momento, moldaram minha concepção de relação pedagógica. Também foi a partir da experiência vivida como estudante que descobri alguns elementos fundamentais para a construção de uma relação pedagógica frutífera.

Atuando como professora, tive sempre presente minhas experiências e vivências de estudante, como referência do tipo de relação que eu queria manter com meus alunos. No entanto, eles me ensinaram outros elementos constitutivos da relação pedagógica, a partir do vínculo que desejavam ter. Aprendi com eles que estar imersa numa relação pedagógica é estar disposta a escutar suas necessidades e dar uma resposta a elas, a partir de uma intenção positiva e sincera em relação a eles. Aprendi que cada novo grupo de estudantes tem suas próprias necessidades. Aprendi que estar disponível para escutá-los é mais importante do que saber tudo sobre o conteúdo da disciplina. Aprendi, ainda, que estar em relação implica aceitar que eles também influenciam minha vida, seja por suas realizações - que me deixam orgulhosa- ou por seus problemas -que, às vezes, passam a ser meus também-.

Aprendi ao longo dos anos que eu atuo como professora nos diversos níveis de ensino - primário, secundário e universitário- que as pessoas com quem compartilho meus dias me importam e me interessam e que eu sou responsável por tentar influenciar positivamente a vida deles, dentro das minhas possibilidades, assim como eles também influenciam a minha. E eu me permito viver os sentimentos que provêm desse vínculo.

1.3 Do tema ao foco do estudo: as questões e os objetivos da pesquisa

No início, havia um tema de interesse: a relação pedagógica em ambientes mediados pelas tecnologias digitais. Embora este fosse apenas o começo, foi minha maneira de começar a viagem da minha tese de doutorado, "afinal, a maioria das pesquisas tem o seu início em um vago interesse em uma determinada área de estudo e raro é o que sabe de que tratará sua tese antes de tê-la escrito" (Barley, 2004, pp. 22-23).

Mais tarde, chegou o momento de procurar questionamentos que configurassem meu problema de pesquisa, o que acabou não sendo uma tarefa das mais fáceis. Foram necessários tempo e dedicação para ler diversos trabalhos de pesquisa em torno da minha temática de estudo para que eu pudesse esboçar minhas primeiras questões de pesquisa. No entanto, elas não foram definitivas, dado que o trabalho de campo gerou em mim outras inquietudes. Nesse sentido, Creus (2011) argumenta que "o problema da pesquisa não se encontra, se constrói. Não existe antes ou fora de nós; em qualquer caso, seria uma elaboração a partir da nossa relação com o mundo" (pp. 25- 26).

A reiterada procura pelo meu 'problema de pesquisa' não causou em mim sentimentos negativos, já que concordo com Wagensberg (2006) quando afirma que "se avança quando a pergunta muda. A resposta é quase uma rotina. Um paradigma é uma trégua entre duas boas perguntas" (p. 12). A revisão de minhas questões de estudo, entendida como uma prática de pesquisa, me permitiu estar aberta a mudanças no foco da minha tese, a partir da experiência vivida. Assim, tal como Wagensberg (2006):

Abro meus olhos, vejo o espetáculo do mundo e, claro, me maravilho. Então, para pensar a maravilha, considero as duas opções que se abrem diante de mim. Uma: o mundo é um mundo de perguntas e minha tarefa é encontrar as respostas. A outra: o mundo é um mundo de respostas e tenho que descobrir de que perguntas. (p.11)

Nesse sentido, o fio condutor da minha indagação sobre a relação pedagógica contemporânea foi tecido com interrogações, embora nem sempre estivessem estabelecidas

como perguntas conscientes (Porres, 2012). As *questões de pesquisa*, formuladas nas fases iniciais do estudo, foram se reconfigurando graças à perspectiva de relação pedagógica com a qual me deparei no campo. Então, tentamos resignificá-las, uma vez que conformam o grande centro de interesse da tese. Por fim, definimos as seguintes questões:

- *Como a relação pedagógica contemporânea está configurada?* O objetivo é indagar sobre a natureza da relação pedagógica, como um vínculo que é tecido no tempo, e, além disso, explorar os elementos que conformam a relação pedagógica contemporânea.
- *Como os corpos dos sujeitos constituem a relação pedagógica?* A finalidade é analisar os corpos, posturas, gestos e comunicação corporal como mediadores na relação pedagógica contemporânea. Além disso, indagar sobre como a corporeidade influencia a construção de identidades e subjetividades em relação.
- *O que revela o olhar na relação pedagógica?* Trata-se de evidenciar o vínculo entre um e outro na relação, através do olhar mútuo.
- *Como o discurso medeia a relação pedagógica contemporânea?* O objetivo é investigar sobre como a palavra na sala de aula possibilita ou condiciona a relação pedagógica.
- *Como a relação pedagógica é afetada quando mediada pelas tecnologias digitais?* Trata-se de descobrir o que acontece efetivamente com a relação pedagógica quando está mediada pelas tecnologias digitais.

Estas perguntas delimitam um amplo mapa de interesses e possibilidades de pesquisa que foi levado em consideração ao desenvolver-se a pesquisa desta tese de doutorado. Mas era preciso restringir a investigação, focando-a em um centro de interesse específico. Essa é a razão pela qual se fez necessário definir os objetivos da investigação. Segundo Ayala (2011), uma identificação adequada do objeto de pesquisa envolve a demarcação dos limites do que entendemos por relação pedagógica (a partir do marco teórico), como pretendemos estudá-la (com que metodologia?) e com quais objetivos.

A **finalidade** desta tese de doutorado é descrever e analisar as relações pedagógicas contemporâneas, construídas entre professores e estudantes de uma escola secundária pública na Catalunha, prestando atenção aos vínculos que estabelecem entre si e com o conhecimento.

Para atingir esta finalidade, se realizou um estudo de casos com os seguintes **objetivos**:

- *Explorar como a relação pedagógica contemporânea está configurada.*
- *Identificar práticas de ensino que promovam a construção de uma relação autenticamente pedagógica.*
- *Explorar a construção de subjetividades, identidades e papéis/funções em relação.*
- *Indagar sobre como a relação pedagógica é afetada quando mediada pelas tecnologias digitais.*

Em relação à abordagem metodológica, se realizou um estudo de casos etnográfico (Sikes, 2003) em uma escola pública de Gavà, na província de Barcelona. O grupo estudado era formado por estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO)⁸ e dez professores. O trabalho de campo foi realizado durante 12 meses. No próximo capítulo se explicará a metodologia da pesquisa, se descreverá o contexto de estudo e se explicará o processo de tomada de decisões metodológicas.

1.4 A estrutura da tese: guia de leitura

Uma vez explicitado o ponto de partida para a abordagem da temática da relação pedagógica, as questões e os objetivos da pesquisa, apresentarei a estrutura sobre a qual essa tese é construída e encontra seu sentido. A intenção da descrição de cada capítulo que compõe o relatório da tese é guiar o leitor e, assim, facilitar a leitura. Contudo, cada um poderá organizar sua própria sequência personalizada de leitura, da forma que considere mais oportuna, sem ter de seguir necessariamente um processo linear.

⁸ Que corresponde no sistema educativo português aos 8º e 9º anos do Ensino Básico. No sistema educativo brasileiro, igualmente, corresponde aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo após a ‘introdução’ traz a ‘metodologia e contexto da pesquisa’, no qual a abordagem metodológica da tese é explicada: um estudo de casos etnográficos. Além disso, são apresentados o contexto do estudo e os critérios de seleção do centro. Refletem-se as decisões metodológicas que deram origem à seleção das técnicas e instrumentos para a coleta de informação e as fases do estudo. Também se detalha o processo de negociação antes da realização do trabalho de campo em si: a chegada, o processo vivido e a partida do campo. A análise dos dados, a estruturação do caso e os aspectos éticos e de validade do estudo são abordados.

No capítulo seguinte, sobre ‘a relação pedagógica contemporânea’, se articulam as bases conceituais do estudo, enquanto marco teórico. Neste capítulo, refletimos sobre a natureza da relação pedagógica em um exercício de conceitualização do objeto de estudo. São abordados: as concepções de subjetividade e identidade do ponto de vista da classe como local de encontro; o tempo como elemento-chave na construção de vínculos; o reconhecimento do outro e o cuidado de si mesmo na relação; o caráter experiencial da relação pedagógica; o desejo de fazer parte da relação; e os dilemas e as vulnerabilidades que emergem na relação pedagógica. Este capítulo também apresenta o estado da questão sobre a relação pedagógica.

O capítulo sobre ‘a relação pedagógica no trabalho de campo’ constitui uma transição entre a teoria discutida no capítulo anterior e os resultados do estudo que serão abordados nos capítulos subsequentes. Neste, se justifica a escolha dos quatro professores que darão sentido aos capítulos seguintes da tese, enquanto personificação de maneiras de entender a relação pedagógica. Aprofundamos as noções de ‘tato pedagógico’, de ‘influência pedagógica’ e de ‘vocação’, que emergem como elementos transversais das relações pedagógicas observadas no campo.

A partir destes dois capítulos sobre a relação pedagógica, articulamos a tese em torno a quatro ‘capítulos-satélite’, que correspondem às concepções que emergiram do campo e que configuram maneiras de dar-se da relação pedagógica. Trata-se de abordar elementos relacionados com a questão central que, embora derivem dela, levam o leitor a repensar a temática central. No nosso caso, o núcleo é a relação pedagógica e os satélites são os quatro elementos que a conformam: a corporeidade, o olhar, a palavra e as tecnologias digitais.

Cada capítulo-satélite, centrado em cada um dos quatro elementos que compõem a relação pedagógica, é constituído por um diálogo entre teoria e evidências. Dada a sua natureza, os capítulos-satélite são autônomos e têm entidade própria, mas são ressonantes e coerentes entre si. Não existe uma ordem de leitura pré-estabelecida, dado que todos têm a mesma relevância. No entanto, considerando que o leitor pode estar interessado em abordar cada um deles de forma independente, pensamos que seria conveniente encerrar cada capítulo com as referências bibliográficas que nos permitiram estabelecer um diálogo relacional entre as evidências e as vozes da academia e seus autores de referência, servindo assim de marco referencial para o leitor interessado na conceituação temática de cada um dos capítulos.

O capítulo sobre a ‘corporeidade na relação pedagógica contemporânea’ é o primeiro dos quatro capítulos-satélite e tem como protagonista a professora Manuela. Abordamos a corporeidade -enquanto materialidade do sujeito e construção social- de professores e alunos na relação pedagógica, e como isso pode influenciar os papéis assumidos na relação. Abordaremos, ainda, a postura, a imagem pessoal, a presença cênica docente e as posições relativas assumidas na sala de aula como elementos-chave para os vínculos que podem ser estabelecidos entre os sujeitos em relação. Os diferentes papéis dos alunos na relação pedagógica também são abordados.

O capítulo sobre o ‘olhar na relação pedagógica contemporânea’ -segundo capítulo-satélite- tem a professora Diana como representante. Neste capítulo, estabelece-se uma relação entre olhar, solicitação pedagógica, autoridade e relação pedagógica. O olhar adquire um duplo significado no estudo: como encontro e como acompanhamento. Dialogamos sobre o que o olhar revela no contexto da sala de aula: os laços, as emoções, a presença e a ausência. Da mesma forma, refletimos sobre como a autoridade, a confiança e o amor presentes no olhar permitem a construção da relação pedagógica. Como contraposição ao olhar, abordamos também a questão da invisibilidade do outro.

O terceiro capítulo-satélite trata da ‘palavra na relação pedagógica contemporânea’, cuja protagonista é a professora Silvia, estabelecendo-se uma relação entre a encarnação da palavra, a esperança e a relação pedagógica. O conceito de palavra é abordado como uma ação que é individual e social, baseada na teoria sociocultural. Dialogamos sobre o discurso

na sala de aula, que é um ato de dar e colher a palavra do outro, as noções de ‘palavras vazias’, de ‘silêncio’ e de ‘palavras nutritivas’. Por fim, nos aproximamos do conceito de ‘esperança pedagógica’, como elemento-chave para combater a desigualdade sociolinguística.

O quarto e último dos capítulos-satélite sobre a relação pedagógica contemporânea está relacionado às ‘tecnologias digitais’ e tem o professor Jorge como representante. Nele se desenvolve a relação entre tecnologias digitais, propósito e relação pedagógica. Partimos da imagem de um ‘transeunte’ entre os ‘residentes digitais’ para revisitar os desafios educacionais relacionados a uma ecologia da aprendizagem contemporânea. Além disso, problematizamos os novos papéis de estudantes e professores a partir da integração dessas tecnologias digitais na sala de aula e abordaremos a representação de uma ‘aula tecnômade’ como um espaço permeável entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ da escola, que pode resultar na expansão das noções de tempo e espaço e na mudança das ‘regras do jogo’ dentro da relação pedagógica.

No último capítulo da tese, discutimos as ressonâncias dos objetivos da pesquisa, visando, mais do que fechar o tema da ‘relação pedagógica contemporânea’, abrir novas possibilidades de indagação.

Capítulo 2.

**Diseño y contexto de la investigación:
¿Cómo y dónde estudiar la relación
pedagógica contemporánea?**



Capítulo 2. Diseño y contexto de la investigación: ¿Cómo y dónde estudiar la relación pedagógica contemporánea?

¿Qué esperar del capítulo?

La pretensión de este capítulo es explicar el proceso de construcción del estudio, su naturaleza y las tomas de decisión que lo han ido conformando a lo largo del proceso de tesis.

A partir del planteamiento del problema y de los objetivos de la investigación presentados en el capítulo anterior, en éste abordaremos las decisiones metodológicas tomadas, explicitaremos el diseño de la investigación y presentaremos el contexto en el cual se realiza el estudio.

Asimismo, se presentará la experiencia de investigación vivida en el trabajo de campo de la tesis: el proceso de negociación -el antes-; el acceso al escenario -la llegada-; las tomas de decisiones que conformaron el recorrido -la estancia-; la saturación de la información -la salida-; el análisis y la interpretación de las evidencias y la escritura del caso -el recuerdo resignificado de lo vivido-.

Finalmente, se explicitan los criterios de rigor del estudio, incidiendo en su validez y credibilidad.

2.1 El sentido del capítulo

Según Van Manen (2003), la 'metodología' debe atender al marco filosófico, las suposiciones y las características fundamentales de una perspectiva de investigación, que incluye la orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación.

En la misma línea, Taylor y Bogdan (1986) afirman que la metodología de la investigación designa el modo como enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En ese sentido, según estos autores, nuestros supuestos, intereses y propósitos como investigadores nos llevan a elegir una u otra metodología.

Se puede decir, por lo tanto, que la metodología es la teoría que hay detrás del método. En consonancia, la palabra 'método' proviene del griego: *meta*- que corresponde a 'en dirección a', 'a lo largo de', y *-odos* significa 'camino'. De esta manera, el concepto de 'método' se puede representar por la imagen de un camino que conduce hacia un hito (Domingo, 2014).

Por lo tanto, la metodología implica una búsqueda de conocimiento que conlleva un método, que es un determinado modo de realizar la investigación (Van Mamen, 2003). Y si la metodología es un enfoque -una manera de mirar-, entonces tiene que ver con nuestra experiencia vivida, con lo que nos constituye a cada uno como personas y como investigadores. Mientras la metodología es algo que conforma el mismo investigador, el método debería ser adaptado a la realidad de cada contexto, situación y objeto estudiado.

En ese sentido, consciente de la concepción metodológica que guiaría esta tesis doctoral, el método utilizado es fruto de los pasos que iba dando, día a día, en el trabajo de campo. El camino recorrido, en compañía -tanto de los sujetos de la investigación como de mi directora de tesis- me condujo a la construcción del método de la investigación⁹.

En el presente capítulo nos centraremos en describir el camino recorrido y explicitar el enfoque teórico-epistemológico y las decisiones metodológicas tomadas.

⁹ Es por ese motivo que me siento más cómoda en redactar el texto de la tesis en primera persona del plural.

2.2 El enfoque teórico-epistemológico y metodológico del estudio

En primer lugar, resulta necesario señalar que esta investigación no pretende dar solución a problemas prácticos, ofrecer explicaciones causales, hacer generalizaciones, ni tampoco desarrollar conocimiento de naturaleza técnica. Aspira a describir, profundizar, comprender, contrastar e interpretar la relación pedagógica contemporánea desde los significados que las personas implicadas le otorgan.

Paredes (2011) argumenta que estudiar la relación pedagógica es, ante todo, valorar la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma. Atendiendo a este posicionamiento, la aproximación al tema de estudio requiere un enfoque teórico-epistemológico y metodológico que permita captar la realidad de una manera holística, dinámica y simbólica.

Siguiendo el posicionamiento explicitado en el párrafo anterior, los presupuestos epistemológicos en los cuales se basa esta investigación son los del *construccionismo* (Ema, García y Sandoval, 2003; Gergen, 2007; Gergen y Gernen, 2011)¹⁰. Según Sandín (2003), la epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una realidad objetiva, independiente de los sujetos. En ese sentido, el significado y la verdad no se descubren, sino se construyen socialmente, en relación. La autora argumenta que "el conocimiento es contingente a las prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y se desarrolla y es transmitido en contextos esencialmente sociales" (Sandín, 2003, p. 49). La epistemología construccionista orienta a interpretar los fenómenos sociales y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas, desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Asimismo, se nutre de las palabras, de las acciones y de los documentos construidos por los participantes para estudiar las situaciones sociales (Maykut y Morehouse, 1994).

En consonancia con lo explicitado en el párrafo anterior y con la teoría sociocultural, desde la perspectiva teórica de la investigación socioeducativa, nuestro acercamiento al tema de estudio estuvo guiado por los principios del *interpretativismo-hermenéutico*. Esta corriente pone de relieve justamente la interpretación de los sujetos implicados de su realidad social

¹⁰ Crotty (1998) identifica tres perspectivas epistemológicas fundamentales: el objetivismo, el construccionismo y el subjetivismo.

y de las relaciones que mantienen (Gadamer, 1999), desde una perspectiva cultural e histórica. Su objetivo es el de comprender los significados de los fenómenos sociales (Sandín, 2003).

Reflexionar sobre la construcción social de la realidad implica una visión no estereotipada, que conlleva "prestar atención empírica a los procesos ordinarios y dados por sentido y *naturalizados* (cuestionamiento del sentido común), así como problematizar las comprensiones más comunes, los hechos de la experiencia que suelen ser tratados como algo para ser directamente descubierto, anotado y analizado" (Sancho y Alonso, 2011, p. 17).

Avanzando hacia la definición de una perspectiva metodológica que enmarque esta tesis doctoral, tuve en cuenta la advertencia de Erickson (1989) sobre la similitud existente entre los diversos enfoques de la investigación interpretativa, ya que existe una línea muy fina que los separa e, incluso, dos estudios de caso pueden no tener absolutamente nada a ver entre ellos. Por lo tanto, se hace necesario situar al lector, especificando las características metodológicas del estudio.

La sensibilidad para entender en profundidad lo que sucede en el contexto de clase, en la vivencia de la relación pedagógica, juntamente con la necesidad de encontrar unas estrategias y técnicas de recogida de información acordes con mi enfoque teórico-epistemológico, me llevó a elegir el *estudio de casos de carácter etnográfico* como metodología de investigación. Este enfoque me permitió la realización de un estudio holístico y detallado del fenómeno investigado dentro del contexto que se produce.

Sikes (2003) explicita que el estudio de casos etnográfico "busca dar sentido a los entornos sociales y a los comportamientos sociales desde dentro, privilegiando las perspectivas de las personas involucradas en la situación que es el foco de la investigación" (p. 13). Concretamente, a través del estudio de casos, busqué dar sentido a la vivencia de la relación pedagógica desde la percepción de los sujetos que la constituían, a través de la producción de descripciones detalladas sobre lo que sucedió en una situación particular, prestando atención a factores contextualizados, utilizando una amplia gama de fuentes de

información e incluyendo las perspectivas de los estudiantes y los profesores (Watson y Pecchioni, 2011).

Según Stake (1999), en el estudio de casos de carácter etnográfico tenemos contacto con la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender el fenómeno en circunstancias importantes. En el presente estudio, este enfoque metodológico se utilizó para profundizar en el significado y la naturaleza de la relación pedagógica contemporánea y así comprender cómo viven esta relación los estudiantes y profesores, sujetos del estudio.

Según Bagin y Becker (1992), el estudio de casos permite centrarnos en situaciones particulares -para describirlas en su complejidad-, y a partir de diferentes interpretaciones de los hechos llegar a elaborar hipótesis a partir de los datos, mediante un proceso inductivo.

A partir de lo expresado anteriormente, tomé algunas decisiones que fueron de vital importancia en la configuración de la investigación, en cuanto a su diseño y a la construcción del caso. Estas decisiones se detallan a continuación:

La primera decisión: El foco del estudio es la relación pedagógica contemporánea no en un macro contexto, sino desde un nivel micro, centrada en el aula (Romero, Bernal y Jiménez, 2009).

La segunda decisión: Nos centraremos en estudiar las escenas cotidianas que ocurren en las clases, en un estudio prolongado de lo cotidiano. Según Innerarity (1992) el sentido de la vida está en el ámbito de lo cotidiano, de acuerdo con la lógica que gobierna lo ordinario. Es allí donde hay que descubrir que todo detalle contiene un sentido intransferible, no porque sea absolutizado en su irreductible alteridad, sino porque está penetrado de una universalidad que es visible en ese detalle y que lo vincula con un todo repleto de significación. Se trata de preferir la belleza concreta y singular de una forma concreta a la abstracción de la inmensidad (Nicastro, 2006).

La tercera decisión: El caso se construyó a medida que avanzaba el trabajo de campo. A pesar de que partiera de unas preguntas de investigación, los resultados emergieron de la

experiencia vivida con los sujetos participantes, así como de los análisis realizados durante el estudio y a posteriori (Miño, 2017).

La cuarta decisión: No consideramos que sea posible ofrecer un relato completo y sin fisuras de la relación pedagógica establecida entre los jóvenes y profesores que me han acompañado en la investigación, dado que existe un mundo de situaciones que pasaron fuera del campo visual. Por lo tanto, no pretendemos dar respuesta a una idea de 'completud', sino más bien profundizar en algunos elementos de la complejidad del fenómeno estudiado (Hernández-Hernández y Padilla, 2013).

Una vez delimitado el contexto metodológico de la investigación, en el siguiente apartado abordaremos las diferentes maneras utilizadas para obtener información y generar evidencias empíricas.

2.3 ¿Cómo obtener datos y generar evidencias?: sobre las técnicas e instrumentos de recogida de la información

La técnica de recogida de información por excelencia de los estudios de carácter etnográfico es la *observación participante* (Bisquerra, 2012), técnica que, en este estudio, constituyó una importante fuente de evidencias. El objetivo fundamental de la observación es la descripción de escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias con las personas implicadas en el estudio, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo (Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995).

En la observación de un objeto de estudio como es la relación pedagógica contemporánea, Nicastro (2006) argumenta que la cuestión clave es estrechar suficientemente la mirada para hacer foco y no pasar por alto sus detalles -el contexto de la misma, los sucesos habituales...-, a la vez que, no estrecharla tanto como para que lo único que se mire y se analice sea el alumno o el profesor.

En mi papel de observadora de las escenas escolares, adopté diversos niveles de participación. Dos factores que influyeron directamente en mi participación en el aula

observada fueron, por un lado, la libertad que me derivaba el profesor observado y, por otro lado, el tiempo que llevaba en el campo. Durante mi estancia en el campo, alterné diferentes niveles de participación (Vázquez y Angulo, 2003): (1) participación pasiva en la que los sujetos reconocían mi presencia en la escena observada, pero yo no formaba parte de ella; (2) participación moderada, en la que mantuve un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación; y (3) participación activa, en la que el participé activamente de las actividades desarrolladas en las escenas observadas. Un listado con información sobre las observaciones realizadas está disponible en el anexo 1.

En todos los casos, el *diario de campo* fue la herramienta que me acompañó en el proceso de observación, permitiéndome registrar todo lo que observaba cuanto percibía e intuía que podía tener cierta relevancia en mi investigación. Erickson (1989) describe las posibilidades que realizar un diario de campo minucioso y reflexivo ofrece al investigador:

La redacción de notas estimula la memoria y le permite al investigador agregar información a la contenida en las anotaciones iniciales. También estimula la inducción analítica y la reflexión sobre los aspectos teóricos y la bibliografía pertinentes. No hay nada, durante el trabajo de campo, que pueda reemplazar a la reflexión que posibilita el tiempo dedicado a releer las anotaciones originalmente tomadas, a redactarlas de manera más completa, incorporándoles percepciones analíticas. (p. 258)

Corbin (2016) argumenta que es importante que el investigador se deje llevar por las condiciones del campo y, sobre todo, que escriba sus pensamientos en su diario, para poder reconstruir el proceso con posterioridad: no desde lo que el investigador esperaba, sino desde lo que finalmente fue.

Mi cuaderno, a lo largo de toda mi estancia en el campo, adoptó un tono eminentemente narrativo. En él, por un lado, describía las escenas observadas y, por otro, añadía memorandos y comentarios personales que me ayudarían en la interpretación de la información -a posteriori-, estando cada una de las partes claramente identificadas.

Como se puede apreciar en el fragmento de mi cuaderno de campo presentado a continuación, a los estudiantes observados les suponía un gran misterio lo que registraba.

- (Karim) ¿Tomas nota de todo lo que hacemos? ¿Si uno se porta mal con algún profesor, lo anotas?

(...)

- (Joana) Todo el mundo te pregunta lo mismo, ¡¿no?! Si tomas nota de todo... :) A mí también me gustaría saberlo...

[Fragmento 2.01. Observación de clase 70D]

Además de observar y registrar lo observado en mi cuaderno de campo, las *conversaciones informales* que pude realizar con los participantes en la investigación, fueron imprescindibles para encontrar y dar sentido a muchas de las escenas observadas. Poder conversar con ellos al final de cada clase -en el intervalo entre una clase y otra- fue una oportunidad de triangular la información directamente con los sujetos observados, desde una proximidad espacial y temporal, que enriquece la validez del proceso de obtención de la información.

Además de las conversaciones informales, que me ayudaron a encontrar respuesta a algunas de las cuestiones que surgían a raíz de la observación de las escenas cotidianas, se realizaron *entrevistas semi-estructuradas* con dos colectivos: por un lado, los profesores que participaron del trabajo de campo (ver anexo 2) y, por otro lado, con el director y el jefe de estudios del centro (ver anexo 3).

En las entrevistas con el profesorado, se indagó en aquellos aspectos más relevantes que emergieron del trabajo de campo, como serían: la percepción en torno a la naturaleza de la relación pedagógica, el deseo de ser y de estar en relación, la influencia pedagógica, las tecnologías digitales y las nuevas reglas del juego en la relación pedagógica contemporánea. La finalidad de la entrevista con el director del centro y con el jefe de estudios era la de profundizar en la historia del centro e indagar sobre el papel de las tecnologías digitales en su propuesta pedagógica, las características del claustro y los propósitos pedagógicos de cara al futuro.

Para la realización de las entrevistas se crearon dos instrumentos *ad hoc*, que fueron validados por dos expertos. Sin embargo, dado que las entrevistas tenían un carácter semi-estructurado, en cada caso surgieron otros temas de interés que también fueron abordados con cada uno de los profesores, el director y el jefe de estudios.

Finalmente, se realizaron dos *grupos de discusión* con el alumnado, al final del proceso observacional (ver anexo 5). Los grupos de discusión se realizaron en horario de tutoría -en dos semanas consecutivas-, con seis alumnos en cada grupo de discusión. La selección de la muestra del alumnado que participaría en el grupo de discusión se realizó entre la tutora del grupo (curso 2013-14) y yo -la investigadora-. Para dicha selección se optó por una muestra heterogénea, en la que estuvieran representados los diversos perfiles del alumnado.

En los grupos de discusión se indagó en aquellos aspectos que emergieron del trabajo de campo, como serían: la percepción en torno a la naturaleza de la relación pedagógica, las tecnologías digitales, el deseo de ser y de estar en relación, las nuevas reglas del juego en la relación pedagógica contemporánea y el control y la confianza en el uso de las tecnologías digitales en la relación pedagógica y en la relación parental. En este caso también se creó un instrumento *ad hoc*, validado por dos expertos. Las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión realizados están disponibles en el anexo 4.

A modo de síntesis, en las tablas que se presentan a continuación, reflejamos, por un lado, un resumen de lo explicitado hasta este momento, acerca de los posicionamientos teórico-epistemológico y metodológico adoptados en el estudio (tabla 1) y, por otro lado, las técnicas utilizadas para recoger la información (tabla 2). A continuación, presentaremos el contexto donde se realizó el estudio.

Tabla 1. *Resumen de los posicionamientos teórico-epistemológico y metodológico del estudio*

Posicionamientos teórico-epistemológico y metodológico del estudio	
Perspectiva epistemológica	Construccionismo
Perspectiva teórica	Interpretativismo-Hermenéutico
Enfoque metodológico	Estudio de casos etnográfico
Técnicas de recogida de información	Observación participante
	Entrevista informal
	Entrevista semi-estructurada
	Grupo de discusión

Fuente: autoría propia.

Tabla 2. *Resumen de las técnicas de recogida de información del estudio*

Técnica de recogida de información	Volumen de información	Sujetos participantes
Observación participante	160 horas de observación	40 alumnos ¹¹ 10 profesores
Entrevista informal	50 entrevistas informales, realizadas en los intervalos entre clases	10 profesores
Entrevista semi-estructurada	5 entrevistas semi-estructuradas	4 profesores representantes de los capítulos-satélite de la tesis 2 miembros del equipo directivo
Grupo de discusión	2 grupos de discusión	6 + 6 alumnos

Fuente: autoría propia.

2.4 ¿Por qué este centro?: sobre la selección del centro de estudio

Una vez delimitado el ámbito a investigar y la metodología que guiaría la investigación, el siguiente paso del proceso de tesis fue establecer los parámetros para la selección del contexto de realización del trabajo de campo. En ese sentido, consideramos dos presupuestos.

El primer presupuesto: *'la selección del caso no pretende conseguir mantener ningún tipo de representatividad con relación a la población de casos posibles'* (Vázquez y Angulo, 2003). En ese sentido, Stake (1995) argumenta que "la investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto" (p. 4).

El segundo presupuesto: *'el principal criterio de selección del contexto de estudio debería ser el de maximizar lo que podemos aprender'* (Stake, 1995). Lo más importante, por lo tanto, es elegir el contexto que ofrezca mejores oportunidades de aprendizaje, con la

¹¹ Total de alumnos en los dos cursos de observación.

intención de obtener abundante información para la realización de un estudio en profundidad (Patton, 2002).

En ese sentido, la lógica del 'muestreo intencional' consiste en que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen mucha información sobre el tema de estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Aceptadas estas dos premisas, empezamos a explorar '*casos destacados*': institutos públicos de excelencia en Cataluña en la utilización de las tecnologías digitales¹², que pudieran conformar el contexto idóneo para la realización del trabajo de campo de esta tesis doctoral.

En esa búsqueda de casos destacados contactamos con el soporte de Jordi Jubany i Vila, Asesor TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) del *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*. En la calidad de experto, Jordi Jubany nos indicó tres centros de secundaria destacados en la utilización de las tecnologías digitales.

Establecimos contacto con los tres institutos públicos sugeridos por el experto, de los cuales finalmente seleccionamos el IES El Calamot. Desde los primeros contactos mantenidos, el equipo directivo del centro demostró interés en que realizáramos el estudio en su centro y, además, nos recibieron con una gran disponibilidad e implicación. Al finalizar el encuentro supimos que habíamos encontrado 'el centro'.

En una tesis sobre la relación pedagógica contemporánea -inicialmente, 'la relación pedagógica mediada por tecnologías digitales'-, la relación personal con el equipo directivo y el profesorado del centro deviene fundamental. La calidad humana y el trato personal del Director y del Jefe de Estudios, conmigo y con mi directora de tesis, constituyeron el segundo criterio de selección del contexto para la realización de mi trabajo de campo.

Más allá de la elección del contexto del estudio, a partir de las negociaciones establecidas, fue el equipo directivo -como máximo conocedor de la vida del centro- quién nos sugirió el

¹² Se ha explicado en el capítulo anterior que ese era el foco de la investigación en un primer momento. Seguidamente, en este mismo capítulo, se explicará las decisiones que trasladaron el centro de gravedad de la tesis a la relación pedagógica contemporánea.

grupo clase que seguiría. Al profesorado que daba clases en este grupo, se les ofreció la oportunidad de participar en el estudio, de manera voluntaria, lo que terminó de configurar los sujetos de mi investigación.

2.4.1 *Institut El Calamot: a modo de presentación*

El instituto El Calamot es uno de los dos institutos públicos y de los cinco concertados que ofertan ESO en el término municipal de Gavà, provincia de Barcelona. Actualmente el alumnado de este centro es de un nivel socioeconómico medio y reside principalmente en el municipio, en las proximidades del instituto (Lorenzo, 2011). El instituto dispone en el presente curso (2017-18) de cuatro líneas de 1º y 2º de ESO y tres líneas de 3º y 4º de ESO, dos ofertas formativas de Bachillerato y nueve de Ciclos Formativos -de Grado Medio y Superior- (IES El Calamot, 2017).

El Calamot se puso en funcionamiento en el curso 1986-87, como una Sección de Formación Profesional. Tradicionalmente tenía asociada una imagen negativa, con una baja autoestima por parte del alumnado y familias (Clickedu, 2012).

En el año de 1996 el instituto se traslada a un nuevo edificio -la sede actual (figura 1)-, hecho que marca un cambio de orientación. El Director del centro, Juanjo García, así lo describe en la entrevista realizada en el marco de esta tesis: "En este edificio, los inicios no fueron fáciles. Fue necesario un periodo de adaptación hasta la aceptación del centro por parte del municipio. Pero poco a poco fue cambiando su imagen y, consecuentemente, los resultados del alumnado". Y añade: "Creo que el principal motivo de que hayamos conseguido hacer tantas cosas, ha sido el hecho de querer mejorar nuestro centro, y con eso empezamos a revisar el Proyecto Educativo. (...) Siempre con un espíritu de innovación, proyectado hacia el futuro".



Figura 1. *IES El Calamot*. Fuente: autoría propia.

Actualmente, el IES El Calamot es reconocido como un centro puntero en el uso de tecnologías digitales en Cataluña. En la entrevista con el Director y el Jefe de Estudios, señalaron la importancia del papel que las tecnologías digitales han jugado en el cambio de la imagen del instituto. A partir del curso 2006-07, y posteriormente con la adhesión a los proyectos Educat1x1 y Educat2.0 -ambos programas del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya-, el centro apostó por dotar las aulas de la infraestructura necesaria y formar al profesorado para posibilitar la introducción e incorporación de las tecnologías digitales en las clases. Remarcan que las políticas públicas han facilitado la implementación de las tecnologías digitales en el centro, pero que la clave del éxito reside en la apertura al cambio y en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), elaborado por el equipo directivo y el profesorado del instituto.

En ese sentido, el Director afirma, en la entrevista realizada en el marco del presente estudio, que el ambiente de trabajo en el centro es muy bueno y que el profesorado en general se siente implicado con el PEC: "Los invitamos a incorporarse y construimos un proyecto transparente dónde la gente puede opinar. El proyecto es bastante compartido, lo que es importante para que el profesorado lo acabe sintiendo como suyo".

En la construcción de una imagen de centro innovador, las plataformas digitales -la página *web* del centro, los perfiles institucionales en diversas redes sociales y el Clickedu¹³ (figura 2)- han contribuido a la creación de una identidad virtual institucional que ha fomentado la aproximación de las familias al instituto: "La página *web* es la puerta de entrada al centro", afirma el Director. En la misma entrevista, el Jefe de Estudios señala: "El Clickedu ha sido un elemento fundamental para las familias, que ha cambiado muchos procesos entre alumnos, familias y profesorado, en relación a la comunicación, exigencias, compromisos, etc..".

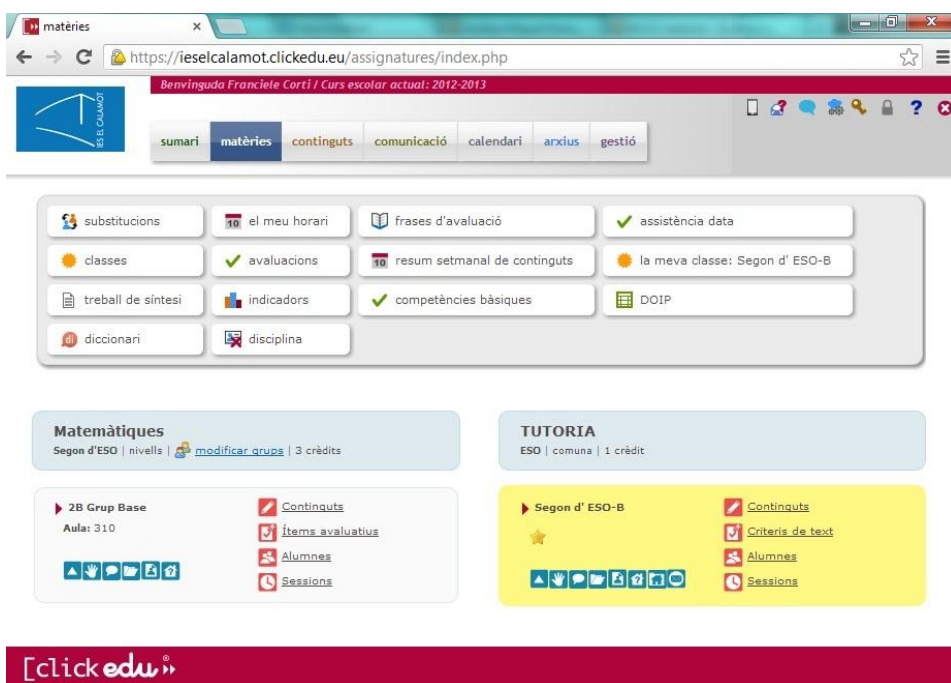


Figura 2. Captura de pantalla de la plataforma Clickedu. Fuente: <https://ieselcalamot.clickedu.eu/>.

Más allá de las tecnologías digitales, el Director del centro remarca que la tutoría es otro de los elementos claves del PEC, como se puede apreciar en el fragmento de entrevista que se presenta a continuación.

¹³ Clickedu es una plataforma escolar en la nube que incluye la gestión académica, administrativa y económica, un entorno virtual de aprendizaje con conexión a libros digitales y contenidos gratuitos, gestión del profesorado, tutores y jefes de estudios y un entorno de comunicación con las familias, entre otros.

- (Director) La tutoría es lo más importante del proyecto educativo de nuestro instituto y fue el primer documento que redactamos. Pensamos que el tutor no puede ser cualquier persona, dado que es la persona más importante en el centro, porque es el más buscado por las familias. La relación entre alumno, familia y centro pasa por un eje que es el tutor. La acción tutorial es la parte más importante para cambiar los resultados académicos del alumnado. Las primeras herramientas digitales en las que invertimos como centro estaban centradas en la acción del tutor. La tutoría es una acción fundamental del instituto, que orienta al alumnado y hace de puente con las familias.

[Fragmento 2.02. Entrevista con el Director y el Jefe de Estudios del IES El Calamot]

El director del Calamot afirma que es importante recordar que el trabajo hecho, desarrollado y conseguido ha estado guiado en todo momento por el Proyecto Educativo del Centro -en el que se establece como objetivos: (1) mejorar los resultados educativos; (2) desarrollar competencias para el siglo XXI; (3) ser un centro de excelencia; (4) fomentar la participación de las familias; (5) tener la formación del profesorado como eje de cambio; entre otros. Y que el profesorado del centro debe sentirse orgulloso de un proyecto que fue construido entre todos (Clickedu, 2012).

2.5 La experiencia vivida en el trabajo de campo

Una vez presentado el centro donde se llevó a cabo el trabajo de campo de esta tesis doctoral, en el presente apartado se describirá los diversos momentos que configuraron el trabajo de campo, a partir del relato de la experiencia vivida: (1) el proceso de negociación -el antes; (2) el acceso al escenario -la llegada-; (3) las tomas de decisiones que conformaron el trayecto -la estancia-; (4) el momento de saturación de la información -la salida-; y (6) el análisis y la interpretación de los datos y la escritura del caso -el recuerdo resignificado de lo vivido-.

2.5.1 El antes: proceso de negociación

Dada su naturaleza, todo estudio de casos supone e implica una relación entre personas. Por ello, este tipo de investigación requiere tener en cuenta la ética de las relaciones y aceptar que la información que hayamos obtenido no nos pertenece a los investigadores, sino que

pertenece a los sujetos de la investigación. En ese sentido, los procedimientos para obtener acceso al campo se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de pedir permisos (Stake, 1999).

Según Vázquez y Angulo (2003), el proceso de negociación en los estudios de casos no es una simple rutina, sino que es un compromiso. En una investigación de esta naturaleza se ha de negociar todo, porque en principio todo es negociable. Asimismo, el proceso de negociación es un proceso que se puede alargar en el tiempo, dado que empieza con unos primeros contactos informales, pasando por varios momentos, hasta que se llega finalmente a formalizar el documento de negociación.

En el presente estudio, los primeros contactos con el centro se realizaron vía correo electrónico y llamadas telefónicas entre la directora de la tesis, la doctoranda y el director del centro El Calamot. La intención, en ese primer momento, era comunicar nuestro interés por realizar el trabajo de campo de la tesis en su centro y explorar su receptividad ante nuestra propuesta. El periodo de duración de estos contactos iniciales fue del 25 de enero al 19 de febrero de 2013. Dado que hubo interés de ambas partes, se acordó una visita al centro el 26 de febrero de 2013, para presentar el proyecto de investigación que pretendíamos llevar a cabo en el instituto.

En la primera visita al centro, nos reunimos Juanjo García (Director), Marco Berenguer (Jefe de Estudios), Cristina Alonso (Directora de la tesis) y yo (Doctoranda). En esa reunión, de 2 horas de duración, estuvimos conversando sobre los objetivos de la tesis doctoral y la posibilidad de realizar el estudio en el IES El Calamot. Por nuestra parte, salimos del centro muy satisfechas, con la sensación de que habíamos encontrado el lugar adecuado para la realización del trabajo de campo de la tesis. Por su parte, el Director y el Jefe de Estudios asumieron la responsabilidad de compartir la propuesta con el claustro del centro.

A petición del Director del centro, el 19 de marzo de 2013 realicé mi segunda visita al centro. En esta reunión estaban presentes Marco Berenguer (Jefe de Estudios), Jordi Boadella (Coordinador TIC), Jorge Lorenzo (Coordinador de Calidad) y Victoria Nicuesa (Jefe de Departamento de Lengua Castellana). Les presenté mi proyecto de tesis, que

generó diversas intervenciones y preguntas sobre la propuesta por parte de los asistentes. Expresaron su interés por formar parte de mi proyecto y me solicitaron un margen de tiempo para seleccionar un grupo de alumnos y profesores para la realización del estudio. En esta reunión, se firmó el documento de negociación que reflejaba lo acordado entre ambas partes (ver anexo 6).

Definido el grupo clase que participaría en el estudio -el Grupo B de segundo curso de la ESO- volví al centro el 10 de abril de 2013 para presentar mi proyecto al colectivo de profesorado que, en un principio y de forma voluntaria, se implicarían en el estudio. Una vez presentado el proyecto de investigación, todos los profesores presentes aceptaron participar oficialmente en el estudio.

El siguiente paso fue enviar una carta informativa a las familias de los alumnos del grupo objeto de estudio, por parte del centro, en la que los padres, las madres y/o los tutores o responsables legales, autorizaban la participación de los alumnos en el estudio. Cabe resaltar que también estuve presente en una reunión con las familias, en la que les expliqué los objetivos del estudio y di respuesta a sus preguntas, interrogantes y dudas.

Finalmente, se acordó que la entrada al campo se realizaría el 23 de abril de 2013.

En el proceso descrito previamente, se negociaron diversos aspectos éticos y metodológicos de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005; Vázquez y Angulo, 2003):

- Que el trabajo de campo se realizaría en el marco de una tesis doctoral, hecho que se daría a conocer a las posibles personas implicadas.
- Que el estudio de casos se realizaría bajo la confidencialidad y el anonimato de las personas implicadas. En el informe final de la tesis aparecería el nombre de aquellos profesores que estuviesen de acuerdo y hubiesen dado su conformidad.
- Que en el estudio de casos se emplearían distintas estrategias de recogida de información, como la observación, la entrevista formal e informal y el grupo de discusión.

- Que se redactaría un informe del estudio de casos, organizado en capítulos que estarían a disposición de los sujetos implicados en cada uno de ellos.
- Que no se pretendía valorar ni juzgar la vida, discursos o acciones de las personas observadas o de la institución, sino explorarlas con la finalidad de comprenderlas.
- Que bajo ningún concepto y sin excepciones, el estudio sería utilizado para amenazar, denigrar o tratar injustamente a los individuos y los colectivos implicados en el mismo.
- Que la realización de estudio seguiría estrictamente los criterios éticos de confidencialidad, colaboración e imparcialidad.

Una vez negociado el acceso, llega el momento de entrar al escenario.

2.5.2 La llegada: acceso al escenario

Pese a que llevaba dos meses en contacto y frecuentando las instalaciones del centro, la entrada al escenario no pasó incólume y no estuvo exenta de incertidumbres.

Estar delante de los alumnos y la profesora con los que compartiría los próximos meses, y quienes me posibilitarían explorar la relación pedagógica contemporánea, generó un estado de ansiedad, tanto por mi parte como, probablemente, por la suya. A continuación explicaré el porqué de esta impresión.

Mi primer contacto con el alumnado se dio en una hora de tutoría, en la que Diana, su tutora, me presentó a los alumnos, como "una investigadora de la Universidad de Barcelona". Les expliqué que realizaría un estudio sobre la relación entre ellos y los profesores en clase, y que me centraría sobretudo en el uso de las tecnologías digitales¹⁴. Estuvimos conversando durante algunos minutos, en los que ellos me plantearon preguntas sobre la vida universitaria y cómo era eso de ser 'profesora de universidad'. En ese primer contacto, pude observar algunas miradas expectantes, algunas miradas desconfiadas y muchas miradas desconcertadas, evidenciando que la situación les era ajena y que haría

¹⁴ Recuerdo al lector que ese era el foco inicial de la investigación.

falta tiempo para entender realmente lo que pasaría allí. A continuación, fui a sentarme en el fondo del aula, lugar que pasaría a ocupar habitualmente.

Según Martínez Miguelez (2007), el investigador debería prestar especial atención a las reacciones que genera su entrada en el escenario, dado que las primeras impresiones son muy importantes y pueden llegar a ser decisivas en el éxito o el fracaso de la investigación.

Era la última hora de la mañana y después de la tutoría los alumnos se irían a casa, por lo que considero que fue una buena manera de llegar al campo. Nos pudimos conocer, y tuvimos la oportunidad que el tiempo ofrece, para acostumbrarnos a la idea de estar en compañía.

Al día siguiente, cuando llegué a primera hora de la mañana para estar con el grupo, ellos ya me conocían, y fue menos violento estar juntos durante toda la mañana de clases.

Es innegable que los primeros días fueron de desconcierto, por parte del alumnado, del profesorado observado y por mi parte. La pregunta "¿Qué estás haciendo aquí?" se repitió incontables veces en las dos primeras semanas del trabajo de campo. Martínez Miguelez (2007) sostiene que en ese escenario, la mejor política es la honestidad. Esa fue precisamente la postura que adopté en todo momento. En el fragmento del cuaderno de campo que se presenta a continuación podemos apreciar una escena en la que dos alumnos se acercan a mí para saber más cosas sobre mi presencia en el aula de su grupo.

- (Oriol) ¿Puedo hacerte una pregunta?
- (Investigadora) Por supuesto que sí.
- (Oriol) ¿Por qué han elegido nuestro grupo para realizar tu estudio?
- (Investigadora) No lo sé, sinceramente... No lo he elegido yo.
- (Oriol) Supongo que es porque hablamos bastante... Pero, ¿qué vienes a hacer aquí?
- (Investigadora) Vengo a observar.
- (Oriol) ¿Y no nos estás evaluando? Si nos portamos mal, ¿qué pasa?
- (Investigadora) Yo sólo vengo a observar. No os evaluaré en ningún momento.
- (Pablo) Sólo para tenerlo claro... ¿no habrá examen entonces?
- (Investigadora) No, no os pondré exámenes. Sólo vengo a observaros, en vuestro día a día.
- (Pablo) Vale, ahora estoy más tranquilo.

[Fragmento 2.03. Observación de clase 6D]

En un primer momento a los alumnos -además de no entender mi presencia en el aula-, les atemorizaba que les estuviera evaluando de manera encubierta, tal como se evidencia en el siguiente fragmento de mis notas de campo.

Es el tercer día de observaciones y estoy sentada en el fondo del aula. Observo que una chica de la tercera fila a la derecha (todavía no sé sus nombres) se gira hacia atrás y me mira. Luego la chica habla con su compañera de al lado, que a su vez llama a la compañera que tiene en frente, que, seguidamente habla con la de al lado. Cada nueva persona que se añade a la 'corriente' de comentarios, se gira para mirarme.

Las cuatro chicas hacen algunos gestos para comunicarse con otras dos alumnas que están en el lado izquierdo del aula, señalándome. La actuación en todos los casos era siempre la misma: me miran, cubren sus pantallas y comentan algo con otro compañero.

A partir de ese momento, los alumnos se pasaron toda la clase tratando de ocultar sus pantallas para que yo no pudiera ver qué estaban haciendo.

En la clase siguiente, todos los alumnos que estaban próximos a mí se cambiaron de sitio.

[Fragmento 2.04. Observación de clase 4M]

En la escena descrita en el fragmento anterior, como investigadora yo sabía -más que intuía- que los alumnos 'desconfiaban' de mí y de mi presencia, y que yo no podía hacer nada al respecto en aquel momento. Tendría que ganarme su confianza.

A su vez, aunque conocieran mi proyecto de investigación de antemano, los profesores, en un primer momento, también me veían como un sujeto ajeno al aula. En el fragmento de mi cuaderno de campo que se presenta a continuación, a tutora del grupo me pregunta sobre la influencia de mi presencia en el campo.

- ¿Crees que tu presencia condiciona el comportamiento de los alumnos y de los profesores?

[Fragmento 2.05. Observación de clase 60D]

Con el paso del tiempo, considero que mi presencia en el aula se fue naturalizando. Podemos considerar una evidencia de ello cuando los sujetos de la investigación empezaron a llamarme por mi nombre, momento en que pasaron a considerarme una persona más de su entorno. Eso es lo que abordaremos en el siguiente apartado.

2.5.3 La estancia en el campo: la búsqueda de mi lugar en la relación

Una vez naturalizada mi presencia en el escenario de clase, poco a poco fui encontrando mi rol en la relación pedagógica observada. Ese rol no fue negociado de antemano con los sujetos de la investigación, sino que se fue construyendo socialmente, en relación. Martínez Miguelez (2007) sostiene que en el proceso de encontrar un lugar en el grupo de estudio, el investigador debería tratar de percibir cómo es visto por los miembros de ese grupo: "lo que dicen cuando están a solas con él, lo que dicen a otros ante él y lo que dicen a sus espaldas. Esto le ayudará a buscar su rol" (p. 55).

En ese proceso de búsqueda de mi lugar en la relación, empecé clarificando lo que yo no era. Evidentemente, yo no asumía el rol de 'alumna' en la relación, pero tampoco el de 'profesora', dado que quería que confiaran en mí sin el peso que el 'poder' docente conlleva. Intenté ser clara al afirmar que no formaba parte de mis tareas evaluarlos, ni tampoco pretendía romper la confianza que ellos depositaran en mí, contando a sus profesores lo visto en escenas privadas. Además, intenté que no me vieran como una 'experta', como 'una profesora de la universidad' -aunque también lo fuera- sino más bien que yo estaba allí para aprender de y con ellos.

A continuación se presentan una serie de escenas que se dieron en el aula, en las que se evidencia la construcción de la confianza entre los participantes en la investigación y yo, la investigadora¹⁵.

- (Leo) Franciele, ¿tienes hora?
[Fragmento 2.06. Observación de clase 40M]

- (Jimena) Franciele, ¿me puedes ayudar con mi tarea?
[Fragmento 2.07. Observación de clase 40M]

¹⁵ Los números de referencia de las observaciones evidencian el paso del tiempo en la realización del trabajo de campo.

Ana, Amelia y Núria están pintándose las uñas con sus rotuladores, unas a las otras. Les hace gracia. Me miran, a ver si les digo algo. Yo les sonrío, y ellas me devuelven la sonrisa.

[Fragmento 2.08. Observación de clase 82O]

- (Karim) Profe, hace poco estaba enamorado...

[Fragmento 2.09. Observación de clase 91O]

- (Karim) ¿No te aburres, Franciele? Yo me aburro...

[Fragmento 2.10. Observación de clase 108O]

En las cuatro escenas presentadas, se reflejan indagaciones, comentarios y miradas de los alumnos hacia mí. En la primera, Leo me 'pide la hora'. Puede parecer poco, pero indicaba su reconocimiento de mi presencia, como una persona más en su círculo de relaciones. En la siguiente escena, Jimena me pregunta si le puedo ayudar con su tarea. La alumna no sabe si yo puedo o no hacerlo, no le había quedado claro si eso estaba dentro de mis 'atribuciones'. Yo tampoco lo tenía claro, porque mi rol en la relación no estaba preestablecido: se fue construyendo. Poco a poco mi vínculo con los sujetos de la investigación se fue fortaleciendo, y en los intervalos entre clases era común que los alumnos me preguntaran algo acerca del contenido que estaban estudiando o me contaran cosas de sus vidas personales, tal como se puede apreciar en algunas de las demás escenas presentadas anteriormente.

Es importante resaltar que los profesores me han ayudado en esa labor de construcción de la confianza con el grupo objeto de estudio, como se puede apreciar en el fragmento presentado a continuación.

- (Manuela) José, ¿qué estás mirando en el ordenador?

- (José) Estoy intentando hacer el subrayado en el libro digital...

- (Manuela) Te lo pregunto porque por tu cara parece que estás mirando algo que no debes...

- (José) Que te diga Franciele qué estoy haciendo.

- (Manuela) Franciele no me dirá nada. Por eso te lo pregunto a ti.

[Fragmento 2.11. Observación de clase 27M]

Corbin y Strauss (2008) señalan la importancia de situarse lo más próximo posible de los participantes en la investigación para llegar a reconocer cuales son los aspectos que caracterizan su cultura y el significado del objeto de estudio para ellos -en este caso, la relación pedagógica-. Así, con el paso del tiempo, y de forma natural, fui encontrando mi lugar en la relación pedagógica, una relación cada vez más próxima al alumnado y al profesorado.

2.5.4 Mi cambio de actitud a lo largo del recorrido: de la escucha paciente a la toma de decisiones

Más allá de construir un rol en la relación que sea próximo a los participantes, el investigador no puede perder de vista su mirada crítica hacia las escenas observadas. Lo que es considerado uno de los principales retos en ese tipo de estudio (Creswell, 2012).

Según Larrosa (2008), la distancia es una forma esencial de proximidad. En el distanciamiento, el investigador evita la banalidad de los que 'lo saben todo'. Para este autor, la distancia es la delicadeza para con el acontecimiento. En ese no saber, en esa lejanía, está la limpieza de la mirada, la posibilidad de ir a lo esencial. En el movimiento de alejamiento el investigador tiene la oportunidad de acercarse más al objeto de estudio: se deja interpelar, se pone verdaderamente a la escucha, afina su mirada, tensa su sensibilidad.

En la misma línea, Contreras (2013b) argumenta que en primer lugar, el investigador debe escuchar sin interpretar:

Porque si la escucha es tal, está abierta a oír lo no sabido, lo no esperado. Incluso, por paradójico que pueda resultar en relación con la aspiración investigadora, la escucha lo es si no está preocupada por interpretar sino, en primer lugar, solo por escuchar. De hecho, diría, solo podemos escuchar si suspendemos nuestra pretensión de interpretar. Porque la escucha está dispuesta a la sorpresa, al no saber; mientras que la interpretación es el movimiento de aplacar este no saber dando una explicación, pudiendo establecer la comprensión, que es el momento en el

que el no saber deja de serlo para ser 'nuestro modo de entenderlo'. La escucha se encuentra, por tanto, en el lugar de la pregunta '¿qué nos dicen?', antes que en el de la pregunta '¿qué significa?'. Evidentemente, es inevitable preguntarse qué quiere decir eso que dicen. Pero la escucha no tiene prisa por entrar en este lado de la cuestión; no quiere tapan antes de tiempo lo que nos dicen; esto es, no quiere aún dejar de escuchar, no quiere todavía interpretar. (p. 64)

En el trabajo de campo, he privilegiado la escucha a la interpretación, sobre todo en los primeros meses de observación.

Sin embargo, al aproximarnos al final del curso escolar, se hacía necesario tomar algunas decisiones, en relación al tiempo de estancia en el campo y el foco de la misma investigación. En el proceso de negociación, habíamos indicado nuestra intención de permanecer en el campo durante al menos un trimestre. Pero transcurrido ese tiempo, sentía que no era suficiente y que necesitaba seguir indagando. Es por lo que se negoció con el centro la continuidad del trabajo de campo en el siguiente curso académico, con el mismo grupo de alumnos.

Fue en ese momento que fue necesario tomar una decisión fundamental: el cambio del enfoque de la tesis. Pese a que inicialmente la finalidad del estudio era indagar sobre las relaciones pedagógicas mediadas por tecnologías digitales, en el trabajo de campo me di cuenta que había otros aspectos de la relación pedagógica contemporánea que se revelaron tan importantes frente mi mirada investigadora como las tecnologías digitales. Por lo tanto, en una tutoría con mi directora de tesis, decidimos seguir indagando en éstos aspectos, más allá del elemento tecnológico.

Por lo tanto, en las vacaciones de verano, entre un curso y otro, realicé un primer análisis de las evidencias obtenidas durante los primeros meses de trabajo de campo, algo que considero una fortaleza del trabajo de campo realizado. Con el inicio del nuevo curso académico (2013-14), inicié otro proceso observacional. Pese a que el grupo de estudiantes seguía siendo el mismo, con el cambio de tutora y de los profesores en general, la

construcción de la relación pedagógica adquiriría otras dimensiones, por lo que el proceso de escucha paciente volvió a empezar.

En ese sentido considero que la decisión de observar al mismo grupo de alumnos en dos cursos académicos fue acertada, porque he podido ver cómo las mismas personas pueden llegar a construir relaciones pedagógicas con características diferentes, con otros profesores y en otros tiempos.

Cabe señalar que hubo otro elemento en el trabajo de campo que me exigió, en tanto investigadora, a tomar una decisión relevante. Uno de los profesores observados, pese a haber aceptado inicialmente participar en el estudio, me manifestó que no se sentía cómodo con mi presencia en el aula. Ante esta situación, decidimos de mutuo acuerdo -el profesor y yo- que no seguiría observando sus clases. Posteriormente decidí no utilizar en la construcción de caso y en el informe de la tesis las evidencias observacionales generadas en las clases que observé de este profesor.

Como se puede observar, el trabajo de campo no estuvo exento de dilemas y tensiones. En el siguiente apartado, abordaremos otro de los momentos críticos: la salida del escenario.

2.5.5 El tener que irme: la salida del escenario

Vázquez y Angulo (2003) argumentan que la duración de un estudio de casos depende de diversos factores, como podrían ser el tiempo que permitan los sujetos el acceso del investigador, el tiempo de que disponga el investigador, el tiempo en el que tarde la información en saturarse...

En el caso del estudio que se presenta, la duración del trabajo de campo pudo darse naturalmente, sin una imposición temporal por ninguna parte -ni por parte del centro ni por mi parte-. Había pasado un año desde el inicio de las observaciones cuando consideré que habíamos llegado a la saturación de la información, y consecuentemente, debía comenzar a plantearme mi salida del escenario.

Tal como señalan Murillo y Martínez-Garrido (2010), cuando el investigador conoce suficientemente la realidad objeto de estudio, los datos ya no le aportan más información relevante. Ese es el momento de plantearse la retirada del escenario e ir orientando gradualmente todo su esfuerzo hacia el análisis de la información recogida. La estancia debería prolongarse mientras sigamos aprendiendo. En el momento en que la ocurrencia sucesiva no aporte nada nuevo al estudio, es un indicio de que ha llegado el momento de que el investigador negocie con los participantes en la investigación su retirada del escenario.

El periodo de realización del trabajo de campo de mi tesis doctoral fue del 23 de abril de 2013 al 28 de mayo de 2013, en el que observé 160 horas de clase, además de toda una serie de actividades en las que participé en el centro -reuniones de claustro, reuniones con familias, recital de fin de curso, comidas, excursiones,...-, que me aportaron un profundo conocimiento de la realidad estudiada.

Por ese mismo motivo, el tener que irme me supuso personalmente una ruptura de mi rutina y del vínculo que había establecido con los alumnos, profesores, equipo directivo y todas las personas que trabajan en el IES El Calamot. Es cierto que, a posteriori de mi retirada del campo, he seguido participando en algunas actividades del centro, pero no es lo mismo que la convivencia diaria mantenida durante la realización del trabajo de campo. Como investigadora era consciente de que era mi momento de partir, pero personalmente, fue un momento crítico en la investigación y en mi vida.

2.5.6 El momento de analizar y resignificar lo vivido: el análisis y la interpretación de evidencias

Se ha señalado anteriormente que el proceso de obtención de evidencias estuvo marcado, en un primer momento, por una fase descriptiva -muy abierta-, pasando posteriormente a otra fase más focalizada -dónde emergieron características sobresalientes de la relación pedagógica-, para finalizar en una fase selectiva -en la que focalizamos la mirada en las categorías identificadas-. Es lo que Strauss y Corbin (1998) denominan 'focalización progresiva', que no es otra cosa que centrar y reducir progresivamente la dimensión de la

indagación, a medida que vamos explorando el espacio de dichas cuestiones. Ese proceso se repitió en dos ciclos, dado que el grupo observado pasó de segundo al tercer curso de la ESO.

En ese sentido, el análisis de las evidencias se ha dado en diversos momentos: (1) en un primer nivel, al final del primer curso observado -pasados tres meses del trabajo de campo-; (2) al final del segundo ciclo del proceso observacional descrito en el párrafo anterior, cuando se terminaron de definir las grandes dimensiones del análisis, y (3) finalizado el trabajo de campo, a través de una lectura reiterada de las notas de campo y de la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión realizados.

El primer nivel de análisis -realizado durante la realización del trabajo de campo- fue fundamental para definir las grandes dimensiones mientras que el segundo nivel de análisis me permitió profundizar en las escenas observadas, posibilitándome resignificar lo vivido en el campo. En ese sentido, Vázquez y Angulo (2003) argumentan que el análisis de los datos de una investigación difícilmente es un proceso lineal, sino continuo e interactivo, que implica todo un conjunto de reflexiones y contrastes con el propósito de extraer significados relevantes para el problema de investigación.

Según Stake (1999), en los estudios de caso, la principal tarea del investigador cuando analiza la información recogida es llegar a entender el caso en su integralidad. "El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso" (p. 71). Ese es el punto donde reside precisamente la complejidad del análisis de datos en este tipo de investigación: la categorización de la información resulta necesaria, pero no deberíamos perder de vista el marco general del caso, al punto de caer en el reduccionismo de las categorías.

El análisis e interpretación de las evidencias requiere de un profundo sentido de la ética, dado que en la calidad de investigadora, represento las voces de los sujetos de mi estudio y construyo una interpretación de sus prácticas y vivencias. Si bien es cierto que, en todo momento, se intentó respetar y representar su voz, que la información recogida fue contrastada con los participantes en la investigación y que tuvimos una relación colaborativa y de solidaridad, ellos fueron la voz indirecta de la investigación (Arnaus,

2008). Yo fui la responsable de elaborar interpretaciones y significados globales a partir de la información recogida, porque mi implicación fue máxima, porque le dedicaba tiempo, porque era yo quien leía y contrastaba la información con otras fuentes teóricas. Yo era quien investigaba y ellos eran los investigados, por lo tanto, en mi labor investigadora mi responsabilidad última está con los participantes en la investigación, en respetar su voz a través de la mía.

Del proceso de análisis, que conllevó la creación de una categorización (ver anexo 7), pasamos a la interpretación de la información, que permitió la construcción de los casos (Martínez Miguelez, 2007), que es el tema del siguiente apartado.

2.5.7 La escritura del caso: sobre crear y compartir

La escritura del caso y la organización del informe de la tesis se han dado de una manera orgánica, acorde con las nociones que emergieron inductivamente del trabajo de campo. Asimismo, refleja mi manera personal de interpretar la información recogida, dado que escribir no es más que conectarnos con esas porciones de intimidad del saber que deseamos compartir con los demás (Casablanca, 2014)¹⁶.

Cabe destacar que la escritura tiene un papel fundamental en mi labor investigadora, ya que el estudio se concibe como una actividad textual permanente (Ayala, 2011). Ha sido en la escritura que el caso se ha ido construyendo y es a través de ella que se ha creado teoría a partir de la práctica.

En la escritura del caso, y dada la abundancia de información obtenida, en diversos momentos me resultó complicado encontrar las escenas que mejor evocaran en el lector la experiencia vivida, con el fin de crear una fiel reconstrucción del fenómeno estudiando (Martínez Miguelez, 2007).

En ese sentido, Stake (1999) argumenta que "debemos encontrar aquella mejor historia que describa la situación de esta investigación concreta, en beneficio del lector, en beneficio del

¹⁶ "¿Para qué escribe uno si no es para juntar sus pedazos?" (Galeano, 2006, p. 107).

caso, y en beneficio de los bosques. El autor eficiente es aquél que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector" (p. 105).

He optado por organizar la redacción de los capítulos con los resultados de la investigación cada uno en torno a un profesor o profesora referente, poniendo su práctica docente en diálogo con otras prácticas observadas y con los referentes teóricos. Asimismo, mi intención ha sido organizar el informe teniendo presente al lector y esperando que él haga su parte del trabajo.

La intención última de mi informe es, por lo tanto, evocar la experiencia vivida, organizándola de una forma coherente para crear teoría a partir de la práctica observada, y que, de esta forma, el lector llegue a comprender la integralidad del fenómeno investigado en profundidad.

2.6 Sobre la validez y la credibilidad del estudio: criterios de rigor

Para lograr la credibilidad del estudio, utilizamos algunos recursos, propuestos desde las corrientes de investigación naturalista, que detallamos a continuación.

El primer recurso: *'el trabajo de campo prolongado y continuo'*. La estancia en el centro a lo largo de 12 meses (dos cursos académicos), no solamente me permitió superar las posibles distorsiones relacionadas con mi presencia en el escenario, sino también reunir un amplio volumen de información, garantizando una base de evidencias adecuadas para el análisis. No puede pretenderse entender en profundidad un fenómeno complejo como es la relación pedagógica en una estancia breve en el campo. Por el contrario, requiere una presencia activa y duradera, que permita distinguir lo que es anecdótico de lo que es relevante, lo que es superficial de lo que es substantivo, sin despreciar o ignorar situaciones atípicas (McMillan y Schumacher, 2005; Pomar, 2001).

El segundo recurso: *'la triangulación de la información'* (Creswell, 2012). La triangulación de la información se llevó a cabo a través de dos estrategias: por un lado, por medio del contraste de interpretación de las escenas de clase inmediatamente después de los hechos, en los intervalos entre clases; y, por otro lado, a través de la utilización de las

diferentes técnicas de recogida de información: contrastando y confrontando mi observación personal, con la percepción del profesorado -a través de las entrevistas- y con la percepción del alumnado -a través de los grupos de discusión-.

El tercer recurso: *'la validación solicitada'* (Hammersley y Atkinson, 1994; Stake, 1999). Se solicitó a los protagonistas del estudio una lectura crítica del informe, con la intención de conocer su opinión sobre la plausibilidad de la interpretación que en él se presenta.

Asimismo, cabe volver a señalar que la pretensión de nuestro estudio -de naturaleza etnográfica- no es generalizar, dado el carácter único e irrepetible de las circunstancias y sujetos de la investigación. Lo que se puede extrapolar es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis. En ese sentido Stake (1994, 1995) plantea que es el lector quién debería preguntarse lo aprendido y lo que le queda por aprender a partir de la lectura del estudio: es el lector quien construye conexiones y puede llegar a generalizar en su contexto la teoría subyacente, mediante la analogía y la extrapolación.

2.7 Las fases de la investigación

En este apartado, el último del capítulo relacionado con la definición del diseño y del contexto de investigación, presentaremos las fases del estudio, a modo de síntesis, en la tabla 3.

Tabla 3. *Fases de la investigación*

1ª Fase	Elaboración del proyecto de tesis, concreción de los interrogantes y objetivos de la investigación.	Ene 2011
		Sep 2011
2ª Fase	Revisión de la literatura en torno al objeto de estudio y construcción de un marco conceptual para la realización del estudio.	Sep 2011
	Identificación del objeto de investigación y realización de un intento de delimitación de conceptualización de relación pedagógica.	Ene 2013
3ª Fase	Proceso de negociación	Ene 2013
		-
		Abr 2013
	Acceso al escenario	Abr 2013
	Estancia en el escenario	
	Trabajo de campo	El trabajo de campo se inicia con una primera etapa eminentemente descriptiva, en la que se recoge información sobre la experiencia de la relación pedagógica de una manera más libre y exhaustiva. Una vez superada la primera etapa se pone en marcha un trabajo de campo más sistemático acorde con la metodología utilizada. Durante la estancia en el escenario se redefine el foco y los objetivos de la investigación.
		-
		May 2014
	Retirada del escenario	Abr 2014
4ª Fase	Análisis e interpretación de las evidencias	
	El análisis y la interpretación de las evidencias se ha dado en dos momentos: (1) durante la realización del trabajo de campo, simultáneamente a la recolección de los datos; y (2) finalizado el trabajo de campo, a través de una lectura reiterada de las notas de campo y de la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión realizados.	Jul 2013
		-
		Sep 2015
5ª Fase	Redacción del caso y del informe de investigación	Sep 2015
		-
		Sep 2017

Fuente: autoría propia.

Capítulo 3.

La relación pedagógica contemporánea: Tejiendo vínculos en un entramado de relaciones



Capítulo 3. La relación pedagógica contemporánea: tejiendo vínculos en un entramado de relaciones

¿Qué esperar del capítulo?

En el presente capítulo indagaremos sobre algunas nociones alrededor la concepción de relación pedagógica, en un intento de delimitar el objeto de esta investigación, a partir del análisis documental realizado.

En el primer apartado, reflexionaremos en torno a la naturaleza de la relación que se establecer entre profesores y estudiantes en el aula como una relación especial, que se diferencia de las demás relaciones humanas. Seguidamente, evidenciaremos la importancia de estudiar la relación pedagógica, dado que el hecho de aprender en la escuela está íntimamente relacionado con las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes. Finalmente realizaremos un ejercicio de conceptualización y explicitaremos dos presupuestos básicos que pueden contribuir a comprender la aproximación que en este trabajo se hace a la relación pedagógica.

En el segundo apartado del capítulo, abordaremos los elementos constituyentes de la relación pedagógica. Se revisarán las nociones de subjetividad e identidad, desde el punto de vista de la clase como lugar de encuentro. También reflexionaremos en torno al tiempo como elemento clave en la construcción de los vínculos. Trataremos la importancia del reconocimiento del otro y del cuidado de sí en la relación. Indagaremos sobre el carácter experiencial de la relación pedagógica, sobre el deseo y el movimiento deseante en la relación y, arrojaremos luz, sobre los dilemas y vulnerabilidades que emergen en la relación pedagógica.

Finalmente, en el último apartado del capítulo, se presentarán otras maneras de entender y de estudiar la relación pedagógica.

3.1 Sobre la relación pedagógica: modos de darse la relación en el contexto del aula

Empezaremos este capítulo, que sirve de marco teórico para la investigación, indagando sobre algunas nociones alrededor del concepto de relación pedagógica, en un intento de delimitar el objeto de estudio. El capítulo lo conforman cuatro subapartados: (1) el aula en tanto espacio en el que se produce un tipo de relación especial, singular y única entre profesores y alumnos; (2) la importancia de estudiar la relación pedagógica; (3) un ejercicio de conceptualización de la relación pedagógica; y (4) la explicitación de dos presupuestos básicos que pueden contribuir a comprender la aproximación que en este trabajo se hace a la relación pedagógica.

3.1.1 La naturaleza de la relación pedagógica

La relación pedagógica es una relación especial, singular y única. Diferente a todas las demás relaciones humanas -como podrían ser la amistad, las relaciones parentales o las relaciones afectivas-. Más allá de que pueda contener dosis de amistad, de una relación *in loco parentis*¹⁷ y de afecto, es en ella que el acto de enseñar y aprender cobra sentido.

Según Van Manen (1998), la relación pedagógica se diferencia de la relación padre-hijo en un aspecto fundamental. Mientras que la relación padre-hijo suele ser bipolar: esencialmente es una relación persona a persona; la relación pedagógica es siempre una relación tripolar: es una relación entre profesor y alumno en que ambos están orientados hacia una determinada asignatura y el mundo que representa. Otra diferencia entre la relación parental y la relación profesor-alumno es que la segunda es temporal -aunque el joven pueda recordar a un profesor especial durante toda su vida-, mientras que la relación entre padre e hijo podría durar toda la vida.

Además, según Sancho (2011a), la relación pedagógica no puede considerarse una relación esencialmente afectiva, pese a que pueda existir afecto entre los profesores y los alumnos

¹⁷ Expresión latina que significa 'actuar en el lugar del padre' (Van Manen, 1998).

vinculados en una relación pedagógica. La relación profesor-alumno se diferencia fundamentalmente de las relaciones afectivas porque estudiantes y profesores no se han elegido. Además, no es obligatorio que estudiantes y profesores 'se gusten', aunque deberían respetarse. En ese sentido, el profesor no puede forzar a que sus alumnos le acepten como profesor. En última instancia, ese reconocimiento debe ser ganado.

La relación pedagógica no puede ser considerada, por lo tanto, el resultado de una mera interacción educativa entre profesorado y alumnado, sino que necesita de determinados elementos que la conviertan en 'algo valioso' y realmente educativo.

Según Sánchez, Lledó y Perandones (2011), la relación pedagógica posee características cognitivas, afectivas y emocionales. Pero, sobre todo, es un desarrollo experiencial, donde profesores y alumnos comparten vivencias en una historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo.

Finalizamos este subapartado con una reflexión acerca de la naturaleza de la relación profesor-alumno, alineada con nuestra manera de entenderla. Para Sancho (2011a), la relación pedagógica es:

Una relación que se construye (o se puede construir) con un punto de aceptación y reconocimiento mutuo, con un punto de confianza, con un punto de curiosidad, con un punto de empatía, con un punto de afecto, con un punto de emoción, con un punto de responsabilidad y con un punto de desapego. Este conjunto de puntos permiten tejer la malla sin la que, como argumenta Postman (1999), el aprendizaje no es posible, ni para el estudiante un para el docente. (pp. 47-48)

3.1.2 La relación pedagógica y el aprendizaje: de cómo el acto de enseñar y aprender cobra sentido en la relación

Después de realizar una breve aproximación a la naturaleza de la relación pedagógica, pasaremos a preguntarnos sobre la relevancia y el sentido de estudiarla.

Si la principal finalidad de la escuela es que los alumnos aprendan -conocimientos, valores, maneras de ser y de estar,...- focalizar la mirada en la relación pedagógica deviene fundamental, ya que del tipo de relación que se establece entre profesorado y alumnado, depende el tipo de aprendizaje al que se puede aspirar (Jurado y Obando, 2014).

No es posible fomentar el aprendizaje de los estudiantes sin establecer ningún tipo de relación con ellos (Sancho, 2011a). Enseñar y aprender -como actos que cobran sentido en la relación- están íntimamente relacionados con cómo se articula dicha relación dentro del aula (Palomero, 2009).

García (1975) defiende que en el aula, mediada por la relación pedagógica,

lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación. Si el vínculo es autoritario (...) los alumnos aprenden la modalidad autoritaria (...) aunque se les haya enseñado puntillosamente que la educación debe ser 'libertadora'. (p. 76)

El impacto de la práctica docente en los alumnos, sobre todo en aquello relacionado con la construcción de conocimientos que no solo el relacionado con el aprendizaje de contenidos, depende de la relación con profesores y alumnos (Morales, 1998). En ese sentido, aprender está profundamente marcado por el tipo de vínculo que se pone en juego en la relación pedagógica (Anzaldúa, 2004).

3.1.3 Un ejercicio de conceptualización

En la literatura existente, la relación pedagógica -a veces denominada 'relación educativa' o 'relación profesor-alumno'- es abordada desde diferentes enfoques muy variados. Seguidamente en este mismo capítulo, presentaremos otras perspectivas desde las cuales se estudia la relación personal entre profesores y alumnos en el aula. No obstante, para que podamos explorar con propiedad la relación pedagógica en un entorno concreto, resulta necesario un intento de conceptualización de la misma. Será éste un punto de partida, un ejercicio de conceptualización que posteriormente será complementado, revisitado y

reconceptualizado a partir de la realización del trabajo de campo. Consideramos oportuno y necesario partir de aproximación clarificadora, que nos guíe a lo largo de nuestro trabajo.

Nuestro posicionamiento en torno a la relación pedagógica, parte de la noción de 'propósito pedagógico' (Van Manen, 1998). Una relación no puede ser considerada pedagógica sin que haya un propósito educativo de desarrollo personal del alumnado. En ese sentido, García (1975) entiende la relación pedagógica como un vínculo con un propósito.

A su vez, Hernández-Hernández (2011a) contempla otros componentes que consideramos fundamentales para la construcción de una auténtica relación pedagógica:

La relación pedagógica tiene que ver no sólo con el aprender conocimientos, sino también maneras de ser,... juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa y elige. Es una opción que se escoge, que no viene dada sino que se (re)inventa en cada experiencia de relación (en cada curso, con cada grupo). Por eso la relación pedagógica no es igualitaria, no horizontal, pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica. (p. 8)

En otro momento, Hernández-Hernández y Sancho (2015) señalan que "la relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos)" (p. 154).

Desde otro punto de vista, Romero, Bernal y Jiménez (2009) definen la relación pedagógica como algo experiencial, único e irrepetible, que tiene sus orígenes en las vivencias personales de cada uno:

Al igual que en otras esferas de la vida humana, las relaciones entre un profesor o profesora en concreto -ser humano diferenciado, dotado de una historia personal y cualidades que les son propias- y un alumno o alumna concreto -también ser humano diferenciado y dotado de historia personal y

cualidades que les son propias-, que se suceden en un contexto espacio-temporal determinado, son actos únicos e irrepetibles. (p. 131)

Este posicionamiento se puede relacionar con el de Postic (1982) - referente histórico en la temática de estudio- que entiende la relación pedagógica como un conjunto de relaciones sociales que parten de unos propósitos educativos que se establecen entre el educador y aquellos a quienes educa. Este autor añade que estar en relación es la manera de vivir juntos una historia.

Considerando todos estos posicionamientos, nos arriesgamos a crear una conceptualización preliminar -provisional- para nuestro objeto de estudio.

La relación pedagógica es el vínculo personal entre profesores y alumnos -sujetos corpóreos, con su propia historia personal-, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida.

Consideramos que la relación pedagógica es una relación impregnada por ciertas características o cualidades. Algo que nos sugiere seguir profundizando en nuestra conceptualización, puntualizándolas.

La primera: *'la relación pedagógica tiene importancia por sí misma'*. Para el joven, la relación pedagógica con el educador es más que un medio hacia un fin (ser educado, madurar): la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí, por sí misma (Nohl, 1970; Van Manen, 1998). Podemos sentirnos en deuda para el resto de nuestras vidas con un profesor, aunque lo que hayamos aprendido de esta persona pueda haber perdido toda relevancia. El respeto, el amor y el afecto entre profesores y estudiantes encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros.

La segunda: *'en la relación pedagógica, la influencia es mutua'*. Estar abierto a relacionarse es entender que inevitablemente se está siendo influenciado por los demás. En la relación pedagógica el profesor influye a los alumnos y, a la vez, es influenciado por ellos (Morales, 1998).

La tercera: *'la relación pedagógica es asimétrica'*. Hay un desequilibrio permanente entre los roles del profesorado y del alumnado (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016). La relación pedagógica es una relación asimétrica, porque el educador es responsable de la persona a quién educa sin esperar una respuesta en igual medida (Lévinas, 2001; Sacristán, 1991). Es evidente que el adulto responsable, en las clases, juega un papel diferente al de los jóvenes, y que tiene que desempeñar un papel de liderazgo, pero también es cierto que el docente no debe considerarse como un elemento que contempla desde fuera una comunidad de aprendizaje; por el contrario, debe implicarse formando parte de la misma, compartiendo, aunque con diferentes funciones, aspiraciones y deseos de ser y de aprender en el grupo (Jiménez Vicioso, 2006; Romero, Bernal y Jiménez, 2009).

La cuarta: *'profesor y estudiante necesitan una finalidad común'*. La relación pedagógica es una relación bidireccional, según Van Manen (1998): en la medida en que pone en juego la voluntad del profesor para que los estudiantes aprendan y, la disposición de éstos por aprender. Únicamente podemos hablar de una relación pedagógica auténtica cuando las intenciones del adulto -encaminadas al desarrollo personal del joven- encuentran receptividad por parte del joven.

La quinta: *'la relación pedagógica es una doble relación de intenciones: orientada hacia el presente y el futuro'*. Aunque el propósito pedagógico docente está orientado al futuro del joven, el profesor también tiene que considerarlo, no solo en su devenir, sino como persona que es en el presente (Van Manen, 2004).

La sexta: *'la relación pedagógica requiere un deseo de ser y de estar en relación'*. La relación pedagógica, como todas las relaciones, demanda voluntad y deseo por parte de las personas implicadas para mantenerla y enriquecerla, ya que las relaciones que no se cultivan acaban por perderse (Romero, Bernal y Jiménez, 2009).

La séptima: *'la relación pedagógica tiene una cualidad personal'*. El profesor no solo enseña unos contenidos, sino que también personifica lo que enseña (Van Manen, 1998). Además, por lo que se refiere al alumnado, el profesor es el representante máximo de su asignatura. En ese sentido, el cariño que los estudiantes pueden llegar a tener por el profesor, se traslada en alguna medida a lo que él enseña.

La octava: *'la relación pedagógica es finita'*. La relación pedagógica se caracteriza fundamentalmente por ser una relación paradójica, pues el éxito de la misma supone necesariamente su desaparición como tal, pasando de la dependencia a la autonomía del alumnado (Sacristán, 1991).

3.1.4 Entrelazándose: presupuestos básicos en torno a la relación pedagógica

Una vez explicitados algunos posicionamientos respecto al sentido que daremos a la relación pedagógica en la presente tesis doctoral, resulta necesario abordar dos presupuestos básicos, que nos posibilitarán continuar en la tarea de construcción de un corpus teórico que oriente el trabajo que nos ocupa.

El **primer presupuesto:** *'somos quién somos a partir de nuestras relaciones'*.

Según Espino (2004), las relaciones conforman la noción misma de persona. Por su propia naturaleza, la relación responde a un proceso en el que cada uno es (persona) en la medida que se está proyectado hacia o en el otro, a la vez que sin ser o reemplazar el otro. Por lo tanto, la persona se constituye gracias a la intersubjetividad que la rodea.

En la misma línea, Romero, Bernal y Jiménez (2009) argumentan que el 'yo' no es algo previo a lo social, por el contrario, defienden que el 'yo' es el resultado de la interacción con los otros, desde los primeros momentos de la vida.

Siguiendo en la línea de la teoría sociocultural, Burguet (2011) defiende que crecemos y nos formamos a través de y en la interacción con el otro: "somos en función de las interacciones trazadas, las miradas cruzadas, las palabras escuchadas y emitidas" (p. 121).

Del posicionamiento de Burguet (2011) se desprende que nos constituimos como personas a partir de nuestro entorno relacional y no podemos entender la persona independiente de su entramado relacional. "El hombre no vive entre otras personas ni en el mundo de manera accidental u optativa, sino que su relación con lo que le rodea es esencial, constitutiva intrínsecamente" (Moreno, 1997, p. 1031).

Finalmente, cabe considerar que si el hombre es un ser relacional (Merleau-Ponty, 2014; inspirado por las ideas de Saint-Exupéry), entre todas las relaciones posibles, la relación pedagógica juega un papel fundamental (Sacristán, 1991).

El segundo presupuesto: *'la relación pedagógica no puede entenderse sin la influencia pedagógica'*.

En los cimientos de nuestra conceptualización en torno a la relación pedagógica, encontramos la premisa de 'influencia pedagógica' de Van Manen (1998). El autor defiende que, desde una perspectiva amplia, la 'influencia' connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro. La influencia pedagógica, por tanto, estaría relacionada con la presencia del docente en la vida de sus alumnos y alumnas, que de manera deliberada o simplemente por su práctica cotidiana, genera resonancias en la manera como ellos se relacionan con el mundo, con el conocimiento y con los demás. "Quién educa no puede escapar de la pretensión de influir" (Asensio, 2010, p. 22).

Beaudoin (2013) argumenta que además de influir en asuntos relacionados con los objetivos educativos, los docentes también influyen en los valores, la ética, la personalidad y en las habilidades interpersonales de sus estudiantes. Según este mismo autor, la influencia que genera la presencia del docente en la vida de sus estudiantes es más importante que la materia que enseña, y es su principal contribución para la vida de los jóvenes.

Van Manen (1998) señala que incorporar la noción de influencia al propósito pedagógico requiere del docente, por un lado, "respetar al niño tal como es y cómo quiere llegar a ser" (p. 35) y, por otro, "encontrarnos con el niño como con una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida" (p. 36). Por lo tanto, tener presente y reconocer la influencia en la relación pedagógica es considerar y respetar al otro

en su condición de humano, tal como es ahora y en su devenir; y aceptar que él también nos va a influir. Hernández-Hernández (2011b), añade: "esto significa poner la relación pedagógica en términos de reconocer al otro, asumir su influencia y, en definitiva, estar dispuesto a ponerse en juego (p. 13).

3.2 Explorando la relación pedagógica

Llegados a este punto, a partir del intento de conceptualización realizado, incidiremos en algunos elementos constituyentes de la relación pedagógica: (1) Se revisarán las nociones de subjetividad e identidad, desde el punto de vista de la clase como lugar de encuentro; (2) Reflexionaremos en torno al tiempo como elemento clave en la construcción de los vínculos; (3) Trataremos la importancia del reconocimiento del otro y del cuidado de sí en la relación; (4) Indagaremos sobre el carácter experiencial de la relación pedagógica; (5) Reflexionaremos sobre las nociones de deseo y movimiento deseante en la relación y; (6) Arrojaremos luz sobre los dilemas y vulnerabilidades que emergen en la relación pedagógica.

3.2.1 Encuentro entre subjetividades y saberes

La noción de relación pedagógica sobre la cual se desarrolla la presente tesis doctoral nace en la experiencia del encuentro de subjetividades y saberes (Hernández-Hernández, 2011b). La relación pedagógica tiene que ver, desde nuestro posicionamiento, con un encuentro entre sujetos, a la vez que, con los saberes de sí, de los otros y del mundo (Charlot, 2000). Un posicionamiento que tiene algo que ver con la idea del 'maestro socrático' de Foucault (2006) y de sus discípulos, que, abiertos a la posibilidad del encuentro, se permitían vivir una experiencia de transformación de sí mismos (Pagni, 2013).

Entender la relación pedagógica como un encuentro entre subjetividades y saberes es, por lo tanto, una alternativa a las nociones de enseñanza y aprendizaje de la 'escuela industrial' (Foucault, 1999c), en la que habitualmente se ha enseñado sin atender la singularidad del otro. Una escuela que practica como finalidad última una gramática de la escuela (Tyack y

Cuban, 1995) centrada en la transmisión de contenidos; y en la que el otro es objeto de conocimiento pero no de reconocimiento (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016).

Las perspectivas pedagógicas contemporáneas -como podrían ser la 'pedagogía de la presencia' (Bárcena, 2012) y la 'pedagogía de la alteridad' (Ortega, 2013, 2016)-, sin embargo, ponen de relieve el reconocimiento del otro. En el marco de los posicionamientos de estas pedagogías, el espacio educativo se configura en torno a la experiencia concreta entre un docente -singular- y su alumnado.

En ese contexto, "la relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades" (Hernández-Hernández, 2011a, pp. 7-8).

El punto de partida de la relación pedagógica es, para nosotros, el encuentro.

Llegados a este punto, resulta necesario revisar las nociones de subjetividad e identidad, para, seguidamente, focalizar la mirada en la clase como lugar de encuentro.

3.2.1.1 De subjetividades e identidades

Aunque en el lenguaje cotidiano con cierta frecuencia identidad y subjetividad se utilizan indistintamente, como si se tratase de dos sinónimos, la identidad y la subjetividad son dos construcciones singulares e inherentes al sujeto, interrelacionadas eso sí, pero algunas veces disonantes. Es por ello que antes de seguir indagando en la noción de relación pedagógica como 'encuentro entre subjetividades y saberes', resulta necesario visitar estas dos nociones, intrínsecas a lo humano.

En un acto de clarificación -y hasta cierto punto de reduccionismo- de estos dos términos, podríamos decir que en la construcción de la identidad interviene la mirada del otro sobre uno, mientras que la construcción de la subjetividad tiene que ver con la mirada de uno mismo sobre su lugar en el mundo.

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo. La subjetividad se construye al percibir la realidad -el otro, la cultura, los objetos, las

herramientas-, al significarla -a partir de los imaginarios sociales-, al nombrarla -a partir del lenguaje- (Anzaldúa, 2004).

Desde la teoría psicoanalítica, Winnicott (1979) y Lacan (1971) argumentan que el comienzo de la construcción de la subjetividad se da como demanda de un proceso de separación del mundo y de auto-reconocimiento.

En ese sentido, la subjetividad no sería un producto: sería el conjunto de procesos que constituyen al sujeto, siempre en edificación y por lo tanto abierto al cambio en su devenir (Ramírez y Anzaldúa, 2005). Ivor Goodson (en Hernández-Hernández, 2005) contribuye al debate señalando que el sujeto es un ser dinámico y múltiple -no un ser acabado-, que debería posicionarse ante prácticas y discursos que lo constituyen como sujeto. La subjetividad es, por lo tanto, un proceso: un continuo proceso de llegar a ser (O'Loughlin, 2001).

Al respecto, Foucault utiliza una metáfora para explicar cómo se constituye la subjetividad como resignificación del mundo exterior (Deleuze, 1987). La subjetividad -el interior-, sería un 'pliegue del afuera': "Un afuera más lejano de todo el exterior 'se tuerce, 'se pliega', 'se dobla', en un adentro más profundo que todo interior, y (...) hace posible la relación derivada del interior con el exterior" (p. 129). La subjetividad vendría a ser entonces, una función derivada del afuera bajo la condición del pliegue. Por lo tanto, la subjetivación es ese movimiento de pliegue del afuera hacia adentro en el que el individuo se constituye y se reconoce sujeto. A la vez, este pliegue es lo que permite al afuera 'hacerse carne'.

Partiendo del posicionamiento de Foucault (citado en Deleuze, 1987) podríamos afirmar que la subjetividad es un proceso interno en el que un sujeto está siempre reconstituyéndose y resignificándose, a partir de lo que le sucede, en el mundo, con los demás. Es el pliegue del afuera, dentro de cada uno. Es su manera de ser en el mundo.

En cuanto a la identidad se refiere, en contraposición a la subjetividad, ésta no depende -únicamente- de uno mismo, sino -sobre todo- del reconocimiento del otro. La identidad se define a través de la relación con el otro, con el afuera (Woodward, 1997). "El otro (padre, madre o quien sea) es el que mediatiza un reconocimiento que emana de la red de

relaciones simbólicas que asigna a los lugares de uno (el que pide) y de otro (el que otorga ese reconocimiento)" (Lacan, en Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 17).

La identidad requiere un reconocimiento que sólo el otro puede suministrar. La identidad es la representación del individuo que se constituye fuera de sí, en un espacio virtual que es el de la mirada del otro -como un espejo- y por identificación con ese otro -puesto que el sujeto se ve a sí mismo desde el ojo ajeno-. En un intento de ejemplificación, Braunstein (2002) sostiene: "yo soy lo que tú miras y reconoces como siendo yo" (p. 114).

Asimismo, la noción de identidad está estrechamente relacionada con la noción de diferencia, ya que emerge en comparación con el mundo exterior (Silva, 2011). Desde una visión simplista, hay quienes creen que la 'identidad' es simplemente lo que uno es y sólo tiene como referencia al propio sujeto (yo soy brasileña). Desde esta mirada reduccionista, la 'diferencia' sería aquello que el otro es y también sería concebida como autorreferente (él es español). Por lo tanto, desde esta perspectiva, la diferencia -igual que la identidad- simplemente existe. No obstante, desde mi perspectiva la identidad estaría inevitablemente relacionada con la diferencia. Cuando digo 'soy brasileña' es porque existen otros seres humanos que no lo son. Eso (soy brasileña) me distingue y me identifica. En un mundo homogéneo imaginario, las afirmaciones de identidad no cobrarían sentido.

Se desprende de todo lo dicho anteriormente que el sujeto no puede otorgarse a sí mismo una identidad -necesita la mirada del otro, y necesita la noción de diferencia-. Un elemento clave que manifiestamente constituye nuestra identidad es nuestro nombre. Presentamos a continuación un interesante cuestionamiento explicitado por Clarice Lispector (1991) en torno a su identidad, su yo y su nombre:

Yo, ¿reducida a una sola palabra? Pero, ¿qué palabra me representa? Si de una cosa estoy segura, es que yo no soy mi nombre. Mi nombre pertenece a los que me llaman. Sin embargo, mi nombre íntimo es 'cero'. Es un eterno comienzo que irrumpe sin parar mi conciencia del comienzo. (p. 133)

Clarice Lispector sostiene que ese no es su nombre, que no le representa en el seno de su subjetividad. Su nombre no es suyo, pertenece a los que la llaman. Para la autora, su

nombre subjetivo debería ser 'cero', ya que representaría el 'constante comenzar' de su conciencia.

Pérez de Lara (2001), en la misma línea, señala: "mi identidad me la atribuyen los otros, pero yo no soy esa identidad, porque si ellos me la tienen que atribuir es porque yo, en mi misma, por mí misma, en mi intimidad, no la tengo" (p. 196).

Llegados a este punto, exploraremos dos procesos que ocurren en paralelo en la vida de los sujetos: la construcción de su identidad y la construcción de su subjetividad.

Frecuentemente, las expectativas y atribuciones parentales, empiezan a construir la identidad del sujeto antes de su nacimiento. A lo largo de la vida, la identidad se va construyendo a partir de la mirada de los demás hacia nosotros. El proceso de construcción de la identidad puede experimentar rupturas -cambio de escuela, de trabajo, de residencia...-, pero es un proceso de construcción más regular y constante en comparación con el proceso de construcción de la subjetividad. Aunque parezca contradictorio, la identidad es una construcción que no depende únicamente de nosotros, pero puede ser considerada más estable si la comparamos con la subjetividad: una vez que se nos atribuyen determinadas 'etiquetas', éstas nos pueden acompañar durante largos periodos de tiempo. Actualmente, un elemento clave en la identidad -sobre todo de los jóvenes- es la construcción de la identidad virtual. Pero no siempre existe una correspondencia exacta entre la identidad que se construye en el espacio físico y en el virtual. En ese sentido el 'yo físico' y el 'yo virtual' no se corresponden totalmente, pero se influyen mutuamente. La forma como se colocan los jóvenes en la vida virtual y son vistos por los demás -en sus perfiles en redes sociales, videojuegos...- contribuye también a construir su identidad personal.

Por otro lado, la subjetividad es algo que está siempre en construcción, dando respuesta a las vivencias y experiencias de cada uno a lo largo de la vida. Ese proceso depende del entorno de cada sujeto, por supuesto, pero, sobre todo, depende de las respuestas internas de cada uno a ese entorno. Es algo más personal, pero a la vez, dinámico, no lineal e inestable.

3.2.1.2 La clase como espacio de encuentro de subjetividades y construcción de identidades

En consonancia con la noción de relación pedagógica presentada, la clase pasa a ser entendida como un espacio privilegiado -en un momento y lugar determinados- de encuentro entre los sujetos, en el que convivir y crear juntos vivencias y conocimientos. La clase es, por lo tanto y, sobre todo, un espacio de encuentro de sujetos en torno a la experiencia de conocer y compartir (Hernández-Hernández, 2011a).

Mínguez, Romero y Pedreño (2016) sostienen que el aula es el espacio de expresión máxima del encuentro entre profesorado y alumnado, de amistad, de confianza y de responsabilidad. Un lugar de encuentro para aprender juntos.

En consonancia con lo que acabamos de explicitar al inicio de este apartado, Bailly (2005) apunta que 'hablar la lengua del otro' es fundamental, ya que el diálogo es el elemento central de conformación de una única subjetividad compartida en el encuentro de la clase (Porres, 2012). Eso no quiere decir que exista un acuerdo compartido por todos en clase, es suficiente que su respuesta a la pregunta '¿Comprendes?' sea una respuesta reflexiva (Ellsworth, 2005). El diálogo conlleva escucha y encuentro. Según Mínguez, Romero y Pedreño (2016), el diálogo comienza siendo un espacio acogedor del otro a través de la palabra, del gesto y de la presencia y pasa a ser un espacio de solicitud pedagógica, en el que a partir de la escucha atenta se llega -o se debería llegar- al encuentro.

La clase es el lugar de darse la relación (Morales, 1998). Es el tiempo para que cada uno sea sujeto a partir del diálogo. Un tiempo de encuentro en el que también tienen cabida tiempos y espacios para compartir desencuentros, miedos, placeres y todo lo intangible e impensable (Porres, 2012). La clase, un espacio -y un tiempo- de encuentros a partir del cual construir el "nosotros" en la relación pedagógica.

3.2.2 Tejer vínculos en la relación pedagógica: una cuestión de tiempo

Según Romero, Bernal y Jiménez (2009), epistemológicamente el término 'tejer' proviene del latín *texere*. Significa: (1) formar la tela con urdimbre y la trama; (2) entrelazar hilos o

cordones, para formar telas, trencillas u otras cosas semejantes; (3) componer, ordenar y colocar con método y disposición algo; (4) discurrir, idear un plan.

Utilizamos la imagen de un telar como analogía de la vida en el interior de la relación pedagógica: profesores y estudiantes son tejedores en la construcción de tramas y urdimbres interpersonales, como un proceso de construcción colectivo de lo vivido en relación.

Desde esta perspectiva, tejer vínculos significa hilar el entramado afectivo de la relación pedagógica mediado por la confianza y la seguridad. No podemos olvidar que la calidad de la relación pedagógica se relaciona directamente con su textura afectiva. La relación pedagógica es ante todo una relación personal, en donde cada uno, a partir de quién es, de lo que posee para compartir, ayuda a tejer el vínculo (Contreras, 2007).

Romero, Bernal y Jiménez (2009) sostienen que el ambiente o clima de aula está organizado básicamente sobre una estructura afectiva: "esta estructura define la textura de la relación educativa, su tonalidad o cartografía emocional" (p. 146). Lo que implica, en algunos casos, tejer 'tramas reforzadas', siempre que resulte necesario, para fortalecer los vínculos afectivos entre profesor y alumnos. En algunos casos, el tránsito por la institución escolar puede ser la única ocasión en la vida del sujeto, en el que reciba el apoyo y el acompañamiento necesario en el proceso de construcción de su maduración cognitiva, emocional y relacional.

En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña -el contenido-, sino principalmente el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación y que servirá de modelo relacional para los sujetos que la conforman (García, 1975).

3.2.2.1 De cómo la relación pedagógica se va tejiendo en el día a día

La relación pedagógica no es estática, es cambiante. Se va construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo a lo largo del tiempo, en el día a día, poco a poco, lentamente.

Creamos relación en movimiento, dado que los vínculos se tejen en un campo dinámico (Anzaldúa, 2004). Creamos relación que se mueve, transita y se desplaza en múltiples direcciones (Hernández-Hernández, 2011b). Creamos relación de carácter no lineal, que tiene sus momentos de esplendor en la experiencia, y momentos de tensión y vulnerabilidades. Todos los implicados en su construcción -como humanos que somos-, estamos influidos por una serie de vivencias y emociones que inevitablemente interfieren en la relación pedagógica. Todo ello puede generar perturbaciones en el campo de construcción de la misma, y la constituye como relación dinámica.

Coscollá (2011) sostiene que sólo puede haber una auténtica relación pedagógica cuando nos reconocemos en singular dentro de ella. Entonces nos descubrimos mutuamente carencias y virtudes, reacciones y comportamientos en momentos de vida diferentes. Y este conocimiento mutuo va surgiendo con el tiempo porque vivimos, en el aula, en relación y creando relación.

En la misma línea, Hernández-Hernández y Contreras (2013) sostienen que no existe 'la' relación pedagógica, sino relaciones que "se mueven, transitan y desplazan en múltiples direcciones y bajo los más diversos significados" (p. 79). Mirar, escuchar y acompañar, favorecen el vínculo en la relación pedagógica y abren las puertas a una representación de la relación que va más allá de la programación de contenidos y actividades de aprendizaje o evaluación (Hernández-Hernández y Contreras, 2013; Porres, 2012).

Pero construir la relación necesita tiempo, requiere precisión, delicadeza, cuidado, tiempos, saberes.... artesanía. Tejer es un trabajo arduo, que requiere dedicación, que necesita continuidad. No se consigue con un *click*. En ese sentido, la experiencia cotidiana, las situaciones sencillas, son vitales; el 'tiempo muerto' puede servir para tejer fuertes lazos de relación. "Las relaciones no se desarrollan mejor cuando están completamente orquestadas, sino cuando hay suficiente tiempo para que las personas interactúen significativamente" (Beaudoin, 2013, p. 79).

3.2.2.2 El ciclo vital de la relación pedagógica: del vínculo a su ruptura

A la vez que se construye en el día a día, la relación pedagógica, entendida como una relación única y singular, tejida en el encuentro entre unos profesores y unos alumnos particulares, tiene un ciclo vital. En el contexto educativo de la enseñanza secundaria, suele tener un tiempo de vida de un año académico, salvo excepciones. Por lo que el vínculo, tejido en el día a día del aula, tiene un momento de inicio y una duración estimada de existencia.

Sin embargo, si contemplamos las relaciones pedagógicas en un contexto un poco más amplio, en el que los profesores, aunque ya no convivan a diario con sus alumnos, siguen formando parte del círculo de relaciones de la escuela, esa relación puede seguir desarrollándose a lo largo de mucho tiempo. En algunos casos, con el paso del tiempo, ese vínculo se reconvierte en otro tipo de relación.

En todos los casos, en la génesis de la relación pedagógica encontramos la noción de dependencia, que uno acepta gustoso, porque sabe que, de ella, "primero saldrá, y segundo, saldrá ganando" (Sacristán, 1991, p. 257). Una noción de dependencia que proviene del reconocimiento de una auténtica autoridad pedagógica, a la que libremente nos sometemos. Hay autores, como Postic (1982) y Asensio (2010), que defienden el carácter efímero y provisional en el tiempo de la dependencia en la relación pedagógica.

Por lo tanto, la relación pedagógica que emerge como un vínculo de ayuda -de dependencia-, ya nace con el propósito de dejar de existir, teniendo como meta la autonomía del alumnado. Según García (1975):

El vínculo pedagógico es, en principio, de dependencia, pues quien no sabe depende de quien sabe, pero para completar el auténtico sentido de ese vínculo debe encaminarse desde el vamos a superar esa dependencia para culminar con la ruptura de ese vínculo. La meta última de educar (...) es lograr que quien aprende no dependa-de, es establecer un paradójico vínculo cuyo profundo sentido se cumple al romperse como tal, o sea

cuando el educador deja de ser, en tanto implica depender de un educador.
(p. 68)

Para que una relación pueda considerarse auténticamente pedagógica, es requisito fundamental, que aspire a desaparecer, que se supere la dependencia del alumno hacia el docente. La dependencia en la relación pedagógica exige ser trascendida, hacia la autonomía (Jover, 1991).

La relación pedagógica está inevitablemente orientada a la separación. Según Sánchez, Lledó y Perandones (2011), la separación es el momento de esplendor de toda relación pedagógica porque implica el reconocimiento más profundo del otro como ser autónomo e independiente. Es el ciclo de la relación llegando a su fin, provocando el surgimiento de nuevas maneras de ser y estar, ahora, en otra relación -con el mundo, con uno mismo, con los demás y con los antiguos profesores y compañeros.

3.2.2.3 Profesores que dejan huella: cuando la relación pedagógica se inmortaliza

Pese a que toda relación pedagógica tiene su tiempo vital, la huella dejada por algunos profesores en la vida de sus estudiantes hace que la relación pedagógica se inmortalice, se perpetúe en el tiempo.

El vínculo tejido entre profesor y alumno, a través del tacto pedagógico, puede llegar a influir verdaderamente en la vida del joven, ayudándole a encontrar la solución a algunos de sus problemas, a dar sentido a sus sueños o a lograr sus objetivos. La esperanza pedagógica presente en el vínculo puede llegar a impulsar a los estudiantes a lugares nunca imaginados.

Según Beaudoin (2013), como educadores, nuestro auténtico valor no está en los contenidos que enseñamos, en los programas que organizamos, ni en las lecciones que impartimos, sino en la relación que mantenemos con nuestros estudiantes. No hay nada que pueda reemplazar la influencia que los profesores tienen en la formación de sus alumnos, aunque no siempre se refleje en las evaluaciones escolares.

En contraposición, pocas situaciones pueden resultar más infructuosas, más vacías, para un estudiante que la de sentirse en manos de profesores carentes de iniciativas, indiferentes a las ansias de conocer y vivir de sus estudiantes (Asensio, 2010). Acerca de ello, Zweig (2004) señala, con pesar:

A mi juicio, nada resulta más característico de la total falta de relación que, tanto en el terreno intelectual como en el anímico, existía entre nosotros y los maestros, como el hecho de que me he olvidado de los nombres y los rostros de todos ellos. (p. 55)

Tener la suerte de encontrar en la vida un sólo profesor que deje huella ya es suficiente para hacer del paso por la escuela algo con sentido.

3.2.3 El reconocimiento del otro y el cuidado de sí

Utilizaré otra metáfora para ilustrar la idea central del presente apartado. Si entendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje como un largo viaje, a lo largo de un curso académico o, a un nivel más amplio, a lo largo de toda la vida, las personas con las que nos encontramos en el camino y compartimos ese recorrido -profesores y alumnos- pasan a ser nuestros 'compañeros de viaje'. En un viaje es imprescindible que cada uno cuide de sí: de su salud, de su equipaje, de los insumos necesarios para sobrevivir, de su equipo fotográfico... Pero en ese camino, nos encontramos con compañeros que pueden ayudarnos, a la vez que pueden necesitar nuestra ayuda en momentos de dificultad. Compañeros a los que podemos prestar nuestras 'pertenencias' -nuestro conocimiento- y con quienes vamos aprendiendo a disfrutar de la aventura. Al mismo tiempo que nos preocupamos por nosotros, a lo largo del trayecto, el vínculo se va estrechando, y nos sentimos también responsables de nuestros compañeros del viaje. Hay un deseo compartido por todos de llegar juntos al destino, habiendo disfrutado de lo bueno y lo no tan bueno del camino, pudiendo estar orgullosos de tener historias - recuerdos de vivencias- para contar.

En el camino del aprender, nuestros compañeros son las personas que están con nosotros en el aula. En el entorno educativo somos responsables cada uno de nuestro propio aprendizaje, a la vez que tenemos cierta responsabilidad en la construcción del camino del

otro. En este contexto, no deberíamos olvidarnos de la importancia de acompañar al otro en la construcción de su trayectoria de aprendizaje.

Para Lévinas (2006), lo que distingue a los humanos no es la actividad del yo encerrada en sí mismo, sino una respuesta a la llamada de la otredad. Es en este 'salir de sí mismo' e ir 'hacia el otro' que se funda la humanidad. En la misma línea, Bauman (2007a) afirma que "la aceptación del precepto de amar al prójimo es el acto de nacimiento de la humanidad" (p. 106).

Complementariamente, para Mínguez, Romero y Pedreño (2016), las relaciones en las que estamos 'uno-por-el-otro' resultan inevitables para la construcción de lo humano, "no reducida a un nexo extrínseco de 'estar junto a' o 'al lado de', sino como un estar ligado uno y otro" (p. 166). Ese vínculo humano indica que solo quien responde por el otro es capaz de ponerse en interacción con su mundo, del que el otro forma parte intrínsecamente (Pieper, 2000).

Uno de los elementos más gratificantes de la relación pedagógica es cuando en ese entorno el otro se convierte para nosotros en alguien del que nos sentimos también responsables: un compañero de viaje.

Cuidar de los demás, atender sus necesidades, mostrarse comprensivo con el otro es la manera como uno se forma, como desarrolla su responsabilidad como ser humano (Lévinas, 2006). La apertura hacia el otro no es sino la única salida del yo hacia fuera, la única manera de escapar de la soledad del sujeto pensante (Lévinas, 2000).

Muchos son los autores que defienden que la ayuda al otro es la base de nuestra humanidad. Sin embargo, la sensibilidad hacia el otro es algo más que conocerle: implica reconocerle como sujeto.

Todo ser humano necesita sentirse estimado y conectado a los demás (Romero, Bernal y Jiménez, 2009). Es en la conexión establecida entre los sujetos que conforman la relación pedagógica, a partir de los intereses, deseos y tensiones de cada uno, con sus necesidades de sentirse reconocidos por quienes son, que todos serán capaces de contribuir en la construcción de vínculos en el aula. En este sentido, reconocer significa considerar todos y

cada uno de los estudiantes como sujeto de la relación pedagógica. Entonces la relación se constituye a partir de la aceptación y del reconocimiento mutuo (Sancho, 2011a).

En la misma línea, Hernández-Hernández (2011b) señala que una relación pedagógica auténtica sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido en el mundo.

Se desprende de ello que una de las principales funciones del rol docente en la relación pedagógica, en tanto un miembro más del grupo, a la vez que ocupando una posición desigual, de más responsabilidad, es atender a las demandas del otro -de sus estudiantes. En ese sentido, Mínguez, Romero y Pedreño (2016) indagan en los actos docentes desde la lógica del cuidado y reconocimiento del otro. Según los autores, el docente debería: (a) salir de sí mismo y ponerse a la escucha; (b) acercarse a la realidad del otro; (c) buscar el bien del otro, a través del propósito pedagógico; para finalmente (d) encontrarse con el otro.

No obstante, pese a que esté atento a los demás, el profesor no debería relegar a un segundo plano el cuidado de sí mismo. Vivir la relación pedagógica desde esa perspectiva es ponerse en la relación con todas las incertidumbres y tensiones inherentes a una situación que se escapa al control -ya que para ser viva, no puede ser del todo controlada-. Ese proceso requiere, por parte del profesorado, un profundo y persistente trabajo de indagación y comprensión emocional de sus estudiantes, pero también un sólido esfuerzo de reflexión sobre sus propias necesidades (Romero, Bernal y Jiménez, 2009).

Por lo tanto, el cuidado del otro presupone el cuidado ético de sí mismo por parte del docente, similar al que se puede promover en los alumnos en el seno de la relación pedagógica (Pagni, 2013).

El cuidado de sí mismo supondría, entonces: (a) una actitud abierta y reflexiva consigo mismo, con los otros y con el mundo; (b) cierta forma de mirar que se desplaza del exterior hacia uno mismo, lo que implica formas de atención a lo que uno piensa y a lo que pasa en el pensamiento; y (3) una serie de prácticas transformadoras (Foucault, 1994; Pagni, 2013).

El cuidado de sí mismo del profesor en el seno de la relación pedagógica supone también un ejemplo de práctica que puede despertar en el alumnado una actitud cuidadosa hacia sí mismo (Runge, 2003).

Lo que define la posición del maestro (...) es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo de cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto. (Foucault, 1994, p. 49)

Por lo tanto, en la relación pedagógica es fundamental que cuidemos de nosotros mismos, a la vez que reconozcamos al otro como sujeto de la relación, que merece ser escuchado y cuidado, como nuestro compañero de viaje.

Valera (2001) reflexiona en torno a la relación pedagógica como un encuentro intersubjetivo que no debería perder de vista esta doble-faceta fundamental: la construcción de la experiencia de sí y la experiencia del otro. Complementariamente Not (1990) argumenta que la noción de relación pedagógica se fundamenta en la identidad y subjetividad de los sujetos, a la vez que en la alteridad.

Para Pagni (2013) no es por el cuidado del otro que los profesores establecen conexiones con la ética, sino que lo hacen justamente porque ellos cuidan de sí mismos. Al respecto, Freire (2012) expresa su reserva frente al 'no cuidado de sí' del profesorado. Dado que es algo fundamental, el respeto por sí mismo como elemento del 'cuidado de sí' es imprescindible para la legítima autoridad pedagógica. La negación de su propio ser docente es, por lo tanto, la ruina de su autoridad y de la propia relación pedagógica. El 'no cuidado de sí' representa la desolación de la relación pedagógica.

3.2.4 Entender la relación pedagógica como experiencia

Una de las características clave de nuestra forma de aproximarnos y entender la relación pedagógica es que ella es experiencial: es única, impredecible y afecta a los sujetos que la conforman.

La relación pedagógica, aunque aquí -en este capítulo teórico- es abordada como algo genérico. Una relación que no es abstracta ni debería ser idealizada: es una relación posible, única, real, en un tiempo y espacio concretos, corporeizada, compuesta de sujetos de carne y hueso, con sus deseos e incertidumbres. La relación pedagógica que nos interesa es la relación real, constituida de hechos vividos (Postic, 1982).

La relación pedagógica se configura como un proceso que refleja un encuentro que por incierto sólo puede inscribirse en la esfera de lo posible (Hernández-Hernández, 2011a, 2011b; Hernández-Hernández y Sancho, 2015).

La experiencia suena a vida, y la relación pedagógica -como experiencia que es- resuena a vida en las aulas. Reivindicar la noción experiencial de la relación pedagógica es interpelar también un modo de estar en el mundo, un modo de habitar los espacios y tiempos educativos:

Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujeto de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, tenebrosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (Larrosa, 2006a, pp.66-67)

Lo que Larrosa denomina 'experiencia', para Atkinson (2012) es 'acontecimiento'. El acontecimiento -la experiencia-, llevado al ámbito de la relación pedagógica, supone una ruptura de los modos establecidos de aprender: "un acontecimiento se refiere a una perturbación, a una ruptura, unas maneras de transformar la comprensión o la actuación que tiene el potencial para precipitar el verdadero aprendizaje" (Atkinson, 2012, p. 6).

El aprender, por lo tanto, también es experiencial. En ese sentido, Hernández-Hernández, Sancho y Fendler (2015) realizan una distinción entre el aprendizaje y el aprender en la escuela. Mientras que el primero se puede alcanzar mediante una adecuada planificación y su correspondiente evaluación; el aprender tiene que ver con la experiencia, ya que se trata de lo que escapa al control de la norma y que afecta al estudiante -y al docente-, dejando una huella en su subjetividad.

Para Contreras (2007) el aprender es una forma personal de ir viviendo cada uno su lugar en el mundo, pero no como destino, sino como definición de su querer estar y participar desde sí en relación a lo que le rodea. Cada momento del aprender, que se dé en el encuentro de sujetos en relación pedagógica es, pues, experiencial, dado que sucede tan solo una vez, en un instante único e irrepetible.

Sin embargo, más allá del aprender, la relación pedagógica en sí es algo que afecta y nos afecta como sujetos. Estar en relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede personalmente. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica (Hernández-Hernández, 2011a, 2011b; Hernández-Hernández y Sancho, 2015).

Así, en la relación pedagógica somos todos, profesorado y alumnado, 'sujetos de la experiencia' (Larrosa, 2002a). Si la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de la experiencia es un territorio de pasaje, algo como una superficie sensible a aquello que, de algún modo, produce efectos, deja huellas. El sujeto de la experiencia se define no por su actividad, sino por su receptividad, su disponibilidad a que algo le pase, su apertura.

Por lo tanto, el querer formar parte de la relación pedagógica requiere una disponibilidad a implicarnos en la relación y a que algo nos pase. Formar parte de una relación pedagógica es estar dispuesto a vincularse, y que ese vínculo único e irrepetible, nos afecte, como sujetos de la experiencia.

3.2.5 Deseo y movimiento deseante: la relación pedagógica como espacio de aprender a ser

La relación pedagógica forma parte de un movimiento deseante -deseo de aprender y deseo de ser- que posibilita sentirse, saberse y mostrarse como autor. Este movimiento afecta a todos los participantes, aunque de maneras distintas.

Berardi (2007) alerta de que a menudo se ha malinterpretado la noción de deseo como si éste fuese una fuerza positiva. La idea de 'campo del deseo' como un campo psíquico repleto de contradicciones, fluctuaciones, apropiaciones y colonizado por quienes buscan controlar e inducir el deseo, se contrapone con la noción de 'movimiento deseante' que abre las puertas a pensar en una relación pedagógica que actúa de forma eficaz en la construcción del deseo al encontrarse y relacionarse con el otro. En este sentido, el deseo, siguiendo a este autor:

Se ha identificado como la fuerza positiva que se opone al dominio. Pero esta vulgarización no es correcta. El deseo no es una fuerza sino un campo. Es el campo en el cual se desarrolla una densísima lucha o, mejor dicho, un espeso entrecruzamiento de fuerzas diferentes, conflictivas. El deseo no es un valiente muchacho, no es el chico bueno de la historia. El deseo es el campo psíquico sobre el que se oponen continuamente flujos imaginarios, ideológicos, intereses económicos. (...) El campo del deseo es lo central en la historia, porque sobre este campo se mezclan, se superponen, entran en conflicto fuerzas decisivas en la formación de la mente colectiva, por lo tanto, la dirección predominante del proceso social. (...) Sobre este plano debe actuar el movimiento deseante. Y cuando usamos la expresión 'movimiento deseante' no entendemos 'subjetividad deseante que se hace movimiento', que por el simple hecho de tener deseo es positiva, como si no hubiera deseo también en la violencia. 'Movimiento deseante' significa un movimiento capaz de actuar eficazmente en el campo de la formación del deseo, un movimiento consciente de la centralidad del campo del deseo en la dinámica social. El movimiento es una fuerza, el deseo un campo. (Berardi, 2007, p. 13)

Diversos autores, sobre todo desde la perspectiva del psicoanálisis, relacionan el deseo con la búsqueda para llenar una falta (Ramírez y Anzaldúa, 2005). Desde este trabajo, nos aproximamos a la noción de deseo no como falta ni como algo de lo que carecemos, sino algo que está constantemente ligado a un agenciamiento¹⁸ que funciona (Deleuze, 1995). Para Deleuze, el deseo es inevitablemente 'construcción'. Desear ser es, ya, ser, a través de un agenciamiento (Boutang, 1996).

Una noción de deseo y de su lugar en la relación pedagógica próxima a Deleuze, es la que nos plantea Alves (2009). Esta autora considera que “el deseo es dejarnos llevar por el movimiento de la vida. Pero para dejarnos llevar por el movimiento de la vida hemos de encontrar ‘alguna cosa que nos convenga’, hacer conexiones y construir agenciamientos” (p. 118).

En la misma línea Hernández-Hernández (2011b) vincula el deseo "con la autoría (agency) de ser, y la aleja de la intención de querer, cueste lo que cueste, que se consiga un determinado objetivo" (p. 16).

Se desprende de todo ello que el docente que quiere promover en sus clases la construcción de una relación pedagógica que posibilite el genuino deseo de agenciamiento, debería preocuparse más por generar un movimiento deseante acorde a ese propósito educativo, que no imponer una serie de objetivos curriculares de aprendizaje.

En ese sentido, para nosotros la relación pedagógica se articula desde el deseo de ser con otros. Acorde con la afirmación de Deleuze (en Boutang, 1996) de que, en el aula, solo se puede desear colectivamente.

Nuestra forma de aproximarnos y entender la relación pedagógica, parte de un posicionamiento en el que tanto el profesor como los estudiantes, empapados por un movimiento deseante de autoría de ser, pueden llegar a desarrollar y fortalecer sus propios recursos personales para afrontar los retos y situaciones de la vida cotidiana (Romero,

¹⁸ 'Agenciamiento' (*agency*) es un anglicismo que hace referencia a la capacidad de acción y de autoría. Construir agenciamientos, por tanto, sería autorizarse como autor en la relación pedagógica.

Bernal y Jiménez, 2009). La relación pedagógica es un lugar donde encontrar el sentido de ser de cada uno en compañía (Hernández-Hernández y Contreras, 2013).

3.2.5.1 El aprender relacional

El deseo es también requisito para la experiencia del aprender (Cabrera, 2013). Nuestra forma de posicionarnos ante la relación pedagógica tiene que ver, fundamentalmente, con aprender juntos y en la reciprocidad, inmersos en un movimiento deseante (Hernández-Hernández, 2011a).

La constitución de una genuina relación pedagógica lleva implícito el deseo de los sujetos de participar de buen grado de ella. Cualquier traba que se añada a la relación, en particular las de tipo afectivo, no hace otra cosa que entorpecer el vínculo y disminuir el interés de los sujetos por aprender (Asensio, 2010).

Asimismo, apropiarse de muchos de los saberes culturales de nuestra época supone a los jóvenes realizar un considerable esfuerzo. Como sociedad, no podíamos prever el progresivo distanciamiento que se produciría, con el paso de los años, entre lo que se aprende hoy en la escuela contemporánea y su aplicación a la vida futura de nuestros estudiantes. La proliferación de unos contenidos que aumentan de forma exponencial, abstractos, alejados de una posibilidad de comprobación más o menos inmediata y con poco sentido para nuestros estudiantes, se ha convertido en un obstáculo para el aprendizaje y un reto para la escuela. Bajo unas condiciones, que matan el deseo de aprender, la escuela con demasiada frecuencia ha sido -y sigue siendo- un lugar inhóspito para los jóvenes. Un espacio, razonablemente soportable, únicamente por la por la compañía de los iguales y por algunos excepcionales momentos de auténticas experiencias de aprendizaje.

Sin lugar a dudas, desde el punto de vista pedagógico, existe un amplio discurso en torno a las posibles estrategias de aprendizaje para motivar al alumnado. No obstante, aquello que se experimenta afectivamente, y no tanto a través de la mera racionalidad de argumentos, puede generar un cierto tipo de movimiento deseante, que permita a los estudiantes elegir aprender.

Según Asensio (2010), se necesitan huellas afectivas en la relación pedagógica para que el alumnado tome ciertas decisiones de aprendizaje que, de entrada, no resultan demasiado atractivas. "La fuerza de voluntad no funciona como una cualidad mental surgida al margen de ese respaldo emocional aprendido" (p. 150). El deseo por aprender no pasa tanto por estar en un continuo y permanente éxtasis motivacional, sino por valorar lo que significa la vida en la escuela y los conocimientos que en ella se pueden adquirir. "Se trata pues de que el escolar ame el conocimiento. No tanto que de buena gana quiera transitar siempre por los caminos que lo hacen posible" (Asensio, 2010, p. 151).

Se desprende de todo cuanto acabamos de explicitar que el deseo es imprescindible para el aprendizaje y que la motivación en el seno de la relación pedagógica se origina sobre todo en la creación de un movimiento deseante afectivo.

Al incorporar el deseo a nuestra relación con el aprender, nos convertimos en sujetos deseantes. Dejamos de aceptar la repetición pasiva de una serie de enseñanzas de aprendizajes históricos que nos preceden, para implicarnos activamente en la elección de lo que queremos aprender. Por lo tanto, desear es incorporar acción al aprender (Vidiella, 2008).

Otra característica inherente a la forma de aproximarnos y entender la relación pedagógica es que el aprendizaje es relacional: aprendemos de la relación con el otro.

Charlot (2000) señala que aprender es sobre todo un proceso relacional, en la medida en que aprendemos de nosotros, de los otros y de los conocimientos. Esta ampliación del sentido del aprender en términos de saber, nuevamente pone en cuestión la idea de la escuela que reduce el acto de aprender a la memorización y reproducción de información. Si compartimos con Charlot (2000) que aprender es un proceso relacional, consecuentemente, el saber pasa a ser el vínculo entre quien aprende y lo que se supone que se ha de aprender. Un vínculo que permite no sólo conocer nuevos temas y desarrollar determinadas habilidades y competencias, sino que pone especial énfasis en reconocer aquello que se relaciona consigo mismo y con los otros.

Si damos sentido a una información, si la situamos y la contextualizamos, está información se convierte en conocimiento. Pero solo en el momento que jugamos con ese conocimiento,

relacionándolo con nosotros mismos y con los que están a nuestro alrededor, es cuando lo convertimos en saber.

El saber en la relación pedagógica es, por lo tanto, una construcción. A partir del deseo por aprender, el conocimiento pasa a ser materia prima para una edificación -a la vez personal y colectiva- del saber.

3.2.6 De dilemas y vulnerabilidades: la relación pedagógica no es un terreno estable

La relación pedagógica -entendida como relación posible, real, única, impredecible-, como toda relación viva, suele ser conflictiva. Algo que supone, por parte de todos los sujetos que la conforman, un permanente esfuerzo por entender y superar esos conflictos. Únicamente no hay conflictos en una relación muerta -o bien, en una relación abstracta, mitificada, irreal e idealizada; o bien en una relación en la que el docente ordena y los alumnos acatan-. Allí no hay conflicto posible (García, 1975). Las relaciones pedagógicas complejas son fundamentalmente difíciles (Freire, 2012).

En la noción de relación pedagógica que venimos explorando, entendida como una trama de encuentros y experiencias de aprender, el profesor no está exento de dilemas y contradicciones. Según Hernández-Hernández (2011c), estar dispuesto a ponerse personalmente en el juego en la relación pedagógica supone no sólo estar atento a lo que les pasa a los estudiantes, sino lo que le pasa también a uno mismo.

La construcción del aprender en una relación pedagógica, tejido colectivamente, sitúa el docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida que transita de ser 'alguien que tan solo enseña' a ser 'alguien que también aprende' (Freire, 1994). Ese es un terreno inestable.

Y “la vulnerabilidad del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la relación pedagógica: pasar del docente como ‘alguien que aprende de su propia práctica’ al docente que se sitúa delante de sus estudiantes como ‘alguien que aprende con ellos’” (Porres, 2012, p. 68). De este modo, entrar en la red de aprendizaje que vamos tejiendo en el aula como alguien que aprende 'con' los estudiantes

facilita que todo fluya. Y es que implicar a los estudiantes en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación profesor-alumno, pero implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine completamente esta relación.

Ese cambio de roles, no significa que el profesor pase a ser un alumno más, aunque eso pueda ser cierto en un sentido figurado, en la medida en que, a través del vínculo experiencial de la relación pedagógica, el profesor también se desarrolle personalmente (García, 1975).

Es en un terreno movedizo en el que el docente tiene que mantener el difícil equilibrio entre ser un partícipe más de la comunidad de aprendizaje y tener un papel sensiblemente diferente al de los otros miembros (Romero, Bernal y Jiménez, 2009). El docente sigue siendo responsable de mediar el diálogo generado en el encuentro dentro del aula, a partir de sus propósitos pedagógicos y su responsabilidad ante sus estudiantes, pero también debe permitirse aprender de y con los demás, disfrutando de la experiencia del encuentro.

Ellsworth (2005) describe ese 'juego de equilibrio' de la relación pedagógica entre profesores y alumnos como una singularidad. "Como paradoja, la pedagogía plantea problemas y dilemas que nunca se pueden ordenar o resolver de una vez por todas" (p. 18). Hernández-Hernández (2011b) sostiene que esta paradoja, que diluye el terreno estable de las relaciones entre docentes y estudiantes (y entre estudiantes), sitúa al docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de un sujeto que sabe en un sujeto que también aprende.

En ese tránsito de roles, el profesor sale de su zona de confort y pasa a habitar 'zonas grises'. Herraiz y Miño (2015) definen las zonas grises como aquellas áreas en las que, fuera de las zonas de confort, emergen tensiones e incomodidades. Transitar por dichas zonas comporta asumir riesgos que desafían las posiciones docentes preestablecidas. En estas zonas, añaden Hernández-Hernández y Sancho (2015), se hace posible problematizar la experiencia de aprendizaje y las complejidades intrínsecas de las prácticas docentes.

Por lo tanto, las 'zonas grises' son espacios donde se manifiestan las incertidumbres e inseguridades del profesorado, a la vez que son espacios de oportunidad para la reflexión

sobre las prácticas de clase, sobre por dónde circulan los aprendizajes, sobre la misma relación pedagógica y sobre el propio sentido de ser docente.

3.3 Otras maneras de entender y de estudiar la relación pedagógica

Una vez delimitado el sentido que damos al objeto de estudio, cabe señalar que hay otras maneras de entender y de estudiar la relación pedagógica.

Dada la complejidad del tema y los múltiples enfoques desde los cuales se puede estudiar, a lo largo de la historia, la relación pedagógica viene siendo conceptualizada e investigada desde distintas perspectivas, siendo objeto de trabajos teóricos y de investigaciones empíricas.

Haciendo una revisión de las investigaciones y de la literatura acerca del tema, podemos identificar al menos dos grandes perspectivas en el estudio de la relación profesor-alumno: las tendencias clásicas (como la psicolingüística, el análisis de la interacción didáctica, la etnografía lingüística e investigación socio-cultural, el análisis habermasiano...) y las tendencias contemporáneas (como el maternaje, la pedagogía personalista-humanista- del amor y la comunidad, del cuidado, el análisis de pedagogías visibles e invisibles y la pedagogía biográfico-narrativa...).

Tomando como referencia la revisión documental realizada por Paredes (2011), se presenta a continuación una síntesis de las principales tendencias focalizadas en el análisis de la Relación Pedagógica a lo largo de las últimas décadas.

El interés por el estudio de la relación entre profesores y alumnos en las escuelas comenzó a mediados del siglo XX. Cabe señalar que la relación pedagógica se problematiza como tal solamente a partir del momento en el que el estudiante pasa a ocupar un lugar reconocido, valorado y relevante dentro del proceso educativo. Todas aquellas corrientes pedagógicas que daban por supuesto que el peso del proceso de enseñanza y aprendizaje

recaía integralmente sobre las espaldas del profesor, no tenían por qué indagar demasiado en las relaciones educativas (Gato, 1990).

Cuando el alumno pasa a ser un sujeto de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la investigación educativa (Gimeno, 2003), una primera aproximación a la investigación en torno a la relación pedagógica fue a través de la psicolingüística centrada en el contexto escolar. En este momento histórico, en el estado español y en algunos otros estados próximos, la relación pedagógica se denominaba 'acto didáctico' (Rodríguez Diéguez, 1985; Titone, 1976, 1986) y las investigaciones se centraban básicamente en establecer patrones para una 'comunicación eficaz en el aula'.

En este contexto, el 'análisis de interacción' propuesto por Flanders (1970) y adaptado posteriormente por diversos investigadores, se convirtió en el método más utilizado -aún presente en la actualidad sobre todo en el entorno estadounidense-, referencia en los estudios centrados en la relación entre profesores y alumnos en el contexto del aula (Delamont, 1983, 1984; Landsheere, 1977; Postic, 1982).

El sistema de Flanders -y todos sus derivados-¹⁹, es básicamente una técnica de investigación, en la que un observador no participante se vale de una serie de categorías previamente explicitadas para clasificar el comportamiento de profesores y alumnos. A partir de dichas categorías, se reduce el abanico de comportamientos de la clase a unidades a pequeña escala, adecuadas para la tabulación. En la tabla 4 se muestran las categorías que integran el sistema de Flanders original.

Tabla 4. *Categorías de análisis de la interacción de Flanders (1970)*

Habla el profesor	Respuesta	1. <i>Acepta sentimientos.</i> Acepta y aclara una actitud o el talante de los sentimientos de un alumno de una manera no amenazante. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye predecir y recordar sentimientos.
		2. <i>Elogios.</i> Elogia la actitud o comportamiento del alumno. Bromas que alivian la tensión, pero no a expensas de otro individuo; asentir con un movimiento de cabeza o decir '¿Ummm?' o 'prosigan' se incluyen.

¹⁹ Además de los setenta y nueve sistemas -semejantes al de Flanders- que están presentes en la obra *Mirror for behavior* (Simon y Boyer, 1968, 1970).

Iniciación	3. <i>Acepta o emplea ideas de los alumnos.</i> Aclarar, ampliar o desarrollar ideas sugeridas por un alumno. Las ampliaciones de las ideas de los alumnos a cargo del profesor están incluidas, pero en seguida que el docente pone en juego una proporción mayor a sus ideas, se pasa a la categoría 5.
	4. <i>Formula preguntas.</i> Formular una pregunta acerca del contenido o del procedimiento, basada en las ideas del maestro, con la intención de que el alumno responda.
	5. <i>Dar lección.</i> Exponer hechos u opiniones acerca del contenido o procedimientos; expresar sus propias ideas, blindando su propia explicación, o citando a otra autoridad.
	6. <i>Dar directrices.</i> Directrices, órdenes o instrucciones, a las que se espera se ciña el alumnado.
	7. <i>Criticar o justificar la autoridad.</i> Manifestaciones encaminadas a cambiar el comportamiento del alumno desde pautas no aceptables a otras aceptables, chillar a alguien, afirmar por qué el profesor está haciendo lo que está haciendo; autorreferencia exagerada.
Habla el alumno	Respuesta 8. <i>Respuesta verbal no espontánea del alumno.</i> Los alumnos responden al profesor. El docente inicia el contacto o solicita las manifestaciones del alumno o estructura la situación. La libertad para expresar sus propias ideas es limitada.
	Iniciación 9. <i>Respuesta verbal espontánea del alumno.</i> Hablan los alumnos y ellos mismos inician la conversación; expresan sus propias ideas; inician un nuevo tema o materia; libertad para desarrollar opiniones y una línea de pensamiento, como formular preguntas previamente meditadas; salirse de la estructura existente.
Silencio	10. <i>Silencio o confusión.</i> Pausas, breves periodos de silencio y periodos de confusión, durante los cuales la comunicación no puede ser comprendida por el observador.

Fuente: Delamont y Hamilton (1978, pp. 20-21).

Es notoria la simplicidad del sistema de análisis de interacción, lo motivo por el cual ha sido aplicado a gran escala, generando una abundancia de datos numéricos adecuados para el análisis estadístico. Además, dicha simplicidad favorece la asimilación del sistema por parte de los investigadores -incluso los poco experimentados-, favoreciendo su utilización.

Sin embargo, muchas son las críticas que podrían hacerse al sistema. La primera de ellas, remarca su principal característica: la simplicidad. Un entorno tan complejo como el de las relaciones entre profesores y alumnos en el aula, reducido a unas pocas categorías, acaba por perder su sentido real. El sistema se centra básicamente en elementos verbales, sobre todo del profesorado -lo que se evidencia por el número desigual de categorías centradas en el profesor (7) y en el alumno (2)- con poca atención al alumnado y ninguna a otros elementos no verbales, de contexto y personales, que contribuyen -por no decir, determinan- el tipo de relación pedagógica existente.

Asimismo, es evidente que su utilización viene condicionada por una práctica docente tradicional, basada en la enseñanza magistral, dado que es muy difícil aplicar dichas categorías a otros estilos educativos.

Delamont y Hamilton (1978) señalan una serie de limitaciones ante el sistema de Flanders como único indicador de la relación entre profesor y alumnos en el aula: (1) los sistemas de interacciones ignoran el contexto temporal y espacial; (2) los periodos de observación en general son demasiado breves para sacar conclusiones sólidas, se centran en pequeños fragmentos de acción o comportamiento, y no en conceptos globales; (3) sólo tienen en cuenta comportamientos observables, sin indagar en los porqués; (4) su potencial es muy limitado, más allá de las categorías existentes; (5) no se considera la presencia del observador como un factor perturbador de la situación educativa; y (6) los resultados atípicos no son estudiados al detalle.

Más allá del análisis de interacciones, aún desde una aproximación 'clásica', se ha podido identificar que la relación pedagógica -entendida como interacción entre profesor y alumnos- ha sido estudiada principalmente desde tres aspectos fundamentales: (1) estudios centrados en el proceso de transmisión de la información; (2) estudios centrados en la comunicación personal en el aula; y (3) estudios que relacionan las expectativas del profesorado por el éxito o el fracaso escolar (Anzaldúa, 2008; Sacristán, 1991).

Sobre los primeros, cabe destacar la aportación de Delamont (1983) que subraya la influencia del estilo personal docente en la enseñanza, vital en la relación pedagógica, en el aprendizaje y en vida misma del aula.

En torno a los segundos, la cualidad personal de la comunicación entre el profesor y los estudiantes ha sido objeto de investigación y se ha vinculado con, al menos, dos características del docente: (1) la credibilidad y (2) el mostrarse uno mismo delante de los estudiantes. Johnson (2011) hace referencia a las investigaciones en torno a estos dos temas. Argumenta que la enseñanza, tradicionalmente, ha sido contemplada como algo que requiere conocimiento especializado por parte del profesor. En ese contexto, enseñar con eficiencia significa encontrar el sistema de transmisión correcto del contenido. Así, el profesorado no es animado a reflexionar sobre las relaciones que mantiene con los alumnos -más allá de aquellas que son claramente inapropiadas-. Entretanto, según este autor, es cada vez más evidente que la docencia no se relaciona únicamente con el conocimiento especializado y con la transmisión efectiva del contenido, sino con la comunicación personal entre profesores y alumnos (Frymier y Houser, 2000).

Finalmente, las expectativas del docente y el impacto en el fracaso escolar del alumnado también han sido ampliamente estudiadas (Bravo, 1988; Nash, 1973; Rosenthal y Jacobson, 1980; Tenti, Corenstein, y Cervini, 1986), tomando como referencia la perspectiva teórica del 'interaccionismo simbólico'. Estas investigaciones se centran en los mecanismos mediante los cuales los docentes generan ciertas expectativas respecto a sus alumnos y cómo se concretan en el aula, produciendo así, a partir de la actitud del profesor, lo que éste ya esperaba: el 'Efecto Pigmalión' (Rosenthal y Jacobson, 1980). Anzaldúa (2008) hace una crítica a estas investigaciones. Considera el interaccionismo simbólico reduccionista, dado su carácter puramente descriptivo, y que no contextualiza el fenómeno en una realidad social que contemple cuestiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales. Por lo tanto, estas investigaciones corren el riesgo del sesgo reduccionista.

En esta misma aproximación 'clásica' al objeto de estudio, pero más recientemente, Marqués (2001) ha realizado una síntesis de esa tradición, incluyendo las tecnologías digitales en el 'acto didáctico', en la que analiza sus cuatro elementos básicos: docente, discente, contenidos y contexto²⁰. A partir del análisis del acto didáctico se han proliferado

²⁰ El primer elemento: '*el docente*'. En el acto didáctico, el profesor planifica determinadas actividades para los estudiantes en el marco de una estrategia didáctica que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Al final del proceso se evaluará a los estudiantes para ver en qué medida se han logrado. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades adaptadas a los estudiantes, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Las estrategias determinan el uso de

los estudios que buscan identificar y caracterizar 'buenas prácticas' educativas -lo que no se alinea con la perspectiva que presentamos en la presente tesis doctoral-.

A su vez, Mercer (2011) ha realizado una relectura contemporánea de la comunicación en el aula desde la etnografía lingüística y la investigación sociocultural que intenta caracterizarla con un tono de contemporaneidad y busca dar respuesta a las preguntas: qué necesitamos comprender del diálogo en el aula; qué tipo de diálogo pedagógico es el que mejor ayuda a la enseñanza; qué solución aporta lo colaborativo al aprendizaje infantil; cómo utilizar la investigación para promover el cambio educativo.

Desde una perspectiva 'humanista', sin embargo, surgen otro tipo de estudios en torno a la relación pedagógica. En el inicio de nuestro siglo, reaparece con fuerza en el panorama educativo la preocupación por rescatar la noción de construcción del sujeto como un proceso inacabado. Lo que deja la puerta abierta a nuevas consideraciones sobre el sujeto pedagógico y la relación pedagógica, que han ido emergiendo desde el inicio de la última década (Hernández-Hernández, 2010). La corriente humanista equilibra las nociones de sujeto subjetivo a la vez que perteneciente a un contexto social más complejo (Gato, 1990).

Irrumpen, en ese contexto, perspectivas contemporáneas en torno a lo que ocurre en las aulas entre estudiantes y profesores. Las ideas de pedagogía de ayuda han sido sustituidas por otras tales como el maternaje (Martínez Bonafé, citado por Herrán y Paredes, 2008), la pedagogía personalista-humanista-del amor y la comunidad (Buber, 1997; Freire, 1997a), la pedagogía del cuidado (Tina, citado por Hernández, Hermosilla y Fernández, 2006), el análisis de pedagogías visibles e invisibles (Bernstein, 1993) y la pedagogía biográfico-

determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

El segundo elemento: *'los estudiantes'*. El alumnado pretende realizar determinados aprendizajes a partir de las indicaciones del profesor mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance.

El tercer elemento: *'los contenidos'*. Los contenidos básicos de aprendizaje, teóricos y prácticos, son exponentes de la cultura contemporánea, y necesarios para desarrollar plenamente los fines de la escuela contemporánea.

El cuarto elemento: *'el contexto'*. Es el contexto en el que se realiza el acto didáctico con más o menos medios y determinadas restricciones (tiempo, espacio), siendo un escenario que tiene una gran influencia en el aprendizaje.

narrativa, que sostiene que el aprendizaje nace de la interacción reflexiva con otros a partir de las propias trayectorias (Correa y Aberasturi, 2013; Hernández-Hernández, 2011d).

Dentro de la perspectiva de la pedagogía biográfico-narrativa es necesario destacar el trabajo del Equipo de Investigación Esbrina²¹, que viene desarrollando un corpus teórico-práctico en la investigación sobre la relación pedagógica.

Asimismo, en los últimos años se han presentado en el ámbito de la Universitat de Barcelona una serie de tesis doctorales en torno a la relación pedagógica, que conforman una tendencia de estudio. Como podrían ser la tesis doctoral de Alfred Porres (2012), *'Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual'*, que explora las implicaciones educativas de concebir la relación pedagógica como un encuentro conversacional que involucra biográfica y corporalmente a los sujetos implicados, mediante una escritura autoetnográfica; la tesis doctoral de Raquel Miño (2017), *'Trajectòries d'aprenentatge a través de contextos. Dos estudis de cas sobre els trànsits dels joves entre el dins i el fora de l'escola secundària'*, que parte del interés por explorar qué entienden los jóvenes por aprendizaje y cómo aprenden a través de los contextos sociales por los cuales transitan, prestando atención a las relaciones que establecen con los otros, consigo mismos, con el conocimiento y con los medios digitales; la tesis doctoral de Rachel Fendler (2015), *'Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers'* que explora la noción del aprender y su significado en las vidas de los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela, a través de una etnografía participativa; y la tesis doctoral de Emma Quiles (2015), *'Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa'*, que profundiza en la noción de relación pedagógica como relación de cuidado e indaga sobre el saber pedagógico que la sostiene, mediante una investigación narrativa; entre otras.

Desde una perspectiva metodológica alineada a la fenomenología hermenéutica de Van Mamen (2003), en los últimos años en la Universitat Autònoma de Barcelona se han presentado tesis doctorales relacionadas con la relación pedagógica. Como podrían ser la

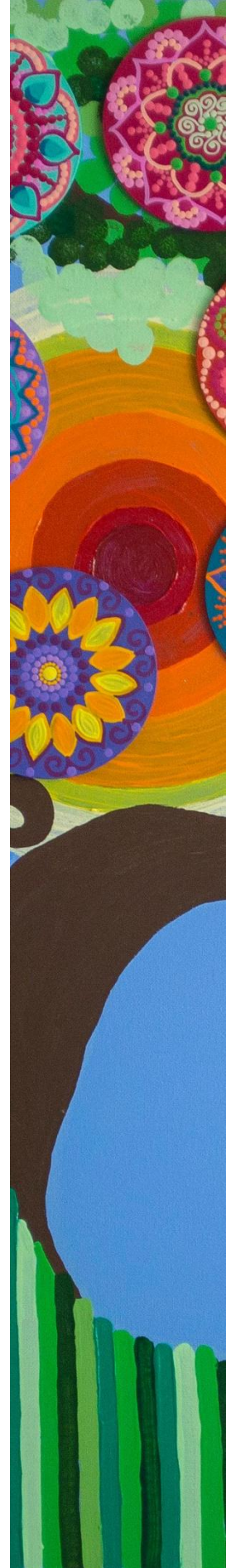
²¹ Grupo de investigación consolidado Esbrina - Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014 SGR 632). <https://esbrina.eu/>.

tesis doctoral de Raquel Ayala (2009), *'La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico'*, que explora la praxis de la esperanza pedagógica, desde el punto de vista experiencial de los sujetos de la investigación; y la tesis doctoral de Francisco Jesús Méndez Cestero (2017), *'Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas'*, que pretende profundizar en los rasgos característicos de los educadores que promueven auténticas relaciones pedagógicas.

Trabajamos con la convicción y el deseo que la tesis doctoral que ahora se presenta de continuidad seguimiento al movimiento contemporáneo de estudio de la relación pedagógica.

Capítulo 4.

La relación pedagógica contemporánea en el trabajo de campo



Capítulo 4. La relación pedagógica contemporánea en el trabajo de campo

¿Qué esperar del capítulo?

El presente, es el capítulo introductorio a la noción de relación pedagógica real y corpórea que emergió del trabajo de campo. En él, se explica la elección de los cuatro profesores en los que encontrarán su sentido los siguientes capítulos de la tesis, como personificación de formas de entender la relación pedagógica.

Con tal finalidad, la noción de 'tacto pedagógico', como una sensibilidad perceptiva del docente hacia las necesidades del alumnado, a la vez que una práctica de preocupación afectiva por el estudiante, deviene fundamental. Finalizamos el capítulo con una reflexión sobre la influencia del tacto pedagógico y de la vocación en la práctica docente y en el sentido atribuido vivencialmente a la relación pedagógica.

4.1 El sentido del capítulo: los modos de darse la relación pedagógica en el contexto de estudio

Una vez realizada una revisión teórica en torno al concepto de relación pedagógica, nos centraremos en su concreción en el trabajo de campo. Asimismo, es importante resaltar que la tesis doctoral se ha construido inductivamente a partir del contexto estudiado, con la teoría dando soporte a lo que emergió del campo. Fue a partir de las observaciones y de las conversaciones que pude mantener con los profesores que conformaron el trabajo de campo del estudio que la tesis se fue configurando.

En ese sentido, nuestra intención última no ha sido generalizar ni crear leyes universales sobre la relación pedagógica en el contexto de la educación secundaria. Con enormes dosis de prudencia, describiremos y propondremos algunas líneas de reflexión sobre los elementos presentes en el contexto educativo, que conjugados de una determinada forma, en un momento y con unos protagonistas específicos, han dado sentido a lo que entendemos por 'relación pedagógica'.

Así, en los capítulos subsecuentes, trataremos de reflexionar sobre los cuatro elementos que conforman, en este estudio, el vínculo de la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales. Éstos no son ni los únicos, ni, quizás, los más representativos o idóneos, pero son los elementos que, legítimamente, han emergido en el estudio.

Los denominamos 'capítulos-satélite' estableciendo una analogía con la 'técnica satélite' utilizada en el mundo del teatro (Amazares, 2014): se trata de abordar elementos relacionados con el tema central que, aunque se deriven del mismo, siempre hacen que el espectador vuelva a repensar el tema central. En nuestro caso, el núcleo es la relación pedagógica y los satélites son los cuatro elementos que la conforman (representados en la figura 3).

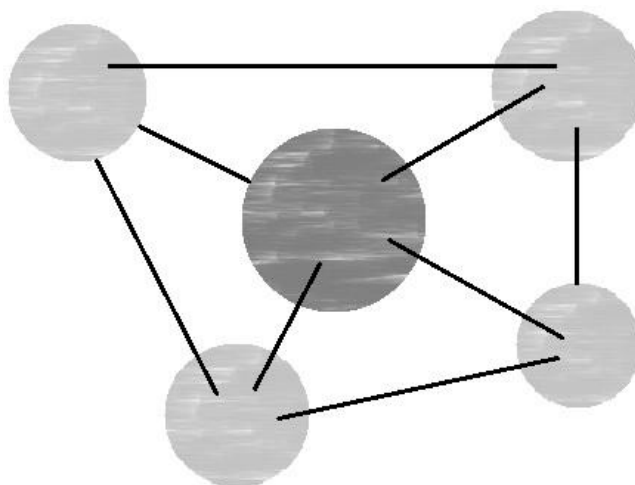


Figura 3. *Representación de los capítulos-satélite en torno al núcleo de la relación pedagógica.*
Fuente: autoría propia.

Cada capítulo-satélite, en torno a cada uno de los cuatro elementos que conforman la relación pedagógica, está constituido por un dialogo entre teoría y evidencias. En ese sentido, los capítulos-satélite, son autónomos y tienen entidad propia, pero son resonantes y coherentes entre ellos. Tampoco hay un orden pre-establecido de lectura, dado que a todos se les otorga la misma relevancia. No obstante, considerando que el lector se puede mostrar interesado en abordar cada uno de ellos de forma autónoma, hemos creído conveniente finalizar el capítulo con las referencias bibliográficas que nos han posibilitado establecer un diálogo relacional entre las evidencias y las voces de la académica y sus autores de referencia, sirviendo así de marco referencial para el lector interesado en la conceptualización temática de cada uno de los capítulos.

4.2 ¿Por qué ellas y él?: sobre los protagonistas del estudio

En la realización del trabajo de campo en el IES El Calamot se han observado, a lo largo de dos cursos académicos, a 10 profesores responsables de la docencia en el grupo de seguimiento en diversas asignaturas. Cada uno de estos profesores nos ha posibilitado conocer en profundidad el grupo y delimitar una noción de relación pedagógica real y corpórea. Fue a partir de las observaciones y conversaciones que pudimos mantener con

ellos, con el equipo directivo y con el resto del profesorado del instituto, que el estudio ha cobrado vida.

No obstante, después de 160 horas de observación y de la realización de diversas entrevistas y grupos de discusión, resultó necesario seleccionar y ordenar la información que finalmente ocuparía lugar en el informe de la tesis. Fue en ese momento que emergieron los cuatro profesores referentes de los capítulos-satélite: Manuela, Diana, Silvia y Jorge. ¿Por qué ellas y él? Por su peculiar visión del sentido de la relación pedagógica y la concreción de la misma en su práctica docente, que me inspiraron a focalizar la mirada en cuatro elementos conformadores de la relación pedagógica: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales.

Cada profesor actúa en coherencia con su identidad -íntimamente relacionada con su sentido de ser docente-. El grupo de alumnos, se comporta de diferente manera según la relación que construye con cada uno de ellos. Por eso resultó tan interesante poder contar con todos y cada uno de los profesores observados en el estudio y, de esta forma, poder llegar a una representación holística del objeto de estudio, a partir de las múltiples configuraciones que la relación pedagógica adquiere. El grupo de seguimiento ha sido siempre el mismo, pero el comportamiento del alumnado y la relación pedagógica misma, adquiriría nuevos diseños -se actualizaba- con la presencia de cada profesor.

Aunque el presente estudio no indaga en profundidad la construcción de la identidad docente de estos profesores, sí que se puede evidenciar en su práctica los rasgos distintivos de éstas. Según Sancho (2016), los profesores y profesoras son seres humanos que nacen en una familia, un entorno cultural y social, y se forman como docentes en instituciones específicas. En todos estos contextos, son interiorizados -a menudo de forma subliminal (Mlodinow, 2013)- un conjunto de creencias, conocimientos, visiones, imaginarios, pautas y comportamientos que acaban condicionando el propio sentido de su práctica. La identidad personal docente se va construyendo, artesanalmente, a lo largo de toda su vida y en la práctica diaria, y, por tanto, está en constante revisión (Jiménez, 2016).

Así, la identidad docente y el vínculo propio de la relación pedagógica se van tejiendo poco a poco, desde el primer día de clase de cada curso académico, con cada nuevo grupo de alumnos.

En los cuatro profesores de referencia estudiados, se ha podido observar una actuación con profundo 'tacto pedagógico', impregnado en su identidad docente. Noción desarrollada por Van Manen (1998) y que ahora nos sirve para vislumbrar las peculiaridades de ellas y de él en el contexto de la relación pedagógica.

4.3 ¿Cómo actúa el tacto en la relación pedagógica?

En el apartado anterior hemos visto que una de las constantes de los cuatro profesores referentes en el presente trabajo, es una actuación docente con tacto. Sin embargo, según Van Manen (1998), el tacto pedagógico se vale de diversas estrategias para darse en el cotidiano del aula.

No obstante, antes de adentrarnos en estas maneras de darse del tacto pedagógico, consideramos oportuno y relevante reflexionar sobre qué es el tacto y su importancia en la relación pedagógica.

A diferencia de lo que ocurre en profesiones y ocupaciones en las que la relación se establece con objetos o procesos materiales -en las que los conocimientos teórico-prácticos garantizan un desempeño correcto para lograr unos resultados esperados-, la profesión docente requiere de las personas que la emplean, actitudes y comportamientos que se asocian al tacto (Asensio, 2010).

Para Gadamer (2001), el tacto es una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones que permite, a quién dispone de él, adecuar su comportamiento a éstas, reflejando al mismo tiempo una manera de conocer y una manera de ser en relación. Algo así como una especie de particular sensibilidad hacia el otro que capacita a quien la posee para actuar con sentido creativo en el mundo de éste (Asensio, 2010).

El tacto pedagógico es una forma de actuar en la relación pedagógica. Van Manen (1998), puntualiza que "si se actúa con criterio pedagógico se influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o impotencia" (p. 169).

Bajo una denominación ligeramente diferente, pero en la misma línea de pensamiento, Haynes (2004) define al tacto pedagógico como una 'presencia de ánimo' del profesor. Argumenta que hay algo en el lenguaje corporal, en la voz, en la atención a los detalles, en las esperanzas y en las expectativas que se transmiten a los alumnos que hace posible a ciertos profesores ejercer una influencia para que los alumnos se interesen por aprender, sin ahogar su libertad, su autonomía y sus intereses. Eso es así porque muestran una comprensión cognitiva, afectiva y psíquica hacia las necesidades de sus alumnos.

Van Manen (1998) profundiza en la noción de 'tacto pedagógico', caracterizándolo desde diversas perspectivas. Según ese autor, el tacto pedagógico se manifiesta como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y de actuar con los jóvenes. En ese sentido el tacto se puede evidenciar de diversas maneras. **La primera:** *'retrasando o evitando la intervención innecesaria'*. A veces resulta difícil no intervenir cuando el joven se equivoca o cuando no sabe hacer algo. Sin embargo, el tacto incluye la sensibilidad de saber cuándo dejar pasar por alto, cuándo callar, cuándo no intervenir o cuándo hacer como que no nos damos cuenta de lo ocurrido. **La segunda:** *'mostrándose abiertos a la experiencia del alumno'*. Estar receptivo a la experiencia del niño es prestar atención a lo que nos cuenta y evitar juicios de valor propios, desde una perspectiva 'adulta' de la situación. **La tercera:** *'mostrándose sensible a la subjetividad'*. El profesor con tacto busca saber 'dónde está el alumno' para ayudarlo en su camino del aprender. **La cuarta:** *'manifestándose como una influencia sutil'*. El profesor con tacto acepta que ejerce una influencia e intenta 'tocar' a alumnos que otros pueden haber dado por 'perdidos'. **La quinta:** *'como una seguridad en las diferentes situaciones'*. Aunque se prepare para afrontar su clase, siempre existe un elemento de incertidumbre en cualquier situación educativa. Saber controlar con seguridad las situaciones impredecibles es todo un reto y es una habilidad que se manifiesta en los profesores que actúan con tacto. **La sexta:** *'como un don*

de la improvisación!. El profesor con tacto sabe cómo improvisar en las diferentes situaciones que se le presentan. Asimismo, sabe improvisar sobre el currículo, valorando la inserción de elementos de estudio no programados.

Una vez caracterizado el tacto pedagógico, y conscientes de que la relación pedagógica requiere de los sujetos actitudes y comportamientos que se asocian al tacto, siguiendo el posicionamiento de Van Manen (1998), nos preguntamos sobre cómo llega a conseguir el tacto lo que consigue en la relación pedagógica.

El tacto pedagógico ejercita una sensibilidad perceptiva del docente a la vez que practica una preocupación afectiva por el estudiante. Lo que requiere un discernimiento orientado a la subjetividad del joven, y se sirve de una serie de consideraciones y estrategias para lograr ese objetivo. El tacto pedagógico consigue lo que consigue utilizando la corporeidad y los gestos, la mirada, la palabra y el silencio, el ambiente creado y el ejemplo dado, como recursos para mediar el trabajo afectivo.

En los subapartados presentados a continuación, trataremos de indagar en respuestas a la pregunta originaria: "¿Cómo actúa el tacto en la relación pedagógica?".

4.3.1 A través de la corporeidad y del gesto: así como Manuela

Observo como Manuela cuenta una historia para contextualizar la época objeto de debate de la clase de hoy. Manuela describe e interpreta con la ayuda de su cuerpo la vestimenta de la época -un vestido largo y recargado de adornos-, pasea por el aula con su vestido imaginario. Invita a los alumnos a imaginarse en aquella época. Se crea una escena con componentes ficticios que hace que la época estudiada cobre vida.

El gesto corporal es un lenguaje, que infunde significado al discurso e invita los alumnos a participar de la experiencia del encuentro de la clase.

Van Manen (1998) anuncia que "la enseñanza con tacto sabe cómo convertir los gestos en realidades de la naturaleza, la literatura, el arte, las matemáticas, etcétera, de manera que los estudiantes puedan entrar en ellas con naturalidad" (p. 189).

Asimismo, el gesto y la postura corporal también son síntomas del humor en la relación pedagógica -tanto de la profesora, como de los alumnos-. A través de su observación atenta, podemos leer el clima de la clase e identificar el tono de los ánimos de los sujetos. Son evidencias del estilo de relación pedagógica establecida.

En el encuentro presencial, los seres humanos interactuamos -en una presencia corporal- unos con los otros. La apertura al encuentro y el reconocimiento del otro, a partir de la voluntad de estar en relación, se evidencia en los gestos de las personas.

Dos situaciones de clase -muy habituales- podrían ser descritas de la siguiente manera. La primera: el alumno se acerca a un profesor para hacer un comentario o una pregunta. El cuerpo y la cara del profesor se muestran abiertos y en actitud de escucha. La segunda: El alumno se acerca, pero el docente parece querer irse, parece no dar importancia a lo que el alumno dice. En la primera escena el alumno confía profundamente en su voluntad (necesidad) de expresar sus sentimientos al profesor. En la segunda situación el alumno vacila, no sabe si seguir con la conversación o finalizarla lo antes posible. La diferencia entre las dos escenas reside en la composición gestual de las conversaciones, que pueden tener que ver con la forma de colocar las manos, que haya un asentimiento amistoso con la cabeza, con una sonrisa. O con una mirada desinteresada, una forma rígida de ladear la cabeza o todo el cuerpo (Van Manen, 1998).

La receptividad corporal es un elemento clave de la escucha en la relación pedagógica y es una manera de darse del tacto pedagógico en el aula.

4.3.2 A través de la mirada: así como Diana

En un día normal de clase, mientras los alumnos están realizando una actividad, Diana, desde lejos, interpela a Karim: "¿Todo va bien?". El alumno le contesta "Bien". Ambos se quedan unos pocos segundos mirándose fijamente. Observo una escena en la que se nota explícitamente una profunda complicidad. No es a partir de la respuesta oral del alumno que la profesora sabe que él está bien, es en la lectura de su mirada, en el desvelo de su alma.

Experimentar la presencia del otro a través de los ojos, del encuentro de miradas, es algo característico de relaciones de complicidad. A través de la mirada, cara a cara, se genera un contacto de subjetividades que tienen que ver con estar en unión. A través de los ojos somos capaces de hablarnos sobre cosas que las palabras no alcanzan.

Algunos profesores desarrollan la habilidad de leer en las caras y en los ojos de sus alumnos lo que es realmente importante para ellos, lo que es interesante, molesto, conmovedor, aburrido, emocionante, inquietante... Diana es una de estas profesoras.

"El tacto sabe cómo funcionan los ojos. Esto significa, por una parte, que uno debe saber interpretar lo que ocurre en los ojos de los demás y, por otra, que uno debe aprender a expresarse a través de los propios ojos" (Van Manen, 1998, p. 187). Un profesor puede animar con tacto a un alumno a través de una mirada afectuosa sincera. De forma distinta a la palabra, el apoyo por la mirada no puede ser fingido, y deviene de un afecto verdadero por el alumno. En ese sentido el profesor no tiene, sino 'es' la propia mirada que intercambia con el alumno (Van Manen, 2004). Este mismo autor señala que "cuando la boca y los ojos se contradicen mutuamente, el niño tiende a hacer caso de los ojos" (Van Manen, 1998, p. 185).

La mirada es, por lo tanto, una manera de darse el tacto en la relación pedagógica. La comunicación a través de la mirada, a la vez desvela y crea un vínculo muy profundo entre profesorado y alumnado en relación: un vínculo entre subjetividades.

4.3.3 A través de la palabra y del silencio: así como Silvia

Silvia lee una poesía en clase. Su tono de voz y la manera que tiene de pronunciar las palabras despierta la atención del alumnado. Adopta una bonita postura, que facilita la proyección de su voz hacia todos los rincones del aula. Su volumen de voz no es demasiado alto, el silencio del ambiente hace que el mensaje de la poesía resuene en el aula. El compás de su lectura marca el ritmo de la emoción. Al terminar la primera parte, invita a los alumnos a que también lean en voz alta otros fragmentos de la poesía. Les ayuda con algunas orientaciones de oratoria.

La palabra pronunciada es un medio fundamental de contacto entre los sujetos. Es por ello que resulta tan importante prestar atención a la gran variedad de inflexiones, timbres y calidades del tono de voz. Una voz puede resultar indiferente o afectiva, arrogante o modesta, triste o feliz... En ese sentido, las mismas palabras, pronunciadas de diferentes maneras, pueden generar efectos opuestos. No es solamente la palabra, sino la palabra enunciada con un determinado tono lo que crea el clima en el aula y marca la diferencia (Van Manen, 1998). Sin lugar a dudas, el tipo de discurso que se instaure en el aula evidencia el tipo de relación pedagógica que se construye entre los sujetos.

Hay situaciones en las que un alumno se enfada por el tono de voz descontento o crispante del docente. En otras, un tono de voz agradable en una situación conflictiva hace que el alumnado se tranquilice y consiga ver las cosas desde otra perspectiva. A veces, muchos años después, un alumno se acuerda de la sensación especial que le produjo el comentario de un profesor, aun cuando no se acuerde de las palabras exactas proferidas. No es exactamente lo que se dijo -aunque también sea importante-, lo que recuerda es el tono que utilizó y la atmósfera que se creó con la voz del profesor.

Van Manen (1998) argumenta que la voz utilizada con tacto favorece el contacto. "Es difícil sobrestimar la relevancia de la voz y el clima del discurso en las relaciones pedagógicas dentro de la clase. Si vivir con los niños es una cuestión de tacto, tenemos que tener en cuenta el tono de nuestra voz, la forma en que les hablamos" (p. 282).

Complementaremos cuanto se ha afirmado hasta el momento en relación a la palabra, haciendo una breve referencia al silencio. El silencio es fundamental en el aula, y es uno de los mediadores más poderosos del tacto. En la relación pedagógica, el silencio puede tener diferentes funciones. Existe 'el silencio que habla', que tiene que ver con el tacto de la conversación silenciosa, que, a falta de la palabra, requiere de la mirada. En la buena conversación, los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. Otro tipo de silencio es 'el silencio de la espera paciente', que es el silencio que deja espacio para que el alumno pueda recobrase, el silencio que anuncia que estás allí como docente y que genera una atmósfera de confianza abierta y expectante. Otro tipo de silencio es 'el silencio del oído capaz de escuchar'. Desde la perspectiva del tacto pedagógico, el silencio no

significa que uno no deba o no pueda hablar, sino que hay momentos en los que callar es más importante que dar opiniones, consejos o hacer cualquier comentario.

Por lo tanto, el tacto pedagógico en la relación se hace valer tanto de las palabras como del silencio para llegar al alumno.

4.3.4 A través del ambiente: así como Jorge

Jorge llega a la clase e inmediatamente introduce la sesión con una canción. El tiempo del *videoclip* musical es el momento transitorio entre lo que sea que estuvieran haciendo los alumnos y la concentración necesaria para aprender en el encuentro de la clase. Los rituales establecidos por Jorge crean un clima, un ambiente en el aula, de trabajo, de confianza y con un profundo sentido de comunidad.

Según Van Manen (1998), los alumnos en general son bastante sensibles al ambiente de la clase, dado que es el contexto en el que comparten vivencias. En ese sentido, hay profesores que crean un clima especial, no sólo por lo que dicen, sino por la forma en que se presentan en la relación pedagógica. Además, provocan la creación de un clima -un ambiente especial- por la forma en que trabajan con las dimensiones espaciales, temporales y tecnológicas en el aula. Ese es el caso de Jorge.

López-Franco (1983) señala que un clima adecuado de clase sería un lugar en el que los sujetos se sientan cómodos incluso para equivocarse. Una atmósfera de aceptación de su modo de ser que reduzca al mínimo posible el miedo, la ansiedad y el estado de defensa. Un clima donde puedan aflorar y actualizarse las potencialidades de cada uno.

En las clases de Jorge ocurre lo que Deiro (1995) caracteriza como una 'atmósfera de seguridad', en la que los alumnos sientan que 'aquí hay que trabajar, pero se está bien'.

Es importante que en el seno de la relación pedagógica exista un ambiente de seguridad, para que los alumnos puedan sentirse libres para equivocarse y aprender de sus errores (Morales, 1998), y para construir sus identidades y subjetividades en relación. Es por eso que el tacto se vale del ambiente para lograr sus objetivos.

4.3.5 A través del ejemplo

Manuela, con su postura, con su manera de moverse y con la especial forma que tiene de ocupar los espacios del aula. Diana, con la sinceridad y el conocimiento profundo de la vida de sus alumnos, expresados a través del intercambio de miradas con cada uno de ellos. Silvia, con la elección de palabras, su tono de voz y sus silencios; Jorge, con su singular forma de crear un ambiente de seguridad y de aprendizaje en el aula. Todos, cada uno a su manera, enseñan con el ejemplo. "Actuar con tacto utilizando el propio ejemplo positivo como forma de enseñar desvía al niño del enfoque negativo" (Van Manen, 1998, p. 192).

Para Freire (2012), el ejemplo del profesor es su 'testimonio'. En contrapartida, una práctica pedagógica en la que no existe una relación coherente entre lo que el docente dice y lo que hace es un desastre. Sin embargo, la imperfección también forma parte del ejemplo. El autor argumenta que los docentes también pueden cometer errores, y es justamente como seres humanos imperfectos, con sus valores y sus fallos, como deben dar testimonio en tanto sujetos en la relación pedagógica.

Lo que se enseña sin querer enseñar, y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser -y es con frecuencia- lo más importante y lo que permanece de la vivencia educativa (Morales, 1998).

Es a través del ejemplo que el tacto influencia pedagógicamente los sujetos de la relación. Según Van Manen (1998):

Es importante darse cuenta de que, tanto si les gusta como si no, los adultos sólo pueden enseñar mediante el ejemplo a las generaciones más jóvenes. Mostramos a los niños y a los jóvenes lo que hacemos de nuestro mundo, cómo vivimos en él, y lo que este mundo significa para nosotros. En este sentido, todos somos profesores, aun cuando algunos no tengamos el más mínimo deseo de ser educadores. Todos somos profesores en la medida en que enseñamos a los niños y a los jóvenes, a través de nosotros mismos, de nuestras formas culturales de vida y a través de nuestras vidas individuales, cómo se debe vivir. (p. 192)

A través del ejemplo, cada uno de los profesores de referencia ha dado testimonio de su manera de ser y estar en relación y ha enseñado esa manera de ser y estar a sus alumnos.

4.4 El tacto pedagógico y la vocación docente

En este capítulo, que sirve de introducción a los cuatro capítulos-satélite en torno a los elementos de la relación pedagógica identificados en el trabajo de campo, la elección de los profesores protagonista queda justificada, entre otros motivos, por ejercer una práctica docente impregnada de tacto pedagógico.

No obstante, nos parece interesante resaltar también que los cuatro protagonistas afirman que la docencia es su vocación.

Según lo señalado en los apartados anteriores, parece ser que el tacto pedagógico sea un saber hacer que a veces se describe como una especie de don (Asensio, 2010).

Si así lo consideramos, ¿qué debería hacerse para aprender algo que es un 'don' y que difícilmente se puede aprender? Van Manen (1988) apunta una posible respuesta a esta cuestión cuando señala que, aunque el tacto no se puede planificar "uno puede prepararse, preparar el corazón y la mente" (p. 155), para sentir qué le corresponde hacer ante las situaciones que se le presenten en su práctica docente.

Al igual que Asensio y Van Manen, pensamos que todos los profesores referentes de nuestra tesis tienen ese 'don', esa voluntad implícita de querer hacer y de querer estar en la relación pedagógica. Pero además del don, todos ellos demuestran una apertura profunda 'de corazón y de mente' para estar en esa relación como una influencia positiva para el alumnado.

En ese sentido, Van Manen (2004) argumenta que la relación pedagógica solamente puede constituirse, desde la sinceridad, si los profesores se sienten atraídos e inspirados por la educación por una cuestión de vocación. La inclinación pedagógica es la que llama y emplaza a escuchar las necesidades del alumno. Así, el término 'vocación' también conlleva etimológicamente el significado de llamar -*vocare*-. El autor añade que para aquellos que

están sordos a la llamada, reflexionar sobre la pedagogía como vocación es sólo un sentimentalismo sin sentido o, en el mejor de los casos, un ejercicio inútil. Lo que nos lleva a creer que solamente quién ha sentido la llamada, puede entender realmente qué es la vocación pedagógica.

A su vez, Zambrano (1987) argumenta que la vocación implica buscar la sintonía entre lo que eres y lo que haces, de ser lo que estás llamado a hacer. Ser docente, por tanto, es una forma de estar en el mundo, relacionada con un trabajo, pero que va más allá de la simple profesión, dado que "prevalece siempre la búsqueda de sentido, de ponerse en juego, de escuchar a los niños y niñas, y atender a sus necesidades" (Blanco y Arnaus, 2011, p. 50).

La escucha de la llamada de la vocación docente es lo que permite al sujeto ser auténtico en su propia vida: donde el ser y su vida coincidan en una identidad indiscernible. Aceptar su vocación es escuchar atentamente la musicalidad del ser (Parente, 2016). En la misma línea, Ortega (2006), argumenta que "la voz que llama a ese auténtico ser es lo que llamamos 'vocación' (...). Solo se vive a sí mismo, solo vive, de verdad, el que vive su vocación, el que coincide con su verdadero 'sí mismo'" (p. 483).

Por lo tanto, no es que los cuatro protagonistas de los capítulos que presentaremos a continuación lleven a su práctica, cada uno, su posicionamiento ante la relación pedagógica, sino que son, ellos mismos, representantes de este posicionamiento en la relación con sus alumnos. Manuela es su corporeidad. Diana es su mirada. Silvia es su palabra. Jorge es el ambiente que crea a partir de la utilización de las tecnologías digitales. Ellas y él son profesoras y profesor que escucharan la llamada de su vocación y viven la relación pedagógica de manera particular, dando ejemplo a los alumnos de cómo uno puede vivir, aprender y relacionarse con el mundo, con el saber y con los demás.

Capítulo 5.

La corporeidad en la relación pedagógica contemporánea



Capítulo 5. La corporeidad en la relación pedagógica contemporánea

¿Qué esperar del capítulo?

En el presente capítulo se aborda la corporeidad -como materialidad del sujeto y como construcción social-, en la relación pedagógica. La protagonista del capítulo es Manuela quien, a partir de su práctica docente, nos llevó a establecer una relación entre corporeidad y relación pedagógica, en la que encuentra sentido este capítulo.

Dialogamos en torno a la postura, la imagen personal y la puesta en escena docente, y sus implicaciones a la relación pedagógica. Problematizamos el escenario y las posiciones geográficas en el aula, como elementos clave para los vínculos que pueden establecerse entre los sujetos en clase. Finalmente explicitamos cómo la corporeidad de alumnos y profesores posibilita y limita la construcción de la relación pedagógica y cómo ésta influye en los roles que cada uno de los sujetos ocupa en la relación.

5.1 El sentido del capítulo

El presente capítulo es el primero de los cuatro que conforman los capítulos-satélite en torno a la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales.

Al igual que en los siguientes, este capítulo surge inductivamente del trabajo de campo realizado, en especial a partir de las observaciones y de las conversaciones que he podido mantener con Manuela Ramírez, profesora de Ciencias Sociales del grupo objeto de estudio.

De todos los elementos relevantes que he alcanzado a observar en torno a la relación pedagógica con cada uno de los profesores con los que he podido contar en el trabajo de campo de esta tesis, Manuela destaca por su presencia escénica. Además, su forma de ponerse en relación con los demás desde su corporeidad me ha llamado la atención, al tiempo que he percibido que a los alumnos esa manera de ser y de ponerse ante ellos también les afecta.

En sus clases, Manuela demuestra tener una extrema conciencia corporal, a través de la organicidad²² de su cuerpo y de la energía con la que cautiva la atención de los alumnos. Sabe matizar deliberadamente movimientos y tono de voz según sus intenciones. Manuela no pasa desapercibida, se coloca corporalmente en la relación. Pero las entrevistas informales -realizadas entre clase y clase- me han permitido entender que para Manuela la corporeidad no es un tema que pasara incólume. Ella es consciente de que su cuerpo y su imagen personal de alguna manera influyen su relación con sus alumnos. Defiende la tesis que 'cada uno tiene un lugar propio en la relación establecida en clase'. Este posicionamiento de Manuela me ha llevado a reflexionar sobre la importancia del cuerpo como lugar de posibilidad en la relación pedagógica.

²² En la tesis utilizo y me apropio del concepto de 'organicidad' de Melendres (2000), como capacidad para distribuir a través de todo el organismo, en las dosis justas, la cantidad de energía que el cuerpo necesita para la ejecución de una acción.

A raíz de las conversaciones que he tenido ocasión de mantener con Manuela me doy cuenta de la importancia de la postura en clase, de la imagen personal, del tono de voz, de la puesta en escena... Elementos todos ellos que me han posibilitado configurar el capítulo sobre la corporeidad en la relación pedagógica.

A partir de la reflexión explicitada en el párrafo anterior, focalicé la mirada en cómo los demás profesores ponían su cuerpo en la relación pedagógica al tiempo que entraba en diálogo con las aportaciones de las fuentes bibliográficas. A medida que avanzaba el trabajo de campo, me he ido percatando de la importancia del cuerpo de los alumnos en la construcción de la relación pedagógica. Y finalmente, la toma de conciencia de que mi corporeidad también es relevante para la investigación y debía tenerse en cuenta -o al menos no podía ser olvidada o ignorada-.

He comprendido que somos cuerpos en relación, que habitamos relaciones a partir de nuestro cuerpo, del cuerpo que somos. Cuerpos que tienen necesidades físicas y subjetivas.

La redacción de este capítulo, me ha reafirmado la tesis que el cuerpo -físico y subjetivo- es un elemento fundamental en la relación pedagógica. La forma como nos ponemos ante los demás, como nos vestimos, como nos auto-percibimos, como percibimos a los demás y como imaginamos que nos perciben, son elementos clave en la dinámica de las relaciones.

5.2 Manuela: la corporeidad donde ese capítulo encuentra sentido

Manuela Ramírez es profesora de Sociales del Grupo B de segundo curso de la ESO del instituto El Calamot de Gavà (Barcelona), en el curso 2012-13.

Manuela es el personaje protagonista que ha posibilitado la escritura de este capítulo. Aunque la palabra 'personaje' pueda aludir a una creación de ficción²³, aquí la utilizaré en tanto realizo una construcción narrativa de hechos observables, a través de mi percepción investigadora. Partiendo de esta premisa, los análisis e interpretaciones pasan por mí, por

²³ Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), personaje puede significar "cada uno de los seres humanos, sobrenaturales, simbólicos, etc., que intervienen en una obra literaria, teatral o cinematográfica".

mi cuerpo en tanto observadora de una situación. Merleau-Ponty (1976, 1981, 2014) sitúa el cuerpo en el centro del análisis de la percepción. Según este autor, el mundo nos llega a través de la conciencia perceptiva, pasa por nuestro cuerpo. Por lo tanto, presentaré el personaje Manuela, protagonista de este capítulo, para que el lector pueda evocar las experiencias relatadas en un sentido vivencial.

Coulter y Smith (2009) utilizan la metáfora de la fotografía -con la que explican la narrativa como retrato de una experiencia- como representación que responde a una determinada mirada, a un ángulo, a un encuadre. La fotografía que hago de Manuela desborda luces y colores. Es rubia de pelo rizado, la melena a la altura de los hombros. Casi siempre la lleva suelta, libre, como su personalidad. A veces lleva una pequeña pinza de pelo, discreta. La sonrisa, esta sí, está siempre presente en la fotografía que saco de Manuela. Sin lugar a dudas, su imagen personal es algo que le importa.

Manuela tiene una estatura normal, pero su postura la hace parecer algo más alta. Aunque leemos su sonrisa en términos de persona relajada, al mismo tiempo reconocemos su rol de profesora en una postura que inspira autoridad. Transmite seguridad y relajación, características de alguien que se siente muy cómoda en su papel.

Usa un maquillaje natural, pero que se le nota. Es una mujer elegante. Se observa que su forma de vestirse es reflexiva. Lleva vestidos de colores en verano, largos y también hasta la rodilla. También usa pantalones y camisas. En una de las entrevistas informales realizadas, Manuela me explicó que se prepara para ir al instituto, haciendo una analogía a cuando es invitada a ir a una boda: "Es como si la gente fuera con la ropa de cada día directamente a la boda. Me parecería una falta de respeto, porque el vestirse es una forma de homenajear a la pareja". De igual manera, la forma como se viste es un homenaje a sus alumnos, es la forma que Manuela encuentra de demostrar su respeto hacia ellos, a su profesión y una forma de honrar el encuentro que se da en la relación pedagógica.

Según Merleau-Ponty (2014), la experiencia del vestir es un acto subjetivo de cuidar al propio cuerpo y hacer de él un objeto de conciencia, a la vez que es un acto de atención con uno mismo. Comprender el vestir de alguien significa, pues, entender esta dialéctica constante entre el cuerpo y el yo. Se requiere reconocer que "el cuerpo es el vehículo de la

existencia en el mundo y tener un cuerpo es, para una criatura viva, estar integrado en un entorno definido, para identificarse con ciertos proyectos y estar siempre comprometido con ellos" (Merleau-Ponty, 2014, p. 82).

En clase, Manuela utiliza el cuerpo como herramienta de enseñanza, reflejando el carácter personal y corpóreo de la relación que tiene con el conocimiento. Es en Manuela dónde ese capítulo encuentra su sentido. Ella es el personaje que a partir de su práctica docente me sugiere, evoca y provoca la redacción del capítulo.

Una vez presentada nuestra protagonista, en el siguiente apartado realizo una revisión de las concepciones en torno a los estudios sobre cuerpo, que servirá de marco epistemológico del capítulo.

5.3 Discursos en torno al cuerpo

El campo de estudio relativo al cuerpo se ha tratado ampliamente a lo largo de la historia, existiendo por tanto muchas aproximaciones posibles en función de la disciplina desde la que nos situemos.

El cuerpo, como entidad constituyente e indisoluble del sujeto, ha generado interés en diferentes estudios de filósofos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, pintores, médicos, entre otros. Ruiz (2010) realiza un recorrido por diversas disciplinas, evidenciando como el término 'cuerpo' va cambiando de concepción según la tradición imperante, con la finalidad de comprender sus múltiples roles y nociones, que dan forma y constituyen la epistemología del cuerpo.

Un análisis evolutivo de la concepción del cuerpo, desde la antigüedad griega hasta la postmodernidad, nos aproxima a una noción de cuerpo en tanto cárcel; instrumento del alma; carne viva, dinámica y trascendente; templo o tienda; manifestación de la sustancia divina; unidad significativa; rostro ético; cerebro; sex-ducción; placer; belleza... (Gervilla, 2000). Las múltiples caras de este sujeto/objeto humano manifiestan su riqueza y valor, así como el interés permanente por su estudio.

En este capítulo me centraré principalmente en algunas nociones contemporáneas del cuerpo, sobre todo en los discursos sociales que enmarcan teóricamente mi mirada sobre el cuerpo en la relación pedagógica. En las teorías sociales contemporáneas el cuerpo es un objeto de estudio priorizado, como sostiene Esteban (2004), en el que destacan las investigaciones centradas en sus implicaciones en la vida social, en las relaciones con otros cuerpos y en la experiencia encarnada.

Entre tanto, se puede afirmar que la lógica universal ha provocado que durante siglos el hombre estuviera incrustado en una racionalidad pura y universal (Carrasco, 2013). La educación clásica ha estado marcada por un pensamiento occidental desencarnado que pareciera que negara sistemáticamente cualquier tipo de diferencia, preservando una educación más bien racional e universalizadora. Bernstein (citado por Hernández-Hernández, 2011e) sostiene que la escuela parecía tener un único marco y un único código al que todos los alumnos debieran ajustarse. De esta manera, la educación se ha ido desprendiendo del cuerpo, estructurando los procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, "cómo si el introducirnos en el mundo del conocimiento tuviera como condición negar el cuerpo" (Pérez, 1993, p. 205).

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, en la escuela clásica se instaura un orden que no ignora el cuerpo del joven, pero que racionaliza y unifica de forma sistemática sus tensiones. La disposición de la clase se fortalece en el sentido de la vigilancia y de la rigidez en el momento del nacimiento de la sala escolar como la conocemos hoy. Es a partir de este momento que las intervenciones de los adultos sobre el cuerpo de los alumnos cambian radicalmente y se suprimen terminantemente las manipulaciones de los cuerpos, vislumbrándose una tendencia hacia la neutralidad instrumental (Vigarello, 2005).

Por lo tanto, incluso en situaciones en las que no se ha negado el cuerpo, se ha podido observar la presencia de un discurso que mantiene a los cuerpos fijos y estables como entidades materiales y biológicas previamente determinadas (Ruiz, 2010). En ese sentido, cuando la enseñanza actúa como el molde en el que se deben encajar los sujetos e ignora que los estudiantes tienen conocimientos y saberes corporales, provenientes de una historia y unas experiencias encarnadas, se percibe a los sujetos más como "una sucesión de una unidad que como a un conjunto de experiencias únicas e irrepetibles" (Schön, 1998, p. 12).

De esta manera, las diversas divisiones binarias que se han difundido -entre cuerpo y mente; cuerpo y alma; razón y emoción; natural y cultural; masculino y femenino- en cierto modo han privilegiado la mente frente el cuerpo, lo intelectual frente lo carnal, sobreponiendo el conocimiento memorístico/universal por encima de cualquier otra forma de saber. El cuerpo, por lo tanto, ha estado con demasiada frecuencia relegado a un segundo plano, en un contexto en el que se privilegian los procesos de inculcación simbólica (Varela, 1991).

No obstante, en las últimas décadas, hemos asistido a un creciente interés por el estudio sobre el cuerpo en el ámbito educativo. Según Turner (1994), este contexto de emergencia surge a raíz de un conjunto de factores sociales, culturales y políticos que centran su atención en el papel articulador del cuerpo dentro de las relaciones sociales.

Foucault (1999a, 2000) es uno de los mayores responsables del desarrollo del estudio del cuerpo en las últimas décadas, a partir de sus estudios y análisis del biopoder; de las relaciones entre poder y conocimiento; de las políticas del cuerpo; y del cuerpo como espacio de resistencia. Su teoría aborda cómo las prácticas de poder, de control y de vigilancia se dirigen hacia el cuerpo de los sujetos como lugar de subjetivación política. La realidad de los cuerpos y sus deseos residen en estar históricamente determinados a través de relaciones y prácticas de poder (Foucault, 1978). En ese sentido, los cuerpos son siempre dóciles, dominados y subyugados por algún tipo de institución o práctica normativa.

Las aportaciones foucaultianas son relevantes para la problematización del papel de la institución en el control de los cuerpos y cómo la misma puede promover un nuevo entendimiento pedagógico respecto a un aprendizaje corporeizado. Planella (2006a) mantiene que el legado más significativo de Foucault es la concepción del cuerpo como un espacio de resistencia al poder que se da necesariamente allí, donde se producen las relaciones de poder, para poder afirmar su subjetividad.

Se origina, entonces, un desplazamiento epistemológico planteado por las nuevas teorías sociales del cuerpo y las perspectivas feministas: se deja de considerar el cuerpo como un objeto y pasa a ser considerado como un sujeto, una construcción social inacabada, como

un yo que escribe de otra manera las trayectorias y experiencias (Esteban, 2004). Tal como plantea Hernández-Hernández (2012), el cuerpo pasa a ser entendido como un territorio fundamental, en el que se construyen y se inscriben múltiples discursos.

Las teorías feministas han contribuido a la crítica y revisión de la objetualización del cuerpo, enfatizando en la importancia de las experiencias personales dentro de los procesos educativos. Concibiendo la educación como un proceso que se establece en relación con el otro dentro de territorios de libertad en un espacio de diálogo. En consonancia con la teoría foucaultiana sobre el cuerpo y la sexualidad (Foucault, 1978), se redefine una corporeidad menos atada a posiciones deterministas, y se ponen en suspenso categorías como 'mujer', 'hombre', 'raza', 'etnia', 'sexo' y 'género' con el intento de revelar toda clase de desigualdades e injusticias que niegan la diversidad del cuerpo y por ende la experiencia de vida de los sujetos.

La clave de las nuevas teorías sociales en torno al tema tratado es la idea de cuerpo como una construcción social, que no viene dada de forma natural sino que es edificado y entendido social y culturalmente, extendiéndose más allá de los límites físicos y orgánicos propios (Le Breton, 2002; Turner, 1989, 1994). El cuerpo se concibe como parte esencial y constitutivamente subjetiva de la persona.

La relación con los demás -de entre ellas, la relación pedagógica- es crucial en la noción de construcción social del cuerpo ya que nuestros cuerpos no son entes aislados, sino que se encuentran en continua relación con otros cuerpos en un tiempo y en un espacio determinado. Es precisamente en la relación social con el otro cuerpo -que escucha y permite escucharse- donde se genera el conocimiento.

Llegados a ese punto, en el siguiente apartado presento algunos presupuestos básicos que orientarán el sentido que se da al cuerpo y a la corporeidad en esta tesis doctoral.

5.4 De cuerpos y corporeidades: presupuestos básicos

Lo corporal queda frecuentemente encerrado en el cuerpo y en su movimiento, en lo tangible, en lo visible, en funcionamientos de sistemas y órganos, en movimientos de

aparatos y palancas... En el momento que enmarco el presente capítulo en torno al cuerpo en la relación pedagógica, no lo hago desde el punto de vista puramente físico, sino de cuerpos en relación, cuerpos que están en constante construcción y reconstrucción, cuerpos que viven la experiencia del encuentro con otros cuerpos.

Merleau-Ponty (2014) enfatiza el sencillo hecho de que la mente está en el cuerpo y llega a conocer el mundo a través de lo que denomina el 'esquema postural o corpóreo': captamos el espacio externo, percibimos y nos relacionamos con objetos y personas mediante nuestro lugar en el mundo y nuestro paso por él. Podríamos establecer un paralelismo entre la concepción de cuerpo de Merleau-Ponty y lo que me sugiere Manuela Ramírez en nuestras conversaciones sobre lo que entiende por relación pedagógica: "Yo entiendo que todos tienen un espacio. Y si a todo el mundo le muestras su espacio en clase, lo acaban cogiendo y acaban participando".

Heidegger (2013), en sus *Seminarios de Zollikon*, aborda el fenómeno del cuerpo de una manera que coincide significativamente con la fenomenología de Merleau-Ponty. Este autor intenta deshacer la concepción naturalista del cuerpo como presencia objetiva y material, expuesta a puras leyes mecánicas y biológicas. Sostiene que el tratamiento científico del cuerpo (*Körper*) olvida que el organismo (*Leib*) se extiende más allá de la piel, que está activamente dirigido al mundo y se interrelaciona con los otros.

En el presente capítulo trataremos de corporeidades en movimiento. Partiendo de la concepción de cuerpo subjetivo (*Leib*) y de la experiencia vivida, nos aproximaremos a la relación pedagógica desde un punto de vista corporal y encarnado.

Tomo como definición de corporeidad una idea que parte de lo expuesto y que está en consonancia con el concepto definido por Grasso (2008): la corporeidad es la integración permanente de múltiples factores -psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual- que constituyen la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano. La corporeidad soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.

Una vez delimitado el concepto que presidirá nuestro trabajo y para poder seguir dialogando con el papel que el cuerpo juega en la relación pedagógica, resulta necesario abordar cuatro presupuestos básicos para la comprensión del mismo en la tesis.

El **primer presupuesto**: *'yo soy un cuerpo'*. García Moriyón (2002) sostiene que "somos cuerpo y ese es un dato con el que hay que contar" (p. 59). Es más, no es que tengamos un cuerpo: somos un cuerpo, somos seres corporeizados, nuestro estar en el mundo es un estar encarnado y el mundo se experimenta desde este sustrato corporal (Arpal y Mendiola, 2007). Lo que aprendemos, lo que conocemos, pasa por nuestro cuerpo, no es ajeno a nuestra corporeidad. Nuestro cuerpo hace que seamos quienes somos, nos define, nos hace ser. El cuerpo es el punto de partida para la constitución de nuestra identidad y nuestra subjetividad.

El **segundo presupuesto**: *'vivir es experimentar el mundo y las relaciones a través del cuerpo'*. Vivir es habitar un espacio y un tiempo, es relacionarse con personas, con objetos, con saberes. Es recorrer paisajes y ambientes, es sentir y percibir el mundo y las situaciones que vivimos a través de la sensibilidad de nuestro cuerpo. Como sostiene Merleau-Ponty (2014), el cuerpo tiene una naturaleza perceptiva que permite experimentar una apertura al mundo. Una experiencia no es algo 'que pasa' en la vida, sino algo que 'nos pasa' personalmente, que pasa por nuestro cuerpo, que interiorizamos. Larrosa (2004) defiende que "la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que pasa, lo que ocurre, lo que toca" (p. 21). Y si somos 'sujetos de la experiencia' entonces nuestro cuerpo es un territorio en el que pasan las cosas, donde aquello que nos pasa produce algún efecto, alguna marca, el cuerpo es un espacio del acontecer. Por lo tanto, no todo lo que pasa genera una resonancia dentro de nosotros, sólo lo que 'nos' pasa. Únicamente dejan marca las experiencias que vivimos en primera persona, a través de la sensibilidad de nuestro cuerpo.

Íntimamente conectado con el concepto de experiencia y la relación con el mundo, encontramos la noción de 'saber de la experiencia' (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Gadamer, 2001; Jay, 2009; Larrosa, 2004; Zambrano, 1989). En ese sentido, hay cosas que sabemos porque buscamos informarnos, pero hay otras cosas que sabemos porque las vivimos y nos marcan el cuerpo: ese es el saber de la experiencia.

En el contexto educativo, el saber de la experiencia es un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), un saber que acepta la sorpresa del otro y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación (Van Manen, 2004). Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro. Es un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que nos constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos y actuamos. Para Contreras (2013a), el saber de la experiencia es:

un saber que se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones. Así pues, «saber de la experiencia» quiere ser la expresión para referirse a la relación pensante que nace del misterio del otro, y que se queda ahí pensando, para conectarse más con eso, a la espera de encontrar un camino. Es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad. (p. 130)

Etimológicamente, existe un estrecho vínculo entre las palabras 'saber' y 'sabor'. Del latín, 'saber' (*sapere*) significa 'tener tal o cual sabor' y 'sabio' (*sapidus*) hace referencia a 'que tiene sabor' (Navas, 1986). Por lo tanto, hay una relación directa entre 'saber' -conocer, incorporar un conocimiento, vivirlo a través de un cuerpo- y conocer su 'sabor'. El gusto del sabor se desprende del contacto corpóreo de nuestra relación con una sustancia. Para saber hay que gustar, es decir, incorporar algo. El gusto es particular, experiencia difícil de transmitir sin haberlo probado. Lo que implica que no hay conocimiento que se pueda transmitir de forma indirecta, ya que el saber proviene de la propia experiencia. El resultado de la experiencia de sabor o de saber es particular e intransferible. Saber es tener la sensibilidad afectada. Como sostiene Calmels (1998) el saber es el "cuerpo que trasciende el organismo a partir de la acción, cuerpo que aprehende el mundo que lo rodea" (p. 24). En consonancia, Paín (1985) sostiene que "no hay conocimiento, por más abstracto que se presente, que no haya sido cuerpo un día, y no se trata aquí de una sola percepción, sino de la acción capaz de coordinar un gesto a un sensorio" (p. 27).

El **tercer presupuesto**: *'habitamos relaciones'*. No habitamos un espacio ya hecho, sino un espacio que está constantemente haciéndose, eternamente inconcluso. Habitamos lo hecho

y lo por hacer, habitamos el hábito de la cotidianeidad y las súbitas novedades. Co-habituamos un espacio con todas las personas que nos rodean, compartimos ese lugar y nos sentimos afectados por ellas. Habitamos relaciones de poder y de mutua influencia. Habitamos los roles que nos son atribuidos y que elegimos ocupar. Nuestro cuerpo habita y es influenciado por todas las relaciones de las que formamos parte, en concordancia con la lógica del espacio de Foucault, frente a la entronización moderna del tiempo.

No vivimos en una especie de vacío, en cuyo interior sería posible situar individuos y cosas. No vivimos en el interior de un vacío coloreado por diferentes tornasoles, vivimos en el interior de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y no superponibles en absoluto. (Foucault, 1999a, p. 434)

La cuestión central es el modo en que habitamos el espacio que nos habita. Simmel (1977) afirma que la relación es un espacio intersticial en el que habitamos, en el que el sujeto pierde la máscara de una supuesta identidad cargada de reflexividad para asomarse a la otredad que le habita dialógicamente, que se posa sobre el hábito colectivo. Habitamos la relación y la forma con que nos implicamos con los otros. Habitamos ese espacio y las relaciones de poder que lo recorren. Habitamos los imaginarios que impregnan ese espacio intersticial.

Llegados a este punto cabe destacar el concepto de 'otredad', en el que se profundizará en el próximo capítulo. Flores y Porta (2012) realizan una revisión filosófica en torno a la temática, señalando que se trata de un concepto primordialmente ético. También rescato la noción de otredad de Ricoeur (1996) que me parece especialmente rica. Este autor explicita que existe en la persona un modo de considerar al otro y a sí mismo que considere el comportarse de manera que el otro pueda contar con ella "porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante el otro" (p. 168). Por lo tanto, tener en cuenta la otredad es una forma de actuar, es una manera de vivir éticamente la relación pedagógica.

El cuarto presupuesto: *'nuestro cuerpo está configurado por el saber y los significados de las relaciones en las que hemos vivido'*. Como se ha argumentado anteriormente, el saber está corporeizado. Aludiendo a Merleau-Ponty (1964) se puede afirmar que nuestro propio

cuerpo es un nudo de significaciones y saberes vivientes (Arias, 1975). El cuerpo no es solamente el producto de leyes biológicas, sino un constructo social que ha ido formándose y conformándose en contacto con otros cuerpos, en relación, con un lenguaje y fuentes de significación. Un cuerpo no se desarrolla como un ser aislado que experimenta directamente y en solitario el mundo. Las palabras, los signos, los gestos que recibimos de otros cuerpos, contribuyen a configurar el cuerpo que somos y a dar sentido a lo que sabemos y en lo que nos convertimos como sujetos de experiencia. Las palabras y gestos amorosos de los padres desde la más temprana edad, las expectativas de un profesor, las películas y videojuegos preferidos, una discusión con un amigo, son situaciones que hacen que uno se forme como ser humano, a partir de las relaciones con los demás.

Una vez desarrollados los presupuestos conceptuales básicos en torno a la corporeidad, a continuación focalizo la mirada en el estado de la cuestión de la corporeidad en la escuela.

5.5 Nociones del cuerpo y la educación: la corporeidad en la escuela

Es interesante observar cómo la concepción de cuerpo ha cambiado en la sociedad occidental, pero ha evolucionado muy poco en el ámbito escolar. Se verifica claramente un proceso de centralización del cuerpo en la cultura occidental actual, con nuevas formas de comprender y vivir los cuerpos, a través de prácticas y discursos que van desde (1) la medicina -con procedimientos que transforman la estética del cuerpo y tratamientos que pretenden el bienestar-; (2) las filosofías orientales con concepciones sobre el equilibrio entre mente y cuerpo; (3) la sociedad de consumo -con énfasis en la publicidad-, que se alza como una cultura material donde las políticas del deseo alteran los usos y la manipulación de los cuerpos; (4) hasta las redes sociales, que ocupan un lugar de importancia en la vida de los jóvenes y están cargadas de cuestiones en torno a la imagen corporal. Mientras tanto, en la escuela tradicional, el cuerpo casi no tiene lugar para ser escuchado más allá del contexto de las clases de la Educación Física.

Algunas de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de la tradición educacional instaurada, pueden provocar -consciente o inconscientemente- la no escucha

del cuerpo e incluso su negación, como por ejemplo, al dejar de lado la incorporación del movimiento, el contacto cuerpo a cuerpo, las emociones, el tacto, la mirada...

Hace aproximadamente una década, tras analizar el discurso docente del sistema educativo francés, Acioly-Régnier, Régnier y Vigarello (2003) llegan a la conclusión que las ideas, las representaciones y los valores subyacentes sobre el cuerpo y las relaciones físicas en la relación pedagógica son los de una relación racionalizada, una relación cuya afectividad debería ser vigilada. Los autores contrastan esa idea con las aportaciones de Lapassade y Schérer (1976) quienes argumentan que:

La sociedad escolar y, de manera más general, cualquier relación pedagógica, sean cuales fueren el contenido y las intenciones, admiten como una presuposición natural que entre el cuerpo del niño y el del adulto se establece un vacío constitutivo. (...) El cuerpo del niño lo vuelve inaccesible para sí mismo, y de igual manera el de los otros niños con los cuáles se encuentra en la condición que en adelante será su destino de alumno. (p. 59)

Los autores a los que se ha hecho referencia en el párrafo anterior constatan en su contexto de estudio una resistencia o una actitud de retroceso afectivo y lejanía física del docente frente a los alumnos, aún cuando éstos estaban convencidos de que la afectividad en la relación pedagógica y el contacto físico son esenciales para el desarrollo psíquico. Lapassade y Schérer (1976) argumentan que el docente, a menudo, está obligado a asumir una neutralidad afectiva, pero la impresión del profesorado es que los afectos prohibidos son los positivos, mientras que los castigos, históricamente, han sido socialmente mejor aceptados que el cariño en la escuela.

Es cierto que las instituciones escolares regulan las formas de conocimiento, las costumbres y las prácticas sociales dentro de su esfera, sin embargo las prácticas pedagógicas individuales son las que determinan en clase la importancia que se otorga a la corporeidad en la relación pedagógica.

Hernández-Hernández (2011e) defiende la importancia de no caer en la ingenuidad de olvidar que los sujetos pueden ser efectivamente sujetos subordinados si no encuentran la

posibilidad y las herramientas para emanciparse, es por esta razón que el rol docente reside en ayudar a convertir algunos escenarios de aprendizaje en territorios que aporten dicha posibilidad, mediante prácticas pedagógicas que puedan proporcionar la autonomía a los sujetos para construirse corporalmente en el mundo. En consonancia, Planella (2006a) defiende la posibilidad de existencia de una pedagogía que se vertebra a partir de la presencia de estudiantes y profesores como cuerpos en acción, entendiéndose no como un simple producto de una práctica normativa, sino como productores de subjetividades dentro del aula, concibiendo el propio cuerpo como espacio de posibilidades. Una pedagogía que no busque educar los cuerpos, sino, educar desde los cuerpos.

Es esa preocupación la que he podido observar en la práctica pedagógica de Manuela y de otros profesores en las observaciones realizadas en el trabajo de campo de esta tesis. Una atención a las corporeidades de los alumnos en clase y una preocupación por el lugar que cada uno de ellos ocupa en la relación pedagógica. En paralelo con los saberes de cada una de las asignaturas, también he podido observar una preocupación del profesorado por el bienestar de cada uno de los alumnos en clase, que pudieran sentirse bien, encontrar su lugar dentro de ese entramado de relaciones interpersonales, en consonancia con lo que defiende Gervilla (2000), al afirmar que el reto de la educación postmoderna es integrar armónicamente razón y afecto.

En el siguiente apartado, focalizaré la mirada en los cuerpos en clase y sus elementos singulares en el escenario del aula.

5.6 El cuerpo en clase: elementos singulares

El cuerpo es puro texto simbólico. Sin llegar a decir una única palabra, nuestro cuerpo habla por nosotros. La forma como nos vestimos, nuestra expresión corporal, la forma como distribuimos pesos y apoyos, la tensión y la distensión, la postura estática, la calidad, el ritmo y la dinámica de nuestros movimientos, son elementos constituyentes del imagen que pasamos a quienes nos ven (Melendres, 2000).

Carbonell y Martínez (2015) sostienen que son las posibles descripciones del cuerpo del profesor que dan indicios de su vestido moral y su práctica pedagógica: "Somos, con nuestros vestidos, nuestra forma de mostrarnos, de caminar o impostar la voz, un texto simbólico frente a un alumnado que nos lee, también, a través de las arrugas de la piel" (p. 100).

El presente apartado se conforma de tres sub-apartados, que tratan de elementos del cuerpo de alumnos y profesores en clase. El primero de los elementos tratados es la postura, unidad visible que refleja una postura conceptual interna. El segundo elemento es la imagen que pasamos a los demás y cómo ella puede afectar el papel de cada persona en la relación. Finalmente me centraré en la puesta en escena de los profesores, en la presencia y en el miedo escénico docente.

5.6.1 La postura y la actitud postural en clase: los mensajes del cuerpo

Desde el surgimiento de lo que entendemos hoy por 'escuela tradicional' a mediados del siglo XVIII, existen unas representaciones implícitas respecto a las posturas físicas relativas al docente y a los alumnos en el aula: el lugar del cuerpo del educando es claramente el sentado y pasivo, mientras que el cuerpo del profesor permite movimientos y desplazamientos (Vigarello, 2005). Se desprende del trabajo de campo de una forma general, que esa tónica se mantiene, aunque podemos matizarla en algunos aspectos.

Detrás de esta imagen de posiciones marcadas existe una serie de concepciones en torno al conocimiento, a la enseñanza y al aprendizaje, al papel de profesores, de los alumnos y de la escuela misma, que son cuestionados por movimientos como el de la Escuela Activa - que tiene entre sus finalidades formar a personas con sentido democrático, desarrollar un espíritu crítico y de cooperación- (Ferrière, 1982).

A pesar de que la concepción de enseñanza y aprendizaje dependa de cada profesor, la institución escolar y el espacio físico del aula y las tecnologías artefactuales y digitales disponibles pueden influenciar o definir el tipo de dinámica y las posturas de clase.

Los movimientos de renovación pedagógica contemporáneos inciden precisamente en tres dimensiones fundamentales para una mejora de la educación (Feu, 2007): (1) el proceso de enseñanza y aprendizaje, (2) el aspecto relacional y (3) el espacio escolar (en el sentido de la arquitectura y organización espacial).

Por lo tanto, para poder analizar las posturas y desplazamientos en clase, se hace necesario conocer y considerar el aula del grupo estudiado, el espacio físico en el que habitan los profesores y estudiantes observados. En el esquema que se presenta a continuación (véase figura 4) se puede observar la disposición del espacio, del mobiliario de clase y de las tecnologías artefactuales en ese espacio. Más adelante en este mismo capítulo volveré a abordar el tema del escenario.

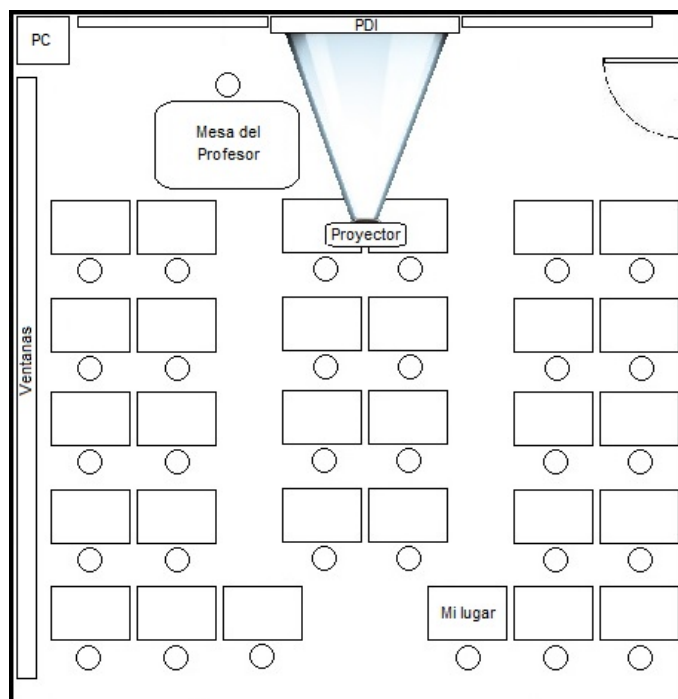


Figura 4. *Distribución del aula del grupo objeto de estudio.* Fuente: autoría propia.

Cuando un profesor imparte una clase, su cuerpo y el cuerpo de quienes le acompañan en el aula, transmiten constantemente mensajes que afectan la comunicación y las relaciones que se establecen. Hay varios factores que contribuyen en la transmisión de los mensajes, entre ellos la postura y los gestos son herramientas fundamentales que el cuerpo tiene para

comunicarse (Albaladejo, 2007). El aspecto físico también es un factor importante y me centraré en él en el siguiente sub-apartado.

Según Amazares (2014), el primero de los elementos de la puesta en escena en clase es la actitud postural. La imagen personal de cada uno está directamente relacionada con la actitud postural que mantenemos. Tomar conciencia de nuestra postura, darnos cuenta de cómo nos colocamos en el escenario del aula, es el primer paso para la adquisición de una conciencia corporal.

La postura y los movimientos del cuerpo hablan por la persona misma. Son aspectos visibles de la corporeidad y externalizan factores intrínsecos de la personalidad y de las emociones. Según Albaladejo (2007), las emociones de una persona producen una alteración en su organismo y generalmente provocan alguna señal o movimiento en el exterior. La postura de una persona expresa su actitud frente a la vida, su manera particular de afrontarse al mundo y a los demás.

La postura de Manuela tiene un importante papel en su práctica docente. Presento seguidamente un fragmento del cuaderno de campo que hace referencia a la observación de una clase de Manuela, en el que se ve reflejada su actitud postural.

Durante la clase, Manuela mantiene una postura recta, pero con naturalidad. Se nota una organicidad en su cuerpo, dosifica adecuadamente la energía entre la parte superior e inferior del cuerpo. Durante la explicación, la profesora se mueve por el aula, utilizando brazos y piernas con igual intensidad. Sus gestos acompañan su discurso ayudando a crear imágenes ficticias. Su postura no es relajada, tiene un punto de tensión. Está atenta a todos los alumnos en clase.

[Fragmento 5.01. Observación de clase 27M²⁴]

A continuación se presenta un fragmento de la entrevista realizada con Manuela en la que expresa como la experiencia ha influido en el papel que juega como docente.

²⁴ El código de la observación de clase está conformado por un número ordinal y letras. Corresponden al número de la clase observada de la totalidad de observaciones y la identificación del profesor observado. De esta manera, la observación 27M es la 27ª clase observada, en la cual la docente era Manuela.

²⁵ A mí la experiencia me ha dado confianza a la hora de ponerme delante de la clase, porque sé lo que tengo que hacer, donde quiero llegar y lo he tenido más claro con el paso del tiempo. Yo me conozco a mí misma, sé cuáles son mis armas y por donde tengo que ir. Y después mi talante, no actúo al cien por cien, siempre parto de que soy yo. Me gusta mucho lo que hago.

[Fragmento 5.02. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

Se desprende de los dos fragmentos anteriores que la postura de Manuela representa su actitud ante su profesión y su manera de vivir la práctica docente. Demuestra seguridad al tiempo que atención y escucha a los alumnos. No es la seguridad de una actriz en un monólogo, es una seguridad con un punto de tensión, que considera la presencia y la influencia de los demás. Vive la clase, con toda su energía corporal.

Manuela tiene una nítida conciencia corporal, que le permite atraer la atención del alumnado mediante su cuerpo y lo utiliza como instrumento de enseñanza. Además, para Albaladejo (2007), en la docencia, una posición abierta -una posición corporal receptiva a la escucha- inspira confianza a los alumnos y transmite la sensación de que quién habla lo hace con sinceridad.

Asimismo, he recuperado evidencias de otros profesores observados para ponerlos en diálogo con el lenguaje de Manuela y para que quede patente el papel que juega el cuerpo de Manuela en su actividad docente. Se ha podido observar que existe una graduación en los niveles de conciencia postural. Algunos profesores alternan momentos de posición sentada -pasando lista o haciendo algún trabajo mientras los alumnos desarrollan actividades- con otros momentos de posición alzada, sobre todo en momentos destinados a explicaciones del contenido. También se ha podido observar momentos de relajación de hombros y de piernas, momentos de postura equilibrada y momentos de tensión y rigidez postural. Todas estas variaciones de la expresión denotan un gran abanico de niveles de conciencia corporal en el profesorado observado. A continuación se presenta un fragmento en el que se evidencia un contrapunto a la actitud postural de Manuela.

²⁵ El guión al principio de la frase representa una cita textual, son las palabras de la entrevistada y no las mías como investigadora.

La profesora explica el contenido, sentada detrás de su mesa. Después de la explicación inicial, pasa lista. Se pone de pie para la corrección de las actividades de casa. Tiene los hombros ligeramente curvados hacia delante, las manos dejadas caer por la gravedad, no hay tensión en su cuerpo, pero tampoco se nota relajación. Es una postura de *laissez-faire*.

[Fragmento 5.03. Observación de clase 133C]

El fragmento presentado refleja la actitud postural de una profesora que probablemente no sea consciente de la importancia de la imagen que su cuerpo transmite. No hay tensión por su parte y hay poca atención de los alumnos hacia la actividad propuesta. La escena se puede leer en términos de que lo que se está haciendo no es algo con importante. Es sabido por todos -profesora y alumnos- que hay que hacer la actividad, que hay que aprender, pero no hay pasión por el aprendizaje, así como no se evidencia pasión por la enseñanza.

En contrapartida, del fragmento que se presenta a continuación se desprende una tercera manera de concebir el rol del profesor en la relación pedagógica a través de la actitud postural de la docente.

Al regreso de la salida, todos vuelven al aula. La docente se sienta en el borde de la mesa del profesor. Los alumnos van a sus sitios y empiezan a hablar sobre lo que les ha parecido la actividad. Como todavía quedan 30 minutos de clase, la profesora pide que hagan un ejercicio de tutoría. Su postura es natural, orgánica. No necesita una postura marcadamente recta para tener autoridad, con su cuerpo demuestra cercanía a los alumnos. Gesticula con las manos y tiene las piernas relajadas. Las manos tampoco hacen movimientos 'duros', sino suaves.

[Fragmento 5.04. Observación de clase 67D]

En el fragmento anterior se puede observar otro modo de estar en la relación pedagógica. La postura de la profesora refleja un bienestar en clase, un estar cómoda en la relación y una cercanía al alumnado. Albaladejo (2007) argumenta que los gestos abiertos -relajados- y sin barreras se producen cuando las personas que se están relacionando se conocen, cuando hay confianza y se sienten cómodas juntas; y por lo tanto no hace falta defenderse. Efectivamente, la profesora del fragmento anterior es la tutora del grupo, y mantiene una relación cercana y de confianza con los alumnos, algo que se puede interpretar de su actitud postural.

En un **primer momento** del trabajo de campo, a partir de la observación de las clases de Manuela, he notado que el cuerpo tiene un sentido fundamental en la práctica docente y en la relación pedagógica. Es evidente para mí que la imagen del profesor, que a menudo está posicionado delante del aula, está muy marcada por su postura. A partir de este momento empiezo a fijarme también en otros cuerpos. Focalizo la mirada en otros cuerpos, en otras posturas y puestas en escena. Ese es el **segundo momento**. Posteriormente, en un **tercer momento**, fijo la atención en las posturas de los alumnos, desde la posición de mi cuerpo, en el fondo del aula y, también, sentada. Me fue algo más complicado poder percibir los cuerpos de quienes estaban a mi lado o de espaldas a mí. Hasta entonces no había visibilizado los cuerpos de los alumnos. Pero no hay cómo abordar el tema del cuerpo en la relación pedagógica sin observar el cuerpo de los alumnos, parte fundamental conformadora de este encuentro.

A continuación se presenta un fragmento en el que se recogen las posturas de cuatro alumnos en un momento de clase en el que están desarrollando una actividad individual con sus portátiles.

Oriol tiene una postura relajada, con una pierna cruzada sobre la otra y la espalda inclinada hacia atrás. Luego cambia de postura y se acerca al portátil, poniendo los dos pies en el suelo.

Sofía está sentada con una postura altiva, ligeramente inclinada hacia delante, con los pies levemente en puntilla hacia atrás.

Isabela está tensa, mira fijamente al ordenador, luego mira al ordenador de la compañera de al lado. Su expresión facial es de preocupación.

Candela tiene la columna ligeramente inclinada lateralmente. La hoja en la que está escribiendo está girada hacia la izquierda sobre la mesa. El brazo derecho lo tiene totalmente apoyado en la mesa, como si sujetara el peso del escribir. Mira fijamente al dossier. No se distrae.

[Fragmento 5.05. Observación de clase 59M]

La postura de cada uno de los alumnos descrita en el fragmento anterior demuestra su actitud hacia la realización de la actividad propuesta. Analizaré cada una de ellas a partir de la teoría propuesta por Albaladejo (2007). (1) En un primer momento, Oriol tiene una postura de la que se desprende una cierta falta de atención a la actividad que le ocupa. La pierna cruzada es un gesto que podría leerse en términos de una excesiva relajación dada la

actividad a ser desarrollada. Situación que cambia radicalmente en el segundo momento. (2) La lectura que realizamos de la postura de Sofia es que parece no tener ningún tipo de dificultad en la realización de la tarea. (3) Por el contrario, la postura que ha adoptado Isabela parece expresar que aún no ha descubierto cómo solucionar la actividad propuesta por la profesora. (4) La postura de Candela revela un vicio postural: al girar la hoja en la que está escribiendo hacia la izquierda, todo su cuerpo pierde el equilibrio central. Es una postura reiterativa en su forma de escribir. Asimismo, demuestra una concentración que muy probablemente se debe a su concentración en la actividad.

Larrosa (2000) refuerza cuanto ha sido explicitado en el párrafo anterior, al describir el lenguaje corporal del ‘estudiante que estudia’:

Una atención tensada al máximo y un estar vuelto hacia sí mismo es el gesto que conviene al estudiante. Atención, concentración, ensimismamiento. El estudiante está sentado con los codos sobre las rodillas y la frente en las manos. Y con ese gesto de repliegue sobre sí mismo se fabrica con su propio cuerpo una especie de campana de vacío que nada atraviesa. Porque no ve y porque no oye su gesto se asemeja al del vidente, o al del que está intensamente a la escucha. (p. 180)

La actitud postural de los alumnos es un indicio de su voluntad de aprender, su motivación, su deseo de estar en el grupo y entrar a formar parte de la relación pedagógica. En ese sentido, algunos profesores demuestran tener una mirada sensible al lenguaje de los cuerpos, un posicionamiento que les lleva a comprender a sus alumnos a partir de la lectura de la actitud postural. En el fragmento que se presenta a continuación, es posible observar como Manuela utiliza la lectura postural global de clase como recurso didáctico.

Manuela deja un tiempo justo para que los alumnos terminen la actividad. Parece saber cuando ya la han terminado y que puede pasar a la siguiente actividad, a través de una observación atenta a las posturas de los alumnos: posturas activas durante el trabajo y más relajadas cuando ya lo tienen terminado. Está atenta para que el tiempo destinado a la realización de la actividad no sea insuficiente ni demasiado.

[Fragmento 5.06. Observación de clase 52M]

La observación de la actitud postural del alumnado podría ser una herramienta para mantener un ritmo de clase que se adapte al proceso de aprendizaje de los alumnos, como se puede observar en el fragmento anterior. El tiempo de encuentro en clase es algo muy preciado por profesores y alumnos. A partir del trabajo de campo realizado, he detectado que los tiempos de ocio, aunque generalmente son valorados positivamente por parte del profesorado y alumnado, cuando desmesurados, pueden provocar que se pierda el sentido de la clase.

Además de la observación de las posturas del alumnado en general, la observación atenta a la actitud postural individual nos puede ayudar a ir conociendo a los estudiantes y poder intervenir en situaciones críticas. En el fragmento que se presenta a continuación, podemos observar una situación de clase en la que Manuela reprende a un alumno por considerar que no trata debidamente a su compañero.

- (Manuela)²⁶ Oriol, no tienes derecho a insultar tu compañero.

- (Oriol) Es que...

Oriol se calla, baja la cabeza, cierra los ojos y mueve las piernas rápidamente, chocando rodillas.

- (Manuela) Se aprende más oyendo que hablando, Oriol. Cuando no quieres oír, cuando alguien te corrige o te dice algo que no te agrada, cierras los ojos con fuerza y bajas la cabeza, como para ensimismarte en ti mismo. En tu lenguaje corporal se nota muchísimo.

Entonces se acerca a él y le explica que debería cambiar de actitud.

[Fragmento 5.07. Observación de clase 73M]

En el fragmento anterior, se puede apreciar que Manuela percibe la recurrencia de la actitud postural del alumno, y que ésta representa una no escucha de su parte. La lectura corporal le ayuda a Manuela a entender los procesos internos de este alumno para a posteriori intentar acercarse a él para conversar sobre lo ocurrido. Según Van Manen (1998), una de las características fundamentales de la relación pedagógica es que está orientada hacia el desarrollo personal del alumno. La atención al mensaje del cuerpo ha posibilitado la actuación de Manuela en esa escena pedagógica.

²⁶ En el paréntesis posterior al guión inicial se indica el nombre de la persona que dijo la cita textual.

Esa herramienta para conocer al alumnado también es utilizada por otros profesores observados, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento.

Después de la realización de una actividad sobre los 'intereses personales' del alumnado le comento a la profesora que me ha llamado la atención que dos alumnas habían afirmado no tener ninguna habilidad en especial. A lo que la profesora me responde:

- Su falta de interés con todo en general se refleja claramente en su postura en clase. Son alumnas que se sientan muy mal en la silla. Normalmente se dejan caer el pelo delante de los ojos. Se sientan sobre las manos, demostrando una falta de voluntad en tomar notas de clase.

[Fragmento 5.08. Entrevista informal al final de clase 109S]

Según Calmels (1998):

La postura está condicionada por la posición que toma el cuerpo, limitado a su vez por el estado del organismo. La postura entonces se vincula con la acomodación de la percepción. Percepción connotada por la presencia de otro que habita a los ojos en la mirada, al oído en la escucha, a la mano en el contacto. La actitud corporal a su vez conforma un pre-gesto, una disposición al acto, y nos aporta datos de la circulación de la vida afectiva del cuerpo. (p. 29)

La organicidad de la clase, las relaciones que se establecen en ella y el clima de clase están, por lo tanto, influenciados por una actitud postural colectiva que denota una voluntad de estar, una voluntad de saber y una preocupación por los demás.

Podríamos concluir afirmando que la postura en clase -de docentes y alumnado- tiene que ver con la autoimagen personal y la imagen que transmitimos a los demás. Por lo tanto, está influenciada e influye nuestro papel en la relación pedagógica. Una expresión corporal tensa o relajada, una postura abierta o cerrada y la dinámica de los gestos que el profesor utiliza en clase están marcadas por la concepción que tiene de su rol como docente y del papel que quiere jugar en la relación con sus alumnos. Igualmente, los alumnos demuestran con su cuerpo el deseo o la falta de deseo por aprender, y la actitud que quieren mantener en la relación con los demás en clase. El cuerpo está mediatizado por la postura y transmite

-comunica, anuncia, revela- un mensaje a los demás en cuanto a la predisposición que uno tiene a entregarse a la relación que se establece en la clase.

El siguiente apartado se centrará en otro factor de la corporeidad: la imagen personal que pretendemos comunicar a los demás y la autoimagen. Al igual que en la actitud postural, la forma como nos vemos y somos vistos influye en las posibilidades de relación.

5.6.2 La imagen personal y sus resonancias en la relación pedagógica

Si tomamos en consideración el punto de vista de Jodelet (1994) para quien la percepción del otro sería global e intuitiva, como la de un 'efecto de halo' de criterios estéticos que a la larga afectarían a todos los juicios emitidos, la construcción de la imagen dentro del grupo clase es de suma importancia. La imagen personal, por lo tanto, es algo que afecta a profesores y alumnos.

Para los profesores la imagen personal podría ser importante en tanto puede influenciar el tipo de relación pedagógica que va a establecer con sus alumnos. La imagen personal del profesor estaría conformada, según Alguacil (2010), por cuatro elementos: imagen externa, expresión, actitud y aptitud. (1) La imagen externa es todo lo que se puede sobreponer a una persona (vestuario, peinado, maquillaje...) (2) La expresión, englobaría todos los componentes de la comunicación (verbal, no verbal y escrita). (3) La actitud tiene que ver con su comportamiento (su generosidad, su discreción...) (4) Y la aptitud, que tiene que ver con transmitir una imagen de idoneidad para desempeñar el papel de profesor (que podría verse reflejado por una sonrisa natural, por la espontaneidad o por el sentido del humor).

De los cuatro elementos de la imagen personal sugeridos por Alguacil (2010), me centraré en la imagen externa, ya que los demás han sido o serán abordados en otros momentos de esta tesis. Como protagonista del capítulo, Manuela se distingue por vestir de forma elegante, un hecho que marca profundamente su identidad. Queda patente en las observaciones, que elige con esmero la ropa, el peinado y el maquillaje para ir a clase. La ropa y los complementos anuncian un mensaje sobre su corporeidad, sobre cómo quiere ser vista y la relación que quiere mantener con sus alumnos.

Seguidamente se presenta un fragmento de la entrevista realizada con Manuela en la que explica la preocupación que tiene por su imagen personal.

- Efectivamente esto lo hago a propósito, puesto que cómo vas vestido es una señal de respeto.

Además lo veo como un aspecto de diferenciación: "tú tienes 16 años y vas vestido así, yo no". Yo tengo otro rol y me estoy poniendo en otro lugar.

[Fragmento 5.09. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

La imagen jovial, llena de energía, a la vez que profesional y segura de sí, que transmite Manuela con su imagen personal, contrasta con la imagen difundida de los docentes en los medios de comunicación y en la literatura. Carbonell y Martínez (2015) afirman que no es casual encontrar referencias literarias sobre el cuerpo de los profesores asociados a la decrepitud, al desgaste y a la desgana. Estos autores relacionan la imagen corporal del profesor a la erosión del alma del oficio. Y acaban por preguntarse: "¿Cómo ilusionar cuando andas por el aula con el alma arrugada?" (p. 101).

Manuela ilusiona, entre otras cosas, con los colores que transmite a través de su imagen personal. Usa su imagen como herramienta para cautivar la atención y la simpatía de sus alumnos. No va por el aula 'con el alma arrugada' Todo lo contrario: transmite energía y ganas de trabajar. Transmite voluntad de estar ahí, con sus alumnos, en el encuentro de la clase. Albaladejo (2007) argumenta que más allá de la imagen que uno transmite, cuando mantiene su cuerpo limpio y bien cuidado y la manera cómo se viste y se arregla, está expresando su autoimagen, cómo se percibe a sí mismo.

Se desprende del primer presupuesto de este capítulo²⁷ que el cuerpo de Manuela hace que sea quien es, la define, la hace ser. El cuerpo es el punto de partida para la constitución de su identidad y su subjetividad. De la misma manera que es el punto de partida para la imagen que proyecta y la imagen que tiene de sí misma. El cuerpo es un lugar de posibilidades, como sostiene Planella (2006a). Es el cuerpo que posibilita la relación que Manuela mantiene con sus alumnos: llena de colores, activa, con energía, dónde cada uno tiene la posibilidad de ser, dónde cada uno tiene su lugar, con autonomía, con humor.

²⁷ Primer presupuesto: 'yo soy un cuerpo'.

Para Schilder (1999), la imagen corporal es la representación mental que un sujeto tiene de su cuerpo, una representación que integra niveles físicos, mentales y emocionales. Pero a la vez la autoimagen es un fenómeno social, en el que hay un constante intercambio entre nuestra propia imagen y la imagen del otro. Es un doble proceso: así como la autoimagen influye en la forma cómo nos relacionamos con los demás, la forma cómo nos ven también nos constituye. Del cuarto presupuesto de este capítulo²⁸, se desprende que nuestro cuerpo y quienes somos es una construcción social. Construimos nuestra identidad y nuestra subjetividad en contacto con otros cuerpos, en relación.

En la clase observada, se ha podido detectar, a simple vista, dos grupos de alumnas configurados a partir de la identificación con sus ídolos: las seguidoras de *Justin Bieber*²⁹ y las de *One Direction*³⁰. Ser seguidora de uno u otros significa, entre otras cosas, llevar pulseras con su nombre, escribir en los brazos y manos fragmentos de sus canciones, y crear un perfil en Twitter con fotos y frases de estos ídolos. Hay una identificación visual: la imagen de estas alumnas está muy marcada por sus ídolos. En definitiva, se relacionan entre ellas de una manera especial, ya que comparten algo que consideran importante en su vida. Le Breton (2002) concibe el cuerpo como 'materia inacabada'. El llevar marcada en su cuerpo la identidad colectiva, el formar parte de un grupo, el hecho de construirse una identidad visual e incluso una identidad virtual es una forma de completar su cuerpo que por sí solo está inacabado. Según este autor, ese fenómeno tiene relación directa con la necesidad, especialmente de los jóvenes, de recuperar formas tribales de ritualizar los pasos por diferentes momentos de la vida. Por lo tanto, su cuerpo es un espacio de inscripción subjetiva, un espacio de reafirmación y de posibilidad de vivir en relación.

También he podido observar a lo largo de los dos cursos en los que he seguido el grupo de estudio, un importante cambio en la configuración de las relaciones, que posiblemente esté marcado por la imagen personal. El caso de una alumna que vivía en una esfera de

²⁸ Cuarto presupuesto: 'nuestro cuerpo está configurado por el saber y los significados de las relaciones en las que hemos vivido'.

²⁹ Joven cantante canadiense.

³⁰ *Boy band* británica-irlandesa.

relación³¹ y ha pasado a formar parte de otra. En términos de imagen personal, la alumna 'en tránsito' estaba, en el segundo curso observado, mucho más identificada con ese segundo grupo. Con el tiempo, la diferencia de 'estilo' en relación a las primeras amigas se ha acentuado, lo que posiblemente ha desembocado en un cambio en la configuración de los grupos.

En efecto, el cuerpo es un objeto privilegiado y permanente de autoestima en la medida que está sometido a normas de estética y buen gusto, a normas de convivencia y de trato social que codifican las manifestaciones corporales y gestuales (Acioly-Régner, Régner y Vigarello, 2003). En ese contexto, el cuerpo también puede convertirse en un motivo de (auto)exclusión, de rechazo y de baja autoestima, razón por la cual conviene que los docentes estén atentos al papel determinante de estos factores en el proceso de formación de las imágenes de sí mismo y del alumnado.

A continuación, para abordar el tema de la 'hipercorporación', me centraré en el caso singular de Pablo, un alumno de la clase. Pablo, a raíz de un cambio en su situación familiar, parece que ha dejado de cuidar de su higiene personal, su ropa y su imagen personal como un todo. Los profesores están preocupados ya que en clase nadie quiere sentarse a su lado. Los compañeros empiezan a hacerle comentarios negativos y a rechazarle. Entre todos los profesores intentan motivarle para que rescate sus hábitos de higiene. La tutora ha llamado al padre a una entrevista para intentar promover que también desde casa se incentive ese tipo de hábitos y prácticas. Cuando están presentes, los profesores no permiten que los compañeros digan nada que pueda herir los sentimientos de Pablo, pero no es posible controlar la situación en todo momento. Por otro lado, se aborda el tema de la higiene e imagen personal en clase, de una forma general para todos los alumnos y específicamente con ese alumno en privado. Se hacen varios intentos para procurar que Pablo no se quede al margen del grupo clase y se desmotive. En el fragmento que se presenta a continuación, se puede apreciar cómo el cuerpo del alumno pasa a ser más importante que él mismo en tanto ser global. No se trata de su corporeidad, sino de su cuerpo físico disociado de su subjetividad.

³¹ Entendemos por 'esfera de relación' un grupo de alumnos que perciben lo que está sucediendo bajo el mismo prisma y funcionan en clase como una unidad misma. Profundizaremos en este concepto seguidamente, en este mismo capítulo.

Llego a la clase y me encuentro a cuatro alumnas fuera del aula. Comentan que sólo entrarán cuando llegue la profesora, porque toda el aula huele mal a causa de un compañero.

- (Antonia) Ya no vale que se duche porque la peste ya está impregnada.

Isabela, en cambio, demuestra empatía e intenta explicar a las demás que quizás no sea 'culpa suya', que puede que sea una cuestión hormonal. También les dice que intenten ponerse en su lugar e imaginarse cómo se sentirían.

[Fragmento 5.10. Observación de clase 69D]

El cuerpo es el espacio por excelencia de incorporación social, un espacio de posibilidades para las relaciones, pero también puede ser un espacio de exclusión social. El alumno que 'huele mal', pasó de ser 'Pablo' a ser el 'alumno-que-huele-mal'. Para algunos compañeros, él dejó de ser él mismo y se convirtió en una característica. Es un ejemplo claro de hipercorporalización. Planella (2006b) sugiere que aquellos sujetos excluidos son más cuerpo que mente. En consonancia con lo expuesto por Llamas (1994):

La consideración preferente de algunas categorías de personas en función de sus cuerpos ha sido, a través de los tiempos y en muchas culturas, una estrategia recurrente de control y dominación. Si bien en la realidad humana (de manera general e indiscutiblemente) corpórea podría decir que algunas personas son más cuerpo que otras, el postulado de 'más cuerpo' no es necesariamente una cuestión de 'volumen', sino de 'esencia'. Ese plus no constituye, pese a lo que pueda parecer, una ventaja, sino más bien un inconveniente. La hipercorporalización no es un fruto del azar, sino que responde a determinados principios de sujeción. Las categorías humanas en exceso encarnadas coinciden a menudo con sectores sociales discriminados, explotados y oprimidos. (pp. 141-142)

El resultado de hipercorporalizar un sujeto es un alto nivel de estigma corporal que dificulta o imposibilita el relacionarse con los demás. La hipercorporalización en clase mata la posibilidad de una relación pedagógica plena. Todos son cuerpo en la relación, son corporeidades llenas de subjetividad. Y así como no podemos desligar nuestra persona de nuestros cuerpos (Turner, 1989), tampoco podemos fijarnos solamente en el cuerpo (*körper*) y olvidarnos de la persona en su globalidad.

En ese apartado y en el anterior he focalizado la atención en la postura y en la imagen personal de docentes y alumnos como factores importantes en la definición de los roles en la relación pedagógica. En el siguiente, centraré la atención en la actuación docente, como un acto performativo. Se derivará en otros dos sub-apartados con facetas contrapuestas: la presencia y el miedo escénico docente.

5.6.3 La puesta en escena docente

Acaso, Ellsworth y Padró (2011) defienden que la pedagogía es un acto de performance, con el propósito de concebir la práctica educativa como algo que nunca es lo mismo, que está en continuo movimiento, que es corporeizada, dinámica y que no está preestablecida. Si un profesor propone una misma actividad para dos o más grupos, aunque se trate de la misma propuesta, nunca será la misma clase, porque la clase no es el contenido, sino el entramado de acciones, percepciones y sentimientos que pasan con todas las personas presentes. A continuación, ilustramos el posicionamiento que acabamos de explicitar en una cita en la que Manuela explica porqué cada clase es diferente, inédita.

- Cada grupo es un mundo, tú eres tú, la materia es la misma, pero cada grupo funciona de manera singular. Cada grupo pide una vertiente tuya diferente según la situación, si la situación cambia tú tienes que cambiar.

[Fragmento 5.11. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

El dialogo entre el posicionamiento que esgrimen Acaso, Ellsworth y Padró (2011) y las aseveraciones de Manuela, nos permite establecer un cierto paralelismo entre la profesión docente y el artista performativo. El profesor es como un actor que, en el escenario, trae el mundo de su asignatura a los ojos de los espectadores, los alumnos. A su vez, el alumno es un espectador que tiene que ser partícipe -no ajeno- de la obra que se monta. En esta misma línea, Vidiella (2008) defiende que la existencia de una performance depende necesariamente de la presencia del otro, ya que "el acto de ver y ser visto, es particularmente importante" (p. 40).

Hasta cierto punto, puede resultar razonable entender la clase como un espectáculo (Gros y Romañá, 1999). Durante la realización del trabajo de campo, salí de muchas de las clases

observadas con ganas de aplaudir la performance de profesor y alumnos. Cuerpos en sintonía comunicativa y ávidos por aprender. Cuando repasé, por primera vez, mis notas de campo, me di cuenta que en diversos momentos comparé intuitivamente los profesores a artistas. En un posterior nivel de análisis constaté que muchos de los elementos teatrales están presentes en el desarrollo de las actividades docentes: imagen personal, presencia escénica, control del espacio, miedo escénico, tono y modulación de la voz, postura, habla... El profesor que domina un campo disciplinar, utiliza su cuerpo como instrumento para encarnar la representación de su asignatura. Según Van Manen (2004), "el auténtico profesor de matemáticas es una persona que encarna las matemáticas, que las vive, que en muchos sentidos es las matemáticas" (p. 68).

Focalizo mi mirada en los cuerpos y las puestas en escena. Profesores que a través de su técnica corporal y didáctica, de su saber de la experiencia y saber hacer docente, llenan los espacios del aula con arte permeado de conocimiento. Y de alumnos que aprecian ese arte y se sienten movidos a participar, improvisando actuaciones, sin pereza corporal, deseando participar de esa obra abierta que es la clase.

No podemos obviar que el profesor también asume el papel de director, de quien decide la obra que se va a representar. Para Melendres (2000) el objetivo del director en una representación teatral es establecer un acto de comunicación que debería lograr un resultado bello, que produce placer a todos sus miembros: un paralelismo evidente con una clase y el papel del profesor en ella. La función del director es básicamente crear condiciones para una libertad creativa, al tiempo que el papel de profesor es crear la posibilidad para que todos los alumnos puedan ser creativos en el acto compartido de aprender. El director define hacia dónde se dirigirá el sendero de la obra, el camino no está preestablecido. Los instrumentos del director son la palabra y la mirada. El profesor capta la globalidad de la escena, lo que requiere experiencia y concentración máxima. "Saber mirar a los actores (la tarea principal del director) significa ser capaz de poner en segundo plano estas imágenes ideales para descubrir en el funcionamiento real de los cuerpos la posibilidad de enriquecerla" (Melendres, 2000, p. 103).

Por lo tanto, si entendemos las prácticas educativas como actos performativos, el docente es a la vez director y actor del espectáculo. En su papel como actor, el profesor personifica

lo que enseña. Paralelamente, es director de su propia práctica docente, siguiendo su propósito pedagógico³². Actúa de acuerdo con su concepción de la asignatura, utilizando vocabulario y expresiones gestuales con la finalidad de crear un imagen referente de 'lo que es' su asignatura.

Ya se ha señalado anteriormente³³, pero llegados a este punto resulta interesante revisar, las tres características fundamentales de la relación pedagógica, según Van Manen (1998), que se detallarán seguidamente.

La primera característica: *'la relación pedagógica es de carácter tripolar'*. Docente y estudiante, están orientados hacia una asignatura y al mundo con el que se relaciona esta asignatura. En ese sentido, el profesor es el responsable de hacer llegar al alumnado el 'mundo relacionado con la asignatura que imparte'. La actuación docente contribuye a la construcción de la imagen de la asignatura en el alumnado. Por lo tanto, la concepción que tiene el docente de la asignatura mediatiza la forma en que los alumnos la comprenden y se apropian de ella.

En el fragmento que se presenta a continuación podemos apreciar la reacción de Manuela cuando se da cuenta que en el título de una actividad ha utilizado números ordinales, lo que considera un 'error', ya que es profesora de la asignatura de Sociales.

- ¡Uy! He puesto 'POU2' con número ordinal. Voy a cambiarlo ahora mismo que los romanos son más 'monos'. Porque nosotros somos de Sociales.
[Fragmento 5.12. Observación de clase 24M]

Podemos apreciar en el fragmento el deseo de Manuela de enseñar a sus alumnos lo que significa 'ser de Sociales'.

La segunda característica: *'la relación pedagógica debe ser bidireccional'*. En la medida en que pone en juego la voluntad del profesor para que los estudiantes aprendan, y por parte de éstos la disposición por aprender, que es algo más complejo que una cuestión

³² Veremos en el Capítulo 8, en torno a las Tecnologías Digitales, que esa idea está directamente relacionada con el propósito pedagógico, sin el cual la clase pierde su sentido.

³³ En el Capítulo 3.

relacionada con la madurez cognitiva o la disposición motiva. Aquí entra en juego la mirada del director del espectáculo, que 'crea condiciones para una libertad creativa', que posibilita que el alumno desee participar, desee aprender y ser en clase.

La tercera característica: *'la relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal'*. El profesor no sólo se limita a 'pasar' un corpus de conocimientos a los estudiantes, sino que también personifica lo que enseña. Este último aspecto ha sido objeto de investigación y se ha vinculado con, al menos, dos características del docente, la credibilidad y el mostrarse uno mismo delante de los estudiantes (Hernández-Hernández, 2011b; Johnson, 2011).

El fragmento presentado seguidamente es del diálogo entre dos alumnas a la vuelta del intervalo.

- (Irene) Tenemos refuerzo ahora, ¿no?
- (Candela) Sí, tenemos Inés.
- (Irene) Aiii que bien. ¡Me ENCANTA la Inés!
[Fragmento 5.13. Observación de clase 102M]

En el fragmento anterior se hace evidente que las alumnas personalizan la clase de inglés en la figura personal de la profesora. Ellas no comentan que les gusta la 'clase de Inés', ni tampoco la 'clase de inglés'. Dicen que 'tienen Inés'. Tienen un encuentro con Inés, que es la representación del inglés para estas alumnas. Van a la clase para verla, personalmente, porque ella es la clase, ella es el contenido.

Llegados a este punto, y entendiendo las prácticas educativas como actos performativos, a continuación doy luz a dos características contrapuestas que inciden en la puesta en escena: (1) la presencia escénica docente y (2) el miedo escénico docente.

5.6.3.1 La presencia escénica docente

La presencia escénica en clase se relaciona claramente con el deseo, ya que presupone un 'estar presente', un 'deseo de estar'. Hacerse presente, hacerse notar, con todo lo que eso

supone, es tener presencia escénica. En cambio, la falta de presencia escénica significa un no estar o un estar sin verdaderamente estar presente.

Según Brook (2001), la presencia es una actitud, es demostrar que "todo lo que soy está aquí" (p. 389). Presencia presupone estar plenamente en la experiencia con toda la energía que se posee, estar en contacto consigo mismo y con el otro, con una postura receptiva a la escucha, estar abierto y atento a lo que ocurre alrededor, para poder dirigir la obra hacia el propósito pedagógico.

La presencia escénica es un estado del ser corpóreo que, según Amazares (2014), tiene tres características fundamentales. (1) **La primera característica** es que '*la presencia carece de un alto nivel de consciencia corporal*', que es el conocimiento y control del cuerpo durante la ejecución de un gesto, de un desplazamiento o de una emisión de voz. Se desprende de ello que la presencia tiene como elementos constituyentes el gesto, el desplazamiento por el espacio y la voz. (2) **La segunda característica** de la presencia escénica es '*la espontaneidad del actor*', es ser natural, es ponerse uno mismo delante de los demás y tiene que ver con un sentido de verdad. (3) **La tercera característica** es '*la organicidad corporal*', que corresponde a la capacidad para distribuir en dosis justas la cantidad de energía que el cuerpo necesita para la ejecución de una acción. No se trata de extremos -sobreactuaciones o falta de disposición para estar en presencia-, la presencia escénica requiere una dosis justa de energía, para que pueda existir una tensión y una atención al otro, pero sin malgastar energía por exceso.

A continuación se presenta un fragmento en el que se puede apreciar la presencia escénica de Manuela en clase.

Manuela empieza la clase preguntando a los alumnos si saben qué es 'algo barroco', si utilizan esa expresión. Los alumnos niegan conocerla. Entonces la profesora pregunta si una alumna quiere colaborar en la explicación. Ella acepta el reto y se pone de pie. La profesora solicita que todos hagan un ejercicio de imaginación. Con sus manos, hace como si fuera 'vistiendo' a la alumna con un vestido largo. 'Enseña' los detalles del vestido, las flores en la cintura y los pliegues de la falda. Luego describe los pendientes que estaría usando, los zapatos de charol, las joyas, el maquillaje y el peinado. "¿Os lo podéis imaginar?", pregunta. Todos dicen que sí. Otra alumna se atreve a decir "¡Qué horror! Eso es demasiado. ¿Dónde iría ella así?". Por lo que Manuela explica, que todos los elementos que ha descrito pueden ser muy bonitos,

pero si los pones todos juntos queda 'recargado'. A esa forma de arreglarse se le llama 'barroca'.

[Fragmento 5.14. Observación de clase 27M]

La actuación de Manuela y de la alumna reflejada en el fragmento anterior es un momento áureo de presencia escénica en clase, con las tres características indicadas por Amazares (2014). Los alumnos se han dejado llevar por el ejercicio de imaginación, la actuación, los gestos, los movimientos de los cuerpos, y con eso han aprendido -han sabido, han degustado- qué es 'algo barroco'. La escena se da entre Manuela y la alumna, pero a la vez con toda la clase, parecía una coreografía digna de ser admirada. La presencia escénica de Manuela seduce y hace que los alumnos se dejen llevar en el 'baile del aprendizaje'.

Melendres (2000) sostiene que la presencia escénica tiene como elementos constituyentes el gesto, el desplazamiento por el espacio y la voz. Veremos a continuación la existencia de estos tres elementos en la práctica docente de Manuela y de otros profesores.

El primer elemento de la presencia escénica: 'el gesto'. Albaladejo (2007) sostiene que los gestos son muy personales, y aunque haya gestos que se consideren favorecedores para la tarea docente, lo más importante es ser uno mismo, sin imitar a nadie o sobreactuar, algo que podría generar mensajes contradictorios. A continuación se presenta un fragmento en el que podemos apreciar un gesto simpático de Manuela hacia un alumno.

Manuela está explicando la actividad a un alumno que no vino la última clase, cuando Oriol le interrumpe. Manuela entonces le hace un corazón con las manos -gesto característico de los jóvenes en la actualidad- y le dice "Me compraré una camiseta que diga 'I love Oriol'".

[Fragmento 5.15. Observación de clase 52M]

Se desprende de la escena anterior que, con sus gestos y palabras, Manuela comunica a Oriol que ha irrumpido en la situación, que a pesar de ello sigue apreciándolo, pero que debería evitar actuaciones de este tipo. Melendres (2000), en su 'principio de la palabra terminal', defiende que la palabra ejerce un papel secundario en la comunicación, que aparece solamente cuando el cuerpo ya ha sintetizado aquello que pretende comunicar. Y

recomienda que dejemos que el movimiento -el gesto- sea el guía de nuestra voz. A continuación, se puede apreciar una escena en la Manuela se comunica con gestos.

- (Anisa) Manuela, ya he hecho la mitad del trabajo.

La profesora le contesta con un gesto de fuerza con los brazos, que se puede traducir por la expresión 'yes, we can'.

Brillan los ojos de Anisa.

[Fragmento 5.16. Observación de clase 52M]

La escena anterior evidencia que Manuela se ha dado cuenta de la necesidad que tiene esta alumna de recibir un refuerzo positivo después del esfuerzo realizado. El gesto es sencillo pero muy significativo para la alumna. En ese caso, no fueron necesarias las palabras, tal y como argumenta Melendres (2000).

Manuela también utiliza gestos con la finalidad de generar un clima relajado y distendido en clase. Sus gestos son coherentes con su postura y manifiestan su sentimiento en clase.

Manuela empieza la clase pidiendo que los alumnos entreguen los deberes.

- ¡Deberes, deberes, deberes! \o/ \o/ \o/ ¡E e e e e e!

Alza las manos, hace movimientos rápidos que demuestran alegría.

[Fragmento 5.17. Observación de clase 27M]

El segundo elemento de la presencia escénica: 'la voz'³⁴. Bustos (2003) explicita que existen algunos principios fundamentales del habla docente: (1) una buena técnica de voz y proyección; (2) una posición adecuada del cuerpo; (3) una correcta articulación y vocalización, pero sobre todo; (4) la pasión empleada en el discurso y el énfasis y color empleados en las palabras.

Manuela tiene un tono de voz claro y agradable. Proyecta su voz de una manera que se le puede oír perfectamente desde todos los rincones del aula. No es que hable demasiado alto, todo lo contrario, aunque los alumnos estén haciendo actividades en grupos y hablando entre ellos, es posible oírle perfectamente cuando se comunica. A continuación se presenta

³⁴ En el Capítulo 7, en torno a la Palabra, se profundizará en los conceptos de habla, lenguaje y silencio en la relación pedagógica.

un fragmento de la entrevista con Manuela, en el que manifiesta su apreciación sobre el tono de voz en clase.

- El tono de voz es algo que cuido conscientemente. Abrir la voz también es una señal de respeto a los alumnos. Yo no acabo de entender esta gente que imparte la clase como si silbase. No tienes que agredir ni molestar a la persona que tiene a su lado con tu voz. Pero tienes que abrir la voz. Por lo tanto, sí que lo hago de forma premeditada.

[Fragmento 5.18. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

Manuela explicita que es consciente que la voz es un elemento importante en la práctica docente. Y, al igual que ocurre con la imagen corporal, considera que el tono de voz adecuado en la clase es una forma de respeto ante sus alumnos.

También he podido observar en el trabajo de campo la existencia de un tono docente característico en el habla de algunos profesores. Amazares (2014) explicita que es interesante constatar la existencia de un 'tono docente' fácilmente reconocible, que caracteriza un habla técnico-didáctico. Es un habla que tiene un ritmo particular, de uso exclusivo en situaciones de didactismo escolar, con pausas marcadas y frases cortas, que hace que de repente entres en un 'modo alumno'. Sin lugar a dudas, se trata de huellas del pasado, que aparecen con demasiada frecuencia en la cultura escolar contemporánea. Presentamos seguidamente un ejemplo de una situación marcada por ese 'tono docente'.

“Un cancerígeno es una sustancia que causa cáncer.”

La profesora cambia el tono de voz y habla pausadamente, lo que indica que quiere que los alumnos tomen nota de lo que está dictando. No hace falta instrucciones. Hasta yo me siento inducida a tomar nota. Estoy condicionada a ello por mi experiencia como estudiante que fui.

[Fragmento 5.19. Observación de clase 871]

Se puede apreciar en el fragmento anterior que yo, aún como investigadora, no he podido huir del 'modo alumno' provocado por el 'tono docente'. Snow y Ferguson (1977) señalan que el habla docente tiene un tono más alto, gestos y expresiones exageradas, frases más cortas, muchas repeticiones, una pronunciación más lenta y cuidadosa de algunas palabras o frases y muchas más preguntas de las que los adultos formulan habitualmente. Se puede

notar que existe un resquicio de tradición en el *modus operandi* de algunos profesores que en general no se corresponde con su concepción de enseñanza y aprendizaje.

El tercer elemento de la presencia escénica: 'el desplazamiento por el escenario'! El control del espacio por parte del profesor, el repertorio de posibilidades de movimiento, es una herramienta importante para captar la atención del alumnado y generar la oportunidad de participación colectiva.

Manuela se desplaza fluidamente por el escenario, camina por los diferentes espacios del aula, lo que le posibilita estar atenta, acercarse y escuchar a todos los alumnos. Por el contrario, el profesorado que no lo hace, acaba por privilegiar su atención hacia los alumnos que se sientan en las primeras filas y en el centro, en detrimento de los del fondo y extremidades. Parejo (1995) presenta un esquema del principal y tradicional centro de atención en el aula clásico, que se puede observar en la figura 5.

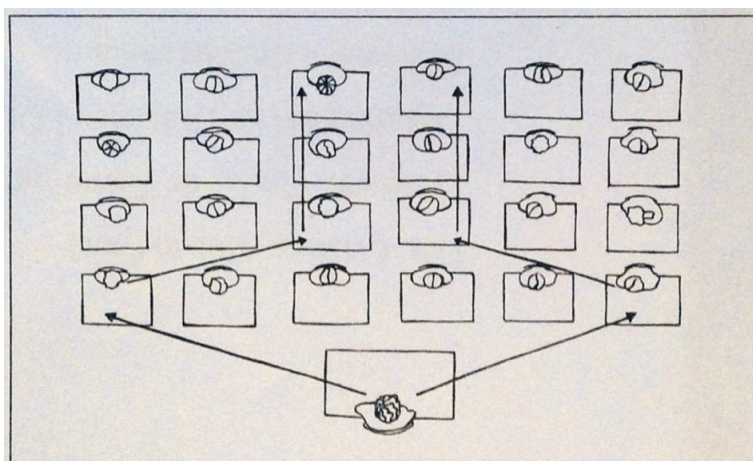


Figura 5. Centro principal de atención del profesor en un aula tradicional (Parejo, 1995, p. 121).

Presentamos, seguidamente, otra forma de desplazarse por el escenario.

Al empezar la clase la profesora pasa por cada pupitre para comprobar si los alumnos han hecho los deberes. A continuación empieza a explicar el contenido, de pié, en el lado derecho de la PDI. El alcance de su movimiento va desde la pared dónde está la PDI hasta la segunda fila de alumnos de la mitad derecha del aula. No va al lado izquierdo del aula ni más al fondo.

[Fragmento 5.20. Observación de clase 871]

El desplazamiento por el escenario por parte del profesorado ayuda a definir la dinámica de la clase y las posibilidades de participación de cada uno de los alumnos. En el fragmento anterior se puede notar que no todos los alumnos reciben la misma atención por parte del profesor, lo que puede generar sentimientos negativos en clase. La percepción de falta de atención o sentirse desfavorecido son elementos que no contribuyen en la construcción de una relación pedagógica plena.

Por lo tanto, se puede decir que un buen uso del espacio, un tono de voz que cautive y gestos sinceros son elementos potenciadores de la presencia escénica docente en clase.

5.6.3.2 El miedo escénico docente

Como contraposición a la presencia escénica del profesorado, el miedo escénico puede hacer de la puesta en escena un acto inconfortable. La falta de seguridad personal en las habilidades sociales del profesor como mediador de una clase o bien la falta de creencia en la asignatura que debe personificar puede generar un miedo docente a estar en el aula (Gros y Romañá, 1999). Ese miedo se verifica en la expresión corporal docente, en la postura, en la respiración, en la voz, en los gestos, en la mirada y en los desplazamientos durante la clase (Amazares, 2014). El alumnado, normalmente, reconoce ese sentimiento de amedrentamiento y la actuación ante ello puede ser muy negativa. La existencia de una relación pedagógica plena se ve comprometida, ya que carece de requisitos mínimos de confianza en el otro. Se presenta a continuación, un claro ejemplo de miedo escénico.

El profesor explica el contenido desde la PDI, pero no mira demasiado a los alumnos. Pide que se callen: "¡shiiiiii!". Pero no les mira para comprobar si su solicitud surte efecto.

Suena un móvil en el fondo del aula. El profesor interrumpe la explicación y va hacia el fondo para intentar averiguar qué pasa. Sin éxito vuelve delante sin decir nada. Hay un alumno que se burla de él. El profesor no reacciona. Algunos pocos compañeros se ríen.

El profesor se centra en los contenidos de la asignatura, que parece dominar, y no en los alumnos.

Suena el timbre. El profesor va saliendo y dice "¡Adiós!". Nadie le contesta. Entonces me mira y le saludo.

[Fragmento 5.21. Observación de clase 25P]

La escena relatada en el fragmento anterior, en su momento, me causó un gran malestar como investigadora. No me sentía cómoda en el aula. También pude notar una incomodidad por parte de algunos alumnos y por supuesto del profesor. La manera que el profesor que nos ocupa encontró de continuar con la clase fue centrar toda su atención en el contenido, sin mirar mucho a los alumnos, como forma de protección.

La relación pedagógica presupone una escucha del otro, atención y resonancia. Significa una perturbación, un cambio de dirección en cada intervención. El miedo escénico acaba por negar la posibilidad de escucha y de que algo nos pase. Niega la experiencia del encuentro con el otro.

Una vez llegados a ese punto, pasaré a abordar el tema del escenario, el territorio en el que se desarrollan las vivencias de clase. Focalizaremos la mirada en el lugar que cada alumno elige para estar y cómo eso afecta sus relaciones.

5.7 El escenario, la posición geográfica de cada uno en el aula y su influencia en la relación pedagógica

El escenario como territorio físico, limita y posibilita la configuración de la clase y las relaciones que se establecen entre las personas que participan en ella. Las dimensiones del aula, la disposición organizativa, las tecnologías artefactuales disponibles, la luminosidad, entre otros, son elementos que influyen en las posibilidades de movimiento, de mirada y de comunicación interpersonal en la clase. Albaladejo (2007) defiende que las limitaciones físicas del aula pueden afectar el comportamiento de los alumnos, sobretodo en secundaria. En ese sentido, ya se ha manifestado, en este mismo capítulo, la importancia que los movimientos de renovación pedagógica dan a la arquitectura y organización espacial escolar.

En el trabajo de campo realizado, casi la totalidad de las clases observadas se desarrollaron en un mismo ambiente: un espacio con ventanas grandes, bastante iluminado y aireado, con mesas dispuestas en parejas, en tres columnas con dos pasillos. El profesor dispone de una

mesa, un ordenador conectado a una PDI, un proyector y una pizarra. A continuación se presenta una foto de los alumnos en el aula descrita (figura 6).



Figura 6. *El grupo de estudio en su aula.* Fuente: autoría propia.

El lugar que cada uno de los alumnos ocupa en el escenario aporta información sobre sus relaciones personales. Según Álvarez (2004), la elección de los asientos no es accidental o fortuita. Desde el mundo adulto esta acción puede ser leída como algo natural, pero algunos alumnos le otorgan tanta importancia que llega a provocarles serias preocupaciones e incluso generarles cierto malestar.

Se desprende del trabajo de campo realizado que, en el caso de que los alumnos puedan elegir dónde sentarse, la posición geográfica que cada uno ocupa en el aula es consecuencia de una serie de vivencias acumuladas a lo largo de su trayectoria escolar y con el grupo de compañeros. (1) Un alumno puede elegir sentarse junto a sus amigos o con su grupo de referencia. (2) También puede preferir sentarse en una zona específica del aula -delante, al fondo del aula, en un lado determinado, cerca de las ventanas o de la puerta-, por comodidad -en el caso de tener algún tipo de problema físico o de visión-, o por querer más

o menos atención del profesorado. (3) Finalmente, esa decisión puede venir influenciada por una búsqueda de bienestar académico, posicionándose cerca de personas que le garantizan un buen ambiente para el estudio y/o ayuda académica.

A continuación se presenta un fragmento en el que se evidencia un cambio de actitud vinculado a la elección del compañero con quién sentarse cerca.

Con el cambio de curso académico, Oriol decidió cambiarse de lugar y ahora se sienta con Alba. Con su nueva pareja, Oriol está más centrado y ha disminuido significativamente sus intervenciones 'fuera de tono' durante las explicaciones.

[Fragmento 5.22. Observación de clase 84I]

Del fragmento anterior se desprende que el cambio de lugar de un alumno puede implicar un cambio de comportamiento y de actitud hacia el aprendizaje. Según Albaladejo (2007), cuánto más cerca un alumno está de un compañero, más importancia éste tiene en su vida. Tomando en consideración que los alumnos pasan muchas horas al día en su asiento, la posibilidad de relacionarse con sus compañeros pasa por el alcance de su mirada y la posibilidad de comunicación.

Abordar la distribución de los alumnos en clase implica entender esa organización como algo cambiante, así como son cambiantes las relaciones. En el intervalo de un año -duración de la realización del trabajo de campo- se han observado diversos cambios de lugar, resultado de un acercamiento o alejamiento emocional respecto a los compañeros. En cambio, en algunos casos es el profesorado que realiza una intervención deliberada de reorganización de la configuración geográfica del aula, como se puede observar en la escena presentada a continuación.

El profesor pide que Amelia, que estaba sentada con Martín y Nùria, vaya a sentarse en la primera fila. No le gusta nada la idea, tarda en hacer el cambio de lugar, el profesor tiene que decirlo otra vez. La alumna hace el cambio visiblemente enfadada.

[Fragmento 5.23. Observación de clase 57F]

No siempre los alumnos pueden elegir dónde sentarse. En la escena presentada anteriormente se puede apreciar que el profesor decidió cambiar una alumna de lugar con la

intención de mejorar la dinámica de la clase. En los casos de intervención externa en la distribución geográfica del alumnado en el aula, en un primer momento el clima de clase se ve claramente influenciado.

En ese sentido, la tutora del grupo objeto de estudio (2B, en el curso 2012-13) mantiene una posición muy clara respecto al tema de la geografía del aula, que se puede apreciar en el fragmento presentado a continuación.

- Prefiero que ellos mismos elijan dónde sentarse, según sus afinidades y sus relaciones. Eso también implica autonomía. Si uno se da cuenta que estar con un compañero le perjudica, entonces debería ser capaz de cambiar de sitio. Yo solamente intervengo en los casos en los que veo que realmente es necesario.

[Fragmento 5.24. Entrevista informal al final de clase 2D]

Álvarez (2004) defiende que dejar una cierta libertad de elección de asiento supone escuchar al alumnado, lo que puede significar al estudiante comodidad y seguridad.

En cambio, la tutora del mismo grupo en el siguiente curso (3B, en el curso 2013-14), tiene otra percepción en torno al tema de los lugares en el aula. El primer día de clase impuso el orden alfabético para determinar el lugar de cada uno, realizando, cada semana, ajustes para que la clase funcionara mejor, atendiendo las demandas de los alumnos. Posiblemente, ha optado por esta estrategia porque no conocía al alumnado, y de esta forma, ha ido experimentando la geografía más idónea para lograr lo que ella considera un buen funcionamiento de clase.

Son actitudes que revelan concepciones diferentes en cuanto a la influencia del lugar del cuerpo en la dinámica de las clases. Mientras la tutora del grupo 2B cree que la elección de los lugares debe ser autorregulada por los mismos alumnos, la tutora del grupo 3B (en el curso siguiente) prefiere controlar la geografía del aula, con la finalidad de garantizar el buen funcionamiento de las clases.

La imposición de la geografía del aula en el segundo curso observado ha generado un periodo de extrañamiento por parte del alumnado. En ese tiempo de desajuste, se han detectado dos situaciones de cambio de comportamiento que merecen una especial atención: (1) Antonia era una estudiante ejemplar. Su amistad con Sofía y Isabela marcaba

su lugar en clase y su forma de actuar. Hacía todas las actividades de clase. Como reflejo de la imposición de un nuevo lugar en el aula, ha cambiado considerablemente su actitud. Habla en un tono de voz más alto, se distrae con facilidad, ha bajado su rendimiento académico e incluso ha recibido castigos por mal comportamiento. (2) Pablo también se ha visto influenciado por el cambio de lugares en el aula. Dentro de su grupo de amigos estaba protegido de situaciones de rechazo, que se han acentuado considerablemente por su mal olor corporal. Al verse obligado a sentarse con otros compañeros se han producido situaciones poco agradables. Álvarez (2004) defiende que forzar a los alumnos a sentarse con un orden predeterminado y fijo puede crear situaciones violentas e incómodas para los estudiantes.

También es interesante observar cómo el cambio de escenario puede resultar necesario para algunos alumnos, sobre todo los que tienen mayor dificultad de concentración. En ese caso, hay que considerarlo una necesidad corporal que debe ser escuchada. A continuación se presenta un fragmento en el que queda patente esta necesidad.

- (Jimena) Profe, ¿puedo ir fuera con la profe de refuerzo que me ayude a hacer el dossier?

- (Profesora de guardia) ¿Sueles hacerlo?

- (Jimena) A veces... Con ella sí que lo hago. Está todo el rato encima de mí... Y así sí que lo hago.

- (Profesora de guardia) Déjame ver si está...

La profesora de guardia vuelve y comunica a Jimena que la profesora de refuerzo no está en el pasillo.

- (Jimena) Es que me está agobiando estar aquí... ¡¡¡No sé hacer nada!! Pufffff...

- (Profesora de guardia) No te agobies... Yo te ayudo. Ves al baño a mojarte un poco la cara y cuando vuelvas tranquilamente yo te ayudaré.

A la vuelta de Jimena, estando más tranquila, la profesora y Irene le ayudan con el dossier.

[Fragmento 5.25. Observación de clase 60D]

En la escena presentada anteriormente, la alumna necesita cambiar de escenario para concentrarse. Tenía la respiración acelerada, su cuerpo intranquilo. Por autoconocimiento, sabía que necesitaba estar en otro lugar. La profesora, sensible al sentimiento de la alumna, ha sabido controlar la situación, haciendo que se tranquilizara y pudiera trabajar.

Las relaciones, por lo tanto, son sensibles a los escenarios en los que se desarrollan. Es el espacio físico el que posibilita y el que pone límites a las escenas que transcurrirán en su interior. Pensar el aula y su geografía como algo clave en el proceso de aprendizaje y como trasfondo de la relación pedagógica se hace necesario para problematizar el tipo de relación que se posibilita en las clases.

En el siguiente apartado nos aproximaremos a la construcción de los roles en la relación, al papel que cada uno tiene en la relación pedagógica.

5.8 La corporeidad y los roles en la relación pedagógica

El tercer presupuesto de este capítulo³⁵ hace alusión a la noción de habitar relaciones en construcción. Habitamos relaciones mediadas por nuestro cuerpo en un espacio relacional común -físico y/o virtual-. En la relación pedagógica, co-habítamos en el aula con todas las personas que nos rodean. El habitar el mismo espacio deja hueco para que las relaciones de poder y de mutua influencia permeen los espacios intersticiales. En consecuencia, como resultado de esta compleja trama de influencias, habitamos los roles que nos son atribuidos y que elegimos ocupar.

Ese espacio permeado de influencias está en constante construcción y depende del estado anímico de todos los sujetos en relación. Es razonable considerar, entonces, que diferentes profesores a menudo ven 'diferentes facetas' de sus alumnos, ya que la red de influencias cambia de configuración con la entrada de cada profesor en el ambiente del aula.

Todos los sujetos que configuran la relación pedagógica tienen un papel en ella. Un papel que está en constante construcción, pero que es importante para el desarrollo de la identidad del grupo. El siguiente fragmento, extraído de la entrevista con Manuela, ilustra su posicionamiento en torno a las singularidades dentro de la relación pedagógica.

³⁵ Tercer presupuesto: 'habitamos relaciones'.

- Entiendo que la relación pedagógica necesita la relación con la persona. Es importantísimo conocer el nombre de cada alumno, es importante ponerse en la relación como persona. Y no puedes hablar en plural, porque esto no nos gusta lo más mínimo a nadie. No todos lo han hecho bien, no todos lo han hecho mal, no todos chillamos, no todos hablamos, de forma que el 'individuo' tiene que ser visto siempre.

[Fragmento 5.26. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

De las palabras de Manuela, se desprende que para esta profesional tratar 'al alumnado' de forma colectiva es ignorar la complejidad inherente al papel que cada uno tiene en clase. El conocimiento que se deriva de las vivencias de los alumnos en su trayectoria escolar no es uniforme y tampoco lo es la forma en que experimentan esta trayectoria. Cada profesor y cada alumno tienen su lugar como protagonistas en el aula. Veamos a continuación cómo las palabras de Manuela salvaguardan la defensa de este espacio.

- Yo entiendo que todos tienen un espacio y que los que son más 'inteligentes', los que se sientan delante o los que charlan más, no son los protagonistas, sino que todo el mundo tiene su espacio. Y si a todo el mundo le muestras su espacio, lo acaban cogiendo y acaban participando. Todos tienen que ver que tienen su espacio, los que son tímidos, los que teóricamente son más 'bobos', más traviosos, etc. Tú que eres el adulto tienes que saber darles el espacio si ellos por sí mismos no se lo acaban de tomar o si es que muchas veces se quedan atrás en vez de ganarse este espacio.

[Fragmento 5.27. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

Manuela acepta las relaciones de poder en la relación pedagógica, así como acepta que los alumnos tienen diferentes roles entre ellos, que son, a la vez, diferentes de su rol como profesora en la relación. Hernández-Hernández (2011b) sostiene que la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal, pero sí recíproca. En el fragmento anterior se puede observar una lucha por la defensa del espacio de cada uno, que no es igualitario, pero sí recíproco.

A continuación describiré algunos roles de la relación observada en clase, que pueden contribuir a conformar la fotografía del grupo estudiado. Se trata de roles 'provisionales', que están en constante construcción.

5.8.1 Martin y su papel de líder en la relación pedagógica

Hemos defendido anteriormente la tesis que habitamos relaciones de poder y de mutua influencia en la relación pedagógica. Desde una perspectiva amplia, 'influencia' connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto la presencia de otro (Van Manen, 1998). Estar en relación es, por lo tanto, influenciarse mutuamente, aunque posiblemente en distintos grados. En el entramado de relaciones en el aula, los líderes suelen ser figuras que desempeñan un especial papel de influencia. Pero para que así sea, el liderazgo debe ser natural y legítimo, no impuesto.

En el grupo estudiado, llama la atención que los papeles de liderazgo sean ocupados mayoritariamente por chicos. Veremos, seguidamente, cómo Manuela problematiza la cuestión del liderazgo y del género.

- Este grupo me llama la atención porque el liderazgo es masculino. La participación mayoritariamente es masculina en este grupo en especial. No es equitativo el rol de los chicos y de las chicas. La tecnología también fomenta esto, porque está más asociada a los chicos, atendiendo a sus propios intereses. Por mi experiencia, en este caso, yo creo que las chicas empiezan a tener una dedicación importante a 'estar guapas' y esto comporta un tiempo. Las que son más participativas en estas edades, todavía no están jugando ese rol de 'chica guapa', para estas alumnas la estética no es lo más importante.

[Fragmento 5.28. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

En el marco de la concepción del cuerpo como construcción social, y considerando las imposiciones estéticas que vivimos las mujeres en la sociedad occidental actual, no está fuera de lugar la atribución que Manuela explicita en el fragmento anterior. Es interesante apuntar que la única chica que se aproxima al rol de líder, justamente, demuestra poca preocupación por su imagen personal. Pero, sorprendentemente, eso acaba por arrebatarle la posibilidad real de liderazgo, porque las demás compañeras no se sienten del todo identificadas con ella. El grupo reconoce su potencial académico y su responsabilidad, pero ella no ejerce una influencia en las relaciones en la clase. Se presenta seguidamente otro momento de la entrevista con Manuela en la que cuestiona los liderazgos en el grupo.

- En este grupo, hay tres o cuatro personas que lideran en positivo. No todos los grupos tienen esta suerte. En todos los grupos hay niños muy inteligentes, pero en este grupo los líderes son positivos, además de ser personas que ayudan a los demás. No sólo son inteligentes y trabajan, sino que son solidarios. En este caso la única chica que es líder no está tan bien mirada. Por ser la única mujer, no cuentan tanto con ella. Además, entre otras cosas, la economía de su familia no es muy boyante y eso se refleja en su forma de vestir. Puede ser que ellos no sean conscientes, pero la imagen personal y la presencia son importantes. Supongo que no lo han razonado, pero los compañeros, de forma más o menos consciente, tienen en cuenta la imagen que ella transmite.

[Fragmento 5.29. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

El principal líder de la clase es Martín, papel que viene construyendo a lo largo de su trayectoria académica. Desempeña la función de delegado, por elección del grupo clase. En su trayectoria como delegado ha desarrollado habilidades comunicativas y capacidad para sintetizar las ideas del grupo³⁶. Participa de las clases, hace preguntas creativas a los profesores, está motivado por aprender. Sus cuestionamientos suelen aportar un punto de vista más allá del contenido de la clase. Académicamente tiene mucho potencial y participa de grupos de estudios con sus compañeros fuera del horario escolar. Es querido por los profesores. Se preocupa por su imagen personal, tiene presencia escénica en clase, una autoestima alta y se mueve por el escenario con desenvoltura. Se puede visualizar su actitud socio-didáctica en la escena que se presenta a continuación.

Tres alumnas preguntan a Martín cómo se hace la actividad. Él les explica la construcción matemática con términos técnicos, pero cómo ellas siguen sin entender, vuelve a explicárselo usando expresiones más sencillas.

[Fragmento 5.30. Observación de clase 820]

Se puede apreciar claramente que el liderazgo de Martín no es algo impuesto, sino resulta de lo más natural. Las características de su corporeidad -imagen personal, presencia escénica y postura- y su capacidad de escucha, simpatía y solidaridad, son elementos que influyen en el papel de liderazgo que acaba por desempeñar en la relación pedagógica.

³⁶ En el instituto se imparten talleres de liderazgo y comunicación para los delegados.

5.8.2 José, un alumno que construye puentes en la relación

Más allá de los líderes, existe una figura en la relación pedagógica que se hace imprescindible para la unidad del grupo: los 'alumnos-puente'. Según Hanneman y Riddle (2005), éstos son alumnos que enlazan dos o más grupos de alumnos, manteniendo así el sentido de identidad del grupo como un todo. Los alumnos puente tienen la capacidad de enlazar grupos y que la comunicación fluya. Todos los alumnos que forman parte de la relación pedagógica son responsables de que nadie se sienta aislado, que nadie se mantenga al margen del entramado de relaciones que constituyen la relación pedagógica. Pero los alumnos-puente tienen una especial importancia en ese sentido.

Los alumnos-puente no necesariamente tienen por qué ser líderes, y normalmente no lo son. Son personas que tienen relación con los líderes pero que a la vez transitan por otras zonas relacionales. En el extracto presentado a continuación, es posible visualizar la opinión de la tutora del grupo 2B sobre el papel de un alumno-puente.

- Yo creo que en ese grupo hay una persona a la que siempre escuchan. Que no es el delegado o la subdelegada. Supongo que es porque cuando él habla lo que dice es coherente y porque tiene buena relación con todo el mundo. Entonces todos los grupos acaban escuchando también a esta persona.

[Fragmento 5.31. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

En el grupo observado, se pueden identificar algunos alumnos que de forma manifiesta construyen puentes en la relación pedagógica. En el fragmento anterior, la tutora hace referencia a José. Una de sus peculiaridades es el deseo de aprender (se puede ver en sus ojos lo mucho que disfruta en las clases). Hace preguntas y demuestra interés, incluso cuando nadie más lo hace. No es un gran orador, uno de los requisitos para ser un líder. Es querido y mantiene una buena relación con prácticamente todos los compañeros, ejerciendo una gran influencia en diferentes contextos de clase. Éste, sin lugar a duda, es un factor clave para desempeñar el papel de alumno-puente.

5.8.3 Lorena, la alumna que pregunta

Académicamente, no se puede describir a Lorena como una alumna con demasiada facilidad para aprender, pero suele estar atenta a las explicaciones y participar en las actividades propuestas. Se esfuerza. Destaca por su simpatía y se interesa por la vida de sus compañeros. Como no demuestra vergüenza en hacer preguntas en clase, Lorena es una persona clave para quienes, como ella, no tienen mucha facilidad para entender las explicaciones, pero que son demasiado tímidos para preguntar. Se presenta a continuación una ejemplificación de lo que se acaba de explicitar, escena que ocurrió en una clase de Matemáticas.

Mientras algunos compañeros ya debaten los posibles motivos de la información que aparece en el gráfico, Lorena aún tiene dificultad de interpretarlo. Ella alza la mano y pide a la profesora que le ayude, porque si no, no podrá participar de la discusión. La profesora le devuelve algunas preguntas para que ella pueda visualizar el significado del gráfico por ella misma. Hugo tiene la mirada muy atenta a los gráficos mientras la profesora y Lorena discuten. La interacción entre la profesora y Lorena, ayuda a otros alumnos a entender también la actividad.

[Fragmento 5.32. Observación de clase 32F]

Por medio de las preguntas básicas de Lorena todo un colectivo de alumnos puede también clarificarse y acompañar las explicaciones y las actividades de clase. Aunque no sea consciente, la corporeidad inquieta de Lorena hace que desempeñe un papel muy importante en la relación pedagógica.

5.8.4 Joana, Daniela y Jennifer, alumnas que habitan una esfera de relación

El concepto de 'esfera de relación' utilizado en la tesis es una adaptación de la idea de 'esfera de interacción' de Furlong (1978). El concepto hace alusión a un grupo de alumnos que perciben lo que está sucediendo a su alrededor bajo el mismo prisma, que viven la relación pedagógica de una forma parecida. Es más, funcionan en clase como una unidad misma, compartiendo vivencias.

Joana, Daniela y Jennifer habitan una esfera de relación: son Joana-Daniela-Jennifer, como si de una unidad se tratase. Ellas realizan las actividades de clase siempre entre las tres, dividiendo el saber en tres partes. Han aprendido a trabajar de una manera en la que no es posible hacer una actividad sin una de las piezas de la esfera. El conocimiento, finalmente, no pertenece a ninguna de ellas, sino a las tres. La escena que presentamos a continuación, nos permitirá visualizar el *modus operandi* de esta esfera de relación en el desarrollo de las actividades de clase.

Mientras Joana hace el mínimo común múltiple, las demás siguen con las operaciones.

Creo que ninguna de ellas sería capaz de hacer la actividad sola. Funcionan como un engranaje.

Joana se preocupa en comparar sus operaciones con las de Fátima. No le cuadra.

Jennifer está haciendo otras operaciones en una hoja.

Daniela pasa a limpio el ejercicio, uniendo las partes. Su rol en el engranaje es el de ordenar, organizar y finalizar la presentación de trabajo.

[Fragmento 5.33. Observación de clase 54D]

De la escena anterior se desprende que las tres alumnas juntas constituyen una unidad en clase, tanto emocional como académicamente. Cada una de ellas tiene su rol dentro de la unidad misma. Tienen la capacidad de realizar varias tareas al mismo tiempo, pero siempre entre todas, no individualmente. Son multitarea, o mejor hipertarea, ya que vinculan el trabajo de una al de la otra, constantemente.

5.8.5 Alba, Hugo, Jimena y Ana, alumnos que lideran en su contexto próximo

Dentro de las esferas de relaciones no siempre existen líderes, pero es interesante resaltar el papel de micro-líder. En la globalidad del grupo son alumnos que posiblemente no destacan, pero en sus relaciones más cercanas desarrollan un papel de liderazgo. Manuela reconoce esa función.

Hay alumnos que desempeñan el papel de líder con los de su alrededor, con su pequeño ecosistema, con aquellos que le rodean. En este caso tú eres el portavoz, tú eres el protagonista y además tú enseñas. No hay que perder nunca de vista la importancia de la educación entre iguales.

[Fragmento 5.34. Entrevista con la profesora Manuela Ramírez]

Los alumnos que desempeñan ese rol en el grupo observado comparten la timidez. Por tener esta característica difícilmente podrían ser líderes del grupo clase, pero en su contexto cercano actúan como verdaderos líderes, aunque para un número reducido de compañeros. Es el caso de Alba, Hugo, Jimena y Ana.

5.8.6 Karim, un alumno polifacético

Karim es un alumno polifacético. Cambia de actitud según la relación que mantiene con los diferentes profesores y compañeros. Tiene potencialidad académica, pero su comportamiento puede oscilar desde la más perfecta sintonía con el grupo, hasta la más completa dispersión, siendo capaz de distraer a toda la clase e irritar a los profesores. En ese sentido ejerce una importante influencia en la dinámica de clase.

A continuación presentamos el posicionamiento de la tutora del grupo 3B en torno al papel que desempeña Karim en la relación pedagógica.

-Yo pienso que los liderazgos que hay son positivos y el posible líder negativo, que creo que puede haber uno, no siempre desempeña el papel de líder negativo. No es un líder negativo por sistema, es un líder que lidera de forma negativa en ocasiones muy puntuales, pero que no tiene el apoyo de la clase cuando lidera en negativo de tal manera que la clase equilibra perfectamente y sabe distinguir cuando está liderando en negativo y no lo acepta o no lo sigue. No tiene seguidores, por lo tanto en ese momento en el que él tiene una pretensión de liderar en negativo no lo consigue. La clase no lo acepta como líder negativo. Él lo pretende pero no lo aceptan. Karim es polifacético y no se le puede encasillar. Tiene un papel único en el grupo clase.

[Fragmento 5.35. Entrevista con la tutora Silvia Hernández]

Al mismo tiempo que puede llegar a ser una influencia negativa en clase, Karim asume un papel de alumno puente. Rescatando la noción de 'otredad', es muy interesante ver cómo Karim se preocupa porque sus compañeros aprendan. En algunos momentos no demuestra

interés por aprender, pero su deseo de ayudar hace que busque saber para poder ofrecer ese soporte. Veamos, a continuación, cómo Karim ayuda a Candela en una tarea de geometría.

Candela intenta hacer la actividad de clase, pero no lo consigue. Karim le ayuda. Sabe explicarle cómo se hace la construcción geométrica.

- (Karim) Alaaa... ¡Lo has hecho bien!

- (Candela) Yo no...¡Tú!

Al final Karim le dice:

- (Karim) Ahora haces lo mismo aquí tú sola.

[Fragmento 5.36. Observación de clase 820]

Karim demuestra una gran noción de otredad. Existe en él un modo de considerar al otro y a sí mismo que contempla el comportarse de manera que el otro pueda contar con él. Como sostiene Ricoeur (1996) "porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante el otro" (p. 168). Karim vive la relación pedagógica de una manera conturbada, pero al mismo tiempo tiene muy presente la otredad.

5.8.7 Candela, una alumna 'sujeto de experiencia'

Candela es una alumna que se ubica geográficamente en el fondo del aula. Va a clases de refuerzo. Es de etnia gitana. Se preocupa por su imagen personal. Su mejor amiga en el instituto era Alma que dejó de venir a las clases por imposición familiar. No es una líder nata, ni tampoco es alumna-puente, pero en la fiesta de final de curso demostró ser un elemento imprescindible para el grupo clase.

Nació del grupo la idea de hacer una fiesta para celebrar el fin de curso. Todos debían contribuir con una cantidad de dinero. Los delegados expresaron no saber qué comprar, qué cantidades y si tendrían dinero suficiente. Candela asumió entonces el papel de organizadora. En el supermercado, tomó las decisiones en relación a la compra para que la comida fuera suficiente para todos y que estuviera dentro del presupuesto.

Cuando todo ya estaba organizado dijo "esto no es una fiesta si no bailamos", y poco a poco sacó varios compañeros a bailar, incluso a la tutora. Proactiva, al final de la celebración nuevamente tomó la iniciativa en la limpieza, sin que la tutora lo hubiera

solicitado. En el fragmento presentado seguidamente, la tutora expresa su admiración por el papel que juega Candela en la construcción de la relación pedagógica.

Mientras observábamos a Candela bailando, la tutora me comenta:
- Ella también tiene su papel. ¿Quién más podría hacer que eso fuera tan divertido?
[Fragmento 5.37. Observación de clase 76D]

Candela es un 'sujeto de experiencia' (Larrosa, 2004). El saber de la experiencia ha dejado marcas en su corporeidad, que se han hecho visibles en ese momento del trabajo de campo. Al igual que Candela, cada uno de los alumnos en relación tiene su papel en el grupo, su lugar en la relación.

5.8.8 La corporeidad del grupo 2B/3B³⁷

En la relación pedagógica, todos tienen su lugar y su función, que están en constante construcción y movimiento. Esta es la idea central sobre la que nos hemos movido a lo largo de este capítulo. Hernández-Hernández (2011e) sostiene que deberíamos pensar la escuela como un entorno de inclusión, en el que todos, sin distinciones, encuentren su lugar. Cada alumno y cada profesor son imprescindibles para la construcción de la identidad colectiva del grupo y la dinámica de la relación pedagógica.

Según García Moriyón (2002), en la relación pedagógica el grupo funciona como un cuerpo mismo, como una unidad orgánica, viva, cambiante, pero que necesita de cada uno de sus componentes para funcionar sanamente. Cada parte desempeña su papel, como cada órgano del cuerpo tiene su función. En ese sentido, no todas las partes contribuyen de la misma manera en la corporeidad. Ciertamente es que basta una pequeña lesión en alguna parte del cuerpo para darnos cuenta de su importancia, que podría haber pasado desapercibida. Lo mismo pasa en la corporeidad del grupo, que necesita de todos sus componentes. Basta con que alguno no se encuentre bien en la relación para que el grupo como un todo se vea afectado.

³⁷ El grupo observado es el 2B en el curso académico 2012-13, y pasa a ser el 3B en el curso 2013-14. Son, efectivamente, los mismos alumnos observados en ambos cursos.

¿Qué opina la tutora de segundo curso del grupo?

- A mí, de este grupo lo que me ha gustado mucho es que en realidad son una piña. Aunque hay sectores, para las cosas importantes acaban siendo una piña. Es como una familia que cada uno es como es y que en sus grupos tienen más afinidad para una cosa o para otra, pero para las cosas importantes son una piña, y eso es muy bueno en un grupo. Es eso, son una familia, también lo que hay que tener claro es que ellos están al día casi 8 horas juntos. Acaban siendo una familia.

[Fragmento 5.38. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

En diálogo con el anterior, el siguiente fragmento aporta las apreciaciones de la tutora de tercer curso respecto al mismo grupo.

- Yo creo que es un grupo que es muy colaborador y que ante cualquier propuesta o iniciativa siempre tienen nuevas ideas y algo que aportar. Es decir, si tú propones una actividad ellos suelen responder. Es una clase que responde ante los estímulos como característica. Y que están bastante unidos. Es un grupo sólido en el que las diferencias entre ellos no son tan importantes como para clasificar en subgrupos al grupo clase. Tienen muy claro quiénes son sus amigos, pero también tienen muy clara su pertinencia al grupo clase. Y cuando se trabaja como grupo no se diferencia a los alumnos que asisten a las clases de refuerzo de los alumnos que están en el grupo ordinario y se establece una cohesión entre ellos.

[Fragmento 5.39. Entrevista con la tutora Silvia Hernández]

A partir de las observaciones y entrevistas realizadas, lo que se puede decir de ese grupo es que en clase funcionan como un colectivo unido. Característica que es resaltada positivamente tanto por profesores como por alumnos. Es un grupo que conforma una unidad, que no permite que nadie se descuelgue fácilmente. Para que esto pueda ser así, existe un entramado de relaciones internas. La unidad del grupo depende del sentido de responsabilidad y del deseo de estar en esta relación de cada uno de ellos.

Presentamos seguidamente la preocupación de algunos alumnos ante la posibilidad de un cambio de configuración de los grupos en el siguiente curso³⁸.

³⁸ En el instituto El Calamot existen tres líneas en la ESO. En tercer curso, existen los grupos 3A, 3B y 3C.

- (Joana) Y es que a mí me cambian al C o al A ¡¡¡me muero!!!
- (Jennifer) ¿Ya saben si el siguiente curso nos separan?
- (Tutora) Todavía no se sabe nada de eso.
- (Karim) ¡¡¡Noooooooo!!!
- (Joana) Si nos separan no será lo mismo... :(

[Fragmento 5.40. Observación de clase 70D]

La posibilidad cambio de configuración de los grupos representa una perturbación en toda la dinámica relacional de los estudiantes y puede generarles sentimientos de angustia. Este proceso de tejer vínculos resulta esencial en la educación. El establecimiento de un clima de aula armonioso posibilita un espacio de aprendizaje en el que cada uno de los alumnos puede vivir en plenitud su papel en la relación pedagógica.

Antes de finalizar el capítulo que nos ocupa, me gustaría contar una historia sobre un alumno, su cuerpo y la comprensión pedagógica.

5.9 Roberto, un relato sobre el cuerpo, Manuela y la escucha

La historia que voy a contar tiene como elemento previo algo que no he podido experimentar en tanto investigadora: el histórico y la situación familiar de un alumno. Por lo tanto, para mí, empieza el día que observo que Roberto lleva una escayola en la mano. Por una conversación de los compañeros, me entero que había pegado un puñetazo a la pared en clase. Roberto tenía la necesidad de expresar físicamente el malestar que le consumía. Necesitaba externalizar con su cuerpo su realidad interna (Albaladejo, 2007).

En los días siguientes a lo ocurrido, Roberto ha estado muy disperso, sin demostrar interés por relacionarse con sus compañeros y negándose reiteradamente a realizar las actividades de clase. Se presenta a continuación una escena de clase entre Manuela y Roberto.

Después de pasar lista, Manuela se acerca a Roberto y le habla con cercanía. Con un tono de voz íntimo, simpático y amable, le pregunta cómo lo está pasando, si le duele la muñeca, hasta cuándo tendrá que estar con la escayola... Le presta atención, demuestra preocupación por él.

[Fragmento 5.41. Observación de clase 17M]

Van Manen (1998) sugiere que probablemente ninguna cualidad es más esencial para la práctica de la comprensión pedagógica que nuestra capacidad de sincera simpatía³⁹. La simpatía significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto comprende en un sentido afectivo la situación del alumno. La comprensión pedagógica es un entendimiento inmediato de lo que ocurre con el alumno, de su necesidad. Tener capacidad de comprensión pedagógica significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un alumno, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento, que indican una necesidad académica o emocional. Manuela leyó en el cuerpo de Roberto las señales que iba dejando caer, como una demanda de atención y de escucha.

Al final de la clase, Manuela pregunta quién quiere enseñarle la actividad del día. Roberto alza la mano que está inmovilizada con la escayola y dice "¡¡¡Yo!!! ¡¡¡Yo!!!".
[Fragmento 5.42. Observación de clase 17M]

Una característica de la comprensión pedagógica es la capacidad de apreciar y escuchar a los alumnos. Manuela demostró aprecio y escucha en la situación que se presentaba delante de ella. Según Van Manen (1998), en las relaciones de simpatía es mucho más fácil aceptar los consejos, las palabras de ánimo, la ayuda, las sugerencias, las direcciones del aprendizaje. Roberto se permitió abrirse a la relación. Manuela ayudó a que rescatara su deseo de ser en la relación, su deseo de aprender.

El extracto que se presenta a continuación es de la conversación informal que mantuve con Manuela al final de la clase que nos ocupa.

A respecto de lo que pasó con Roberto en clase, Manuela me comenta que más que aprender contenidos, hay situaciones en las que los alumnos necesitan atención y de alguien que se preocupe por ellos.
[Fragmento 5.43. Entrevista informal al final de la clase 17M]

Van Manen (2004) defiende que todo alumno necesita que se le observe, que se le note. Que a uno se le note significa que 'se le conoce'. Roberto necesitaba externalizar algo que vivía en soledad, y que se le notara. Necesitaba una escucha.

³⁹ Utilizo el concepto de 'simpatía' en el sentido de '*sentir con*' (Van Manen, 1998, p. 109).

Llegados a este punto, nos aproximamos del final del capítulo con un relato sobre mi corporeidad en la investigación.

5.10 Mi corporeidad como investigadora

Abordar el papel que del cuerpo en la relación pedagógica, me ha llevado a indagar el papel que juega mi cuerpo en la investigación -mi 'cuerpo vivencial'⁴⁰-, en cómo vivo el proceso de la investigación desde mi corporeidad.

Volver a un instituto para hacer el trabajo de campo de la tesis me ha supuesto revivir emociones y sentimientos que había sentido anteriormente, como alumna y como profesora de secundaria, que forman parte de mi saber corporal. Como 'sujeto de la experiencia'⁴¹ que soy, andaba por los pasillos y venían a mi mente recuerdos de experiencias que viví, de cosas que me pasaron y que dejaron marcas en mi corporeidad. Tal como sugiere el segundo presupuesto⁴² del capítulo, vivir es sentir y percibir el mundo y las situaciones que vivimos a través de la sensibilidad de nuestro cuerpo.

Durante las observaciones de clase, me encontraba sentada en el fondo del aula con mi ordenador. Esta forma de estar de mi cuerpo me resultó importante para marcar una diferencia y ayudarme a que yo entendiera corporalmente mi nuevo rol en el ambiente escolar. Ya que como profesora solía estar de pie, delante de los alumnos.

También me preocupaba mi imagen personal, por lo que me tomaba un tiempo eligiendo el vestuario y arreglándome el pelo y maquillándome. Quería transmitir una imagen de investigadora, que no fuera informal, pero que tampoco llamara demasiado la atención. Al mismo tiempo necesitaba sentirme cómoda (ya que permanecía muchas horas sentada).

La presencia de otro cuerpo en el aula -el mío- ha perturbado la dinámica normal de la clase, sobre todo al principio. Las posiciones de los profesores observados ante mi

⁴⁰ Vázquez (1989).

⁴¹ Larrosa (2004).

⁴² Segundo presupuesto: 'vivir es experimentar el mundo y las relaciones a través del cuerpo'.

presencia fueron variadas: (1) Hubo profesores que no me miraban o no fijaban su mirada en mí, como si mi cuerpo no existiera y yo no estuviera allí. (2) Otros profesores me miraban y buscaban en mí alguna complicidad, como una adulta más en el aula. (3) Algunos profesores no sólo me miraban, sino que me incluían en el diálogo de clase como un contrapunto, como una persona más que formaba parte de aquél colectivo, con un punto de vista válido 'a explorar'.

El estar varias horas sentada, en la misma posición, me ha llevado a comprender y experimentar algunos de los sentimientos que yo viví como alumna - de mirar a los profesores y tener ganas de aprender de ellos, de necesidad de movimiento, de cansancio, de tener ganas de mirar el móvil y tener que controlarme...-. Al estar en la misma posición que ellos, en determinadas situaciones, he encarnado el papel de alumna. He llegado a sentirme involucrada y 'hacer mía' alguna amonestación a la clase en general. Como el discurso venía de arriba, de alguien que estaba de pié, hacia abajo, hacia los que estábamos sentados, yo también me daba por aludida.

Los alumnos, que en un primer momento me veían como una 'profesora', a partir de un determinado momento empezaron a llamarme por mi nombre. A menudo me hacían comentarios como "pobrecita, haciendo un doctorado tiene que volver a ser alumna de instituto". Tenían razón, la verdad es que algunas veces me he sentido también alumna, por estar aprendiendo mucho de lo observado y por sentirme en posición de alumna, según el lugar que ocupaba geográficamente en el aula. Como extranjera que soy, he tenido la ocasión de aprender cosas nuevas del catalán y del castellano en las clases de Lengua, me ha parecido muy interesante poder conocer aspectos de la historia y de la geografía de Cataluña y España en las clases de Sociales, he descubierto nuevas aplicaciones en Tecnología y me he divertido -en tanto Profesora de Matemáticas que soy-con los ejercicios propuestos en las clases de Matemáticas. Tenían razón, he sido alumna y he aprendido en las clases observadas, o, mejor dicho, en las clases experimentadas y vividas con ellos, desde mi corporeidad, saber y experiencia.

Creo que haber estado sentada casi siempre en el fondo del aula me ha permitido observar perfectamente la actividad de los profesores y de los alumnos que estaban también al fondo. Me permitía ver las pantallas de sus ordenadores en las clases en las que los

utilizaban. Como contrapartida, también creo que me he perdido muchas de las expresiones faciales del alumnado que estaba sentado delante de mí y lo que estaba pasando en las primeras filas.

Mi corporeidad, con todos sus elementos, ha definido la forma como yo me he relacionado con los profesores y con los alumnos y alumnas observados. Mi autoimagen y la forma como me veían los demás ha marcado el tipo de relación que he llegado a establecer con sus corporeidades. A la vez que mi lugar y mi posición en el aula me han permitido problematizar mi posicionamiento frente a la relación pedagógica desde un lugar desconocido para mí, desde otro ángulo, desde alguien que está sentado viéndolo todo, desde el fondo del aula. Mi mirada pasó a ser -a partir de mi cuerpo experiencial- la mirada de alguien a quien se le solapan los papeles investigadora, de profesora y de alumna, todas ellas, en mí.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Acioly-Régner, N.M., Régner, J.C. y Vigarello, G. (2003). Cuerpo. En J. Houssaye (Coord.), *Cuestiones Pedagógicas: Una enciclopedia histórica* (pp. 69-80). México, D.F.: Siglo XXI.
- Albaladejo, M. (2007). *La Comunicació més enllà de les paraules: Què comuniquem quan creiem que no comuniquem*. Barcelona: Graó.
- Alguacil, R. (2010). *Imagen personal*. Málaga: Vértice.
- Álvarez, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Amazares, A. (2014). Recursos teatrals per a la docència [Material de clase no publicado]. *Tècniques de presentació en públic: comunicació i imatge personal*, ICE, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Arias, J.A. (1975). *La antropología fenomenológica de M. Merleau-Ponty*. Madrid: Fragua.

- Arpal, J. y Mendiola, I. (2007). Habitando culturas tecnologizadas. En J. Arpal y I. Mendiola (Eds.), *Estudios sobre cuerpo, tecnología y cultura* (pp. 9-22). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Brook, P. (2001). *Más allá del espacio vacío*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bustos, I. (Coord.) (2003). *La voz: la técnica y la expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Calmels, D. (1998). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, Argentina: D&B.
- Carbonell, J. y Martínez, J. (2015). El cuerpo y los rigores del oficio. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 100-101.
- Carrasco, S. (2014). Favoreciendo espacios de aprendizajes donde las y los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus corporeidades como territorios de experiencia y conocimiento. En AUTODOC (Ed.), *Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación* (pp. 18-25). Barcelona: AUTODOC.
- Carrasco, S. (2013). La construcción de la corporeidad en el proceso educativo chileno. En L.B. Valderrama y B. Santander (Coords.), *Socializar conocimientos II :Observando a Chile desde la Distancia* (pp. 219-237). Santiago de Chile: RedInche Ediciones.
- Coulter, C.A. y Smith, M.L. (2009). Discourse on narrative research. The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590.
- Contreras, J. (2013a). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Feu, J. (2007). La renovació pedagògica al llarg del segle XIX i XX. De les Converses Pedagògiques a les Escoles d'Estiu: la il·lusió per transformar l'escola... i la societat. En Ajuntament de Girona, *Ensenyar i aprendre. Mestres i estudiants a la Girona del segle XX* (pp. 147-182). Girona: Ajuntament de Girona.
- Flores, G. y Porta, L. (2012) . La dimensión ética de la pasión por enseñar: Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis educativa*, 16, 115-124.

- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: cursos en el collage de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Furlong, V. (1978). Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno* (pp. 37-59). Barcelona: Oikos-Tau.
- Gadamer, H.G. (2001). *Verdad y método (I)*. Salamanca: Sígueme.
- García Moriyón, F. (2002). Mi cuerpo y yo. En C. Blanco, A. Miambres y T. Miranda (Coords.), *Pensando el cuerpo, pensando desde el cuerpo* (pp. 51-72). Albacete: Popular Libros.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder Editorial.
- Grasso, A.E. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portal deportivo La Revista*, 1(4), 1-10.
- Grós, B. y Romañá, T. (1999). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Hanneman, R. y Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside, EE.UU.: University of California.
- Heidegger, M. (2013). *Seminarios de Zollikon*. México, D.F.: Editorial Herder.
- Hernández-Hernández, F. (2012). La relación con el cuerpo en la investigación en el campo de la danza. En I. Murga, F. Ros, J. Rubio y J. Sanjuán (Eds.), *Líneas actuales de investigación en danza española* (pp. 169-178). Madrid: Nebrija Fundación.
- Hernández-Hernández, F. (2011b). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 12-18). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Hernández-Hernández, F. (Coord.) (2011e). Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En F. Hernández-Hernández (coord.), *¿Qué nos cuentan los*

- jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 7-13). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jodelet, D. (1994). Le corps, la persone et autrui. En S. Moscovici (Org.), *Psychologie sociale dès relations à autrui* (pp. 41-68). Paris, Francia: Nathan.
- Johnson, K. (2011). The effect of Twitter post on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38.
- Lapassade, G. y Schérer, R. (1976). *Le corps interdit: Essais sur l'éducation négative*. París, Francia: ESF.
- Larrosa, J. (2004). Notas sobre a experiència e o saber de experiència. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Llamas, R. (1994). La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de SIDA. *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 141-171.
- Melendres, J. (2000). *La dirección de los actores: Diccionario mínimo*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España / Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phénoménologie de la perception: autrui et le monde humain*. Paris, Francia: lePetitPhilosophe.fr.
- Merleau-Ponty, M. (1981). The nature of perception. En J. Sallis (Ed.), *Merleau-Ponty: Perception, structure, language: A collection of essays* (pp. 9-20). New Jersey, EE.UU.: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La Estructura del comportamiento*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'invisible: suivi de notes de travail*. Paris, Francia: Gallimard.
- Navas, D. (1986). *Curiosidades etimológicas*. Buenos Aires, Argentina: Ayacucho.

- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente: La función de la ignorancia II*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, F. (1993). Habitar el cuerpo. En Ministerio de Educación de Chile, *Educación y género: una propuesta pedagógica* (pp. 203-209). Santiago, Chile: La Morada.
- Planella, J. (2006a). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2006b). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes Revista de Intersecciones entre Artes, Ciencias y Tecnologías*, 6, 13-23.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz, M.A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria: Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España.
- Schilder, P. (1999). *A imagem do corpo: As energias construtivas da psique*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuándo actúan*. Barcelona: Paidós.
- Simmel, G. (1977). *Sociología. Volúmenes 1-2*. Madrid: Revista de Occidente.
- Snow, C.E. y Ferguson, C. (Eds.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Varela, J. (1991). El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia genealógica. En J. Almeida y otros, *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 229-247). Madrid: CIDE - Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vidiella, J. (2008). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: Una aportación a los estudios de performance* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Departamento de Dibujo, España.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

Capítulo 6.

La mirada en la relación pedagógica contemporánea



Capítulo 6. La mirada en la relación pedagógica contemporánea

¿Qué esperar del capítulo?

En el presente capítulo se aborda la cuestión de la mirada en la relación pedagógica. La protagonista es Diana quien, a partir de su práctica docente y su concepción de la relación pedagógica, nos llevó a establecer una relación entre mirada, solicitud, autoridad y relación pedagógica, en la que encuentra sentido este capítulo.

La interpretación de la mirada que emerge del trabajo de campo se da en dos sentidos: como encuentro y como acompañamiento. Dialogamos en torno a lo que revela la mirada en el contexto del aula: los vínculos, las emociones, la presencia y la ajenidad. Problematicamos la cuestión de la invisibilidad del otro. Nos acercaremos al concepto de solicitud pedagógica, como elemento clave para el bienestar de los alumnos en el contexto del aula. Finalmente explicitamos cómo la autoridad, la confianza y el amor presentes en la mirada, posibilitan la construcción de la relación pedagógica.

6.1 El sentido del capítulo

El presente capítulo es el segundo de los cuatro que conforman los capítulos-satélite en torno a la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales.

Al igual que en el capítulo anterior y en los dos siguientes, este capítulo surge inductivamente del trabajo de campo realizado, en especial a partir de las observaciones y de las conversaciones que he podido mantener con Diana Ruiz, tutora del grupo objeto de estudio.

Cronológicamente, de los cuatro capítulos-satélite, el que representa la mirada fue el primero que afloró. En la primera clase observada ya tomé conciencia de la importancia de la mirada en la relación pedagógica. Si bien es algo que podría deducirse de la teoría, en el trabajo de campo queda patente que la mirada es fundamental para la conformación de la relación pedagógica, es una manera de demostrar la apertura al otro, de darse a la relación.

La primera observación en el campo tuvo lugar en la hora de tutoría. Apenas conocía a Diana Ruiz, la tutora del grupo. La había visto el día en el que presenté mi proyecto de investigación a un grupo de profesores del centro. El día en el que abrí por primera vez mi cuaderno de campo -en la hora de tutoría-, Diana me presentó a los estudiantes con los que compartiría espacios y tiempos a lo largo del próximo año -o durante más de un año-. En estos momentos, yo era para ellos la 'investigadora que venía de Barcelona'. Me hicieron un par de preguntas y luego fui a sentarme en el fondo del aula.

En esa primera clase de tutoría, observando a Diana, pude percibir que su mirada hacia los alumnos y la reciprocidad en la mirada de ellos era algo singular. El encuentro de las miradas reflejaba una forma de entender y vivir plenamente la relación pedagógica, un lugar en el que la relación se construía y encontraba sentido.

Observando ese encuentro de miradas, pude comprender el valor que cada uno de los sujetos de clase otorgaba a la relación pedagógica. A partir de ese momento empecé a prestar una especial atención a las miradas de los profesores hacia los alumnos, de los

alumnos hacia los profesores y de los alumnos entre sí. Unas miradas que desvelaban expectativas, complicidad, amistad, sentimientos compartidos... También pude observar rechazo, miedo y negación o 'el silencio de la mirada'.

Comprendí que la mirada revela mucho de lo que somos y cómo queremos vivir la relación con los demás. La mirada -y la no mirada-, deja ver el respeto y la consideración que tenemos hacia los demás, revela nuestra disponibilidad -o reserva- a darnos a la relación. La mirada, muchas veces, nos desenmascara.

Abordaremos en el presente capítulo dos nociones de mirada: la mirada presencial y la mirada subjetiva. Presentamos seguidamente a Diana, la profesional y la persona en la que este capítulo cobra sentido.

6.2 Diana: la mirada en la que ese capítulo encuentra sentido

Diana Ruiz es profesora de Matemáticas y Tutora del Grupo B de segundo curso de la ESO del instituto El Calamot de Gavà (Barcelona), en el curso 2012-13. Diana es la protagonista que ha posibilitado e inspirado la escritura de este capítulo.

La fotografía que hago de Diana, como representación que responde a una determinada mirada, a un ángulo, a un encuadre (Coulter y Smith, 2009), es la de una profesora amorosa. El amor por sus alumnos es su forma de vivir la profesión docente. Es una profesora joven, que sin lugar a dudas le gusta lo que hace. Es madre. Utiliza las redes sociales. Usa gafas de color lila, casi no lleva maquillaje y su vestimenta habitual es camiseta, vaqueros y zapatillas Converse. Imprime una imagen personal alegre y cercana. Diana es una de esas personas en las que las miradas 'se enganchan'.

Diana es una profesora enamorada de su profesión. Ser docente es su vocación. Se preocupa por sus alumnos en toda su complejidad. Vive la relación pedagógica desde la disponibilidad y la escucha hacia sus alumnos. El placer que le genera el proceso de conocimiento personal de sus alumnos es algo explícito en la práctica pedagógica de Diana. Es una profesional coherente, ella también se deja conocer.

El amor que siente por su profesión y por los alumnos con los que comparte el encuentro de la clase está impreso en su mirada. La autoridad que regalan sus alumnos a través de sus miradas es legítima. Una autoridad que se sustenta en el amor presente en la relación. Según Cabrera (2013), ese tipo de relación habla de una opción pedagógica y política que busca hacer de la escuela un lugar de vida, de contradicciones y de paradojas que luchan por convertirse en posibilidades, en prácticas que responden a las necesidades actuales y al deseo de enseñar en relación.

Una vez presentada nuestra protagonista, profundizaremos en el siguiente apartado en el marco conceptual del capítulo a partir de una de las distinciones posibles: la distinción entre mirar y ver.

6.3 Sobre mirar y ver

En un capítulo que aborda la mirada en la relación pedagógica, me parece conveniente incidir en la diferencia entre mirar y ver.

Ver es inherente al sentido físico de la visión; es una acción primaria. Mientras mirar, necesita algo más. Cuando pido que alguien me mire o mire a algo, espero de esa persona una atención estética contemplativa, que tome su tiempo. En cambio, si pido que alguien vea algo, la expectativa gira en torno a la visualización, aunque pudiera esperarse cierto interés, no es anhelado que sea un acto contemplativo.

Según Tiburi (2004),

ver es recto, mirar es sinuoso. Ver es sintético, mirar es analítico. Ver es inmediato, mirar es mediado. La inmediatez del ver lo convierte en un evento objetivo. Se ve un fantasma, pero no se mira un fantasma. Vemos la televisión, mientras miramos un paisaje, una pintura. (p. 68)

Mirar es rumiar el ver. Es una experiencia que necesita de un tiempo y un espacio. La lentitud es propia de la mirada, la rapidez es propia del ver. Ver es instantáneo, no nos hace

pensar. En cambio, al mirar veo algo, que pasa por mi corporeidad, y le doy sentido a través de un movimiento de sensibilidad y atención.

Tiburi (2004) también plantea la cuestión de la existencia -y de la sobrevivencia- en torno a la mirada. Defiende que si la mirada necesita del pensamiento, el ver abdica de él. Por lo tanto se puede decir que el sujeto que mira existe, mientras el sujeto que ve, no necesariamente existe. 'Pienso, luego existo', deriva entonces en 'miro, luego existo'.

La mirada en el aula implica un reconocimiento de la existencia del otro. Mirar hace que el otro exista y pueda formar parte de una relación. En el siguiente apartado, profundizaremos en las maneras de entender y estudiar la mirada en la relación pedagógica.

6.4 Estudiar la mirada en la relación pedagógica

En los estudios en torno a la relación pedagógica -sobre todo los derivados del Análisis de las Interacciones de Flanders (1970)⁴³- la mirada es frecuentemente relegada a operaciones sensoriales, como sinónimo de ver.

Antes de abordar mi concepción de la mirada en la relación pedagógica contemporánea, me parece conveniente destacar algunas aportaciones de los estudios derivados del análisis de las interacciones en torno a la mirada en el contexto escolar.

Según Ferrão (2002), la mirada ha sido objeto de numerosas investigaciones de corte experimental, como sería el estudio de Argyle (1981) que se centra en el papel que tiene la mirada en la interacción, desempeñando funciones de regulación y de tipo afectivo. El

⁴³ El Análisis de Interacciones de Flanders (Flanders Interaction Analysis), tal como se ha explicado en el capítulo en torno a la Relación Pedagógica Contemporánea, es un sistema de diez categorías utilizado para registrar la interacción entre profesores y alumnos en el aula. Las siete primeras categorías hacen referencia a actitudes del profesor: (1) Acepta sentimientos; (2) Alaba o anima; (3) Acepta o utiliza ideas de los alumnos; (4) Formula preguntas; (5) Expone y explica; (6) Da instrucciones; (7) Critica o justifica su autoridad; (8) Respuesta del alumno; (9) El alumno inicia el discurso; y (10) Silencio o confusión. El uso del sistema de Flanders exige que el observador codifique cada tres segundos aquella categoría que mejor corresponde a la situación de la clase en ese momento. Al término de cada observación, se obtiene un registro en forma de cadena de números cifrados que permite la realización de ciertas clases de análisis del estilo de enseñanza y la relación educativa. Existen numerosas variantes y versiones del método de Flanders, muchas de las cuales se hallan recogidas en Simon y Boyer (1970) y en Galton (1978), que son ampliamente utilizadas en los estudios sobre las interacciones en el aula hasta la actualidad.

mismo autor defiende que, generalmente, cuando el locutor empieza a hablar tiene la mirada ausente, porque planifica su discurso; después la mirada desempeña un papel de auto-sincronización, realiza el acompañamiento prosódico del discurso, es decir, la mirada proporciona al locutor una retroacción sobre la forma en la que el que escucha recibe su discurso y señala el fin o la continuación del mismo. En esta misma línea, Kendon (1972) constata que cuando el locutor conoce bien el tema del que habla, mira más a su interlocutor; por el contrario, cuando duda o cuando busca las palabras que quiere decir, no lo mira. Lo corrobora el estudio de Exline y Winters (1965) que plantea que cuando el locutor desvía la mirada, piensa en voz alta. Por el contrario, mirar fijamente al interlocutor es concederle el derecho a intervenir o a interrumpir. A su vez, Álvarez (2004) argumenta que el contacto visual ayuda a regular el flujo de la comunicación y aumenta la credibilidad del hablante.

Pero, aunque estos estudios aporten una descripción operativa valiosa de la mirada -o mejor dicho, del ver-, como un instrumento de referencia del comportamiento de los alumnos y de gestión de los turnos de habla, intentaremos en el presente capítulo dar un sentido relacional a la mirada, como aspecto constituyente de la relación entre profesores y alumnos en el aula. Me centraré en el sentido de mirada y de escucha en el contexto del aula que revelan cuestiones relacionadas con la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, las emociones y los propósitos.

En el marco de mi concepción de mirada me apropio del posicionamiento de Van Manen (2004) cuando argumenta que en una mirada vemos y somos vistos, en una mirada, se refleja o se expresa el alma. De este modo nos encontramos con el alma del otro en una mirada de amor, de odio, de confianza o de miedo, en una mirada fría o cálida, de admiración o de desprecio, severa o indulgente, afectuosa o indiferente, en una mirada de esperanza o desesperación.

En ese sentido, entiendo la mirada como un espacio compartido entre los 'sujetos de la mirada'. Un espacio único, que posibilita un contacto interpersonal genuino. La mirada es un lugar de encuentro entre dos personas, en el que no se permite entrar al resto del mundo, en el que se revelan los vínculos entre ellas. Cómo expresa Van Manen (2004) al describir

una situación de clase, "nuestras miradas se encuentran y, durante un instante, estamos allí sólo el uno para el otro" (pp. 40-41).

En una de las entrevistas realizadas con Diana, ella expresa la importancia de ese espacio compartido entre los sujetos de la mirada.

⁴⁴ Considero que es muy importante el contacto visual entre dos personas, entre mis alumnos y yo. De hecho es lo que hago con mis hijos, cuando quiero que alguien me escuche y me atienda, les digo: 'mirarme, céntrate en mí, sino no escucharás'.

[Fragmento 6.01. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

En el momento en que dos personas se están mirando, pueden escucharse y comprenderse. Es una oportunidad de conocimiento personal. Se puede apreciar en las palabras de Diana la importancia que le otorga al espacio compartido, ese punto de encuentro necesario para la escucha y la comprensión.

Para que un profesor pueda percibir y conocer de verdad el alumno, éste carece de habilidades relacionadas con el mirar y el interpretar una mirada, que le permitan actuar pedagógicamente. Van Manen (2004) explicita que el 'profesor perceptivo' sabe cuándo debe callar, cuándo conviene un pequeño gesto, cuándo ignorar algo con una sonrisa comprensiva. Según el mismo autor, a veces, los mejores momentos con un niño son los que se pasan en la agradable compañía del silencio, con una simple pero profunda mirada.

Esa habilidad de mirar, se relaciona también con una capacidad de despojarse de prejuicios y expectativas y con el permitirse sorprenderse por el otro. Mirar a alguien implica mirarlo sin querer ver nada en concreto, es simplemente observar desde el reconocimiento de su existencia. A raíz de las observaciones realizadas en el trabajo de campo de esta tesis, he constatado que Diana sabe cómo mirar a sus alumnos.

El profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o una expectativa.

Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando

⁴⁴ El guión al principio de la frase representa una cita textual, son las palabras de la entrevistada y no las mías como investigadora.

veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, lo veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma con que ladeo la cabeza, un determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. (Van Manen, 2004, p. 39)

Más allá del acto de mirar y como consecuencia de él, ser visto es una experiencia. Sentirse visto es más que sentirse reconocido. Para el alumno, ser visto por el profesor significa que se confirma su existencia, que es una persona única, un alumno único. También es importante ser visto por los compañeros, ser reconocido y reconocerse en el grupo. Según Coscollá (2011), sólo puede haber una relación pedagógica auténtica cuando hay un reconocimiento de las singularidades dentro de ella. Entonces los sujetos de la relación se descubren mutuamente carencias y virtudes, reacciones y comportamientos en momentos de vida diferentes. Y ese reconocimiento mutuo va surgiendo porque se vive, en el aula, en relación y creando relación.

Por lo tanto, por un lado está la disposición de mirar y por otro lado está la voluntad de dejarse mirar, de acuerdo con el deseo de cada uno de formar parte de esta relación. Dejarse mirar es ponerse en relación. El profesor que mira a un alumno, además de reconocerlo, se da a conocer. Así es Diana: su mirada revela la manera como se da a la relación con sus alumnos. "Dar y dejarse dar es el don de la relación", en las palabras de Arnaus (2001, p. 73). Diana se da a la relación con sus alumnos a través de su mirada. También recibe a sus alumnos en su vida por medio de la mirada. Se dan a conocer mutuamente. Por medio de la mirada conocemos al otro y por la mirada del otro sabemos que también él nos conoce.

En el apartado que se presenta a continuación, abordaremos el acompañamiento -otra manera de enfocar la mirada en la relación pedagógica-.

6.5 La mirada que reconoce y acompaña

Llegados a este punto y considerando hasta cierto punto clarificada nuestra concepción de mirada, pasaremos a abordarla desde una perspectiva subjetiva: como atención, como interés por el otro y como acompañamiento.

La mirada atenta del profesor acompaña los procesos vitales, de maduración académica y personal de sus alumnos. El profesor que está atento, acompaña a cada uno de sus estudiantes en su individualidad a través de la mirada. Una mirada que tiene que ver con el acto sensorial de ver, pero que también puede ser una mirada subjetiva, desde la preocupación por el sujeto, desde el interés por su bienestar. Una mirada que se posiciona en la globalidad de ser del alumno, que no necesariamente está delante de sus ojos.

Presentamos seguidamente un fragmento de la entrevista realizada a Diana en la que se ejemplifica que la mirada atenta no necesariamente tiene que ser presencial y sensorial entre los ojos de uno y los ojos del otro.

- El hecho de que esté en casa y un alumno me pueda enviar un correo, preguntándome cualquier cosa, a mi no me importa. Si puedo contestarle le contestaré y sino al día siguiente me disculparé. Es curioso porque muchas veces me preguntaban cosas y yo les contestaba, y hubo una vez en la que yo tardé en contestar, y uno de los alumnos dijo: '¡la profesora también tiene vida personal!', o sea, ellos también me comprenden.

[Fragmento 6.02. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

Como se ha podido apreciar en el fragmento anterior, la mirada atenta y el acompañamiento se pueden llevar a cabo desde la distancia, en el caso ilustrado, con el soporte de las tecnologías digitales. Diana manifiesta que utiliza las TIC para poder estar más cerca de sus alumnos, como herramienta para atender y satisfacer sus necesidades.

Hernández-Hernández y Contreras (2013) defienden que para que se pueda establecer una relación pedagógica que trascienda la programación de contenidos y actividades de aprendizaje, el docente debe tener la capacidad de escuchar, mirar y acompañar a los alumnos y estimarlos pedagógicamente. En las clases observadas se aprecia que Diana

presta atención a sus alumnos, tanto en su desarrollo personal como académico. A continuación podremos visualizar este acompañamiento en dos escenas de clase.

A partir de la clase de hoy los alumnos desarrollarán una actividad de síntesis del curso académico. Diana brinda la oportunidad de hacer una actividad alternativa a aquellos alumnos que consideren que ya han comprendido todo lo que les correspondía del currículo del curso. Pero hace una apreciación:

- No estáis obligados a hacer la actividad alternativa. Si veis que os vais a agobiar, podéis optar por hacer el crédito de síntesis sin ningún problema. Es un premio por vuestro esfuerzo durante todo el año.

[Fragmento 6.03. Observación de clase 54D⁴⁵]

En el fragmento anterior se puede apreciar como la mirada atenta de Diana constituye su manera de creer en los alumnos y acompañar sus procesos (Corti, Amor, Armiño, Deu y Gómez, 2014). Ella sabe quiénes son los alumnos que académicamente pueden dar un paso más allá del contenido programático del curso, y les posibilita que sigan avanzando en sus procesos de aprendizaje. Pero a la vez no les obliga a salir de su zona de confort, algo que presumiblemente convertiría la oportunidad en un sobreesfuerzo. De hecho, algunos alumnos decidieron no realizar la actividad propuesta, aunque consideraran que se habían apropiado de todos los contenidos del curso académico.

Además del acompañamiento académico, en el fragmento que se presenta a continuación también se puede apreciar el acompañamiento personal que Diana establece en la relación con sus alumnos.

Candela está angustiada porque desde hace unos días, por un error del sistema, su madre recibe mensajes como si ella no estuviera presente en clase. Al tomar conciencia de la situación, Diana le pregunta si quiere que le haga un escrito conforme ha asistido a clase.

[Fragmento 6.04. Observación de clase 21D]

La escena presentada pone de manifiesto el conocimiento que tiene Diana de la situación familiar de Candela. El hecho de que la madre pensara que Candela no asistía a las clases

⁴⁵ El código de la observación de clase está conformado por un número ordinal y letras. Corresponden al número de la clase observada de la totalidad de observaciones y la identificación del profesor observado. De esta manera, la observación 54D es la 54ª clase observada, en la cual la docente era Diana.

era algo que presumiblemente podría suponer un problema a la alumna. En ese caso, Diana ha actuado en aras del bienestar de la estudiante en la clase. De no ser así, la disposición para el aprendizaje, que necesita de una tranquilidad emocional, podría verse comprometida. Se nota en Diana, según describe Coscollá (2011), un placer en el proceso de conocimiento en singular de cada uno de los alumnos.

Etimológicamente, existe un sentido genuinamente pedagógico en la noción de acompañamiento. Según Van Manen (1998), el término 'pedagogo' deriva del griego, y se refiere no al profesor, sino al esclavo vigilante o guardián cuya responsabilidad era conducir (*agogos*) al chico a la escuela. En un sentido literal, por lo tanto, el pedagogo griego tenía que dirigir, conducir, para mostrar al niño el camino hacia la escuela y traerlo de vuelta. Pero, naturalmente, se esperaba que el pedagogo procurara que el niño no se metiera en problemas y que se comportara adecuadamente. En ese sentido, el pedagogo debería mirar al niño y acompañarlo.

Es interesante explicitar como la vocación pedagógica de Diana se significa por estar al lado, conducir, estar en compañía y, consecuentemente, por estar en relación con sus alumnos. Hernández-Hernández y Contreras (2013) hacen referencia a las huellas que los docentes pueden dejar en la vida de los estudiantes y cómo éstos van constituyendo su subjetividad a través de las relaciones que establecen con los demás. "De ahí la importancia de mirarlos como son, no como nos gustaría que fueran; de escuchar lo que nos dicen, cuando pugnan por hacerse oír, sin encontrar, a veces, la manera de llamar nuestra atención" (p. 79).

Veamos, seguidamente, cómo Diana quiere ser vista y recordada por sus alumnos.

- A mí que me vea un ex alumno, me salude y se pare a hablar es lo que espero, no espero que se acuerde de lo que le he enseñado de Matemáticas. Se acordará quién lo necesite y lo utilice, pero quien no lo va a utilizar, ¿qué le va a quedar de mí? No le van a quedar las Matemáticas, le quedaran los ratos buenos que hemos pasado.

[Fragmento 6.05. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

El fragmento de la entrevista con Diana pone de manifiesto su sentido de ser pedagógico. No habla de los momentos que los alumnos 'han pasado' en el aula, sino de momentos compartidos. Es un claro reflejo de su manera de vivir la relación pedagógica.

Llegados a ese punto, en el siguiente apartado presento algunos presupuestos básicos que orientan el sentido que se da a la mirada en esta tesis doctoral.

6.6 Entre miradas: presupuestos básicos

Una vez delimitado el enfoque que otorgo a la mirada en la relación pedagógica en la presente tesis doctoral, (1) como acto corpóreo relacionado con el ver y el reconocer al otro y (2) como atención y acompañamiento -personal y académico-, para poder seguir dialogando con el papel que juega la mirada en la relación pedagógica, resulta necesario abordar cinco presupuestos básicos para la comprensión de la misma en la tesis que nos ocupa.

El primer presupuesto: *'yo soy mi mirada'*. Van Manen (2004) sostiene que "el profesor eficiente puede serlo con una mirada porque él es la mirada. La mirada es la forma que el profesor tiene de vivir y comprender la situación del aula" (p. 55). Es más, la mirada nos revela tal y como somos verdaderamente. "La mirada no se puede manipular del mismo modo que se pueden modelar las palabras para que se ajusten a nuestros fines" (Van Manen, 2004, p. 54). La mirada no miente, no engaña, no disimula. La mirada es la expresión máxima de nuestra subjetividad y deja ver nuestras emociones. El siguiente fragmento, extraído de la entrevista con Diana, lo pone de manifiesto.

- Algunos alumnos me comentan que mi mirada lo dice todo. Si estoy orgullosa o enfadada con ellos, lo notan.

[Fragmento 6.06. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

El segundo presupuesto: *'los alumnos son sensibles al clima de clase, reflejado en el entramado de miradas'*. Así como la mirada puede hacer que nos conectemos con los demás, ella también puede revelar sentimientos negativos y de rechazo. De la misma

manera, la mirada que puede hacer que un alumno se sienta reconocido por el profesor y por los compañeros en la relación pedagógica, también puede hacer que alguien se sienta marginado y aislado en clase. "Los niños son sensibles a los signos sutiles que revelan el estado de ánimo, el ambiente" (Van Manen, 2004, p. 14).

El tercer presupuesto: *'la mirada simpática del profesor acompaña los alumnos'*. En el apartado anterior hemos abordado la noción de mirada como acompañamiento. Pero esa forma de concebirla tiene como trasfondo el sentimiento de simpatía.

Alcanzado este punto, cabe resaltar la diferencia entre las nociones de empatía y simpatía. Etimológicamente, 'empatía' significa 'sentirse en', es colocarse en su lugar (Van Manen, 1998). Empatía es la experiencia de la experiencia del otro (Muraro, 2001). Es tener presente una experiencia que no es originalmente mía, sino de otro, y tenerla presente como tal (Stein, 2004). La 'simpatía', por otro lado, tiene más que ver con el acompañamiento, ya que etimológicamente significa 'sentir con' (Van Manen, 1998).

La mirada simpática, por lo tanto, acompaña el alumno en su sentimiento. "La simpatía significa, desde el punto de vista pedagógico que el adulto 'comprende' en un sentido afectivo la situación de un niño" (Van Manen, 1998, p. 110).

El cuarto presupuesto: *'la mirada pedagógica es comprensiva'*. A los alumnos les puede parecer en determinado momento que, aunque los profesores pregunten sobre su experiencia, en realidad no tienen interés en escucharles. Por ejemplo, cuándo un profesor pregunta '¿Por qué has hecho eso?', el supuesto interés puede venir enmarcado por una idea preconcebida y un juicio, más que como una oportunidad para que el alumno se exprese.

Una mirada a partir de la comprensión pedagógica puede prescindir, por lo tanto, de una disposición a escuchar de verdad, una capacidad de apreciar y escuchar a los alumnos y de aceptar el misterio y la sorpresa del otro. La comprensión pedagógica no es sentenciosa e implica una forma de escuchar que es receptiva, abierta, compasiva, auténtica y facilitadora (Van Manen, 1998). Presento, seguidamente, un fragmento de la entrevista con Diana, en el que expresa su comprensión pedagógica hacia sus alumnos.

- A veces me sabe mal, porque hay profesores que le dan mucha importancia a su materia, que la tiene, pero si llegas a una clase y te encuentras a un niño llorando y alrededor de él veinte alumnos que le están apoyando es imposible dar la clase ese día. Es que hay veces que la gente se olvida que estamos trabajando con personas y, además, personas que están en un momento difícil, porque ni ellos mismos saben en qué momento están.

[Fragmento 6.07. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

Se desprende del fragmento anterior que Diana considera la mirada comprensiva como uno de los pilares de la relación pedagógica, poniendo énfasis en la adolescencia que describe como 'momento difícil que ni los propios alumnos comprenden perfectamente'. Diana parece haber encontrado ese punto justo que describe Van Manen (1998), que sería el gran reto para la comprensión pedagógica: estar suficientemente cerca del alumno para desearle lo mejor, y estar lo suficientemente distanciado para saber qué es lo mejor para él.

El quinto presupuesto: *'a través de la mirada, el profesorado ejerce una responsabilidad in loco parentis⁴⁶ con sus alumnos'*. Según Van Manen (1998), la educación paternal y la escuela derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: "la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en ese mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la comunidad y el bienestar del mundo" (p. 23).

En clase, y considerando el tiempo que los alumnos están presentes ante sus profesores, éstos ejercen una responsabilidad *in loco parentis* con respecto a cada uno de los alumnos que les han confiado (Van Manen, 1996). La mirada atenta de los profesores hacia sus alumnos representa el reconocimiento de ellos como personas y la fe en su desarrollo integral.

A continuación podemos apreciar una escena de clase en la que Diana demuestra una preocupación por el bienestar de un alumno, ejerciendo una función *in loco parentis*.

⁴⁶ Expresión latina que significa 'actuar en el lugar del padre'.

- (Karim)⁴⁷ Hace frío.
- (Diana) Karim, tienes que venir más abrigado al instituto. Ya se ha inventado algo que se llama 'chaqueta'.
- (Karim) Has visto como eres mala, cuando se lo digo a mi madre no me cree. [En tono chistoso]
- (Diana) Cada vez que te miro a ti veo a mi hijo pequeño. Pienso 'trataré bien a Karim porque en el futuro quiero que traten bien a mi hijo'.
[Fragmento 6.08. Observación de clase 29D]

En el fragmento anterior podemos observar una de las principales características de la manera como Diana vive la relación pedagógica con sus alumnos: la mirada atenta que tiene hacia ellos. A continuación se presenta un fragmento de la entrevista realizada con la profesora, en la que explica cómo vive esa relación *in loco parentis*.

- Con mis alumnos, siempre que he sido tutora, siempre eran míos, mis niños y mis niñas. Una vez con una compañera utilicé la expresión, 'mi Ana' al hablar de una alumna de la clase, y mi compañera me dijo: "es que no son tus hijos". Pero llega un punto en que la preocupación que tengo por ellos, evidentemente no es como la que tengo por mis hijos, pero si hay una cosa que les afecta de cara a estar aquí en el centro, es mi preocupación. Quizás lo exagero, pero también es lo que me gusta. Quizás es una de las cosas que más me gusta de mi trabajo.
[Fragmento 6.09. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

Es a través de la mirada atenta que el profesorado puede llegar a ejercer esa responsabilidad *in loco parentis* con sus alumnos.

Una vez desarrollados los presupuestos conceptuales básicos en torno a la mirada en la relación pedagógica, a continuación dialogaré en torno a lo que revelan las miradas en el aula.

6.7 ¿Qué revela la mirada en la relación pedagógica?

Centrar mi atención en el entramado de miradas entre profesores y alumnos en el contexto del aula me ha permitido observar aspectos fundamentales de la relación pedagógica que se

⁴⁷ En el paréntesis posterior al guión inicial se indica el nombre de la persona que dijo la cita textual.

revelan en cada encuentro y desencuentro de miradas, en la sinceridad que revela el alma de las personas y desnuda las relaciones en el aula.

El presente apartado se conforma de tres sub-apartados, que abordan elementos que las miradas entre alumnos y profesores revelan en clase. El primero de los elementos tratados es el vínculo; el segundo es la emoción en el aula; finalmente me centraré en la presencia y en la ajenidad que se evidencian en la mirada.

6.7.1 La mirada deja entrever los vínculos

Situar la relación pedagógica en un lugar central del proceso educativo implica considerar los vínculos que se crean en el aula. De hecho, la relación educativa es ante todo una relación personal, en donde cada uno, a partir de quien es, de lo que posee para compartir, ayuda a construir el tejido de vínculos entre los sujetos en la relación (Contreras, 2007).

En sí misma la acción pedagógica está permeada de encuentros en lugares llenos de personas que conviven durante horas, lugares y espacios privilegiados para la interrelación personal (Gomes, 2002). Pero compartir tareas escolares no necesariamente genera y edifica vínculos de amistad. Según Toro (2004), los vínculos meramente intelectuales no tienen la suficiente fuerza, energía ni consistencia, por sí solos, como para trazar cartografías que favorezcan la creación de un tejido grupal o de un cuerpo de relaciones armónicas en el aula y que difícilmente propician experiencias de auténtico encuentro personal.

Lo que se ha podido observar notoriamente en el trabajo de campo realizado es que existen vínculos entre alumnos y entre alumnos y profesores en el grupo de estudio: están impresos en las miradas de complicidad entre los participantes de esta experiencia. Pero los vínculos observados no son iguales, en la medida que cada relación entre sujetos es única. Se ha podido observar relaciones cuyo interés central era lo académico, evidenciada por una mirada lineal entre los sujetos, sin sobresaltos, ni pasión. Las relaciones de amistad -así como las de odio- se vislumbran en miradas viscerales.

Miradas de felicidad y de tristeza sólo se han observado en relaciones con un estrecho vínculo; llevándome a comprender que los sentimientos más profundos sólo se revelan a las personas en quienes confiamos.

En algunos casos observados, la complicidad del vínculo entre los sujetos hacía las palabras innecesarias, estableciéndose una comunicación centrada en la mirada, como se puede apreciar en la escena presentada seguidamente.

Es primera hora de la mañana. Imma llega con su mochila, la deja en el pasillo y se va. Anisa la coge y la deja en medio de la puerta de entrada del aula. Manuela llega a la clase y no le gusta encontrar la mochila allí, impidiendo el paso. Cuando Imma entra en el aula la profesora le reprende. Anisa mira a los ojos de Manuela, con una mirada culpable, pero ésta no se da cuenta. Luego Anisa busca refugio en la mirada de una amiga. Finalmente, decide quedarse callada.

[Fragmento 6.10. Observación de clase 17M]

En el fragmento anterior podemos apreciar de forma manifiesta que Anisa se siente culpable porque su falta haya recaído sobre Imma. Sabe que debería asumir la responsabilidad por su acto, pero se debilita y busca soporte en la mirada de otra amiga que conocía la situación. Ante su apoyo, no dice nada. Aunque cualquier persona que le mirara podría intuir lo que había pasado, ya que su mirada la denunciaba. La mirada, en ese caso, comunicaba más que las palabras: la historia estaba allí, delante de todos, impresa en los ojos de Anisa.

Según Cabrera (2013), el deseo de enseñar en relación y de hacer del aula un lugar de vida, requiere estar dispuesto a involucrarse en la relación pedagógica a partir de uno mismo, de la confianza y del amor, y lo menos posible del poder y la norma. Se trata de crear vínculos en una educación que se vive.

Seguidamente se presenta un fragmento de una conversación mantenida con Diana en la que se explicita la dificultad del proceso de creación de vínculos.

Diana me pregunta sobre los alumnos del grupo 3B. Está preocupada por la situación difícil que ellos están viviendo con una profesora. Me dice que el curso pasado fue igual, que forma parte de la 'personalidad' del grupo un inicio de clase tumultuoso, hasta que vuelven a adaptarse a los profesores. Le pregunto si echa de menos al grupo de alumnos y con una emoción visible en sus ojos me dice que sí, que "los echa mucho de menos".

Había sido tutora del grupo objeto de estudio durante los dos últimos cursos y ahora es tutora de un grupo de Primero de la ESO. Dice que está segura que con el paso del tiempo conseguirá encariñarse con los de Primero, pero que cuesta trabajo. "Es empezar de nuevo de cero".

[Fragmento 6.11. Entrevista informal con la tutora Diana Ruiz en intervalo entre clases]

Se desprende del fragmento anterior que, tanto para los alumnos como para los profesores el proceso de conocimiento y de creación de vínculos es difícil y exige tiempo. En cada nuevo inicio de curso, la configuración del grupo de alumnos y el cambio de profesores, requiere paciencia y esfuerzo por parte de todos los sujetos implicados en el inicio de la construcción de una nueva relación pedagógica.

Un aspecto fundamental de la experiencia escolar es aprender a reconocerse y reformularse en la variedad de encuentros y conflictos que supone la convivencia con los demás. En ese sentido, Piussi (2010) sostiene que el aula es un espacio civilizador, de encuentro y de creación de vínculos, un lugar esencial para el crecimiento y el desarrollo de cada uno de los alumnos como sujetos sociales, donde aprender a tolerar comportamientos y a respetar a los demás.

Dicho eso, revisitamos el concepto de otredad⁴⁸, ya que considero que en una relación en la que se parte de sí, también hay que tener en cuenta al otro. Lo que se ha podido observar en las clases, es que Diana tiene incorporada en su práctica pedagógica los preceptos de la 'pedagogía de la otredad' (Adlbi, 2014). A continuación se presenta una escena de clase que lo ilustra.

⁴⁸ El concepto de otredad fue desarrollado anteriormente en el capítulo en torno a la Corporeidad.

Un grupo de alumnos está haciendo la presentación del Teorema de Tales para todos los compañeros, pero tienen dificultades para expresarse en público.

- (Isabela) Si ellos no saben el teorema, ¿cómo es que pueden explicarlo? [Lo dice en tono de voz bajo, solamente para la profesora]

- (Diana) Ellos lo saben, pero ya sabes que explicar delante de todos es complicado. Creo que lo que pasa es que no te cae bien quién explica entonces no le escuchas con toda la atención.

- (Sofía) Eso también me pasa a mí.

Isabela se ríe y Diana pide que salga de la clase.

- (Diana) En seguida salgo para que podamos tener una conversa muy seria.

[Fragmento 6.12. Observación de clase 44D]

En la escena presentada anteriormente se puede apreciar que Diana se preocupa por no permitir que haya una falta de respeto ante los compañeros que estaban presentando su trabajo. Intenta hacer ver que la situación que están viviendo es estresante, y que sería importante ponerse también en su lugar.

En ese sentido, la pedagogía de la otredad está vinculada al cultivo de una serie de valores tales como el respeto, el diálogo, la responsabilidad y la solidaridad, recordando que es fundamental el actuar con los demás, y no sobre ellos (Bartolomé, 2004). Abdalla (2001) sostiene que el desarrollo de estos valores es posible a través de un paradigma intercultural que conceda prioridad y haga más hincapié en las relaciones entre las personas que en sus diferencias.

Los vínculos desarrollados en el aula deberían ser construidos, por lo tanto, a partir de la experiencia de sí -o 'sujetivación', en términos de Foucault (1990)-, pero teniendo siempre presente el otro como sujeto de una relación compartida. La experiencia de sí es la que constituye el sujeto, y ese, por ende, tiene su historia; pero en una relación en la que se parte de sí, también hay que tener en cuenta el otro, con su historia (Valera, 2001). Una pedagogía apoyada en la relación pedagógica y en el diálogo debería tener en cuenta el uno mismo y la otredad. La experiencia de sí se complementa por la experiencia del otro.

6.7.2 La mirada vislumbra las emociones en el aula

En una investigación sobre la relación pedagógica, la mirada se ha convertido en un elemento clave para la lectura de las emociones en el aula. García-García (2013) sostiene que a través de la mirada, casi de forma intuitiva, se puede interpretar con asertividad - cuando se pertenece a la misma cultura y se comparten elementos sociales- lo que sucede con los sujetos de la investigación. No es lo mismo apartar la mirada con brusquedad o con dulzura; una reciprocidad en la mirada o el desencuentro de ésta; una mirada sostenida versus una casual. El significado de las miradas, dentro de un contexto social reconocible, es bastante claro.

A lo largo del trabajo de campo realizado, pude identificar con claridad emociones en los ojos de alumnos y profesores. No pretendo hacer una catalogación de las emociones ni tampoco las frecuencias de las mismas, pero utilizaré algunas escenas de clase como excusa para problematizar el tema de las emociones en el aula.

Llegados a ese punto, enfatizo que las emociones tienen su lugar en las clases observadas: en mayor o menor grado, siempre han estado presentes. También se desprende del trabajo de campo que algunas prácticas docentes dan más apertura a que las emociones salgan a la luz que otras, coincidiendo con la concepción de cada profesor sobre su rol docente y su papel en la relación pedagógica.

Longobadi (2002) pone en evidencia las nociones de 'emoción legítima' y 'emoción ilegítima' en el aula. Según esta autora, cuando la relación que se establece en el aula es una relación de poder, se va desarrollando, progresivamente -desde la primaria hasta la secundaria-, un sistema rígido de defensa, con el que se intentaría mantener las emociones al margen. En ese sentido, existiría un 'código emocional' que prescribe a quien enseña y a quien aprende a acoger y a expresar algunas emociones al tiempo que rechazar otras -las emociones legítimas e ilegítimas, consecutivamente-. La rabia sería una emoción legítima en el profesorado, pero en ninguna situación sería admisible en el alumnado. Debo decir que en las clases observadas en el trabajo de campo, esa noción de 'código emocional' no se ha evidenciado en su plenitud; lo que indica que en la relación pedagógica contemporánea -

en contraposición a una relación educativa en un contexto tradicional- las emociones tienen lugar en un contexto más democrático, en el que está 'permitido' vivirlas legítimamente.

En ese sentido, tomar como referente la relación pedagógica significa cuestionar ese 'código emocional instituido' (Sclavi, 1994). Del mismo modo, Maturana (1989) afirma que la indiferencia emocional en el aula obstruye la formación de sujetos sociables, capaces de empatizar con otros y construir una convivencia basada en los acuerdos y el respeto.

En la escena de clase presentada seguidamente, vemos como el profesor intenta ayudar a que una alumna afronte sus miedos.

La actividad propuesta por el profesor consiste en la realización de un video que debe ser colgado en internet. Una alumna va a hablar con el profesor y le explica que no podrá hacer la actividad. El miedo está presente en su mirada. El profesor nota inmediatamente que no se trata de ninguna dificultad 'técnica', sino que para esta alumna, hacer un video es algo que le sobrepone, le angustia. Desde una actitud simpática, el profesor dice que entiende cómo la alumna se siente y da ejemplos de situaciones que él ha vivido que también le daban vergüenza y de las que aprendió. Le dice que estaría bien que afrontara su miedo. También le ofrece la opción de que haga un vídeo en el que sólo aparezca su voz, con imágenes de internet, y que incluso podría usar un programa de decodificación de la voz, si le da vergüenza que se le oiga. La alumna insiste en que no lo hará y el profesor ya no sabe cómo actuar ante tal negación.

[Fragmento 6.13. Observación de clase 122J]

Las emociones de los estudiantes crean y fundamentan su predisposición hacia el aprendizaje (Ibáñez, 2004). Negar que el miedo, la ansiedad o la vergüenza existan en el aula es improductivo. En la escena presentada anteriormente, el profesor intenta ayudar a la alumna a afrontar el miedo. No tuve ocasión de observar cómo terminó la historia, si ellos quedaron para una tutoría, si la alumna buscó otro tipo de ayuda o si simplemente no hizo la actividad. Pero ese es un claro ejemplo de emoción que se manifiesta en el cotidiano del aula, que acaba por influenciar directamente cómo los alumnos viven la experiencia escolar.

Otra emoción presente en el cotidiano del alumnado es el aburrimiento, como podemos observar en la escena que se presenta a continuación.

- (Candela) Pfffff... Qué amargura esa clase... [La alumna respira hondo, tiene la cabeza inclinada ligeramente hacia abajo y mirando hacia arriba.]

[Fragmento 6.14. Observación de clase 820]

Se podría suponer que la desmotivación es la principal causa del aburrimiento. Pero se desprende del trabajo de campo que el aburrimiento se hace presente, sobre todo, en las clases en las cuales los alumnos no se sienten vinculados. Un alumno puede no estar motivado para aprender matemáticas, pero si mantiene contacto visual con el profesor, y se siente vinculado con él, presumiblemente no se aburrirá.

Toro (2014) argumenta que vivir la relación pedagógica como una experiencia que vincula implica considerar las emociones en la cotidianeidad escolar. En ese sentido, las emociones de los profesores también deberían ser percibidas.

Hay profesores -más que alumnos- que se niegan a manifestar sus emociones en el aula. Probablemente eso esté relacionado con la teoría del 'código emocional' descrito anteriormente. Si consideramos que los profesores fueron probablemente escolarizados en una escuela más tradicional que la actual, en ese hecho podríamos encontrar la raíz de dicho comportamiento.

En cambio, hay profesores que sí permiten sentir y emocionarse en la clase, como se puede evidenciar en la escena que presento a continuación.

Diana está visiblemente enfadada con Oriol. En dos ocasiones le ha mirado enfadada cuando hizo preguntas durante la explicación del contenido. José también ha hecho preguntas, interrumpiendo la explicación, pero en otro tono. A José le contesta con paciencia.

[Fragmento 6.15. Observación de clase 54D]

El enfado es un sentimiento válido, incluso para el profesorado. Si te implicas personalmente en la relación con tus alumnos, hay lugar para enfadarte con ellos. No se trata aquí de un enfado anclado en un lugar de poder del profesor, sino un enfado genuinamente humano. Cuando el profesor logra posicionarse desde sus emociones ante las experiencias de clase, e intenta reconocerlas y describir simplemente lo que le está pasando

con sinceridad, sin intención de encontrar algo que a su juicio sea 'adecuado', está dando un paso más hacia una relación pedagógica plena (Hellinger y Hövel, 2000).

El docente puede tener sus sentimientos heridos, como también puede emocionarse profundamente, desde el amor que puede sentir por y de sus alumnos. La escena que se presenta seguidamente ocurrió el último día de clase del curso académico. En la hora de tutoría los alumnos prepararon un homenaje sorpresa a Diana, en reconocimiento por lo vivido y compartido a lo largo del curso.

Diana tiene los ojos llorosos. Está visiblemente emocionada por la sorpresa que le han preparado los alumnos. Respira hondo y les dice: "Os quiero un montón".
[Fragmento 6.16. Observación de clase 76D]

Más que 'emoción' en sustantivo, lo que pude observar en el fragmento anterior fue el 'emocionarse', en verbo, como acción en movimiento. El tejido de la relación pedagógica, según Toro (2014), asienta su vitalidad y basa su óptimo funcionamiento en la calidad de sus emociones. El modo de emocionarse de cada sujeto, lo que siente en un momento dado ante cualquier hecho o acontecimiento, configura un determinado espacio energético y relacional en la clase y propicia un actuar de manera singular. Según el mismo autor, eso es lo que da carácter a nuestras acciones y a las relaciones que construimos en base a ellas. La emoción determina el espacio en el que uno está y conforma lo que, tanto niños como adultos, podemos ser.

6.7.3 La presencia y ajenidad se evidencian en la mirada

El último de los elementos que se evidencian en las miradas de los sujetos es la presencia y la ajenidad en la relación pedagógica.

Uno se hace presente conectando con los demás a través de su mirada. Presencia es participación -aunque a menudo silenciosa en el contexto del aula-. Es estar atento a lo que pasa en el aula, con las personas con la que se comparte el momento pedagógico.

El estar en clase pero no conectarse con los demás es estar en una presencia ajena a los otros y podría simbolizar una ausencia. Pero según Levi (citado por Berenstein, 2001), la ajenidad es más insoportable que la ausencia, porque el efecto desestructurante es aún mayor. Es más tolerable, simbólicamente hablando, una ausencia, que una presencia que no da los signos esperados para que se asocie a la vida.

Se puede visualizar un ejemplo de ajenidad presencial en la escena que se presenta a continuación.

Pablo, Hugo y Adrián se sientan en el fondo del aula, uno al lado del otro, pero están ajenos a todo lo que pasa en la clase. Aunque han elegido sentarse cerca, lo que podría significar un vínculo de amistad, tampoco hablan entre ellos. Miran cada uno su portátil. No establecen contacto visual con la profesora y tampoco con los compañeros. Refugian sus miradas en el ordenador.

[Fragmento 6.17. Observación de clase 22F]

Del fragmento anterior se desprende que los tres alumnos, en su presencia, y a pesar de su presencia, están ausentes. La desconexión con los demás podría ser algo provisional, originada a partir de una situación o malestar puntual. En este caso, normalmente los compañeros y los profesores más atentos suelen preguntar a la persona qué le pasa. El problema es más sustancial cuando un alumno pasa a vivir en la ajenidad, instalándose en ella (Nicastro, 2006). Con el tiempo, esa actitud podría provocar que los vínculos sociales se rompieran.

Berenstein (2005) argumenta que el otro se vive como ajeno cuando deja de sentirse como semejante; cuando sus palabras y sus actos no tienen que ver con lo que para el resto es lo conocido y esperable, cuando desconoce los acuerdos establecidos. El sujeto que vive como ajeno deja de participar del encuentro de la clase con los demás, perdiéndose la posibilidad de aprender de la vivencia compartida. Por otro lado, el ajeno es el desconocido, y los demás dejan de preocuparse por él. La ajenidad es, por lo tanto, un punto crítico de la relación pedagógica, que puede romper con la fluidez relacional en el aula.

En este apartado hemos abordado la ajenidad que uno mismo elige vivir, pero hay algunas situaciones en las que el otro puede hacer que el sujeto se sienta ajeno a través de una mirada de desprecio o una no-mirada. Abordaremos ese tema a continuación.

6.8 Sobre la invisibilidad del otro

Así como hay miradas ante las cuales se han bajado los ojos alguna vez, y hay miradas que provocan la mirada, casi obligando a mirar y a mirarse, también hay miradas que nos hacen invisibles y en las cuales nos hacemos invisibles. Es en ese tipo de miradas -o 'no-miradas'- que provocan la invisibilidad del otro en las que me centraré a partir de ese momento.

En la situación presentada a continuación podremos tomar conciencia de cómo una no-mirada deliberada puede excluir al otro.

La profesora solicita que cada alumno coja la mitad de una hoja para hacer una actividad. Jimena, que está sin pareja, pregunta a Joana si puede dejarle la mitad de su hoja. Joana le dice que ya ha compartido la suya con Jennifer. Jimena pide entonces que Joana se lo diga a Daniela, que también está sola.

Daniela le da la media hoja a Jimena, sin mirarle. Se nota un esfuerzo por su parte para no mirarla no es un movimiento natural. Tampoco es la primera vez que observo un rechazo de mirada de Daniela hacia Jimena.

[Fragmento 6.18. Observación de clase 73M]

La escena presentada refleja cómo, sin decir una sola palabra, la no-mirada excluye a la otra persona. Ese sería justamente lo opuesto a la otredad. No se trata de una cara opuesta del amor, sino de la intolerancia del otro, porque contrasta en el paisaje habitual. En ese sentido, así como las miradas pueden provocar encuentros y dejar entrever vínculos amorosos y de amistad entre los sujetos en la relación pedagógica, a veces, por el contrario, revelan distancias insalvables.

También se ha podido observar en el trabajo de campo realizado que, de una forma general, todos los profesores observados tienen presentes en las actividades de clase dos colectivos de alumnos: (1) aquellos con dificultades de aprendizaje, que necesitan alguna atención especial y (2) aquellos alumnos con facilidad para el aprendizaje y que quieren dar un paso

más allá de lo abordado en clase. Parece ser que los alumnos 'intermedios', están más invisibilizados y reciben menos atención del profesorado.

Según Nicastro (2006), la mirada de los profesores se posa sobre quienes no pasan inadvertidos, por buenos, por malos, por molestos, por excelentes, porque provocan miedo, entre tantas otras cuestiones. Más allá del rasgo o cualidad que provoque la mirada, es notable cómo se establecen relaciones que invisibilizan y otras que visibilizan. El mismo autor enfatiza que no es el rasgo del sujeto el promotor de la visibilidad o invisibilidad. No es por lo bueno, lo malo, o lo callado. No se trata de poner la responsabilidad en el rasgo, en un sujeto, sino preguntarse de qué manera se configura la trama que invisibiliza.

Así como la relación pedagógica da más visibilidad a unos alumnos que otros a raíz de la actuación docente, también hay alumnos que optan por salirse de la escena y resguardarse en un punto ciego. Son alumnos que si bien no quieren perderse lo que se vive en la clase por medio de la ajenidad, prefieren no ser protagonistas, no llamar la atención. La mirada del alumno ajeno es ausente, mientras que la mirada del alumno que opta por ser invisible es estratégica. Ese alumno sabe cuándo mirar y cuándo no mirar al profesor para que no se dirija a él o no le haga preguntas.

En la realización del trabajo de campo, nunca tuve una lista con el nombre de los alumnos. A medida que los fui conociendo, fui aprendiendo sus nombres. Cada vez que un profesor nombraba a un alumno en la clase tomaba nota según el lugar geográfico en el que se sentaba. Al cabo de unos cuantos meses de observación me di cuenta que aún no sabía el nombre de una de las alumnas del grupo. No había oído su nombre. La chica no se mostraba ajena a las clases: hacía las actividades propuestas y tenía vínculo de amistad con otras compañeras. Pero estaba en un punto ciego de la mirada del profesorado. En mis notas, la llamaba 'chica-sin-nombre' (o su acrónimo, CSN).

Según Von Foerster (1997), en estos casos el sujeto no ve que no ve. O sea, no es que el profesorado quiera no ver a determinado alumno, simplemente no se da cuenta que está en un punto ciego. En un punto ciego hay imágenes que quedan fuera del campo visual y el sujeto simplemente no tiene conciencia de ello.

Nicastro (2006) argumenta que el problema de tener a alumnos invisibles en clase -que se invisibilizan o que son invisibilizados- es que, más allá de la falta de atención y del olvido, pesa sobre ellos el riesgo de dejar de existir, de perder su lugar en la relación pedagógica.

Llegados a ese punto, recuperaremos la noción de mirada como acompañamiento, para poder desarrollar el concepto de solicitud pedagógica.

6.9 La solicitud pedagógica presente en la mirada y reflejada en la escucha

Una persona solicita es un sujeto que, en primer lugar, está disponible y dispuesto a escuchar. Por lo tanto, se puede afirmar que la mirada atenta y la escucha son requisitos fundamentales de la solicitud pedagógica.

La escucha es, siempre y ante todo, un acto personal: 'qué me dicen' no es sólo ni exactamente lo mismo que 'qué dice'. El acto de hablar requiere confianza en el interlocutor y la convicción que él nos va a escuchar. A continuación se presenta un fragmento del grupo de discusión realizado con el alumnado en el que expresan la confianza en Diana como un adulto que está allí disponible para escucharles.

- (Joana) Diana es, aparte de profesora, una amiga.
- (Lorena) Podrías decirle lo que fuera porque sabes que te va a entender.
- (Karim) A Diana le podrías contar hasta tus amores.
- (Martin) Ella se entera de todo y te respeta, sin meterse, pero preocupándose por nosotros.

[Fragmento 6.19. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

En las palabras de los alumnos, se puede apreciar la confianza que depositan en Diana, partiendo de la relación que se ha ido construyendo entre ellos. Cabrera (2013) argumenta que las relaciones con los otros están conformadas por variados elementos, entre ellos la confianza y el tipo de escucha. A lo largo del trabajo de campo realizado se recogieron evidencias empíricas de la especial capacidad de escucha que tiene Diana en la relación con

sus alumnos (Palomero, 2009). Diana es capaz de captar sus deseos singulares, sus necesidades variadas, sus modos personales de reaccionar ante las situaciones cotidianas...

La escucha y la mirada atenta en el contexto del aula no son, por lo tanto, puramente intelectuales, también son emotivas (Quiles y Forés, 2013). En ese sentido, que alguien quiera decirnos algo es una oportunidad para cuestionarnos qué reconocimiento le damos al otro, a sus historias, a sus puntos de vista, qué valor le damos a sus vidas particulares en movimiento (Cabrera, 2013). El valor que damos a la experiencia y a las emociones del otro corresponde al tipo de relación que queremos construir con esa persona. Porque, en última instancia, la escucha no pretende tanto saber del otro, sino conocer cómo continuar la relación.

Veremos, seguidamente, la importancia que Diana atribuye a la escucha y a la atención, a vida de los estudiantes.

- A veces crees que una 'tontería' que pasa en clase no es importante y luego te das cuenta que es la raíz de otros problemas que luego van saliendo. Es sorprendente porque incluso la visión que puede tener un alumno de según qué circunstancia, no es la que puedo tener yo como adulta o profesora. Por eso hay que estar atentos y escucharles. A veces ante el detalle más insignificante dices: "ostras, a él esto es lo que le ha provocado esta situación, que yo no hubiera pensado nunca".

[Fragmento 6.20. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

Freire (1997b) sostiene que para desarrollar la tarea docente, el profesor debería saber escuchar. En ese sentido, la solicitud pedagógica se asienta en una determinada forma de ver, escuchar y reaccionar ante un alumno (Van Manen, 2004). Diana demuestra, en el fragmento de entrevista presentado, que es consciente de la importancia que tiene la mirada atenta y la escucha en el contacto con sus alumnos.

En esta misma línea, Pérez de Lara (2006) sostiene que la escucha es una espera de lo que ahí suceda, algo que siempre tendrá que ver no sólo con 'el otro', sino con nosotros y nuestra relación con él. En consonancia, Contreras (2013b) afirma que "escuchar tiene que ver tanto con una disposición activa (prestar atención) como con una disposición pasiva o receptiva: dejarse decir, dejar sonar lo que nos dicen, para ver cómo nos resuena" (p. 65).

Ambos autores remarcan la importancia del lugar que el 'oyente' ocupa en el acto de escuchar. La escucha requiere tiempo para dejar resonar en nosotros lo que nos fue dicho.

Pero no sólo hay escuchas, también hay devoluciones (Paredes, 2015). Lo que hacemos a partir de las resonancias de lo que escuchamos es un acto de solicitud. A continuación veremos un fragmento del grupo de discusión con el alumnado en el que comentan el tipo de respuesta que suelen recibir del profesorado ante una situación problemática y específicamente, un acto de solicitud pedagógica de Diana.

- (Isabela) Si tienes un problema y necesitas contárselo alguien, Diana te escucha y te ayuda. En cambio, por ejemplo, si vas a hablar con otro profesor, porque tienes un problema con un compañero, te dice que intentes arreglarlo.

- (Martin) O "intentemos arreglarlo".

- (Isabela) O "llévense mejor". Como que se limpian las manos.

- (Karim) En cambio Diana no. Diana te coge a la hora del patio a ti y al otro y nos dice "a ver qué pasa aquí". Y al cabo de un rato ya nos estamos todos riendo. En clase nos pone a trabajar juntos y cuando nos damos cuenta ya hemos aprendido a llevarnos bien.

- (Karim) Ella No para hasta que no resolvemos el problema.

- (Martin) Si hace falta mueve el mundo.

[Fragmento 6.21. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

Además de la escucha, los alumnos valoran positivamente que Diana les ayude a solucionar sus problemas, como se puede apreciar en el fragmento anterior. El saber qué hacer cuándo se presenta una situación crítica en el cotidiano cambiante de las relaciones entre los sujetos, es una singularidad del profesor solícito. A veces no basta con escuchar, hay que tener 'capacidad de maniobra' (Paredes, 2015).

Van Vanen (2004) defiende que el bien hacer docente guarda relación con la solicitud pedagógica. El 'buen profesor' sería el que tiene la sensibilidad para escuchar y la habilidad para discernir qué es lo mejor para cada alumno, comprender la vida de cada uno de ellos y sus más recónditas preocupaciones. Diana sería un ejemplo de profesora solícita, dispuesta a escuchar y ayudar a sus alumnos en situaciones problemáticas y singulares.

En los dos siguientes apartados veremos cómo la solicitud pedagógica mantiene una estrecha relación con la vocación y el compromiso docente: elementos previos a la solicitud que se materializan en ella.

6.9.1 La vocación docente y la solicitud pedagógica

Según Van Manen (1998), la cualidad esencial para el desarrollo de la pedagogía es la vocación. La solicitud pedagógica se desarrollaría, entonces, a partir de ese deseo profundo de estar con los alumnos y de vivir la enseñanza como una elección.

Zambrano (2007) define la vocación como la sintonía entre lo que eres y lo que haces, de ser lo que es llamado a ser. La misma autora entiende la vocación como la búsqueda de tu lugar en el mundo; ese lugar en el que te reconoces, en el que no sientes tu voz como la de un impostor. Blanco y Arnaus (2011) añaden que ser profesor es, por lo tanto, una forma de estar en el mundo; asociada a un trabajo, sí, pero no reducible a él. Un profesor que vive la docencia como vocación, consecuentemente, tiende a ser solícito con sus alumnos.

En el fragmento que se presenta a continuación se puede apreciar cómo la docencia, para Diana, es una llamada y una elección.

- A mí me encanta mi profesión, yo tengo claro desde los 5 años que quiero ser profesora, siempre lo he tenido claro. Me encanta estar con ellos [los alumnos].

[Fragmento 6.22. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

A la vez que habla de su vocación, Diana también nos revela el sentido que da a su profesión. Más que enseñar Matemáticas, en la clase Diana está con sus alumnos, presente en sus vidas, compartiendo la experiencia vivida en el ambiente escolar. Desarrolla su práctica pedagógica como 'presencia viva' (Arnaus y Blanco, 2011).

Según Van Manen (1998), el buen educador presume un sentido de vocación, un amor y un cariño por sus alumnos, un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en escuchar y ver a los niños y

una actitud generalmente simpática y confiada. Todas estas son singularidades observadas en la práctica docente de Diana.

En el siguiente apartado nos centraremos en el compromiso docente que deviene de la vocación.

6.9.2 El compromiso docente deviene de la vocación y se expresa por medio de la solicitud

La práctica docente revela la relación de compromiso -o la falta de- del educador con sus alumnos y del educador con la educación. No he usado la palabra 'envolvimiento', pero sí 'compromiso', pues la primera denota una relación superficial, un entregarse a medias, un jugarse sin creer verdaderamente en su misión, en sus efectos reales para la transformación del hombre y del mundo, para conformar el sentido de la obligación que la docencia acarrea (Gomes, 2002). El 'compromiso' infiere la acción concreta de abrazar la educación totalmente, de rendirse a ella, no solamente por el sentido de la obligación de la profesión o por el significado literal que la propia palabra comporta, sino que más allá de todo ello, establece una perennidad que es la fuerza motriz del pensar y del vivir la educación.

El compromiso, que es una característica asociada directamente a la vocación docente, acaba por expresarse por medio de la solicitud pedagógica. En el fragmento presentado a continuación, Diana explica cómo hace servir la herramienta de *chat* del Google para comunicarse con sus alumnos y sus familias, un claro ejemplo de 'práctica pedagógica comprometida' (Contreras, 2007).

- Los alumnos me cuentan sus cosas personales y también sacan sus dudas del temario por el G-talk. También muchas veces hablo con sus familias por esta vía. Los padres piden prestado el portátil a sus hijos para hablar conmigo. Es un canal fácil y directo de comunicación. En ese sentido, las tecnologías facilitan mucho poder implicarme con mis alumnos y con las familias.

[Fragmento 6.23. Entrevista informal con la tutora Diana Ruiz en intervalo entre clases]

Según Sanches (2008), el compromiso se relaciona con la calidad del tiempo que uno dedica a las tareas docentes y la energía que está dispuesto a invertir en favor de ellas. Se desprende del fragmento anterior que Diana se compromete con sus alumnos y con su profesión, más allá del contexto y horario escolar. Su disponibilidad a atender a sus alumnos no es algo que le suponga un sobreesfuerzo, sino todo lo contrario. Cree que su actuación se convertirá en algo beneficioso para todos. Nias (1981) define el compromiso como la cualidad que distingue los 'auténticos educadores' de quienes tienen sus principales intereses en ocupaciones fuera de la escuela. El compromiso permitiría diferenciar los profesores que se entregan a la relación pedagógica, de quienes no evidencian una preocupación genuina por sus estudiantes.

Diana se preocupa por el desarrollo académico de sus estudiantes, pero sobre todo, por su integridad como sujetos y el desarrollo de su proyecto vital, como se puede apreciar en el fragmento de entrevista presentado seguidamente.

- Hay que tener claro que eres profesor y que impartes una materia y que uno de los objetivos es que adquieran unos conocimientos, pero hay que mirar la realidad. Hay niños que les da igual lo que yo le aporto de matemáticas, no les aporto explicándole mates y les aporto otras cosas hablando de la vida, escuchándoles y preguntándoles. A mí me encanta dar matemáticas, pero también me lo paso muy bien hablando con ellos. Enseñándoles otro camino, haciéndoles pensar lo que harán en un futuro. Hay otras cosas más importantes que el contenido.

[Fragmento 6.24. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

Diana tiene un compromiso con la asignatura que imparte, pero sobre todo con sus alumnos. Day (2009) defiende que el compromiso es una característica de aquellos profesores que se preocupan por sus alumnos y que comparten su ejercicio profesional con una auténtica inquietud por quienes les son confiados, en tanto bienestar general y orientación hacia el logro académico. Las particularidades del compromiso se evidencian en los profesores que creen firmemente que pueden marcar la diferencia en el aprendizaje y en la vida de sus estudiantes (Day 2007).

El compromiso tiene que ver con 'no perder la esperanza', como aboga Freire (1992), en el sentido de la educación como proceso de emancipación y desarrollo personal (Gomes,

2002). Diana cree firmemente en el potencial de sus alumnos. Veremos seguidamente cómo reacciona ante una situación en la que se ha visto obligada a rendirse.

- Una cosa que considero mala en mi profesión es cuando tienes un alumno conflictivo o que tiene cierta problemática, y no puedes acompañarlo y ayudarlo. Tú lo intentas, pero si no te acompañan también el resto de profesores y la familia, a veces no puedes seguir luchando. El año pasado tuve un par de casos así. Uno de los casos lo perdí, y a mí me supo muy mal. El padre, en una de las entrevistas, me dijo: "es que ya hemos llegado tarde". Yo le dije: "esto no me lo puedes decir, y menos tú que eres el padre". Luchas por el alumno, pero al final no pudo ser. Entonces esto te sabe mal, porque en el fondo, piensas: ¿qué más podría haber hecho? He aprendido a no hundirme en la miseria, pero cuando acaba el curso pienso que no he llegado como a mí me hubiera gustado llegar a algunos alumnos.

[Fragmento 6.25. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

El compromiso reviste, define y configura el ser del profesor (Fuentelba e Imbarack, 2014). Diana cree que puede marcar la diferencia en la vida de sus estudiantes, pero admite que también necesita ayuda. Un profesor no es un ser aislado en la vida del alumno, es alguien más que está allí por ellos. Diana se cuestiona sobre 'qué más podría haber hecho'. Esa reflexión sólo podría surgir de una profesora comprometida.

En el siguiente apartado problematizaré los conceptos de autoridad y poder en la práctica pedagógica.

6.10 La autoridad presente en la mirada

Desde la primera observación de clase⁴⁹ y a lo largo de todo el desarrollo del trabajo de campo, he podido apreciar un elemento marcadamente presente en la práctica docente de Diana y en la forma como vive la relación pedagógica con sus alumnos: la autoridad que revela su mirada.

Una autoridad genuinamente reconocida por el alumnado, que se siente reconfortado en la mirada responsable, amorosa y protectora de Diana.

⁴⁹ En el próximo apartado relataré una historia que ocurrió en la observación nº 1 del trabajo de campo.

Ya se ha dejado constancia anteriormente en ese mismo capítulo que Diana se interesa por cada uno de sus alumnos en su singularidad y conoce -y reconoce- sus vivencias. Ese conocimiento hace que su mirada hacia ellos no sea vacía, sino una mirada llena de significado. Cuando un alumno entrecruza su mirada con la de Diana, muchas veces resultan innecesarias las palabras. Además, ese conocimiento de las vivencias del otro le otorga autoridad.

"El conocimiento me da poder" me dijo Diana al finalizar una de las primeras clases observadas, probablemente aludiendo a Foucault (1992) y su *Microfísica del poder*. Diana podría arrojarse de poder, pero en su práctica comprometida, tiene una autoridad verdadera ante sus alumnos, basada en el cuidado y en el amor, sin la necesidad de recurrir al poder.

A continuación abordaré el tema de la autoridad en cuatro sub-apartados: en el primero de ellos diferenciaré poder y autoridad, seguidamente profundizaré en las nociones de autoridad y confianza, para finalmente centrarme en la concepción de autoridad amorosa como la auténtica autoridad pedagógica.

6.10.1 El máximo de autoridad con el mínimo de poder

Hernández-Hernández y Sancho (2015) defienden que la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. En la disparidad que existe entre el rol del profesorado y el del alumnado -que provoca que la relación entre ambos no sea 'igualitaria' ni 'horizontal'- se generan formas de autoridad y de poder que configuran la relación pedagógica.

Poder y autoridad a menudo se confunden (Muraro, 1994). En ese sentido, la distinción entre la autoridad y el poder, y no la negación de ese proceso, permite buscar una práctica de la autoridad que favorece la educación. Weber (1944) distingue entre el poder como capacidad general de obtener obediencia ante una determinada orden, y la autoridad como poder legítimo. Entre lo uno y lo otro hay un salto cualitativo. Milicic (2010) aboga que el poder es dañino a cualquier relación. Jourdan (1998) añade, además, que sin una práctica de la autoridad, es el poder el que da forma a las relaciones, como se puede apreciar en

diversos ámbitos sociales (la relación laboral entre jefe y subordinado, las relaciones en el ámbito militar y, en general, todas las relaciones basadas en marcadas jerarquías).

El profesorado no sólo enseña, sino aprueba y suspende. Sin lugar a dudas, en la relación pedagógica entran en juego la autoridad y el poder. El aprobar el curso y obtener un título depende del poder que la ley le otorga al profesor. No obstante, ninguna ley puede dar autoridad al profesor: ésta se apoya en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas.

Pero puede haber un riesgo inminente: el profesor debería evitar caer en la trampa de dejarse llevar por el poder simbólico que tiende a invadir las relaciones educativas, ya que éstas se dan en un contexto marcado por estructuras de poder -papeles, reglas, notas, horarios-. A continuación veremos dos ejemplos de situaciones de clase en las que los profesores se refugian en el poder y no la autoridad para actuar.

Karim le pregunta a su compañero José sobre la actividad de clase. Éste está explicándole la tarea cuándo es interrumpido por la profesora.

- (Profesora) ¿Qué haces?

- (José) Le estoy explicando qué hacer.

- (Profesora) Ya le explicaré yo. [Con un tono de voz incisivo]

- (José) Lo siento Karim, ya te lo explicará la profé.

[Fragmento 6.26. Observación de clase 910]

La siguiente escena ocurrió al principio de clase, el último día antes de la entrega de las notas finales.

- (Profesora) Aprovecharé para dejar las notas "abiertas" durante la clase y así, si conviene, puedo bajar alguna.

[Fragmento 6.27. Observación de clase 47M]

Cosentino (1992) considera que una relación pedagógica ideal vendría marcada por el máximo de autoridad con el mínimo de poder. En las escenas presentadas anteriormente se ha podido apreciar que el poder fue utilizado en detrimento de la autoridad. En situaciones como estas, el alumnado no puede argumentar. Su reacción 'instintiva' es callarse y bajar la

mirada. Pero de las situaciones explicitadas no puede inferirse que las profesoras en cuestión no tengan autoridad. Simplemente han caído en la trampa del poder, que es algo dañino para el profesorado y para el alumnado, pero sobre todo, lo es para -y en- la relación pedagógica.

6.10.2 Nociones de autoridad

La autoridad se hace necesaria en la sociedad, y específicamente en el contexto educativo (Espot, 2006). En el tejido de la relación pedagógica, la autoridad con sentido, con un propósito educativo, es fundamental para el desarrollo de los sujetos en relación. Una educación sin autoridad -o sea, carente de autoridad docente y autoridad familiar- es una peligrosa trampa para los alumnos que están a merced de ciertos focos de poder y de múltiples captadores de adeptos. Esa falta de autoridad puede pasar cuando la persona que debería ejercer la autoridad o bien no lo hace, o bien lo hace de manera insuficiente, o bien intenta ejercerla pero ésta no se le reconoce o se le impugna. En todos estos casos, con las facilidades de acceso a la información y al contacto social mediatizado por las tecnologías digitales, los jóvenes quedan expuestos a riesgos que podrían enclaustrarlos en relaciones de abuso de poder.

Seguidamente presento un fragmento que ilustra la reacción abrumada de una alumna ante mi interrogante sobre 'la desaparición de los profesores', mientras se oían ruidos de fondo provenientes de la sala de al lado (de un grupo de alumnos que estaba momentáneamente sin profesor).

- (Yo) ¿Os podéis imaginar cómo sería el mundo sin profesores?

- (Ana) Puffffff... ¡Un descontrol total!

[Fragmento 6.28. Observación de clase 70D]

Por un lado, la palabra 'autoridad' corresponde al verbo 'autorizar'. Alguien que tiene autoridad es alguien que autoriza (Certeau, 1987). La primera función de la autoridad es, por lo tanto, autorizar a existir, a crecer, a aprender, a ser reconocido... Según Arendt (2003), la autoridad educativa es una escuela de bienvenida a la humanidad: el profesor,

como ser humano adulto acoge al niño en un mundo que existía antes de su llegada, para que forme parte de él, que lo haga suyo y que lo enriquezca. "La autonomía es hija de la autoridad", defiende Durkheim (1999), ya que ser libre no es hacer simplemente lo que uno quiera, sino ser dueño de uno mismo y actuar con razón. El profesor, en ese sentido, sería el responsable de promover en el niño la capacidad de 'actuar con razón'.

Una confusión común en nuestros tiempos, según Guillot (2007), es relacionar las pedagogías no directivas con la falta de autoridad. La no directividad concierne a la manera de enseñar. Por lo contrario, una pedagogía no directiva al cien por cien no tiene sentido: educar es conducir en cierta dirección, orientados hacia un propósito pedagógico. "No es posible renunciar a ejercer la autoridad porque el acto educativo implica un acto de autoridad. Educar demanda asumir un lugar asimétrico" (Consejo Federal de Educación, 2008).

Tallone (2011) realiza una revisión histórica del concepto de autoridad, la crisis y los factores que intervienen en la construcción de la legitimidad y acaba por conceptualizar una noción de autoridad contemporánea en el sentido de,

pensar la relación de autoridad como una dimensión constitutiva del vivir juntos en la que el adulto con responsabilidad sobre otros tiene un lugar especial. Se trata de buscar una autoridad que, más que a obedecer, nos convoque a construir una fuerza de enlace en las condiciones de una modernidad líquida y de una tendencia a la igualación que rechaza cualquier simetría. Una autoridad que no sea considerada ni como una fuerza omnipotente ni como un logro personal asentado en figuras carismáticas, sino como un ejercicio que propicie la habitación de nuevas subjetividades que requieren de otros para poder hacerse a sí mismos. (p. 125)

Antes de finalizar el apartado, en un intento de explicitar la noción de autoridad que me ha acompañado en el presente trabajo, destaco algunas características inherentes a la autoridad docente.

Primera característica: *'la autoridad es relacional'*. La autoridad no es como el poder que domina: implica un reconocimiento (Kojève, 2006). En ese sentido, originalmente, no es que la autoridad sea propia o ajena, sino una cualidad relacional. Hace falta una relación de confianza para que haya autoridad.

Segunda característica: *'la autoridad sólo tiene sentido en el tiempo'*. No se puede decir que la autoridad sea lenta o rápida: ella se toma su tiempo (Muraro, 1994).

Tercera característica: *'la autoridad es una relación horizontal y vertical a la vez'*. Reconocer la autoridad legítima de una persona implica obedecer su autoridad y aceptar su legitimidad, por lo tanto, una relación de verticalidad. No obstante, para que sea legítima, también debería darse el reconocimiento y el respeto recíprocos de cada una de las personas, por consiguiente, una relación de horizontalidad (Guillot, 2007).

Llegados a ese punto, a continuación abordaremos la relación entre autoridad y confianza.

6.10.3 Autoridad y confianza en la relación pedagógica

La autoridad es, ante todo, un acto de confianza (Guillot, 2007). Por eso, en este apartado problematizaremos una noción de confianza, entendida no como un objeto que se deposita, sino como un concepto relacional.

Brisebois (1997) argumenta que, por medio de la confianza, nos hacemos deliberadamente dependientes de otra persona: es un acto de entrega personal. Por lo tanto, en la relación de confianza existe siempre una cierta gratuidad y un margen de riesgo. La 'gratuidad' deviene de que, en un primer momento, no se recibe nada a cambio; a la vez que se considera un cierto 'margen de riesgo' porque en las relaciones humanas nunca hay certeza completa o total seguridad de las intenciones del otro.

Ese acto de entrega personal a la relación pedagógica es vivido con alegría por los sujetos del grupo de estudio. Con ocasión del grupo de discusión, los alumnos expresaron la confianza plena que tienen en Diana, como se puede apreciar en el siguiente fragmento.

- (Lorena) Diana nos respeta y nosotros la respetamos muchísimo.

[Fragmento 6.29. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

Asimismo, se desprende de ello que la confianza en la relación pedagógica es algo mutuo. De hecho, Parra (2001) alega que nadie da lo que no tiene. ¿Cómo podríamos enseñar a confiar si somos desconfiados? El siguiente fragmento, extraído de la entrevista con Diana, ilustra su posicionamiento en torno al tema que nos ocupa.

- Yo creo que si yo no muestro interés por ellos, ellos no lo mostrarán por mí, ni por nada que yo les transmita. Es como la frase: "Se enseña con el ejemplo". Si yo no les devuelvo la exigencia que yo les pido, no lo harán por sí mismos, sino porque toca. Y yo quiero que me escuchen porque realmente quieren escucharme.

[Fragmento 6.30. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

La relación pedagógica necesita confianza (Montoya, 2008). La mirada sincera y la escucha son también actos de confianza: confías algo tuyo -tu verdad- a alguien.

Según Parra (2001), aunque a veces nos cueste confiar, siempre tenemos la añoranza, el deseo y la ilusión de encontrar a alguien en quien confiar, y casi siempre acabamos queriendo a aquellos en quienes podemos confiar. En el fragmento que se presenta podemos apreciar cómo eso se materializa en el contexto educativo, a partir de las palabras de una alumna.

- (Lorena) Nos gusta que haya un profesor así como Diana que sepa de nuestra vida y con quien podamos conversar.

[Fragmento 6.31. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

Es importante destacar que esa relación de confianza se reafirma en la comprensión del profesor de las vivencias de sus alumnos. Por tanto, es importante que el profesor se interese por conocer su 'mundo'. Guillot (2007) defiende que tan importante como dominar los conocimientos de la asignatura que imparte o conocer los estadios del desarrollo de la inteligencia, es informarse sobre las referencias, las motivaciones y las influencias de los alumnos. Esa misma postura se puede apreciar en la práctica pedagógica de Diana, como podemos observar en el siguiente fragmento.

- Tener información de los alumnos a través de Facebook y otras redes sociales es fascinante, porque los puedes entender. Es como decir 'yo entiendo tu mundo, y puedo hablar contigo desde tu conocimiento'. En los momentos en los que estamos, es necesario tener este otro contacto con los alumnos, porque ellos se mueven en ese mundo, si tú no te mueves, estás aislado y no llegarás a ellos, ni como profesor de materia, ni como tutor.

[Fragmento 6.32. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

Del fragmento anterior se desprende que Diana no sólo busca entender el 'mundo' de sus alumnos como intenta formar parte de de su vida también en otros contextos, 'fuera' de la escuela, participando también en su 'vida virtual'.

Concluimos este apartado haciendo nuestra una cita de Parra (2001) "la confianza se merece y se ofrece; la autoridad se gana y se muestra. Ni la una ni la otra se pueden imponer o exigir" (p. 31).

6.10.4 La mirada atenta y el 'poder del amor': la auténtica autoridad pedagógica

Antes de adentrarnos en el concepto clave que cierra ese apartado -la 'autoridad del amor'-, me parece conveniente dar un paso atrás y focalizar la mirada en las tres condiciones esenciales para que sea posible una relación pedagógica plena, según Van Manen (1998):

(a) *El amor y el afecto*: El amor pedagógico del educador para con sus alumnos se convierte en condición previa para que exista la relación pedagógica. Sin amor, no hay relación.

(b) *La esperanza y la confianza*: "La vivencia de la esperanza distingue una vida pedagógica de la que no lo es" (Van Manen, 1998, p. 82). Pero sólo podemos depositar nuestra esperanza en los alumnos a los que de verdad amamos, por lo que el amor es previo a la esperanza. La esperanza proporciona al educador la paciencia y la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades del niño.

(c) *La responsabilidad*: La responsabilidad que deviene de la autoridad docente no debe corromperse.

Llegados a ese punto, habiendo revisado los conceptos de autoridad y confianza, y a partir del presupuesto presentado anteriormente respecto a las condiciones esenciales de la relación pedagógica, podremos finalmente abordar el concepto de 'autoridad pedagógica', basada en el amor.

¡El amor es la clave! Cada alumno es un ser singular, que se transforma en la relación con los demás y que está en el centro del sentido de la relación educativa. El amor es el camino para crear un vínculo de confianza que posibilite el aprendizaje en el contexto de la relación pedagógica.

Según Coscollá (2011), una actitud amorosa de partida permite que el sujeto en la relación pedagógica esté abierto al reconocimiento del otro. Una actitud amorosa ayuda a discernir lo importante de lo urgente y a identificar el sentido en la relación educativa. El amor "aporta la certeza de que más allá de cansancios, aciertos y errores, más allá incluso de quienes seamos, pero conociendo quienes somos, se producirá ese vínculo y, en él, la relación educativa que permitirá que se cree vida y aprendizaje" (p. 58).

En ese sentido, seguidamente se presenta un fragmento de la entrevista realizada con Diana en la que explica el sentido del amor y de la confianza presente en su mirada.

- Puedo mirarles y saber qué les pasa, entonces sé cómo actuar ante ellos y qué decirles. Les pido determinadas cosas y me comprenden.

[Fragmento 6.33. Entrevista con la tutora Diana Ruiz]

De las palabras de Diana se desprende que el acompañar la vida de sus alumnos es la clave para la autoridad pedagógica desde la que se relaciona con ellos. Coscollá (2011) sostiene que cuando existe el conocimiento y el reconocimiento mutuo entre profesor y alumno, se transforman, de una manera natural, los roles prefijados. En el grupo de discusión, los alumnos reconocen el carácter amoroso de la relación que tienen con Diana, como se puede apreciar a continuación.

- (Joana) Yo creo que nuestra relación con Diana es así también porque es madre. Nos trata con el cariño de una madre.

[Fragmento 6.34. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

Los alumnos reconocen la autoridad de ser de Diana, como podrían hacerlo también con su madre, porque necesitan de su acompañamiento⁵⁰ (Coscollá, 2011).

Otro aspecto que se relaciona directamente con la autoridad amorosa y que es fundamental para el bienestar de cada uno de los alumnos en el contexto de la relación pedagógica es 'saber distinguir entre el ser y el hacer'. Lo que alguien hace, y hasta repite, en un momento determinado, no debería convertirse en un rasgo distintivo de su ser. Condenar el sujeto a ser identificado indefinidamente por el juicio de aquél acto es una forma eficiente de mantenerlo alejado. El alumno es un ser cambiante.

El respeto a una persona no implica la tolerancia de cualquier conducta: "todo no es tolerable, pero todas y todos son respetables" (Guillot, 2001, p. 63). Si el profesor cree que en una determinada situación un alumno merece ser reprendido, no debería rechazar su persona, simplemente, rechazar aquí y ahora, cierto comportamiento.

A continuación es posible observar cómo los alumnos se sienten afectados emocionalmente, cuando consideran que se merecen alguna reprimenda de Diana.

- (Martin) Te afecta mucho más una bronca de Diana que de cualquier otro profesor.

- (Lorena) Te sientes fatal...

- (Martin) Horrible...

- (Karim) Te sientes tan mal que no comes.

- (Martin) Si Diana te echa una bronca te vienes abajo.

- (Joana) Si llegas a casa y dices que la profesora de Sociales o la de Lengua te ha echado una bronca es normal. Pero si dices a tus padres que te ha regañado Diana, ya ven que es diferente.

[Fragmento 6.35. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

⁵⁰ Hay quien argumente (Van Manen, 1998; Bruner, 1982) que el aumento del egoísmo en la sociedad moderna exige que los educadores desarrollen medios escolares afectivos, por el bien de los niños y, en última instancia, por el de la sociedad.

De las palabras de los alumnos se desprende que a ellos les importa verdaderamente los comentarios que reciben de Diana. En determinado momento es inevitable reprender la actitud de los alumnos, pero Diana lo hace desde la preocupación y el amor, para que aprendan y se desarrollen. Entones, incluso en esos momentos, los alumnos se sienten cuidados por ella. Llegan a sentirse mal, sobre todo, porque no quieren decepcionarla. Algo que puede leerse -también- como una demostración de amor hacia ella.

Una vez abordado el tema de la autoridad del amor y antes de finalizar el capítulo que nos ocupa, me gustaría relatar una historia sobre un alumno, su mirada y la solicitud pedagógica.

6.11 Alberto, su mirada y la solicitud pedagógica de Diana

La escena que voy a relatar pasó en la observación número 1 del trabajo de campo de esta tesis doctoral. Yo apenas conocía a Diana y era mi primer contacto con los alumnos, por lo que algunos elementos previos se me escapaban en aquel momento.

Era hora de tutoría. Diana me había presentado como la 'investigadora que venía de Barcelona'. Los alumnos me hicieron un par de preguntas y luego fui a sentarme al fondo del aula. Al cabo de algunos minutos observo que algo pasa con Alberto. Estaba preocupado, con el cuerpo inquieto y la mirada perdida. Se levanta bruscamente, me mira y me pregunta con un tono de voz alto y fuerte si estoy allí por él.

En ese momento no lo entiendo, no sabía qué contestarle. Estaba de pie, nervioso. Simplemente le digo que vengo para estar con todo el grupo de alumnos en algunas clases, pero no especialmente por él. Entonces pasa lo que describo en el siguiente fragmento.

Diana llama a Alberto, le pide que se siente y que le mire los ojos. Sólo entonces, mirándole muy profundamente a los ojos y con un tono de voz tranquilo, le dice:

- Franciele no está aquí por ti. No eres especial en la clase, eres como todos tus compañeros. Ella está aquí para observar la clase, no a ti especialmente.

[Fragmento 6.36. Observación de clase 1D]

Yo no lo sabía, pero Alberto se sintió 'perseguido' desde el momento en el que entré en clase. Diana, a partir de una conexión profunda a través de su mirada, logró que se sintiera rápidamente protegido (Sanches, 2008). El miedo que el alumno vivió en aquella situación estaba visible en sus ojos y desapareció después de la intervención solícita de Diana.

Después de clase, Diana me explicó que Alberto tiene una necesidad educativa especial, debido a una condición psicológica, y que en un determinado momento vino una profesional del área de la Psicología a la clase para evaluar su comportamiento y valorar si debía seguir frecuentando el instituto o si, en cambio, fuera más adecuado que participara exclusivamente de las actividades educativas del centro de salud. Supongo que cuándo me vio, pensó que yo también venía a evaluarle y sintió miedo.

Ya en esa primera clase tomé conciencia que la mirada de Diana hacia sus alumnos y su reciprocidad era algo singular. Diana no tiene miedo a 'cerrar el libro', en el sentido que le da Cunillera (2012), haciendo referencia a dar el espacio para hablar de las cosas importantes desde un 'nosotros'. El continuar con la clase y no brindar el espacio para lo imprevisto convierte el momento pedagógico en algo sin sentido, como si la vida huyera del aula.

Llegados a este punto, nos aproximamos al final del capítulo con un relato sobre mi mirada en la investigación.

6.12 Mi mirada en la investigación

Investigar el papel que juega la mirada en la relación pedagógica, me ha llevado a indagar el papel que juega mi mirada en mi investigación. La mirada del investigador y las tomas de decisión en cuanto a aspectos bibliográficos, metodológicos, de selección de evidencias y análisis de la información son sumamente importantes en todas las investigaciones. Pero sobre todo, en una investigación de corte etnográfico como la que se presenta, la mirada del investigador es determinante para que el estudio se configure como es. Mejor dicho, la mirada de la investigadora -yo-, profesora de Matemáticas de Secundaria y de Universidad, fotógrafa, extranjera, con todas las vivencias singulares que me acompañan y me

constituyen como persona, son determinantes en el rumbo de la investigación que he desarrollado.

Pero antes de problematizar mi mirada desde dentro -desde mi misma-, me gustaría externalizar un sentimiento que surgió de las resonancias de mi mirada en los demás.

En los primeros días de mi estancia en el campo, experimenté un sentimiento de 'mirada molesta'. En determinados momentos, sentí que mi mirada molestaba a los sujetos de mi investigación, perturbando su espacio -¡era su espacio, no era el mío!-. Y eso me hacía sentir mal.

Pude percibir esa molestia, notoriamente, en los primeros días porque ningún alumno quería sentarse cerca de mí. Se produjo un éxodo del cuadrante de la sala en el que yo estaba situada, hacia cualquier otra dirección. Preferían estar lo más alejados posible de mí, para que no pudiera observar lo que hacían en su espacio personal.

Más tarde, una profesora -desde la confianza- me manifestó que tener a alguien observando su práctica docente le resultaba incómodo. Mi mirada suscitaba cierto temor, desde la amenaza que proviene del desconocido. La verdad es que, aunque en su momento hubiera explicado los propósitos de mi investigación, nadie sabía a ciencia cierta qué es lo que hacía allí. Otra profesora, con muchos años de experiencia docente, en su momento me comentó que nunca nadie había observado una clase suya -"¡ni los inspectores!"- y que eso le resultó muy molesto al principio, pero que con el tiempo, la presencia de mi mirada se naturalizó.

Después de haber manifestado cómo sentí que eran leídas mis miradas, me parece importante explicitar mi proceso de toma de decisión en torno a qué mirar.

Las investigaciones pre-tesis que he tenido ocasión de realizar, me han permitido experimentar y me han ayudado a conocerme como investigadora. Con base en esa vivencia investigadora previa, opté por empezar las observaciones en el instituto con un campo de visión muy abierto, "acomodando la mirada a aquello que se ofrece a ser mirado" (Nicastro, 2006, p. 71). A medida que iba conformando mi concepción de relación pedagógica real y corpórea en el contexto de estudio, fui estrechando el campo de visión,

para hacer foco y no pasar por alto detalles de aquellos aspectos que consideraba esenciales; con el cuidado de no perder la riqueza de la relación pedagógica en un plano general. Por lo tanto, intenté mantener un campo de visión en modo *zoom*, acercándome a los detalles y encuadrando la globalidad, concomitantemente.

Finalmente, analizando mi mirada desde mí, considero que posiblemente mi bagaje como fotógrafa haya sido, de todas mis 'faces', la que más ha influido en la manera como 'utilicé' mi mirada como herramienta en la investigación.

Por un lado, me ha permitido buscar mirar las situaciones de aula desde diferentes ángulos, intentando explorar las escenas que pasaban delante de mí como si de una fotografía se tratase. Con diferentes distancias focales, buscando las luces y las sombras de la relación pedagógica, desde diversos puntos de vista, intentando averiguar de forma incesante la sorpresa de lo inesperado. Siempre a punto para fotografiar, por ello, sin perder las situaciones que la vida en el aula me reservaban.

Por otro lado, esa misma vivencia fotográfica, puede haberme impedido registrar algunas escenas, por la sensación de que no estaba autorizada a mirar. Si bien es cierto que todos los sujetos de la investigación conocían las finalidades de la misma y mi presencia en el aula y en el instituto no estaba oculta en ningún momento, en algunas situaciones de tono más 'íntimo' del alumnado -sobre todo en los intervalos entre clase y clase, cuando no había otro adulto en el espacio-, sentía un malestar de su parte porque yo estuviera mirando. En ese tipo de situación, opté por 'alejar la mirada'. Como fotógrafa mi postura es de respetar al sujeto, aunque sea en detrimento de la fotografía. En ese sentido, si la 'foto de mi vida' dependiera de saltarme cuestiones éticas de derecho a la privacidad de imagen de las personas, no la tomaría. Este respeto de mirada, y respeto de registro, puede que me haya hecho perder algunas escenas de la vida escolar. A lo mejor fui demasiado cautelosa y no me haya atrevido a mirar determinadas escenas, pero siento que he sido coherente con mi concepción de respeto hacia el sujeto y, por lo tanto, no sería capaz de haber actuado de otra manera.

La mirada del investigador es uno de los elementos fundamentales que configuran la investigación. Mi mirada -marcada por mis vivencias y experiencias personales-, me ha

posibilitado realizar el presente estudio, tal como es. Seguramente no es una mirada neutral -como podría aspirarse en un estudio con otras características-, es una mirada personal, pero profundamente comprometida con la ética de la investigación y con el respeto a la fidelidad de los hechos y escenas observadas. En ese sentido, no niego la subjetividad de mi mirada, todo lo contrario, intento explicitar desde dónde parte mi mirada para que el lector pueda entender las decisiones tomadas y las interpretaciones realizadas, a la vez que reafirmo mi compromiso con la deontología de la investigación a partir de mi mirada investigadora.

Referencias bibliográficas

- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Ideas Books.
- Adlbi, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 212-240.
- Álvarez, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Argyle, M. (1982). La communication par le regard. *La Recherche*, 132, 490-97.
- Arnaus, R. (2001). La apertura amorosa en la relación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 70-73.
- Arnaus, R. y Blanco, N. (2011). Ser una maestra hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 48-51.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y Ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56(1), 65-79.
- Berenstein, I. (2005). *Devenir otro con otros: ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berenstein, I. (2001). *El sujeto y el otro: de la ausencia a la presencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Blanco, N. y Arnaus, R. (2011). Vidas de maestras. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 48-51.
- Brisebois, R. (1997). Sobre la confianza. *Cuadernos de Empresa & Humanismo*, 65, 2-16.
- Bruner, J. (1982). Schooling children in a nasty climate. *Psychology today*, 16(1), 57-63.
- Cabrera, V. (2013). Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar la distribución del poder. *Espacio Regional*, 10(2), 91-103.
- Certeau, M. (1987). *La faiblesse de croire*. París, Francia: Du Seuil.

- Consejo Federal de Educación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre Educación Secundaria en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/cfe_ed_secundaria.pdf.
- Contreras, J. (2013b). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 63-65.
- Contreras, J. (2007). Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 17-24.
- Corti, F., del Amor, M., Amiño, S., Deu, L. y Gómez, H. (2014). La relación pedagógica en la universidad y el aprendizaje acompañado. *Tendencias pedagógicas*, 23, 97-108.
- Coscollá, I. (2011). Reconocer autoridad a la educación materna. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 56-58.
- Cosentino, V. (1992). Il massimo di autorità con il minimo di potere. *Via Dogana*, 4, 5-6.
- Coulter, C.A. y Smith, M.L. (2009). Discourse on narrative research. The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590.
- Cunillera, M.L. (2012). *Soy una maestra, soy una mujer*. Bilbao: Sofías.
- Day, C. (2009). A passion for quality: teachers who make a difference. *Schrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*, 9(3), 243-260.
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão social do trabalho*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Espot, M.R. (2006). *La autoridad del profesor: ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* Madrid: Praxis.
- Exline, R.V. y Winters, L.C. (1965). The effects of cognitive difficulty and cognitive style upon eye to eye contact in interviews. Ponencia presentada en la *Convención anual de la Eastern Psychological Association*, Atlanta, EEUU, 22-24 de abril de 1965.
- Ferrão, C. (2002). Los dispositivos no verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera. En A.M. Peña (Coord.) y C. Guillén (Dir.), *Lenguas para abrir camino* (pp. 77-111). Madrid: MECED.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Londres, Reino Unido: Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Fuentealba, R. y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40(número especial 1), 257-273.

- Galton, M. (Ed.) (1978). *British mirrors: a collection of classroom observation instruments*. Leicester, Reino Unido: Leicester University School of Education.
- García-García, M.V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. *Revista electrónica diálogos educativos*, 13(26), 60-95.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación: Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- Guillot, G. (2001). *Quelles valeurs pour l'école du XXIe siècle?* Paris, Francia: L'Harmattan.
- Hellinger, B. y Hövel, G. (2000). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.
- Hernández-Hernández, F. y Contreras, J. (2013). Ser y saber en la Educación Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 78-80.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J.M. (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 153-158.
- Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ. Educ.*, 14(3), 457-474.
- Jourdan, C. (1998). Las relaciones en la escuela. En Instituto de la Mujer, *I Foro de debate "Educar en Relación"* (pp. 9-26). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kendon, A. (1972). Some relationships between body motion and speech. En A. Siegman y B. Pope (Eds.), *Studies in dyadic communication* (pp. 177-210). Elmsford, EE.UU.: Pergamon Press.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Longobardi, G. (2002). Una cuestión de gracia. En DIOTIMA, *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 51-59). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.
- Milicic, N. (2010). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*. Santiago, Chile: Editorial Aguilar.
- Montoya, M.M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina Editorial.
- Muraro, L. (2001). Vida pasiva. Aprender a padecer para aprender a actuar. En A. Buttarelli, L. Muraro, G. Longobardi, W. Tommasi y I. Vantaggiato, *Una revolución inesperada: simbolismo y sentido del trabajo y las mujeres* (pp. 65-82). Madrid: Narcea.
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *Duoda: Revista d'Estudis Feministes*, 7, 86-100.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational review*, 33(3), 181-190.

- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.
- Paredes, J. (2015). La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 159-170.
- Parra, C. (2001). Autoridad y confianza: dos caras de la misma moneda. *Educación y Educadores*, 4, 21-32.
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En A. M. Piussi; A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 184-203). Barcelona: Octaedro.
- Piussi, A.M. (2010). Un pensamiento político del educar. En G. Armellini, A. Lelario y V. Cosentino (Coords.), *Buenas noticias de la escuela: hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 42-52). Madrid: Sabina.
- Quiles, E. y Forés, A. (2013). Voces en la educación: (des)conocidas, (des)encontradas, compartidas. En J. Paredes, F. Hernández-Hernández y J.M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 223-232). Madrid: Depósito digital UAM.
- Sanches, M.A. (2008). *Educar es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- Sclavi, M. (1994). *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Simon, A. y Boyer, E.G. (1970). *Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments*. Filadelfia, EE.UU.: Research for Better Schools.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Tallone, A.E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 115-135.
- Tiburi, M. (2004). Aprender a pensar é descobrir o olhar. *Revista do MARGS*, 103, contraportada.
- Toro, J.M. (2014). Las emociones: Un viaje al corazón inmenso de los más pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, 443, 64-66.
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educare*, 13(5), 25-29.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. En D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology and educational discourse* (pp. 39-64). Durban, Sudáfrica: Heinemann Higher and Further Education.
- Von Foerster, H. (1997). La metáfora del punto ciego: conferencias y diálogos sobre la construcción de la realidad. *Systemica*, 3, 15-28.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.

Capítulo 7.

La palabra en la relación pedagógica contemporánea



Capítulo 7. La palabra en la relación pedagógica contemporánea

¿Qué esperar del capítulo?

En el presente capítulo se aborda la cuestión de la palabra en la relación pedagógica. La protagonista es Silvia quien, a partir de su práctica docente y su particular manera de vivir la relación con el saber, nos llevó a establecer una relación entre palabra, esperanza y relación pedagógica, en la que encuentra sentido este capítulo.

Abordaremos el concepto de palabra como una acción a la vez individual y social, subjetiva y que tiene en cuenta la otredad. Articulamos las nociones de palabra y cultura a partir de la teoría sociocultural. Dialogamos en torno al discurso en el aula, que es un acto de dar y recoger la palabra del otro. Problematizamos la cuestión de las palabras vacías y del silencio y exploraremos la noción de palabras nutritivas. Nos aproximaremos al concepto de la esperanza pedagógica, como elemento clave para combatir la desigualdad socio-lingüística. Finalmente explicitamos cómo la corporeización de la palabra y la esperanza pedagógica, presentes en el quehacer docente de Silvia, posibilitan la construcción de la relación pedagógica.

7.1 El sentido del capítulo

El presente capítulo es el tercero de los cuatro que conforman los capítulos-satélite en torno a la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales.

Como en los dos anteriores (la corporeidad y la mirada), el capítulo nace inductivamente del trabajo de campo realizado, en especial a partir de las observaciones y de las conversaciones que he podido mantener con Silvia Hernández, profesora de Lengua Castellana y tutora del grupo objeto de estudio.

Fue durante una excursión con el grupo -en una conversación informal que mantuve con Silvia mientras nos desplazábamos caminando por la orilla de la playa de Casteldefells- cuando comentábamos lo interesante que era poder compartir estos momentos informales junto con los estudiantes, más allá del ambiente del aula. Ella me dijo que sentía que no le hacía falta marcar una distancia con el alumnado para conseguir su respeto, porque la *palabra* hacía que los alumnos reconocieran su autoridad en el grupo y su papel como mentora de su aprendizaje.

Si bien se puede decir que es algo obvio que la palabra, como mediadora de la comunicación humana, es fundamental en la relación pedagógica, en Silvia este elemento adquiere un valor especial: la relación con sus alumnos se establece en torno a la palabra. A través de la palabra Silvia demuestra la esperanza y el amor pedagógico que tiene por sus estudiantes, a la vez que conquista, diariamente, su respeto y su atención.

A partir de este momento, empecé a prestar una especial atención -una escucha atenta- a la utilización de la palabra en el aula: las palabras lanzadas, las palabras recogidas, la elección de palabras, las palabras más comunes, la emisión de las palabras, los tonos, los ritmos, las intensidades, los murmullos, los silencios...

Presté atención al discurso de Silvia, y me concentré en analizar cómo los demás profesores empleaban la palabra en la relación pedagógica, al tiempo que entraba en diálogo con las aportaciones de las fuentes bibliográficas. A medida que avanzaba el

trabajo de campo, me fui percatando de la existencia de patrones en los discursos del profesorado y, a través de ellos, me aproximé a la comprensión de su relación con el saber.

Además, presté especial atención al discurso del alumnado, unos jóvenes que revelan su subjetividad por medio de las palabras. Aunque no siempre se les permite hablar libremente en el contexto del aula, las intervenciones y participación en las clases y las conversaciones entre ellos evidencian el rol que cada uno de ellos tiene en la relación pedagógica.

Finalmente, la labor de transformar en palabra escrita la palabra oral y los pensamientos - que son nuestras palabras internas, la manera de conversar con uno mismo- no se ha revelado una tarea fácil. La redacción de este capítulo fue otro elemento de aprendizaje en torno a la palabra.

He comprendido que la palabra nos determina, nos hace ser y estar en relación. La relación pedagógica sólo existe porque está mediada y constituida por la palabra.

Abordaremos en el presente capítulo una noción de palabra que no es una palabra abstracta, descontextualizada y atemporal. No es la palabra del diccionario. No es una palabra sin voz. Tampoco nos centraremos en la palabra en sí misma, sino en la relación de los sujetos con la palabra y a través de la palabra (Larrosa, 2006b). Asimismo, cabe señalar que aunque consideraremos las tres formas de la palabra -palabra hablada, palabra escrita y palabra pensada-, es innegable que en el ambiente del aula la palabra hablada tiene más protagonismo, y por lo tanto, hay más evidencias empíricas en torno a ella. Pero antes de abordar estas cuestiones, consideramos oportuno presentar a Silvia, la protagonista del capítulo.

7.2 Silvia: el relato en el que este capítulo encuentra sentido

Silvia Hernández es profesora de Lengua Castellana y Tutora del Grupo B de tercer curso de la ESO del instituto El Calamot de Gavà (Barcelona), en el curso 2013-14. Silvia es la protagonista que ha posibilitado e inspirado la escritura de este capítulo.

Me gustaría poder describir a Silvia a través de una narración-fotográfica hecha con tanto esmero como lo haría ella misma. Pero mis palabras son lo que tengo, y a partir de lo que Silvia me ha inspirado, trataré de plasmar en el texto la imagen que me he creado del personaje.

Silvia es una profesora de lengua que personifica su asignatura. Es de estas personas que claramente nacieron para hacer lo que hacen. A través de su quehacer docente transmite que la palabra es un valor y que, muy probablemente, mejorar nuestra palabra nos hará mejores personas.

Silvia es una persona alta, con un timbre de voz agradable, de buena postura y emisión. Articula cada palabra adecuadamente y el ritmo de su discurso es el justo, no es demasiado rápido -lo que dificultaría la comprensión- ni demasiado lento -algo que podría causar desinterés-. Es fácil entenderla.

He conocido a Silvia en el segundo año en el campo, cuando ya había tenido ocasión de observar a otros profesores de lenguas. No es mi intención comparar estilos docentes ni características personales, sin embargo he podido observar diferentes concepciones en torno a la función de la palabra y de la enseñanza de la lengua a raíz de las evidencias observadas.

Silvia es una profesora joven que abre una nueva mirada hacia la enseñanza de la lengua. Más allá de las normativas ortográficas, explora la creatividad del alumnado con experiencias inspiradoras como propuestas de creación literaria. En todo aquello relacionado con la expresión oral, ayuda a que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas, invitando a que se expresen, corrigiendo su postura y enseñándoles técnicas de emisión y modulación de voz.

Silvia no ejerce el papel de madre de sus alumnos, es su profesora. Ella lo tiene claro y así lo transmite. Asume el rol docente en el sentido más pedagógico de la palabra, apoyada en la esperanza. Cree que sus alumnos son capaces de ir más allá, de saber más, de ser mejores personas de lo que ya son. Para ella, aprender a expresarse correctamente les abrirá puertas. El saber hará que tengan la posibilidad de llevar a cabo todo lo que se propongan en sus

vidas. En este sentido, la enseñanza es una inversión y una apuesta por el futuro de cada uno de ellos.

Cabe señalar que la relación que Silvia establece con sus estudiantes, más que una relación emocional es una relación de saber (Charlot, 2000). Abordaremos ese tema más adelante.

Una vez presentado nuestra protagonista, en el siguiente apartado nos adentraremos en el marco conceptual del capítulo a partir de una revisión de los discursos en torno a la palabra en educación.

7.3 Discursos sobre la palabra: estudios en torno a la palabra en educación

Antes de profundizar en mi personal concepción de la palabra en la relación pedagógica contemporánea, me parece conveniente presentar algunos estudios que se han llevado a cabo en torno a la palabra en el contexto escolar.

Según Rebollo (2001), en las últimas décadas el estudio del discurso se ha convertido en un tema de gran interés, con una amplia variedad de teorías, modelos e influencias de distintas áreas del conocimiento -lingüística, antropología, sociología, psicología, entre otras-. En este sentido, la conceptualización de lenguaje y de palabra y su relación con los procesos sociales varía según la teoría y enfoque; por lo que se hace necesario posicionarse, definir y delimitar el objeto de estudio.

En la misma línea, Tesch (1990) argumenta que el estudio de la palabra es muy variado, en función de unos intereses de investigación íntimamente relacionados con la disciplina desde la que se aborda el fenómeno. Esta autora manifiesta que desde la Lingüística los estudios se centran en la sintaxis del discurso, desde la Antropología se exploran los significados de las palabras en una determinada cultura y desde la Sociología se estudia el uso de la palabra para mantener las relaciones sociales.

En Pedagogía, se pueden identificar tres aproximaciones al estudio del discurso (Colás, 1998): (1) el discurso como estructura -relacionado con el análisis de las producciones

verbales y escritas-; (2) el discurso como comunicación -que se desarrolla en estrecha relación con el estudio de la interacción didáctica⁵¹-; y (3) el discurso como parte constitutiva y constituyente de la cultura.

Si bien existe una cierta relación histórica en la aparición de cada una de estas miradas, en la actualidad su vigencia y uso constituye una característica de los estudios sobre el discurso en educación, favoreciendo la complementariedad de enfoques. En la presente tesis doctoral, nos centraremos en el discurso como comunicación además de -y sobre todo- en la perspectiva cultural de este.

Antes de adentrarnos en la teoría sociocultural que fundamentará la perspectiva del discurso como instancia de la cultura, realizaremos una revisión del estado de la cuestión sobre el mismo desde la perspectiva del análisis del discurso.

Según Castellá, Comelles, Cros y Vilà (2007), el análisis del discurso es una disciplina de gran utilidad para la Pedagogía, que ofrece una interrelación entre las vertientes lingüística, psicológica y social de la educación, lo que permite un análisis etnográfico minucioso de las situaciones educativas en el nivel micro -en el ambiente del aula, observando al profesorado y al alumnado en sus tareas cotidianas-. El análisis del discurso educativo se centra en el quehacer interactivo de la clase -la palabra, el discurso oral en el contexto del aula-.

En sus orígenes, el análisis del discurso no tuvo como responsables de su surgimiento a los lingüistas ni a los filólogos, sino los filósofos del lenguaje y los antropólogos.

Desde la Filosofía del Lenguaje, Wittgenstein (1983, 1989) indaga sobre la relación entre el lenguaje de la lógica -el lenguaje científico- y el lenguaje común y cuestiona la centralidad del primero en la educación. En sus conclusiones señala que el uso real del

⁵¹ Recordamos que se ha mencionado anteriormente el Análisis de Interacciones de Flanders (*Flanders Interaction Analysis*).

lenguaje no es uniforme ni sigue unas reglas únicas, sino por el contrario, existen en realidad múltiples juegos de lenguaje⁵².

Desde la Antropología y la Sociología, Sapir (1921) y Malinowski (1984) ofrecieron una alternativa a los estudios estadísticos en torno a la interacción en el contexto de grandes instituciones sociales: lanzaron su mirada a las interacciones entre los individuos. Se trata de abordar el estudio de la comunicación en la vida cotidiana de una forma más cualitativa. La Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1986) y la Etnometodología (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) centran su atención en la conversación espontánea como género fundamental de la relación comunicativa humana.

El análisis del discurso en el aula, como ámbito específico, surge a raíz del creciente interés por la comunicación cotidiana y por la conversación en los variados escenarios sociales. En su estudio, Bernstein (1962) relaciona lenguaje, clase social y éxito escolar. Hasta entonces el lenguaje en la enseñanza había sido objeto de atención como asignatura, pero no se indagaba sobre su papel como vehiculador del aprendizaje ni como elemento que mantiene la cohesión grupal. Como afirma Cazden (1991) en su obra capital *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, en el mundo de la educación se presta mucha atención a los aspectos del currículo lingüístico, "pero otros aspectos del lenguaje educativo son el resultado de una elección no deliberada y generalmente inconsciente" (p. 78). El análisis del discurso estudia precisamente dichos aspectos inconscientes del lenguaje en clase.

En los principios del análisis del discurso en el aula, el principal centro de interés era la caracterización de la interacción docente-dicente en el contexto del aula en contraposición a la conversación cotidiana en contexto informal. El resultado del contraste es elemental a la vez que revelador (véase la tabla 5 a modo de ejemplo).

⁵² Me parece interesante señalar que Wittgenstein ejercía de maestro en un lugar remoto de los Andes austriacos -en fructífero contacto con el aprendizaje de sus estudiantes- cuando llegó a algunos de sus revolucionarios planteamientos.

Tabla 5. *Comparación entre una conversación cotidiana y una interacción en clase*

<i>Conversación normal</i>	<i>Díálogo en clase</i>
- Juan, ¿qué hora es? - Las diez y media. - Gracias.	- Juan, ¿qué hora es? - Las diez y media. - Muy bien.

Fuente: Castellà y otros (2007, p. 18).

El discurso en el aula configura una interacción asimétrica: está formalmente controlada y organizada por un actor que tiene un rol dominante instituido socialmente -que decide los temas, reparte los turnos de habla y suele apropiárselos durante la mayor parte del tiempo y, además, otorgar valor de calidad a los enunciados del alumnado. En este sentido, Heritage (1997) incluye la interacción entre profesor y alumno en el marco de las 'interacciones institucionales', como también lo serían la conversación médico-paciente o jefe-subordinado.

Basándonos en esta asimetría -que tiene como trasfondo una noción tradicional de los roles de docente y dicente-, es evidente que la conversación en el aula difiere de las conversaciones espontáneas en lo cotidiano. Pese a que las concepciones de profesor y estudiante se han y se están actualizando, resquicios de la herencia comunicativa se pueden observar en los diálogos contemporáneos en clase. Más adelante en este mismo capítulo, abordaremos este tema con detenimiento.

Cabe destacar otros dos estudios relevantes de los principios del análisis del discurso, cuya principal función era clasificar los elementos de la interacción en el aula. Sinclair y Coulthard (1975) diseñan un modelo que describe los tipos de actividades que estructuran la clase en cinco niveles jerárquicos: lección, transacción, intercambio, movimiento y acto. Este modelo fue reformulado posteriormente, en parte por los mismos autores, y ha sido aplicado con adaptaciones a varios tipos de discursos. Mehan (1979), por su parte, formula otra propuesta de estructura de las lecciones en clase, con varias fases, que se centran en la función informativa o en la función directriz. Esta propuesta ha ido evolucionando hacia formulaciones menos taxonómicas y más cualitativas de la actualidad.

Castellà y otros (2007) defienden que el análisis del discurso en el aula se concibe como un instrumento capaz de "desvelar realidades, incluso principios rectores, de la concepción de

la enseñanza y de la ideología de la institución educativa, agazapados tras la rutina y las obviedades de lo cotidiano, de los programas oficiales y de las convenciones grupales más arraigadas" (p. 17).

Siguiendo la argumentación presentada sobre la necesidad de definición conceptual en los estudios sobre la palabra, a continuación se abordarán algunos conceptos clave.

7.4 Sobre lenguaje y palabra

En un capítulo que versa en torno a la palabra en la relación pedagógica, considero conveniente incidir en la diferencia entre lenguaje (lengua) y palabra (discurso).

Partiendo de la diferenciación de Saussure (1945) entre las nociones de *langue* (lengua) y *parole* (palabra) construiremos la base de nuestro marco teórico. La lengua tiene un carácter universal, mientras que la palabra es abierta, espontánea e individual. La lengua es un conjunto de palabras dotadas de un sentido fijo y transparente. Mientras que la palabra es subjetiva y tiene voz propia. La palabra es la lengua en uso.

Un discurso -entendido aquí como conjunto consecutivo de palabras de un sujeto- necesita de una lengua para existir, ya que ésta es su elemento constituyente, pero un discurso no es algo neutral, no se puede generar automáticamente sin un componente profundamente personal. La palabra es apertura al mundo y espacio para la singularidad (Larrosa, 2006e).

Para Rebollo (2001), el discurso es un constructo inherentemente social, que alude a la construcción social de los significados: "El discurso implica comunicación socialmente situada, que revela posicionamientos sociales: relaciones entre participantes en interacciones cara a cara o entre autor y lector en textos escritos" (p. 34). Para la misma autora al utilizar un lenguaje común para comunicarse, utilizándose significados compartidos, el sujeto hablante demuestra conocimiento del contexto cultural a la vez que tiene una intención individual eligiendo determinadas palabras en detrimento de otras. Por lo tanto el discurso es una elaboración entre los significados compartidos y las elecciones individuales.

La elección de palabras -de *mis palabras*- para un discurso, tiene algo que ver conmigo y algo que ver con el que me escucha. La elección se da en la relación comunicativa que hay entre estas personas, íntimamente relacionada con la lengua y con las reglas del contexto en el que están inmersos los sujetos. Aires (2013) argumenta que la palabra es el producto de la relación recíproca entre hablante y oyente: "cada palabra hace referencia a un *yo* con relación a un *otro* y constituye un puente entre este yo y este otro" (p. 112). Por lo tanto, las palabras son puentes abstractos que conectan hablantes particulares y oyentes particulares. No existe 'genericidad'⁵³. Lo que nos lleva a remarcar el papel determinante de la otredad en la comunicación: como principio organizador del discurso (Bakhtin, 1995). Ponerse en el lugar del otro, conocer sus puntos de vista y sus formas de razonamiento, supone utilizar herramientas para contextualizar mi discurso y sacar provecho de recursos mentales para elegir adecuadamente mis palabras y así dar respuesta a la necesidad comunicativa específica de cada situación comunicativa.

Una visión complementaria, desde la Psicología Cultural, ayuda a acabar de concretar lo que es la palabra -y el discurso- en el marco de esta tesis doctoral. Wertsch (1999) distingue el lenguaje del discurso de la siguiente manera: el lenguaje es una herramienta cultural, mientras que el discurso es una forma peculiar de acción mediada por el lenguaje. En este sentido, la relación entre agente y herramienta, entre el sujeto discursante y la lengua, constituye un elemento interesante de estudio desde la perspectiva de su doble dimensionalidad: individual y social.

La palabra en el aula se da teniendo en cuenta la subjetividad -a partir de elementos personales e intrínsecos- simultáneamente con la otredad -considerando el otro y mi relación con él-, utilizándose de una lengua social común. En este contexto, el discurso tiene un carácter dialógico e interactivo, ya que está inmerso en un entramado con otros discursos, conformado por una intertextualidad o comunidad de otros textos y por una pluralidad o polifonía de voces.

Llegados a ese punto, en el siguiente apartado presento algunos presupuestos básicos que orientarán el sentido que se da a la palabra en esta tesis doctoral.

⁵³ El término 'genericidad' es utilizado aquí en el sentido de condición de lo que es genérico.

7.5 Entre líneas: presupuestos básicos en torno a la palabra

Una vez delimitado el enfoque que daré a la palabra en la relación pedagógica, constituida por una relación de interdependencia entre lo singular y lo social, resulta necesario abordar cinco presupuestos básicos para la comprensión de la misma en este trabajo.

El primer presupuesto: *'la palabra nos hace humanos'* (Aires, 2013; Jozef, 1997; Wertsch, 1988). Esencialmente, la palabra nos distingue de todos los demás seres vivos de nuestro planeta. Lispector (1977) sostiene que por el uso del lenguaje el hombre se constituye como sujeto, "a través de la realidad externa condensada en la realidad impuesta por el lenguaje se quiere llegar a ser eso" (p. 34). Para la autora, la búsqueda de la palabra es la búsqueda de la existencia, pues la palabra permite la manifestación del ser. En otro momento llega a afirmar: "mi materia prima es la palabra" (Lispector, 1973). Relacionando la palabra y el cuerpo -dos elementos constituyentes de la relación pedagógica-, Rivera (1996) señala que el cuerpo no llega a ser nunca verdaderamente mudo: lo que es humano no puede prescindir de lo simbólico.

Heidegger (1987) defiende que es la palabra la que confiere el ser a la cosa, o sea, no hay un darse del ser fuera del lenguaje. Desde este punto de vista, el lenguaje es fuente del ser. La palabra da -o funda, o alberga, o sostiene- el ser. De este modo, somos a través de la palabra. Larrosa (2002b) defiende que la palabra no es solamente una propiedad del hombre, sino una condición de su existencia. En consonancia, Rebollo (2001) afirma que la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso.

El segundo presupuesto: *'el lenguaje nos limita y nos posibilita ser en el mundo'*. La palabra permite a la gente pensar, hablar y dar significado a lo que pasa en su entorno. Es la palabra que dispongo, a partir de mi lengua, que me permite ver y dar significado al mundo (Larrosa, 2006d). Uno no puede ver lo que desconoce, lo que para él no existe.

Mientras para mí el color blanco es siempre blanco, un esquimal es capaz de ver docenas de colores 'blancos' cuando observa la nieve, ya que su lengua le da esta posibilidad. De hecho los colores blancos son asociados a los tonos y formas de la nieve -que tiene docenas

de nombres-. Por otro lado en esta cultura no existe una palabra genérica que pueda designar la 'nieve' en general (Heller, 2004). Les sería imposible decir 'hay nieve en el césped', genéricamente.

Otro ejemplo de los límites y posibilidades de la lengua es el de la tribu amazónica de los *Amondawas* que no conciben la noción del tiempo tal como la conocemos nosotros, ya que no tienen la estructura lingüística para ello: en su lengua no hay palabras para las estaciones del año, los días de la semana o del mes, ni tampoco existen los tiempos verbales del pasado, presente y futuro. El estudio de Sinha, Sinha, Sampaio y Zinken (2012) muestra que dentro de esta tribu no hay separación entre un evento y el tiempo en el que sucede: no conciben que un evento 'ya sucedió' o 'sucederá después de otro'. Las personas de esta tribu no se refieren a sus edades, sino que cambian de nombre en distintas etapas de sus vidas en la medida que cambian de rol dentro de la comunidad. Para ellos los eventos existen, no en el pasado, en el presente o en el futuro; simplemente existen.

Por lo tanto, el lenguaje genera maneras de ser y de vivir. "El discurso de la gente refleja lo que conocen, hacen y creen, e informa sobre su posición particular en las comunidades" (Rebollo, 2001, p. 16).

El tercer presupuesto: *'pensamos a través de la palabra'*⁵⁴. No hay pensamiento sin palabras, sin lenguaje (Larrosa, 2013). Pensamos desde nuestras palabras, con nuestras palabras, a veces buscando palabras que no tenemos. Nuestro lenguaje organiza nuestro pensamiento (Cassany, Luna y Sanz, 2002). Cuando ya somos capaces de pensar, las palabras son el camino del pensamiento (Larrosa, 2006b).

En contrapartida, así como la palabra nos permite pensar, también nos limita. Cuando se instituye una gramática, unos esquemas de pensamientos constituidos en un entorno concreto -como podría ser el ambiente escolar-, cualquier cosa que se produzca en su interior transmite una sensación de 'ya dicho', de 'ya pensado' (Larrosa, 2006d). En este esquema de pensamiento constituido, pensamos lo que todo el mundo piensa, aunque

⁵⁴ Aires (2013) argumenta que tradicionalmente existen tres posicionamientos en torno al pensamiento y la palabra: (1) el pensamiento coincide con la palabra, (2) la palabra como involucro externo al pensamiento y (3) el pensamiento se da en la palabra. Esta última perspectiva es la que seguiremos en la presente tesis doctoral.

tengamos la impresión de que pensamos por nosotros mismos. Es lo que Foucault (1999b) denomina 'el orden del discurso': ese orden que determina los límites de nuestro discurso y de nuestro pensamiento.

Asimismo, Larrosa (2006c) argumenta que pensar se parece mucho a conversar con uno mismo. Y completa "tal vez por ello conversar -ni dialogar, ni debatir, conversar- se parece tanto con pensar en común" (p. 7).

El cuarto supuesto: *'mis relaciones determinan qué pienso'*. Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo del pensamiento humano se produce mediante un proceso de interiorización de las prácticas sociales y del lenguaje (Rebollo, 2001; Vygotsky, 1993). Es decir, el pensamiento se construye a partir de lo que vemos y aprendemos en nuestro contexto cultural. Por lo tanto, las personas con las que me relaciono y con las que mantengo conversaciones son determinantes en mi proceso interno de elaboración de pensamientos. Es a partir del diálogo con los demás que mis pensamientos se desarrollan. "Nuestro pensamiento se origina y se forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos" (Bakhtin, 1995, p. 93).

El quinto supuesto: *'el discurso genera transformación'*. El acto de articular un discurso genera aprendizaje en sí mismo. La construcción del discurso personal lleva a la construcción del conocimiento. De esta manera, no tiene sentido oponer la función cognoscitiva del lenguaje a la función comunicativa: son dos procesos que funcionan sincrónicamente. Siguan (1990) argumenta que:

Para explicar a un interlocutor algo que desconoce -las reglas del juego, por ejemplo- lo primero que hace falta es conocer las reglas del juego y no solo en la práctica, sino como un conjunto de relaciones expresables verbalmente y ser capaz de traducirlas en un discurso coherente. Y cuánto más sintetizado esté este conocimiento más clara y comprensible podrá ser su explicación. Por supuesto que para transmitir este conocimiento a un interlocutor hay que tener en cuenta su capacidad de comprensión y su nivel previo de conocimientos sobre el tema y también hay que dosificar y programar la información que se le ofrece y comprobar periódicamente

que asimila lo que ha oído (...). Pero todo ello supone previamente la organización verbal del conocimiento que se pretende transmitir. (p. 14)

La toma de conciencia tiene el poder de transformación (Vygotsky, 1995) y organizar los pensamientos para llegar a articular un discurso genera aprendizaje en sí mismo. En esta línea, la construcción de un discurso colectivo en un debate genera un conocimiento de nivel superior, porque no solamente necesita de un trabajo mental individual sino que tiene que apoyarse en un entendimiento del discurso de los demás participantes, que se entrelaza con el mío.

Antes de pasar a profundizar en la relación pedagógica centrada en la palabra en el contexto de estudio, en el siguiente apartado abordaremos el último de los conceptos clave del capítulo: la cultura y su transmisión.

7.6. Cultura, palabra y educación

Debray (2001) señala que los seres humanos nos distinguimos de los demás justamente por nuestra capacidad de interiorizar y apropiarnos de comportamientos que no hemos vivido y normas que no hemos producido, edificados en la cultura de nuestra civilización. De Pablos (1996) añade que el desarrollo humano se perfila como un proceso permanente de culturalización, en el que el sujeto se apropia progresivamente de un conjunto de instrumentos que permiten regular el mundo exterior y su propio pensamiento. De esta manera la cultura se transmite a las siguientes generaciones y forma parte del patrimonio de los grupos humanos, apoyándose en los logros tecnológicos de cada generación.

En esta misma línea, y haciendo una contraposición a la noción convencional de cultura como conjunto uniforme y normativo de prácticas y experiencias de interacción social, Rockwell (1997) defiende que la cultura es inminentemente dinámica. De este modo, los significados no son construidos e interiorizados de una vez y para siempre en la primera infancia, sino que son apropiados y construidos a lo largo de la vida en los contextos y en las relaciones cotidianas.

Concomitantemente, Rebollo (2001) defiende que la cultura es, a la vez, estable y emergente:

Se puede decir que es estable lo que un grupo reconoce como significados dominantes, el conocimiento compartido por los grupos sociales (...). Al mismo tiempo, la cultura se define y construye por los individuos durante sus interacciones, lo que se vincula a la responsabilidad individual y la participación activa de las personas en la creación de significados. Los conocimientos derivados del bagaje histórico-cultural de la humanidad preexisten a los actos en que los individuos los hacen explícitos; no obstante, al utilizar estas normas y patrones en instancias concretas de actividad, los individuos las construyen, reinventan y cambian. (pp. 51-52)

Para Soriano (2001), la cultura se representa simbólicamente a través de la palabra y de las interacciones que se dan entre los individuos de un grupo. Por lo tanto, teniendo como base el concepto de cultura, es importante resaltar y diferenciar dos funciones de la palabra en el contexto escolar -la de informar/comunicar y la de transmitir-, cada cual con su nivel de importancia.

La transmisión tiene que ver con la dinámica de la memoria colectiva, mientras que la comunicación alude a la circulación de mensajes en un momento dado. Debray (2001) argumenta que "*comunicar* consiste en 'transportar una información dentro de un espacio', en el interior de una misma esfera espaciotemporal, y *transmitir* 'transportar una información dentro del tiempo', entre esferas espaciotemporales distintas" (p. 16). El mismo autor añade que se puede comunicar a los cuatro vientos, pero solo se puede transmitir en el momento oportuno, lo que tenemos de más precioso. Para comunicar basta con interesar, mientras que para transmitir, hay que transformar."Guardiana de la integridad de un nosotros, y no solo de la puesta en relación de dos o varios yos, la transmisión se solidariza con una construcción de identidad, que concierne al ser más que al tener de los individuos" (Debray, 2001, p. 27).

No hay auténtica transmisión si el diálogo educativo se basa en informar (Carbajo, 2004), pero para transmitir, antes hay que comunicar. La transmisión es siempre un proceso que

comienza con la educación (padre-hijo, maestro-discípulo, profesor-alumno), pero no se detiene allí.

Para Cole (1999), la función de la escuela no es solamente la de transmitir el conocimiento de una determinada cultura, sino también promover el cambio social. Utilizando la 'metáfora del jardín' el autor argumenta que las actividades y prácticas discursivas en el contexto del aula tienen la misión de crear las condiciones para el desarrollo en el microcosmos escolar, así como de preparar para el mantenimiento de estas condiciones en el mundo exterior. El aprendizaje en torno a la palabra, por lo tanto, se convierte en una manera de combatir la desigualdad socio-lingüística. Tuson (1995) señala que si bien todos los miembros de una comunidad comparten una parte de las normas de uso de la palabra, no todas las personas tienen acceso al mismo número de 'bienes lingüísticos'⁵⁵.

Aires (2013) argumenta que la gran finalidad educativa actual reside en que el alumnado sea capaz de adquirir un discurso propio, resultante de la aplicación de lo aprendido en la escuela y de la evolución de su identidad personal, en otras palabras, que sea capaz de componer su discurso integrando en su voz las voces de los demás -favorece la progresiva autorregulación de la cultura por parte de los sujetos-. A continuación, ilustramos el posicionamiento que acabamos de explicar en una cita en la que Silvia explica por qué le gusta el libro de texto que utilizan en clase.

Silvia me explica el motivo de elección del libro que utilizan en el taller de lengua: porque tiene una primera parte de ortografía y gramática “que ellos tanto necesitan”, pero que también tiene preguntas de debate y que instigan la argumentación, la creatividad y la creación del discurso personal.

[Fragmento 7.01. Entrevista informal con la tutora Silvia Hernández en un intervalo entre clases]

En el contexto escolar el alumnado debería, además, aprender las 'reglas del juego' de la comunicación en cada contexto, la forma más apropiada de uso de la palabra en las diversas situaciones vitales. Según Rebollo (2001), esta dinámica es positiva porque el sujeto experimenta nuevos propósitos y modos de uso de las herramientas culturales. Ya que diferentes géneros discursivos se ajustan a distintas situaciones y esferas de la vida

⁵⁵ Volveremos a centrarnos en este tema más adelante en este mismo capítulo.

(Wertsch, 1993). A continuación presentamos una escena de clase en la que el aprendizaje de género discursivo poco usual genera un extrañamiento.

Les parece raro a los estudiantes el tiempo verbal 'anduve':

- (Lorena)⁵⁶ Es que si digo "yo anduve" en la calle o en casa me van a decir tonta.

- (Profesor) Lo importante de aprender esto no es tener que decirlo de esta forma siempre, es poder elegir cómo hablo en cada situación. Este tiempo verbal se utiliza habitualmente en el sistema jurídico, por ejemplo.

[Fragmento 7.02. Observación de clase 32F]

Se desprende de la escena anterior que el profesor focaliza la enseñanza del tiempo verbal -inusual para los estudiantes- en la posibilidad de mejora y en la emancipación. Forma parte de las 'reglas del juego' de la comunicación social.

A partir de la base teórica presentada, nos centraremos ahora en la noción de palabra como mediadora de la relación pedagógica en el contexto de estudio.

7.7 Entre la palabra hablada y la palabra escrita

La palabra hablada es el eje de la vida social. Cassany y otros (2002) afirman que no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación que prescinda del lenguaje oral. Mientras que la palabra escrita está en otro estadio de la comunicación: la escritura conserva, preserva y vehicula, y hace posible la crítica y la divulgación (Goody, 1977; citado por Cassany y otros, 2002). La palabra escrita tiene un papel fundamental en el registro y mantenimiento de la memoria colectiva de un grupo histórico, que se perpetúa a través del tiempo desde una perspectiva diacrónica; funciona como un suplemento de memoria -un disco externo de la cultura- (Debray, 2001).

Si bien la palabra escrita es uno de los primeros y principales retos de enseñanza de la escolarización, es la palabra hablada la que tiene un papel protagonista en la relación pedagógica. El aula es un lugar para aprender de oído, donde la palabra se dice en viva voz y se recibe de oído, escuchando atentamente.

⁵⁶ En el paréntesis posterior al guión inicial se indica el nombre de la persona que dijo la cita textual.

Larrosa (2003a) aborda la dificultad y la posibilidad generada por ese encuentro de voces. Argumenta que mientras la letra es perdurable porque está inscrita en el espacio, la voz es fugaz ya que se despliega en el tiempo. Mientras que en la palabra escrita el encadenamiento de las palabras, su continuidad, se hace a través de la lógica del argumento, en la palabra oral la conexión se hace por resonancias, por variaciones melódicas o por alteraciones rítmicas. De ello se desprende la atención que uno tiene que mantener para acompañar el discurso hablado y la disposición que se requiere de estar en la relación.

Durante el periodo de la clase, sobretodo en el caso de las magistrales o mayoritariamente expositivas, los estudiantes tienen un grado de dependencia muy elevado respecto a la exposición del docente, puesto que, a diferencia de un texto escrito, no puede frenar la progresión del discurso según sus necesidades, ni releerlo, ni descansar cuando se sienten cansados (Castellà y otros, 2007).

Por otro lado, los mismos autores citan una serie de características de la palabra hablada que la convierten en un elemento especial de la relación pedagógica. Una palabra dicha viene a nuestro encuentro, como si al leer tuviéramos que ir nosotros de algún modo al encuentro de la palabra. La palabra dicha no es fija, sino fluida, no está inanimada, sino que está viva. Y hay algo en la palabra hablada que no está en la letra, que no se puede articular en la palabra escrita, que es el tono de voz del sujeto hablante.

La oralidad es, a la vez, el lugar de la fugacidad de la palabra y el lugar de suspensión de la palabra:

La palabra que se oye es la palabra perdida que nunca volverá, la que llegó y se fue y la que, sin poderlo evitar, se pierde. Al escuchar hay algo que siempre se queda atrás, y es imposible ir hacia atrás para recuperarlo. (...) Así la voz constituye un discurso o un discurrir que cesa sin que haya llegado a ningún término, siempre al borde de algo que nunca llega, siempre en la inminencia de una revelación que no se produce, siempre inconcluso, como dejado siempre en falta, un anhelo. Si al escuchar hay algo que queda siempre atrás, también hay algo que queda delante y que

queda también a medias oído, como señalado o anunciado en el brusco interrumpirse de la palabra dicha. (Larrosa, 2003a, p. 48)

La palabra hablada necesita de una actitud activa y alerta del oyente, justamente por ese 'dejar algo atrás que nunca vuelve' y por la espera que lo que 'está por venir y no llega'. La oralidad es la forma de la palabra que se da en su pasar y que, por eso mismo, permanece inapropiable.

Tal como se ha argumentado anteriormente, el análisis del discurso escrito no corresponde a ninguno de los objetivos de la presente tesis doctoral, no únicamente porque la principal técnica de recogida de información del trabajo de campo sea la observación, sino porque la relación pedagógica no la media de la misma forma la palabra hablada que la palabra escrita. Por lo tanto, en el siguiente apartado nos centraremos en analizar los modos de darse de la palabra hablada en el contexto del aula.

7.8 Dar la palabra y recoger la palabra del otro: el discurso en el aula

El discurso en el aula puede ser representado por una labor compartida de dar y recoger la palabra, a la que le hace falta implicación y deseo de estar y de aprender por parte de los implicados, tal como se ha explicado en el apartado anterior.

La palabra del hablante se remite a otras personas, como una especie de soplo a una flor de *diente de león* suelto al viento. Los demás la pueden recoger y guardarla con cuidado, haciéndola residir en su interior; o puede pasar incólume por el ambiente, sin que nadie la recoja.

Para que la palabra pronunciada sea recogida es importante señalar que no se trata solamente de lo que se dice, sino de cómo se dice (Van Manen, 2004): "Las mismas palabras, dichas de forma diferente, pueden producir el efecto opuesto" (p. 182).

Sobre la comunicación en la relación pedagógica, Carbajo (2004) argumenta que " tiene que ser, de un lado personal, en cuanto verdadera comunicación; y, de otro, dirigida a la

mejora, en cuanto educativa" (p. 136). Además, el autor cita una serie de características que debería tener el discurso en el aula: (1) en primer lugar, debe ser sincero; (2) ha de ser auténtico, sin afectación; (3) por otra parte, en cuanto dirigido a la mejora del educando, debe tener unos objetivos claros. En suma, para que las palabras sean recogidas por los demás, el discurso debe ser vivencial a la vez que sistemático.

En este apartado trataremos de analizar el discurso docente, una forma de discurso en particular que es el diálogo -un encuentro o una conjunción de discursos- y el discurso del alumnado.

7.8.1 El discurso docente: la palabra en la enseñanza

Para bien o para mal, la mayor parte del tiempo escolar en la Enseñanza Secundaria todavía se llena con la voz del profesor. Van Manen (1998) argumenta que el tono de voz del profesor es algo que deja huella: con el tiempo lo que recordamos de la escuela es la atmósfera que se crea a partir de la voz del profesor. En ese sentido, se hace necesario prestar atención al discurso docente y su influencia en la relación pedagógica.

De un modo general, se puede afirmar que el discurso docente no es idéntico a los discursos que podemos observar en cualquier otra esfera de la sociedad, ni de cualquier otra relación. La peculiaridad del discurso docente reside en una serie de características que De Pablos, Rebollo y Lebres (1999) resumen como: (1) gran parte de los enunciados del profesorado son instrucciones (Wertsch y Hickmann, 1987); (2) existe una tendencia de utilizar esquemas clasificatorios (Bourdieu, 1984); y (3) la constante utilización de preguntas instruccionales y retóricas (Mehan, 1979).

En el fragmento presentado a continuación se evidencia un claro ejemplo de discurso a la vez instruccional y clasificatorio en el que la profesora utiliza de pregunta retórica para instruir la tarea sugerida.

Silvia explica la actividad del día:

- Utilizar un ordenador por cada grupo, por favor.
- Entrar en el SURO de la asignatura y buscar el archivo 'trabajo-escrito-película'.
- Sacar una libreta y un bolígrafo para cada uno de los miembros del grupo.
- Poner en una hoja: 'Trabajo sobre la Lista de Schindler'.
- ¿Qué debe incluir el trabajo?
 - 1) Ficha técnica sobre la película;
 - 2) Búsqueda de información sobre el director;
 - 3) Contexto histórico: la Segunda Guerra Mundial;
 - 4) Biografía y foto de Adolph Rittler;
 - 5) Biografía y foto de Oscar Schindler;
 - 6) Argumento de la película;
 - 7) Información sobre: gueto, campos de concentración, la lista de Schindler y las S.S.;
 - 8) Reflexión personal sobre todo lo que hemos tratado.

[Fragmento 7.03. Observación de clase 130S⁵⁷]

Basándose en la hipótesis de que la tarea docente en clase consiste en conseguir que los estudiantes aprendan lo que el profesor ha planificado, en un clima de control y de cooperación aceptable y de modo que se sientan implicados con lo que aprenden, Castellà y otros (2007) explican que la palabra del profesor en el contexto del aula juega tres papeles: como experto, como entusiasta y como regulador de las actuaciones:

El docente actúa como un experto que ofrece explicaciones claras y comprensibles, como un guía que ayuda a razonar y a estimular intelectualmente, como un entusiasta que intenta mantener interés de los estudiantes, implicados en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas a las que no tendrían acceso si estudiaran solos. Y también ejerce de regulador de las actuaciones de los estudiantes, puesto que gestiona la interacción en el aula, establece normas de comportamiento social y puede premiar o sancionar. (p. 37)

⁵⁷ El código de la observación de clase está conformado por un número ordinal y letras. Corresponden al número de la clase observada de la totalidad de observaciones y la identificación del profesor observado. De esta manera, la observación 130S es la 130ª clase observada, en la cual la docente era Silvia.

En el fragmento que se presenta a continuación, podremos apreciar como Silvia utiliza sus habilidades argumentativas para motivar a una alumna:

- (Luna) Silvia, es que yo no tengo nada hecho del libro.
- (Silvia) Entonces ¿qué te parece si en vez de copiar de la compañera las actividades, te llevas el libro a casa y lo haces? Es divertido, de verdad. Las lecturas son muy entretenidas y te gustará hacerlo. Estoy segura de ello.
[Fragmento 7.04. Observación de clase 125S]

Silvia también media las actividades propuestas, prestando atención a todos y cada uno de los estudiantes, para hacer que todos puedan participar de la actividad y se sientan involucrados en ella, como podemos apreciar a continuación.

Actividad del día: 'Todos tenemos un niño dentro'.
Los estudiantes -muy efusivamente- hablan sobre los recuerdos más importantes de su infancia: los reyes, la navidad, el cumpleaños... Al observar que Fátima no está participando de la actividad, Silvia le hace una pregunta directamente a ella. A partir de la intervención de Silvia ella comparte con los demás aspectos sobre una fiesta típica de su origen cultural.
[Fragmento 7.05. Observación de clase 99S]

Más allá de las características generales del discurso docente en el aula citadas anteriormente, cada profesor tiene un estilo comunicativo personal, que influye directamente en la relación pedagógica que establece con sus alumnos. El empleo diferencial del discurso en el aula da lugar a diversas maneras de constituirse la relación pedagógica (Martínez-Otero, 2007).

Castellà y otros (2007) defienden que cada profesor debería encontrar un estilo personal eficaz para comunicarse con el alumnado y utilizar un conjunto de estrategias discursivas que, de un modo sistémico, faciliten la labor de enseñar y aprender. Los mismos autores defienden que la manera de comunicarse dentro de la relación pedagógica contribuye a crear un clima adecuado de estudio y transmite la credibilidad del profesor.

Silvia tiene una manera de comunicar bastante clara y directa. Además, la palabra puede considerarse una de sus estrategias didácticas ya que utiliza la entonación de su voz para remarcar lo que es más importante y, sirviéndose de la palabra escrita como apoyo en la

exposición oral, escribe en la pizarra las palabras-clave de su explicación. Es lo que, a continuación, se puede apreciar en la escena de clase.

Silvia explica la actividad del día en la que los alumnos deben crear un documento nuevo en Word con el título de 'Steven Spielberg'. Tenéis que buscar la biografía y una foto del director de la película y escribir sobre ello.

Mientras explica la tarea oralmente, va escribiendo en la pizarra las palabras-clave del proceso:

Carpeta: Alternativa a la religión

Documento Word nombre: "Steven Spielberg"

→ Buscar en internet biografía y foto

[Fragmento 7.06. Observación de clase 81S]

El discurso, además de desvelar la personalidad del docente, está permeado por la concepción de mundo y de su asignatura. Martínez-Otero (2007) argumenta que el discurso educativo está basado en la praxis y es por medio del discurso que el profesor proyecta su propia visión del mundo.

Silvia tiene una visión de su asignatura bastante particular: entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua como una manera de ampliar los horizontes y las posibilidades de sus alumnos. En su discurso, trata de ampliar el vocabulario de los estudiantes, desarrollar conceptos y fomentar el pensamiento y la creatividad, en todo momento, de una manera sistemática. A continuación se presenta una escena en la que queda patente esa visión de mundo.

Después de leer un fragmento del libro "El Principito" en el que se le pide al protagonista del libro que dibuje un cordero y, en un ataque de ira por no saber cómo hacerlo, dibuja una caja y dice: "Esta es la caja. El cordero que quieres está dentro", Augusto, incrédulo, dice que nunca ha visto un niño que haga algo parecido. Por lo que Silvia le contesta:

- Ese es el principio, valga la redundancia, del Principito.

A continuación hace una invitación:

- ¿Quién nos quiere deleitar, que quiere decir hacer disfrutar, con la información sobre su serpiente?

[Fragmento 7.07. Observación de clase 99S]

Es importante señalar que en el ambiente escolar existe una tensión entre el discurso académico y el lenguaje próximo/coloquial. A partir del discurso docente el alumno podrá acercarse y apropiarse del mundo de cada una de las disciplinas. El profesor reflexivo puede llegar a vivir un dilema entre utilizar un lenguaje que 'facilite el entendimiento' y optar por el que 'enriquece el mundo del alumno'. En ese sentido Sánchez-Enciso (2003) profundiza sobre la dificultad de encontrar el tipo de registro adecuado. Veremos a continuación una escena en la que Silvia explicita su posicionamiento ante esa cuestión.

La profesora pide que Oriol deletree la palabra 18.
- (Oriol) D - I - C - I
- (Todos) Nooooo... Falta la E!!!
- (Silvia) Si le ponemos una X eso sería un Teletubie, ¿no? [Haciendo alusión al personaje Dixci del programa televisivo.]
Los estudiantes se divierten con el comentario.
[Fragmento 7.08. Observación de clase 103S]

Silvia ha conseguido encontrar un equilibrio entre los dos mundos a través del humor: utiliza un vocabulario rico y evidentemente académico, pero también lo emplea en situaciones cercanas a las referencias culturales del alumnado, como hemos podido observar en el fragmento anterior.

7.8.2 El diálogo: cuando los discursos se encuentran y se conjugan

En contraposición a las formas de discurso basadas en el poder, Rebollo (2001) aboga por otras prácticas docentes que inviten a las personas a involucrarse en una especie de diálogo. Pero el diálogo en clase necesita de una disponibilidad por parte de todos los implicados: profesor y alumnos (Freire, 1997b).

Para que pueda darse el diálogo, hace falta una escucha atenta, que es mucho más que simplemente oír lo que el otro tiene que decir.

Hay una diferencia fundamental entre oír y escuchar. Mientras oír es una actividad pasiva, escuchar es algo activo y requiere un cierto grado de esfuerzo. Mientras el oír pertenece a la esfera de lo físico, algo que tiene que ver con el pasar de las palabras o de los sonidos, en

la escucha hay retención de la palabra, algo nos pasa. Oír es la palabra que pasa, la fuga de la palabra; escuchar es la palabra que nos pasa, la retención de la palabra. "Cuando ejercemos control sobre lo que oímos, no estamos simplemente oyendo, sino escuchando activamente" (Ellis y McClintock, 1993, p. 78).

En el fragmento que se presenta a continuación es posible observar una actividad de clase en forma de diálogo que resultó de lo más interesante.

La actividad del día es sobre la vocación de cada uno. Se genera un diálogo a partir de la pregunta "¿Y tú, para qué piensas que has nacido?".

- (Mario) Para dibujar. (...)

- (Marco) No sé para qué he nacido.

- (Silvia) ¿Cuál crees que es tu habilidad?

- (Marco) ¡Molestar!

- (Silvia) Seguro tendrás otra habilidad que no sea sólo molestar... Vamos a pensar juntos en qué eres bueno. (...)

- (Amelia) Para la música. Para tocar la guitarra. (...)

- (Ana) Para la fotografía.

Silvia le pregunta a Ana si ya ha hecho algún curso de fotografía. Ella le dice que no. Entonces Silvia le aconseja potenciar ese interés a través de una formación. Que hay cursos muy caros de fotografía, pero que también existen posibilidades más baratas por ejemplo en centros cívicos del barrio.

Natalia y Montse no saben cuál es su vocación...

Silvia intenta darles opciones, a ver si se les ocurre algo: "Cantar, bailar, cocinar, escribir, cuidar niños,...". Pero ambas siguen sin decir nada. Se muestran muy tímidas.

- (Carolina) Amo bailar. (...)

- (Núria) Juego al baloncesto y soy fan de Michael Jackson.

- (Pol) Ser fan de Michael Jackson no es una habilidad.

(...)

- (Augusto) Para la Política.

- (Silvia) Tienes que estudiar para eso.

Augusto argumenta que hay muchos políticos que no han estudiado. Silvia le comenta que le parece muy bien que le interese y quiera dedicarse a la Política, pero que debería formarse para ello.

[Fragmento 7.09. Observación de clase 109S]

El diálogo representado en el fragmento anterior es una parte de lo dicho en la clase. La disponibilidad para la escucha y para participar de la conversación por parte de los

componentes de la escena ha generado un encuentro de discursos que se han complementado y conjugado alrededor del tema de la 'vocación', generando una dialógica hipertextual que luego serviría de inspiración para una producción textual individual.

Asimismo, así como la escucha atenta, otro requisito del diálogo es el respeto. Sanz (2005) argumenta que la utilización de un discurso respetuoso es fundamental para que se genere un clima propicio para el compartir experiencias y conocimientos, y que se fortalezca la relación pedagógica. En el apartado siguiente veremos que el respeto es también, y ante todo, esencial en el seno de la relación entre los compañeros en clase.

7.8.3 La palabra de los compañeros en el aula

Las fuentes bibliográficas acerca del discurso del alumnado se centran mayoritariamente en su interacción con el profesor, a través de preguntas y respuestas. Pero ese tema lo abordaremos en el siguiente apartado. Por lo que de momento nos centraremos en la interacción entre compañeros.

Castellà y otros (2007) argumentan que la colaboración oral entre los estudiantes facilita el progreso del discurso autónomo y actúa como catalizador del aprendizaje. A continuación veremos un ejemplo de cómo la intervención de un alumno, por hablar la misma lengua que sus compañeros, puede ayudar en la comprensión del contenido estudiado.

Silvia explica la diferencia entre el 'si' condicional y el 'sí' afirmativo.
Cuando explica el segundo caso, Oriol ya no se acuerda del primero.
La profesora dice que el primero era el condicional, por ejemplo, “si fuera Superman iría volando”.
- (Oriol) ¡Ahhh! El “if”.
- (Silvia) Eres la bomba, Oriol. Sí es el “if”, y el otro es el “yes”.
- (Todos) Ahhh. ¡Vale!!!! ¡Ahora sí!!!
[Fragmento 7.10. Observación de clase 152S]

Por lo tanto, los compañeros, además de representar un soporte social en el aula, también juegan un papel muy importante en la comprensión del contenido académico.

En otra esfera situacional, es importante resaltar el papel de los delegados de grupo, que en el IES El Calamot tienen un papel fundamental en la comunicación escolar y en la relación pedagógica. Debemos tener presente la participación de estos alumnos en los talleres de habilidades comunicativas y el respeto depositado en ellos en todos los estamentos del centro -compañeros, profesorado, tutora, equipo directivo-.

Tema último de la clase de tutoría: Martín, que es el delegado del grupo, pide la palabra para hablar de los resultados del último control de Sociales. No sabe el motivo de que las notas hayan sido tan bajas, se arriesga a decir que podría ser porque han tenido muy pocos días para prepararse para el control, pero le parece que las notas no estuvieron en consonancia con el nivel de aprendizaje que demuestran en las clases de la asignatura.

[Fragmento 7.11. Observación de clase 102S]

Se nota en su argumentación la propiedad que tiene para poder hablar en nombre del grupo de compañeros -tiene su respeto y confianza, a la vez que sus capacidades comunicativas le permiten explicitar claramente su argumento a la tutora-.

Más allá de los dos tipos de situaciones presentadas anteriormente, por supuesto que en el ambiente de clase también están los 'apartes' (Castellà y otros, 2007), es decir, las conversaciones particulares entre los estudiantes sobre cuestiones no relacionadas con la temática de la clase, que permiten la interacción real de los intereses auténticos, de los comentarios atrevidos y de la cultura no oficial -ese aspecto, lamentablemente, es bastante más difícil de ser observado en el trabajo de campo, debido a la naturaleza privada e íntima de la comunicación (Lemke, 1997). Aún así, a continuación ilustramos una conversación de esta naturaleza.

Los alumnos están eligiendo los representantes del grupo que asistirán a una formación promovida por el IES. Deben elegir otros representantes que no sean los delegados del grupo.

Antes de conocer el resultado de la votación Lorena comenta que a lo mejor se arrepiente de haberse ofrecido voluntaria, porque cree que no está en condiciones de perder clases. José le da su apoyo diciendo en tono de broma que "deje de ser miedica", que será algo interesante y que además no son demasiadas sesiones.

[Fragmento 7.12. Observación de clase 158S]

En las situaciones comunicativas centradas en el alumnado observadas durante la realización del trabajo de campo, se ha podido notar una discrepancia en relación a la escucha de unos u otros compañeros; aspecto que considero que debería ser observado de cerca por el profesorado.

Por un lado tenemos la '*palabra respetada*', que es la palabra recogida por los demás, y que representa un reconocimiento de valor, como la intervención del delegado de clase retratada en el fragmento de este mismo apartado. Por otro lado tenemos la '*palabra ignorada*', la que no encuentra réplica, la que no tiene respuesta, la palabra que es despreciada o desprestigiada.

No ser escuchado o recibir como respuesta del compañero el silencio, es una violencia hacia el hablante, que puede llevar a una mudez en el contexto del aula, un callar generado por un sentimiento de desprestigio o incapacidad.

Mientras que Martin -el delegado de clase-, habla con propiedad y es escuchado por los demás, en el fragmento que se presenta a continuación veremos cómo una estudiante se siente en inferioridad de condiciones al no ser escuchada por una compañera.

Jimena pregunta la hora a Daniela que está sentada justo delante de ella, pero Daniela hace que no le oye. Jimena entonces pide que Joana, que está al lado de Daniela le haga el favor de preguntarle qué hora es. Daniela le contesta a Joana y ésta a Jimena. La situación es visiblemente disimulada, porque Daniela podría haberle contestado directamente a Jimena, pero intencionalmente prefiere no hacerlo.

[Fragmento 7.13. Observación de clase 30D]

La violencia de la palabra es, por lo tanto, poder llegar a agredir o aminorar al otro desde un determinado discurso (Valadez, 2008), a través de la utilización de palabras que denigran la existencia del otro, lo rechazan o lo cosifican (Barudy, 2000).

Es relevante, dentro del contexto escolar, identificar no sólo aquellos actos que por presentarse visibles pueden considerarse violentos, sino también aquellas voces que pueden pasar desapercibidas a los ojos y a los oídos del sistema, pero que tienen eco en el mundo interno de los estudiantes (Cabrera, 2005).

El profesorado debería estar atento para que ese tipo de situación no se perpetúe en el ambiente escolar. Todos los componentes de la relación pedagógica deben ser escuchados y respetados, demostrando el valor que tienen en la vivencia de la relación.

7.9 Las preguntas de clase: entre la retórica y la búsqueda de lo inesperado

Las preguntas son una fuente inagotable de material empírico en un trabajo de investigación basado en la observación de un contexto de Enseñanza Secundario.

Por un lado, están las preguntas que sirven para acompañar el discurso docente -para darle ritmo y romper con la linealidad comunicativa- utilizadas como recurso para despertar la atención de los estudiantes, como se puede apreciar en el fragmento presentado a continuación.

- (Silvia) Abrir un documento nuevo en el Word con el nombre: 'La lista de Schindler'. ¿Qué tiene que contener ese documento? Tenéis que buscar en internet la ficha técnica de la película y lo guardáis.

[Fragmento 7.14. Observación de clase 81S]

Por otro lado, se desprende del trabajo de campo que la comunicación en la relación pedagógica en clase está basada en gran parte en preguntas y respuestas: (1) docente pregunta/estudiantes responden, y (2) estudiante pregunta/docente responde. Pero la diferencia de roles en la relación hace que en gran medida las preguntas formuladas por el docente sean preguntas en las que él conoce perfectamente la respuesta. Por lo tanto, las preguntas que parten del docente son siempre, de cierta forma, retóricas (Castellà y otros, 2007). Y, consecuentemente, parte de la tarea del alumnado, de lo que se espera de él, consiste precisamente en saber responder a esas preguntas e, incluso, en adivinar qué quiere el profesor que se le responda en función de la orientación de su discurso.

En las clases se utiliza con bastante frecuencia el recurso de las 'frases a medias', en la que el docente pronuncia un enunciado hasta la mitad y, con su entonación de voz, indica que el alumnado debería completarla. Es una práctica que se ha convertido en algo habitual en el

contexto educativo y que caracteriza el 'tono didáctico'. A continuación se puede apreciar una escena en la que se reflejan este tipo de preguntas retóricas y la labor de los estudiantes, en una actuación coordinada.

Antes de seguir viendo la película que han empezado en la clase pasada, la profesora hace una serie de preguntas para retomar el sentido de la misma. Todos participan. Muchos alzan la mano para contestar:

- (Profesora) ¿En qué contexto histórico estamos?

- 1936.

- (Profesora) ¿Que es previo a...?

- La guerra civil.

- (Profesora) ¿Qué régimen había?

- República.

(...)

[Fragmento 7.15. Observación de clase 146S]

En el contexto de las clases eminentemente expositivas, la participación de los estudiantes se centra en la formulación de preguntas o bien en la respuesta a las preguntas que les son formuladas. Es una participación limitada, ya que se produce como una inserción puntual dentro del discurso del docente, que lo controla y distribuye (Lemke, 1986). Castellà y otros (2007) argumentan que en la situación de pregunta-respuesta siempre se deben considerar la existencia de tres elementos constituyentes: profesor, alumno y los demás estudiantes. Ese 'auditorio permanente', que no interviene en la comunicación de forma directa, pero influye decisivamente en ella, puede ejercer presión sobre el que contesta la pregunta de tal manera que el estudiante se sienta evaluado también por sus compañeros y con criterios bien distintos a los que utiliza el docente. Es evidente y comprensible, entonces, que no todos los estudiantes se sienten cómodos al contestar las preguntas del profesorado; ni tampoco preguntar cuando tiene dudas.

Pero no siempre la clase se rige por esa fórmula del diálogo -sustentado en un proceso de pregunta y respuesta-. Moral y Pérez (2009) sostiene que ese quehacer puede dar lugar a un modelo comunicativo que fomente la conjetura, el desafío, la crítica y la construcción de las ideas.

Se trata de la búsqueda de un diálogo inesperado, a partir de preguntas de otra naturaleza (Fisher, 2013; Pomar, 2001), que posibilitan la novedad de la respuesta no-obvia. Es un movimiento de valorización de la sorpresa en las aulas, del diálogo creativo e irrepetible, que solo puede ocurrir porque aquellas personas están reunidas -todas ellas- en aquel aula en concreto. En la misma línea, Larrosa (2009) contraponen conceptualmente lo 'ya dicho' de las preguntas retóricas con el ansia de abrir un hueco para la posibilidad de novedad, de lo que está 'aún por decir'. Lo que se puede apreciar a continuación es uno de estos momentos, dónde la pregunta no tiene una respuesta correcta esperada, sino que abre la posibilidad para el debate y la creatividad en clase.

Silvia comenta que la canción que acaban de escuchar ("Un ramito de violetas") trata de una persona que envía cartas a otra contando sobre su vida y preguntándole cosas.

- (Silvia) ¿Qué motivo puede llevar a una persona a escribir a un desconocido y contarle su vida?

- (Mario) Aburrimiento.

- (Marco) La soledad.

- (Silvia) ¿Odio?

Montse le mira tímidamente y hace que sí con la cabeza.

La pregunta genera discusión...

- (Augusto) Ideología.

- (Antonia) Porque tienen algo en común.

- (Carolina) ¡Una cita sorpresa, profe!

[Fragmento 7.16. Observación de clase 125S]

En la escena anterior Silvia utilizó una canción que los estudiantes desconocían como elemento motivador inicial de la clase y, a partir de ella, a través de una pregunta abierta, promueve que surja en clase lo 'aún por decir'. Se produce entonces un diálogo inesperado.

Vilà y Castellà (2012) sustentan que en clase el alumno aprende dialogando con el docente, argumentando entre iguales -con los compañeros de clase-, e incluso que se aprende en diálogo interior con uno mismo. Y para poder dialogar hay que aprender a construir argumentos teniendo en cuenta siempre los destinatarios y a la situación comunicativa. En el tipo de actividad de clase, como la presentada en el fragmento anterior, los alumnos tienen la posibilidad de argumentar creativamente, de colaborar con el discurso dialógico que se genera y, de esta manera, sentirse también partícipe e importante en su papel como

miembro de la relación pedagógica. Abordaremos ese discurso vivencial en el siguiente apartado en contraposición al discurso puramente académico y neutral.

7.10 La palabra vacía y la palabra que nutre

El problema del hablante que no escucha es hablar en un género discursivo ininteligible, argumenta Aires (2013). Al fin y al cabo, no tener presente la otredad en la comunicación oral, implica realizar un discurso -una elección de palabras- neutral, despersonalizado y descontextualizado. En un discurso, hablante y oyente deberían asumir una actitud activa. De no ser así, la palabra pierde su componente personal.

En ese tipo de situación comunicativa -si es que se puede llamar así un 'discurso sin destinatarios'- le palabra pierde su corporeidad. Pardo (1996) la describe, en ese caso, como una palabra descorporeizada y deslenguada de la pura comunicación, una lengua neutra y neutralizada que se piensa a sí misma como transmisión de información.

En otro momento el mismo autor reflexiona sobre el intento de neutralizar las palabras, de borrar de ellas todo sabor y toda resonancia, "un intento de imponer por la violencia un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada" (Pardo, 2000, p. 190).

Esa neutralidad del lenguaje también se relaciona con la previsibilidad del discurso, que se convierte en algo monótono y predecible. Para Bakhtin (1995),

aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su volumen aproximado (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su composición, prevemos su final, o sea, desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. (p. 268)

En un intento de estandarizar la comunicación también puede darse un proceso de 'ventrilocución'. Aires (2013) argumenta que, al utilizar un lenguaje social para dar forma a lo que quiere decir individualmente, el hablante puede utilizar las palabras de otro, que considere más apropiadas que las suyas para aquella situación comunicativa. La ventrilocución consiste, por lo tanto, en el proceso a través del cual una voz habla a través de otra voz en un lenguaje social (Aires, 2013; Bakhtin, 1981b; Clark y Holquist, 1984). La palabra se convierte en propiedad del individuo solamente cuando el hablante la registra con su propia entonación, cuando se apropia de la palabra y la adapta a su semántica e intención expresiva (Wertsch, 1993). La 'ventrilocución' es, por lo tanto, la palabra prestada, pero no apropiada; mientras que 'la voz propia', es evidentemente personal, en algún caso incluso puede tomarse prestado el discurso de otro, pero lo hace suyo, con sus propias palabras.

Se desprende del trabajo de campo que en las escenas de clase muchas veces se instaura una dinámica de palabras poco nutritivas que parecen estar allí para ocupar el espacio en blanco. Son palabras vacías, tal como las calorías vacías, que engordan pero no nutren. Profundizaremos en ellas en el siguiente apartado.

Sin embargo, en contraposición a todo tipo de palabras vacías, están las palabras que nutren, hechas a medida de uno a otro(s): palabras personales, personalizadas e intransferibles. Palabras enteras y corporeizadas, como define Larrosa (2003b), "porque así como el hombre, cuando es entero, es cuerpo, también el lenguaje cuando es entero es cuerpo" (p. 180).

En ese sentido, la 'pregunta inesperada' genera un discurso nutritivo en clase, una conversación inusitada, un espacio para otro tipo de palabras, un hablar con lengua propia - que pasa siempre que somos espontáneos-, como podemos apreciar en la escena descrita a continuación (escena subsecuente al fragmento inmediatamente anterior).

- (Silvia) ¿Cuáles creéis que eran las características del chico de las cartas?
Se genera una discusión y entre todos llegan al consenso de que tenía buen aspecto físico y personalidad.
- (Marco) Era majete el chaval.
- (Mario) Era un tipo enrollado.
[Fragmento 7.17. Observación de clase 125S]

Así como en la escena anterior, el siguiente fragmento también revela una situación educativa donde entran en juego la palabra y la creatividad. Silvia busca, con la actividad propuesta, salir de lo obvio en la enseñanza de la lengua, hacer de la lengua algo personal y vivencial.

Tema de la clase: 'Viajamos a través de los sentidos: la memoria y los recuerdos de los aromas: expresión escrita y oral'.
Cada alumno debía traer a la clase algo que huela y que le transporte al pasado.
Por ejemplo: 'crema tigre'. A una alumna le recuerda sus lesiones en los entrenamientos, mientras que a Silvia le recuerda un viaje a India.
[Fragmento 7.18. Observación de clase 83S]

Las palabras enteras son aquellas que nos llenan, que nos alimentan, que nos hacen pensar y ser más allá de lo que somos. A lo largo del proceso observacional se pudieron apreciar diversos momentos de interacción dialógica genuina y creativa en las clases de Silvia, normalmente basados en una propuesta interesante de diálogo. Más allá del quehacer investigador, puedo afirmar que fueron las clases donde yo, personalmente, más me divertía.

En el próximo apartado abordaremos las diversas nociones de silencio, algunas de ellas fundamentales para el aprendizaje.

7.11 El silencio: el umbral de la palabra

Según Larrosa (2003a), las palabras modelan el silencio. Por lo tanto, estudiar la palabra en la relación pedagógica implica también estudiar la ausencia de las mismas. El silencio en

un aula de secundaria es un fenómeno interesante de ser observado, ya que al producirse puede representar un abanico de situaciones.

Es lógico pensar que el silencio puede estar relacionado con el poder, cuando es impuesto por una exigencia autoritaria. El "¡Silencio!" del profesor es un signo de poder inequívoco. Pero también encontramos el silencio que es una opción tomada en el momento idóneo del diálogo, "ese silencio que nuestro pensamiento cuidadosamente selecciona para comunicarse, para escuchar, para dejar emerger lo que hay en el interior del otro" (Díaz y Abud, 2001, p. 76).

Larrosa (2009) explicita que existen tres formas de darse de silencio en la relación pedagógica. (1) Por una parte está el 'callar intimidado' -el del "¡Silencio!"-, que se produce cuando el poder es el único que habla. "Y el poder no es, muchas veces, otra cosa que un 'hacer callar' a través de un lenguaje que intimida y empequeñece" (pp. 38-39). (2) Por otra parte está el callar que es, simplemente, el 'efecto terrible de la mudez, de la confusión, de la incapacidad para la palabra'. (3) Finalmente, tendríamos el silencio como 'ejercicio de concentración', de una atención tensada al máximo, un silencio que está hecho de escucha y de recogimiento.

En contraposición a la primera forma de darse del silencio, se ha podido observar en algunas clases que la 'falta de silencio', fundamental para el ambiente de aprendizaje, puede producirse por una falta de autoridad pedagógica. Veremos en el fragmento a continuación cómo ese tipo de situación queda evidenciado.

Después de varios minutos de mucho ruido en el aula, finalmente los estudiantes bajan el tono de voz. Entonces el profesor comenta: "Ahora que hay un poco más de silencio, a ver si podéis estar así todo el tiempo...". Al paso que un alumno le contesta "No creo".

[Fragmento 7.19. Observación de clase 61P]

En la misma línea de lo observado en la escena anterior, la imposición de mecanismos de poder pueden conquistar un silencio temporal, pero solo la legítima autoridad pedagógica consigue el silencio de la 'atención tensada'. Es lo que evidencia la escena que se presenta a continuación.

La profesora intenta convencer al grupo para que preste atención a la corrección del ejercicio: "¡Vamos, hagámoslo ya entre todos y ya está!". Pero el ruido persiste.

- (Profesora) ¿Recordáis que en pocos días hay examen?

Se hace un silencio súbito en la clase que hoy está especialmente movida.

- (Lorena) ¿Cuándo es el examen?

- (Profesora) Todavía no hay fecha.

El ruido vuelve a instaurarse.

[Fragmento 7.20. Observación de clase 127C]

También hemos podido observar en el trabajo de campo el segundo ejemplo de callar -el silencio como fruto de la incapacidad de generar la palabra (Larrosa, 2009)-, que tampoco es productivo. A continuación ilustramos ese tipo de silencio, que no es más que una mudez y que evidencia una falta generalizada de motivación y de deseo.

La profesora explica el contenido utilizando como soporte el libro digital proyectado en la PDI. Los alumnos se mantienen en relativo silencio. No se ven muy motivados.

[Fragmento 7.21. Observación de clase 87I]

En el mismo sentido que el silencio observado en el fragmento anterior -'el callar de la mudez'-, frecuentemente también se producen en el aula situaciones en las que, fácilmente, pueden observarse alumnos que, por un sentimiento de timidez o de incapacidad, no hacen la pregunta o el comentario que les hubiera gustado realizar. Las causas de este tipo de situación podrían ser el miedo de ser juzgados por los compañeros o el de no ser escuchados⁵⁸. Pero, ¿qué pasa con las palabras que se silencian? ¿Qué pasa con la palabra no escuchada, con la pregunta no formulada o la respuesta no dada? Nicastro (2006) argumenta que desde una mirada ingenua se puede pensar que estas palabras silenciadas salen de circulación y desaparecen; pero un punto de vista alternativo nos lleva a considerar que estas palabras silenciadas ocupan un lugar, en un limbo de las palabras, desde dónde pueden ser rescatadas, pero que en ocasiones se quedan atrapadas indefinidamente. En ese caso, "el silencio es la expresión de que algunos perdieron sus puntos de referencia para intercambiar con otros, algo así como que los puntos de apoyo de la relación entre unos y otros están en crisis" (Nicastro, 2006, p. 127).

⁵⁸ Ambos casos ya fueron abordados en este mismo capítulo.

Finalmente, el tercer tipo de silencio -el de la 'atención tensada al máximo'- es muy fácil identificarlo -por la tensión de los cuerpos, por las miradas atentas, por la actitud que desprende deseo por parte del alumnado-. Se presenta a continuación un claro ejemplo de ello.

Hay silencio y ambiente de trabajo.

[Fragmento 7.22. Observación de clase 136S]

Llegados a este punto, cabe señalar que el silencio y el callar, aunque muchas veces se utilizan como sinónimos, están en diferentes esferas de la comunicación. Bakhtin (1981a) hace una distinción entre el silencio y el callar en la que argumenta que: mientras el silencio se sitúa en el contexto de la percepción física de los sonidos, el callar -que es un verbo y corresponde a una acción- reside en la condición de la comprensión del sentido de las palabras y su irrepitibilidad.

De este modo, el concepto de silencio -ausencia de sonido- pertenecería al ámbito de la lengua, mientras que el callar -la ausencia de palabra- pertenecería al ámbito relacional. Haciendo un paralelismo, el silencio es para el oír, lo que el callar es para el escuchar. El silencio es una condición para el callar, pero el callar necesita una profunda implicación personal. El silencio viabiliza el reconocimiento de las palabras, mientras el callar establece condiciones para la comprensión de los sentidos (Mateu, 2001).

Según Aires (2013), el universo comunicativo del callar es originalmente humano, "es el universo de la libertad de escucha, de la escucha abierta a la polisemia" (p. 137). Según la misma autora, el callar es el lugar de la otredad, de la plurivocidad, de la plurilogía, del diálogo, de la escucha como espacio interpersonal. "El callar no es solamente mutismo. El callar no ha salido del lenguaje, sino que es también hablar indirecto" (Ponzio, 1995, p. 39).

El callar es un 'hablar indirecto': aquello que no se dice, a veces, muestra mucho más que las palabras. Albaladejo (2007) argumenta que los silencios que se producen en el aula transmiten tanta información como los demás elementos verbales y no verbales de la

comunicación. Contreras (2013a) señala que "el silencio tiene un decir distinto del decir ordinario, pero de todos modos se trata de un decir significativo" (p. 63).

En el imaginario popular, el silencio -en cualquier tipo de relación- genera tensión, y muchas personas lo viven mal. Estar al lado de una persona y poder permanecer en silencio, sin que éste sea incómodo, requiere una relación de profunda confianza. Lo mismo pasa en la relación pedagógica.

Cuando la relación establecida no está asentada en una base de confianza, o cuando el profesor no tiene la seguridad necesaria para que sea reconocida su autoridad pedagógica, se genera un parloteo, una cháchara insustancial, una sobrecarga cognitiva de palabrerías huecas, una proliferación de palabras vacías de sentido para ocupar el espacio del silencio. El miedo que genera una huida del silencio, sobrecarga de palabras el ambiente, consumiendo, muchas veces, los espacios de silencio necesarios.

Larrosa (2009) argumenta que el exceso de palabras poluciona cualquier experiencia. Las rutinas del lenguaje que se pueden llegar a generar en el ambiente educativo matan el silencio. Son palabras de relleno, palabras vacías que solo sirven para ocupar los espacios en blanco y que no nutren la comunicación en la relación pedagógica. Steiner (2013), por su parte, ironiza la 'sociedad del conocimiento y de la comunicación' actual, discurriendo sobre los excesos comunicativos que cometemos: se trata de una civilización en la que "la inflación constante de la moneda verbal ha devaluado de tal modo lo que antes fuera un acto numinoso de comunicación que lo válido y lo verdaderamente nuevo ya no puede hacerse oír" (p. 76).

Complementariamente, se puede entender que en el lenguaje oral, el silencio tiene la misma función que el papel en blanco o los espacio vacíos en el lenguaje escrito (Albaladejo, 2007). En la música los 'compases de espera' -los compases que carecen de notas- marcan una pausa, no solo para separar las frases musicales, sino para proporcionar un tiempo de descanso (Poggi, 2013).

De todo lo explicitado se puede concluir que es importante y se hace necesaria una dieta comunicativa en el contexto del aula: en la que eliminemos las palabras con 'calorías

vacías' de nuestro cotidiano y las substituyamos por palabras nutritivas, generando así espacio para el silencio.

Según Van Manen (1998), el silencio es uno de los moderadores más poderosos del tacto pedagógico, y el profesorado debería aprender a utilizarlo en la docencia y en el trato con el alumnado. (1) En la interacción entre profesor y alumno, existe el silencio que habla, que es la conversación silenciosa. Según el mismo autor, la raíz etimológica de 'conversación' significa "vivir juntos, asociación, compañía, conocimiento" (p. 184). En algunos casos, el ruido de las palabras puede hacer que resulte difícil "oír" lo que el otro quiere darnos a conocer, y los silencios se hacen tan importantes como la elección de palabras. (2) Por otro lado, establecer silencio en clase significa generar una atmósfera de confianza abierta y expectante que posibilitará el aprendizaje. (3) Finalmente el autor trata del silencio capaz de escuchar. El silencio no significa que el profesor se niegue sistemáticamente a hablar, sino que uno se da cuenta de que hay momentos en que es más importante no dar opiniones, puntos de vista personales, consejos o hacer cualquier otro comentario. (4) En contraposición, debería evitarse en la relación pedagógica lo que el autor denomina 'silencio negativo', aquel que genera vacío relacional, que es el silencio desafiante o vengativo.

A raíz de lo explicitado acerca del silencio y de lo observado en el trabajo de campo, creo que podemos señalar la existencia de un 'silencio fundamental', o mejor dicho, un 'callar fundamental', que se hace necesario para la inmersión en el universo del deseo por el aprendizaje. Un callar que no es impuesto, sino que proviene del deseo por aprender y por estar en relación, un callar que no es pasivo, sino atento y expectante. Contreras (2013a) argumenta que la escucha reclama la conversación, pero también pide silencio, un silencio mental.

Es en ese sentido que la protagonista de nuestro capítulo solicita el silencio en el aula cuando este no se establece naturalmente. Se presenta a continuación un claro ejemplo de silencio solicitado.

- (Silvia) Sabéis que no me gusta trabajar con 'amenazas', pero si habláis os tendré que pedir que os vayáis fuera, y lo llevaré a cabo. Porque para que todos puedan prestar atención a la película es muy importante el silencio. No puede haber ni una interrupción.

[Fragmento 7.23. Observación de clase 81S]

La actividad de clase de la que se extrajo el fragmento anterior se centraba en la visualización de la película *La lista de Schindler* (Spielberg, Lustig y Molen, 1993), que era el punto de partida para una serie de debates que iban más allá de los acontecimientos del holocausto, En los que se abordaron los prejuicios y el respeto por los demás. El silencio en esta actividad resultaba fundamental para que los alumnos pudieran interiorizar el mensaje de la película y poder lidiar con los sentimientos provocados por ella. Se generó un ambiente de respeto que iba de la mano con la complejidad del tema abordado. En ese caso, el que el silencio se rompiera podría hundir todo el clima de confianza establecido, situación semejante a la que describe Larrosa (2009):

Alguna vez nos ha sido dada esa experiencia de un máximo desprendimiento de nosotros mismos en una atención tensada casi hasta al límite que, paradójicamente, coincide con una máxima intimidad con nosotros mismos. Y todos nos hemos sentido molestos cuando alguien ha empezado a hablar y ha roto ese silencio. Como si al echarse a perder el silencio, uno, en ese caer, disolviera irremediabilmente esa suerte de intimidad con las cosas y esa suerte de ensimismamiento. (p. 39)

Llegados a este punto, y después de abordar los diversos sentidos de la palabra en clase, emprenderemos una cuestión de trasfondo muy presente en la relación pedagógica que establece Silvia con sus estudiantes: la cuestión del saber.

7.12 La relación con el saber y las relaciones de saber

La relación pedagógica involucra inevitablemente 'relacionarse con el saber' (Cabrera, 2013), ya que se constituye por subjetividades en torno al saber.

Charlot (2008) define la relación con el saber como

el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros, y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (p. 131)

La noción de saber denota, entonces, una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo -los conocimientos- (Hernández-Hernández y Tort, 2009).

En cuanto 'relación consigo mismo', el saber tiene que ver con el paradigma personal de concepción del aprendizaje, con cómo me afectan las cosas que aprendo, con la relación íntima de uno mismo con su forma personal de aprender. Porque cada persona es singular -no porque escape de lo social, sino porque tiene su propia historia (Charlot, 2008)-.

En cuanto 'relación con los otros' y 'relación con el mundo' -correlacionándolas con la noción de construcción social del sujeto-, el saber tiene que ver con la transmisión de la cultura de una generación a otra. Al nacer nos vemos inseridos en una realidad social con un conjunto de significaciones. Pensamos con palabras que pertenecen a otros y son consecuencia del desarrollo de la historia de la humanidad; amamos de formas que han sido construidas por la literatura, la televisión, la música, los ejemplos de relaciones que vimos a nuestro alrededor; nos apropiamos de herramientas, máquinas, dispositivos, estructuras, instituciones y organizaciones. Así que nace el sujeto se depara con ese legado cultural humana y social que pertenece al mundo -incluyendo la tecnología simbólica del lenguaje- y es ese mundo estructurado por las relaciones sociales aquello de lo que debe apropiarse por medio del aprendizaje (Charlot, 2000). En consecuencia, se puede afirmar que no hay saber sin una cierta relación con el mundo.

Quiero decir con esto, conjugando los tres elementos de la relación con el saber, que la asimilación de la cultura y el apropiarse⁵⁹ del mundo no es algo exterior, que está 'allí', ajeno a las personas, en un vacío de significados, sino que tiene que ver con mi relación con los otros y conmigo. Según Contreras (2007), personalizar el aprendizaje es, consecuentemente, personalizar las relaciones múltiples con los saberes y experiencias culturales: "es dialogar con las formas culturales incorporadas, interiorizadas, a partir de las cuales vemos el mundo y a nosotros mismos, en contraste con otras visiones, otras aportaciones, con otras elaboraciones" (p. 20).

Asumiendo que el saber es relación, Hernández-Hernández y Tort (2009) argumentan que la educación debería centrarse en el proceso que lleva a adoptar una relación de saber con el mundo y no en una acumulación de contenidos intelectuales, que centra el aprendizaje en la memorización y en la reproducción de información. Para que pensemos en un rompimiento de la educación con el paradigma tradicional en la Enseñanza Secundaria y hacer del aprendizaje algo personal y corpóreo, es imprescindible modificar las relaciones de saber (Bishop, 1999). La escuela entonces se convertiría en un lugar en el que tuvieran lugar experiencias socialmente situadas y performatizadas (Hutchins, 1995) a través de actividades que propicien el transformar la información en conocimiento y el conocimiento en saber (Hernández-Hernández y Padilla, 2013).

Tal como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), el "saber es una experiencia (es algo que nos sucede, o no) y es también el fruto de la experiencia (el poso que ella deja)" (p. 54). En consonancia, Larrosa (2002a) defiende que el saber de la experiencia se da en la relación entre el conocimiento y la vida humana. De hecho, la experiencia es una especie de mediación entre ambos.

Llegados a ese punto, resulta necesario establecer una distinción entre la 'relación con el saber' y las 'relaciones de saber'.

⁵⁹ Utilizamos aquí la noción de 'asimilación' de la cultura de Robert (citado por Charlot, 2000), que es distinta a la 'interiorización': asimilar no es solamente interiorizar, es convertirla en su propia sustancia.

Las relaciones de saber son las relaciones sociales fundadas en la diferencia de saber. En consecuencia, inmersa en la relación pedagógica tenemos, inevitablemente, una relación de saber (de algún nivel).

Centrándonos en el personaje que dio origen a ese capítulo, es evidente que Silvia asume un rol en la relación pedagógica a partir del reconocimiento de su saber por parte del alumnado, configurando una relación de saber por excelencia. Eso repercute en el respeto y en la aprobación que el grupo de alumnos deposita en ella, y en el reconocimiento de su autoridad pedagógica, como podemos apreciar en el fragmento presentado a continuación.

Para concluir la actividad, Silvia redacta la frase final que todos dirán en el vídeo que grabarán de 'felices fiestas':

Els alumnes de 3erB de l'Institut Calamot desitgem que en el proper any 2014 regni la igualtat.

- (José) Cómo se nota que tienes una carrera, profe. [Indicando al haberse quedado impresionado con lo bien que quedó la frase.]

[Fragmento 7.24. Observación de clase 144S]

Sin embargo, según Charlot (2008), debemos tener cuidado para no caer en la trampa de las relaciones de saber, en la que unos se mantienen atrapados y otros detienen el poder. La relación pedagógica observada, por el contrario, está basada en la esperanza pedagógica de que todos pueden llegar a saber todo lo que se propusieran. Por lo tanto, es una relación dónde el saber marca una diferencia entre los roles, pero que no pretende ser inmutable, justo por lo contrario.

A partir de su relación con el saber y la relación de saber que mantiene con sus alumnos, Silvia corporeiza su discurso, enseñando a partir del ejemplo. Es lo que abordaremos seguidamente.

7.13 Corporeizar la palabra: enseñar con el ejemplo

A raíz de lo presentado anteriormente respecto a la concepción social del aprendizaje, se puede afirmar que cuando compartimos nuestra vida con niños y jóvenes, se hace imposible evitar convertirse en un ejemplo (Van Manen, 2004). Los jóvenes aprenden de lo

que ven, tanto o más que de lo que se les enseña. Las normas sociales, el lenguaje, el *life style*, la forma de relacionarse, todo se basa en el aprendizaje por el ejemplo.

Van Manen (1998) sostiene que la única manera posible de enseñar a las generaciones más jóvenes es mediante el ejemplo. A partir del ejemplo, los adultos mostramos a los jóvenes lo que hacemos de nuestro mundo, cómo vivimos en él y lo que este mundo significa para nosotros. En ese sentido, todos somos profesores, "en la medida en que enseñamos a los niños a través de nosotros mismos, de nuestras formas culturales de vida y a través de nuestras vidas individuales, cómo se debe vivir" (p. 192).

También es a partir del ejemplo, de la manera como vive su asignatura, que el docente introduce al estudiante en la cultura de aquél área del conocimiento en concreto. El profesor de lengua, por ejemplo, a través de su discurso, transmite no solo conocimientos teóricos en torno a la lengua, demuestra su relación con la palabra. A través de su palabra el profesor puede llegar a transmitir su amor por el lenguaje, su confianza, su respeto, su delicadeza con el discurso y su manera de escuchar (Larrosa, 2002b). El ejemplo se entiende como 'práctica testimonial' de la concepción de mundo del docente.

En el fragmento de mi cuaderno de campo presentado a continuación podremos apreciar dos maneras distintas de entender la lengua.

Ahora que estoy observando a Silvia en su labor como profesora de lengua, en relación a los demás profesores de lengua observados, me doy cuenta de la diversidad de maneras de concebir la palabra y la enseñanza de la lengua. Mientras Francisco concibe la lengua como un engranaje de elementos gramaticales que deben funcionar orquestadamente; Silvia ve en la lengua la capacidad de desarrollo personal, de crecimiento y emancipación.

[Fragmento 7.25. Notas personales del cuaderno de campo]

El profesor no puede pretender enseñar solo lo que explica en el contexto del aula. Su discurso debería ser el ejemplo concreto de la teoría que enseña; su encarnación. "Las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen" (Freire, 1997b, p. 35).

En la escena presentada a continuación vemos como Martín -un alumno- adopta inconscientemente la manera de actuar por la que se caracteriza Silvia. Es el aprendizaje del ejemplo.

Antes de continuar con la película, a petición de Silvia, Lorena hace un repaso de lo que habían visto hasta ahora. Dice que han disparado a un prisionero del campo de concentración desde el balcón. La profesora pregunta si había sido una persona al azar y entre todos llegan a la conclusión que era una persona que estaba "trabajando poco" desde el punto de vista del franco tirador. Martín dice entonces "eso se llama refuerzo negativo".

[Fragmento 7.26. Observación de clase 107S]

Se desprende de la escena anterior que un alumno, tomando como ejemplo el quehacer docente de Silvia, introduce un concepto nuevo en clase que él conoce. Es su manera de compartir con los demás algo que ha aprendido e incorporado a su vocabulario.

La enseñanza brinda -a partir del ejemplo- la posibilidad de actuar en el mundo de una manera en concreto. En ese sentido, todos los profesores contribuyen en la tarea de aproximar a los estudiantes, en primer lugar, a la realidad de su asignatura y, más allá de eso, a formas de vivir.

Nos acercamos al fin del capítulo abordando el concepto que guía la actuación de Silvia como docente: la esperanza pedagógica.

7.14 La esperanza pedagógica

La esperanza pedagógica solamente puede emerger en un contexto muy singular: en el seno de la relación pedagógica (Ayala, 2011).

San Martín (2011) aboga por una relación pedagógica en la que cada uno busque un desarrollo personal, para que el otro también pueda desarrollarse, en otras palabras, apuesta por una relación que se base en la mejora personal como punto de partida para que el otro mejore. Asimismo, Carbajo (2004) señala que la relación pedagógica debería basarse en la confianza del educador en las posibilidades de mejora del educando y también en las suyas

propias. Esa búsqueda de perfeccionamiento y la creencia de que lo es posible es la base de la esperanza pedagógica.

No nos equivoquemos, "la esperanza no es una especie de optimismo pasivo con el que se espera que al final las cosas irán bien. La esperanza implica compromiso y trabajo" (Van Manen, 2004, p. 84).

La esperanza tampoco es la forma de tratar de alcanzar las metas -por lo menos, no siempre lo es-. Verdaderamente, cuando ésta se reduce a un simple hábito de espera, ha perdido su impulso originario.

Ayala (2011), en su estudio fenomenológico-hermenéutico acerca de la esperanza pedagógica, aborda algunas condiciones o presupuestos básicos para que se dé la esperanza en la relación pedagógica. A continuación se detallará cada uno de ellos.

El primer presupuesto: *'existe una influencia del educador sobre el educando'*. Quien tiene esperanza cree que el educador marca la vida del alumno con el que mantiene una relación pedagógica. No hace falta estar esperanzado para ejercer esta influencia, pero hace falta creer en esta influencia para realmente estar esperanzado.

El segundo presupuesto: *'convicción en la posibilidad de cambio'*. Toda persona, como ser inacabado que es, puede serlo todo (Bloch, 1995). Según Marcel (1954) "esperar es, en cierto modo, dar; pero lo inverso no es menos verdadero: no esperar más es contribuir a herir la esterilidad al ser de quien ya no se espera nada; es, pues, de alguna manera, privarlo, retirarle por anticipado" (p. 55).

El tercer presupuesto: *'existe un vínculo estrecho entre la esperanza y el amor pedagógicos'*. Solo podemos tener esperanza en los alumnos a los que realmente amamos (Van Manen, 2004, 1998). La esperanza se refiere a todo lo que nos da paciencia, tolerancia y fe en las posibilidades de nuestros alumnos. La esperanza nos insta a pensar en cada uno de ellos: "No te dejaré tirado; estoy convencido de que puedes llegar a ser más y mejor" (Van Manen, 1998, p. 81).

El cuarto presupuesto: *'la esperanza pedagógica está, a la vez, permeada de realismo y de sueño'*. La esperanza no es una interpretación ingenua de la realidad, ni desconocimiento o negación de la misma. Pero también tiene algo que ver con un 'soñar despiertos', por ser capaz de visualizar "un estado de cuestiones que aún no existen y, más aún, capaz de anticipar y preparar el terreno para algo nuevo" (Halpin, 2001, p. 395). La esperanza del profesor le hace vislumbrar lo que está más allá, escondido muchas veces en el fondo de una apariencia de fracaso. El profesor esperanzado no se deja cegar por las brumosas apariencias que se presentan a la vista, en primer plano, sino que cree firmemente que puede darle la vuelta a la realidad menos pensable (Jordán, 2009).

Finalmente, **el quinto presupuesto:** *'la esperanza pedagógica no es una experiencia efímera'*. Los momentos concretos de esperanza vividos con los estudiantes son huella, impresión profunda y duradera. "Basta un profesor -¡uno solo!- para salvarnos de nosotros mismos" (Pennac, 2008, p. 219).

A continuación abordaremos cuatro temas que confirman la esperanza pedagógica: (1) ¿Qué esperamos del otro? (2) El reconocimiento; (3) Combatir la desigualdad socio-lingüística; y (4) la autonomía y la emancipación.

7.14.1 ¿Qué esperamos del otro? Creer es esperar algo

La esperanza espera, y cree que algo mejor es posible. Desde esta mirada, la esperanza puede parecerse a las expectativas en uno mismo y en los demás. Pero las expectativas fundamentalmente pertenecen al ámbito académico y son de orden psicológico, mientras que la esperanza pedagógica -aunque en ocasiones surja acompañada de las expectativas positivas- es un fenómeno esencialmente educativo (Jordán, 2009).

No toda expectativa positiva llega a convertirse en genuina esperanza; sin embargo, toda esperanza auténtica desarrolla expectativas positivas activando mecanismos para hacer que un niño en concreto 'lo consiga' o 'lo sea' (Ayala, 2009). La esperanza se revela como "una fuerza amiga que activa la vida y que estimula las fuerzas del hombre, capacitándolo para lograr rendimientos que de otra manera no alcanzaría" (Bollnow, 1962, p. 74).

A continuación ilustramos una situación cotidiana -que se ha repetido diversas veces durante el trabajo de campo- en la que Silvia, esperanzada y comprometida con la evolución de su alumno, instiga su desarrollo lingüístico.

Algunos alumnos entregan a Silvia la autorización de los padres para la actividad del día siguiente.

- (Mateo) Silvia, luego te doy esa cosa.

- (Silvia) ¿Serías capaz de encontrar otra palabra para definir 'esa cosa'?

- (Mateo) Luego te entrego la autorización.

Silvia le sonríe discretamente señalando su apoyo y aprobación.

[Fragmento 7.27. Observación de clase 107S]

En la escena presentada anteriormente se puede apreciar la labor diaria de Silvia en su constante lucha por el desarrollo lingüístico de sus estudiantes. Van Manen (2004) argumenta que cuando los estudiantes perciben la confianza del profesor, se ven animados a confiar en sí mismos. Por lo tanto, la confianza del profesor les hace capaces. A continuación veremos otra escena de clase en la que Silvia trabaja para ayudar a desarrollar las competencias comunicativas de su alumno.

Marco realizará una lectura y Silvia le ayuda con la postura. Le justifica argumentativamente y demuestra con su propio cuerpo como la voz tiene menos posibilidad de propagarse si cuándo hablamos/leemos no tenemos una adecuada postura.

[Fragmento 7.28. Observación de clase 125S]

Laín (1984) expresa que la esperanza es 'espera confiada'. Pero, ¿qué se puede esperar en la relación pedagógica? Se desprende del trabajo de campo que Silvia espera y confía en ella misma como agente portador de la palabra, como educadora de una futura generación de jóvenes, en el propósito pedagógico que tiene con ellos y en la posibilidad de educar. A la vez que espera y confía en la posibilidad de crecimiento personal de los estudiantes que están a su cargo, en su perfeccionamiento.

7.14.2 El reconocimiento: la gratificación del otro

El elogio es una forma de apoyo que crea autoestima en los alumnos, pero, según Van Manen (2004) no está exento de peligros. "El elogio tiene que ser significativo y no se debe hacer de forma indiscriminada porque, si es muy habitual y sin motivos suficientes, puede perder su trascendencia" (p. 43). Seguidamente veremos una situación de clase en la que Silvia demuestra como el elogio es fundamental en la esperanza pedagógica.

Carolina realiza la lectura en voz alta. Al principio de la clase se había ofrecido a ello. Cuando la alumna termina de realizar la lectura, Silvia le felicita:

- ¡Bien leído, Carolina! Una alumna que lee tan bien como tú puede tener un gran futuro, basta que lo quieras.

[Fragmento 7.29. Observación de clase 125S]

En la escena presentada anteriormente se puede apreciar como Silvia reconoce el esfuerzo de la alumna a través de un elogio. La actitud es significativamente relevante si tenemos en cuenta que la alumna en cuestión no es de los estudiantes más participativos. En ese sentido, Silvia actúa de acuerdo con el precepto de Van Manen (2004) de que el elogio y el reconocimiento deben siempre ser realizados en público. El autor afirma que tanto el reconocimiento como el sentimiento positivo que genera son fenómenos públicos. El profesor puede enaltecer a un alumno en privado, pero el elogio tiene más efecto cuando se hace en público.

En contraposición, si el elogio debería hacerse preferentemente en público, Silvia realiza en privado las correcciones que pueden generar cierto malestar en los estudiantes, como podemos apreciar en el siguiente fragmento.

No oigo cómo empieza la escena, pero entiendo que Augusto está atribuyendo a un compañero adjetivos peyorativos. Entonces la profesora interviene.

- (Silvia) Augusto, lo que dices no está bien. Tu actuación ahora mismo también podrías ser clasificada con una serie de adjetivos.

- (Augusto) No los digas por favor.

- (Silvia) Por supuesto que no. Luego te los digo en privado. Ahora para, por favor.

[Fragmento 7.30. Observación de clase 125S]

En la escena presentada anteriormente se puede observar como Silvia interrumpe una situación ofensiva hacia un compañero. Ella deja claro que la actitud de Augusto no está bien, pero no sigue hablando del tema. Le dice que 'luego se lo dirá en privado'. También es importante señalar que la profesora critica la actitud del alumno, no a él personalmente. Tratándose de la disciplina de los estudiantes, es mejor opinar sobre hechos o palabras que sobre la persona (Sanz, 2005).

7.14.3 Combatir la desigualdad socio-lingüística

A raíz del proceso observacional y de las diferentes entrevistas -formal e informales- realizadas con Silvia a lo largo del trabajo de campo, constato que su principal labor pedagógica es el compromiso de combatir la desigualdad socio-lingüística y, consecuentemente, fomentar que sus alumnos tengan la oportunidad de realizar todo lo que se planteen en su vida.

Y es que la vida moderna exige conocimiento lingüístico (Cassany, 1996). Al mismo tiempo que la escuela de cierta manera unifica las estructuras lingüísticas de sus alumnos, también "promueve la variedad de sus formas expresivas según las diferentes situaciones en las que se emplea la palabra y según las distintas funciones que se pretende que cumpla" (Siguan, 1990, p. 25).

Silvia recurre a variados recursos para ampliar los conocimientos y fomentar la cultura general de sus alumnos, como se puede observar en el fragmento que se presenta seguidamente.

Silvia va contando la historia y, mientras tanto, sugiriendo libros y películas relacionados con la historia.

[Fragmento 7.31. Observación de clase 118S]

Si bien todos los miembros de una comunidad de alguna manera comparten una parte de las normas de uso social de las lenguas, no todas las personas tienen acceso a la misma cantidad de 'bienes lingüísticos' (Bourdieu, 2008). Esa desigualdad económico-lingüística

repercutirá en que no todas las personas tengan la oportunidad de participar de las mismas situaciones de uso público de la lengua (Tuson, 1995).

A continuación se pone de relieve un fragmento de la entrevista con Silvia en el que aboga por los buenos ejemplos lingüísticos que se deben ofrecer a los jóvenes, a partir del acuerdo del lenguaje como construcción social.

- Si veo que debo dar un toque de atención porque los alumnos utilizan un coloquialismo fuera de tono o un vulgarismo yo marco el límite. Si no lo hiciera estaría dando margen para que ese sea un ejemplo válido para el resto del grupo.

[Fragmento 7.32. Entrevista con la tutora Silvia Hernández]

Lo presentado en el fragmento anterior está relacionado con la 'enseñanza a través del ejemplo', que ya fue desarrollado en este mismo capítulo.

7.14.4 La autonomía y la emancipación

El sentido de la formación docente es hacer que la presencia misma del profesor en la vida del alumno deje de ser necesaria. La finalidad última de la educación es que los estudiantes sean capaces de realizar, de manera autónoma, las tareas que la vida les brinda. Y todo conlleva un aprendizaje, tanto para los estudiantes como para el profesorado.

Larrosa (2009) sostiene que al educador no le vale la generosidad interesada de aquéllos que dan algo para engendrar 'discípulos'. Tampoco interesan los seguidores dogmáticos y poco arriesgados que buscan apoderarse de alguna verdad sobre el mundo -o sobre sí mismos-, de algún contenido, de alguna enseñanza. En realidad, el educador domina el arte de una actividad que en principio no le da nada, que no busca nada:

Por eso, no pretende atar a los hombres a sí mismo, sino que busca elevarlos a su altura, es decir, a lo más alto de ellos mismos, a lo que hay en cada uno de ellos que es más alto que ellos. El maestro tira y eleva, hace que cada uno se vuelva hacia sí mismo y vaya más allá de sí mismo, que cada uno llegue a ser el que es. (p. 10)

Silvia no solo tiene esperanza pedagógica en sus alumnos sino que confía y respeta su autonomía. Tal como defiende Freire (1997b), en la relación pedagógica un educador debe respetar la dignidad, la identidad y la autonomía del educando para que éste pueda desarrollarse plenamente. En el fragmento de entrevista que se presenta a continuación, Silvia argumenta que, de entrada, confía en que los estudiantes puedan valerse por ellos mismos, dejando una posible intervención en segundo plano.

- Si no hay nadie marginado prefiero que elijan sus grupos de trabajo, entonces veo sus dinámicas, si pueden trabajar juntos o si hace falta alguna intervención. Parto de la confianza.

[Fragmento 7.33. Entrevista informal con la tutora Silvia Hernández en un intervalo entre clases]

Una vez abordado el tema de la esperanza pedagógica y antes de finalizar el capítulo que nos ocupa, me gustaría contar tres historias, tres escenas de clase que nos posibilitan una nueva mirada hacia la palabra, en su sentido estético.

7.15 Tres escenas sobre la estética de la palabra

No quisiera terminar el capítulo de la tesis sin presentar algunas escenas que a lo largo del trabajo de campo llamaron mi atención en torno a la estética asociada a la lengua.

Escena 1: *'Las neuronas de las plantas'*. En una clase de la asignatura 'Alternativa a la Religión' la actividad consistía en la lectura de un texto para que luego lo pudieran discutir entre todos. En el texto figuraban algunas palabras inusuales, por lo que la profesora preguntó "¿Alguien sabe qué es 'Neurobiología'?". Karim alza la mano, confiado de saber la respuesta. Dice, muy seguro de sí: "Si pensamos en cada trocito de la palabra, se puede saber perfectamente qué quiere decir: 'logía' siempre quiere decir 'ciencia', eso ya lo sé; 'neuro' seguro tiene que ver con la cabeza, con las neuronas; y 'bio' será como de 'biología'. Por lo tanto 'Neurobiología' solo puede ser 'la ciencia que estudia las neuronas de las plantas'.

Escena 2: *'La nariz de los emoticonos'*. Estaba yo sentada en el fondo del aula, como de costumbre, tomando nota de lo que observaba cuando Daniela se gira y de golpe me pregunta: "¿Dibujas la nariz en las caritas sonrientes?". Me quedé sin habla, tardé unos segundos en entender el sentido de la pregunta, y ella allí, incólume, mirándome fijamente, esperando mi respuesta. Hasta que me vino a la cabeza el emoticono-carita-sonriente y le contesté "No". Daniela vuelve a girarse hacia delante.

Escena 3: *'Echó es soso'*. En la clase de 'Lengua Castellana' Silvia explica la diferencia entre 'hechó', del verbo hacer, y 'echó', del verbo echar. Todos le miran raro, como si nunca se hubieran dado cuenta de que existía esa diferenciación. Entonces Lucas exclama "¡Sin la H queda muy raro, queda soso!".

La escena 1 ocurrió en la segunda semana del trabajo de campo y fue tan divertida, por el absurdo de lo dicho, que no hay como olvidarla. La escena 2 me dejó desconcertada, era cómo si habláramos lenguas diferentes. La escena 3 demuestra una preocupación por la 'imagen personal' de la palabra 'echó': ¡Pobrecita! Sin la hache pasa a ser una palabra muy sosa.

El elemento en común de las tres escenas es lo que entiendo como una concepción que los jóvenes tienen de la lengua. No me sorprende que una generación que está tan conectada con la noción de imagen personal la transfiera y la asimile a su noción de palabra.

7.16 Mi palabra en la investigación

Ensayar sobre la relación de mi palabra en la investigación me hace pensar en dos situaciones.

Por un lado está mi palabra hablada, la que ha mediado mis relaciones con los participantes de la investigación durante el transcurso del trabajo de campo. Y por otro está mi palabra escrita, impresa en este papel y que refleja mis ideas, que es la huella de mi palabra pensada.

Salvo alguna situación puntual, de clases en las que no tenía la autorización para interactuar y, por lo tanto, me veía obligada a realizar una 'observación no participante', una observación-muda, diría que durante el trabajo de campo, prácticamente no he vivido situaciones problemáticas en relación a la comunicación oral. De hecho, las conversaciones con el equipo directivo del centro, con las tutoras y los profesores del grupo objeto de estudio y con los estudiantes han sido muy fructíferas, y de ellas he aprendido enormemente.

En cuanto a la escritura, no todo fue tan fluido. El presente capítulo de la tesis, en torno a la palabra, seguramente ha sido el que más me ha costado escribir. Por un lado estaba el 'bloqueo del papel en blanco', proceso común en la escritura de tesis doctorales. Pero por otro lado estaba mi inseguridad al tener que escribir sobre la palabra, con mis propias palabras de hispano-hablante no-nativa, acerca de un tema que ha sido y sigue siendo abordado por estudiosos del pensamiento que respeto y admiro. Sentía que no podía escribir antes de sumergirme por completo en las teorías del discurso. Y cuanto más leía, más tenía la impresión de que me faltaba más por leer. Luego está otra cuestión: ¿Cómo decir algo nuevo después de todo lo que he leído? Y más, ¿cómo decir algo nuevo con mis propias palabras?

Pero, tal como defiende Cajiao (1997), una cosa es no tener palabras y otra cosa es no poder colocarlas en el papel. Solamente cuando me convencí de que mis palabras también eran válidas -aunque a veces no encuentre el término más adecuado para decir lo que quiero decir, porque sólo conozco la palabra en portugués- fue cuando conseguí escribir el capítulo -en ese sentido, confiando plenamente en la inestimable ayuda de mi directora de tesis, la cual me alertaba de las muchas palabras que me he ido 'inventando' en el proceso de escritura de esta tesis-.

En la escritura, según Larrosa (2013), se interrumpen los 'automatismos del decir', aquello que decimos automáticamente, sin pensar. También se interrumpen los 'automatismos del pensar', lo que pensamos automáticamente, sin pensar. Por eso, en el proceso de escritura, además de buscar otras maneras de decir, uno siempre se ve obligado a buscar nuevas maneras de pensar. Esa es la razón por la que, en la escritura, más que 'decir lo que uno piensa' es importante 'pensar lo que uno dice'.

La escritura de este capítulo, también me ha llevado a tomar conciencia de algo que Larrosa (2013) sostiene acerca de la revisión bibliográfica realizada y la escritura con voz propia: "la escritura no supone renunciar a las citas, a la paráfrasis. Hay que usar palabras de otros para decir-nos, para pensar-nos. Hay que agradecer siempre esas palabras que, de alguna manera, nos encuentran, nos conmueven, nos dicen" (p. 5).

Es por eso que quiero terminar ese capítulo agradeciendo a todos los autores que contribuyeron a mi proceso de aprendizaje sobre la palabra y que me ayudaron directamente a escribir el presente capítulo aunque no sean conscientes de ello.

Referencias bibliográficas

- Aires, L. (2013). *Discursos e mediações em contexto de educação de adultos. A televisão*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Albaladejo, M. (2007). *La Comunicació més enllà de les paraules: Què comuniquem quan creiem que no comuniquem*. Barcelona: Graó.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía*, 248, 119-144.
- Ayala, R. (2009). *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. un estudio fenomenológico-hermenéutico* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bakhtin, M. (1995). *La estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. (1981a). Dagli appunti del 1970-71. *Intersezioni*, 1, 125-150.
- Bakhtin, M. (1981b). La structure de l'énoncé. En T. Todorov, *Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris, Francia: Editions du Seuil.
- Barudy, J. (2000). Violencia agresiva y violencia ideológica en la fenomenología humana. En O. Vilches (Ed.), *Violencia de la cultura: riesgos y estrategias de intervención* (pp. 11-29). Santiago, Chile: Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Bernstein, B. (1962). *Class, codes and control*. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul.

- Bishop, A.J. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Bloch, E. (1995). *The principle of hope (Vol. 3.)*. Cambridge, EE.UU.: MIT Press.
- Bollnow, O.F. (1962). *Filosofía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Compañía General Fabril Editora.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Cabrera, E.P. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 49-54.
- Cabrera, V. (2013). Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar la distribución del poder. *Espacio Regional*, 10(2), 91-103.
- Cajiao, F. (1997). El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento. *Revista colombiana de psicología*, 5-6, 178-189.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumno. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios sobre educación*, 7, 129-142.
- Cassany, D. (1996). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje en la enseñanza y en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Clark, K. y Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Colás, P. (1998). Enfoques de la metodología cualitativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2013a). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 63-65.
- Contreras, J. (2007). Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 17-24.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Perez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- De Pablos, J., Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de educación*, 320, 223-253.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. R. y Abud, G. (Comp.) (2001). *No teman callar. La pedagogía del silencio de Manuel Mercader*. México, D.F.: UPN.
- Ellis, R. y McClintock, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1999b). *Arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gumperz, J.J. y Hymes, D.H. (Eds.) (1986). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British journal of educational studies*, 49(4), 392-401.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 161-182). Londres, Reino Unido: Sage.
- Hernández-Hernández, F. y Padilla, P. (2013). Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 56-59.
- Hernández-Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista iberoamericana de educación*, 49(8), 1-11.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, EE.UU.: MIT Press.
- Jordán, J.A. (2009). Vínculos densos entre profesores y alumnos: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas. Comunicación presentada en el *XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*, Oviedo, España.
- Jozef, B. (1997). Clarice Lispector, ser por la palabra. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento, Extraordinarios 2*, 81-83.
- Lain, P. (1984). *La espera y la esperanza: historia y teoría del esperar humano*. Madrid: Alianza Universidad.
- Larrosa, J. (2013). *Una invitación a la escritura*. [Material académico no publicado.] Especialización en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Larrosa, J. (2009). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Madrid: Editorial CEP.
- Larrosa, J. (2006b). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Revista educación y pedagogía*, 18, 11-27.
- Larrosa, J. (2006c). Una lengua para la conversación. En J. Masschelein y M. Simons (Eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 45-56). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006d). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Larrosa, J. (2006e). Experiencia y narración. *Revista educación y pedagogía*, 18, 7-9.
- Larrosa, J. (2003a). Aprender de oído. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 39-53). Barcelona: Laertes.

- Larrosa, J. (2003b). El cuerpo del lenguaje. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 179-186). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2002a). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2002b). Lenguaje y educación. En J. Larrosa, *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad* (pp. 31-50). Caracas, Venezuela: CDCHT.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J.L. (1986). *Using language in classrooms*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Lispector, C. (1977). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, Brasil: José Olimpo.
- Lispector, C. (1973). *A água viva*. Rio de Janeiro, Brasil: Artenova.
- Malinowski, B. (1984). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C.K. Ogden y I.A. Richards (Eds.), *El significado del significado* (pp. 310-352). Barcelona: Paidós.
- Marcel, G. (1954). *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y preguntas de psicopedagogía humanista*. Rubí: Anthropos.
- Mateu, R. (2001). *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida, España.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.) (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Pardo, J.L. (2000). Carne de Palabras. En J.A. Valente, *Anatomía de la palabra* (pp. 183-193). Valencia: Pre-textos.
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

- Poggi, R. (2013). La escucha, el silencio, la pausa. Instrumentos para la creación de los distintos lenguajes. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías* (pp. 407-415). Madrid: MECED.
- Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- Ponzio, A. (1995). *El juego del comunicar. Entre literatura y filosofía*. Valencia: Episteme.
- Rebollo, M.A. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- Rivera, M.M. (1996). *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer*. Madrid: Horas y horas.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- San Martín, J.A. (2011). La comunicación profesor-alumno. *Educación y futuro*, 24, 27-48.
- Sánchez-Enciso, J. (2003). *Los mejores años*. Barcelona: Octaedro.
- Sanz, G. (2005). *Comunicació efectiva a l'aula. Tècniques d'expressió oral per a docents*. Barcelona: Graó.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York, EE.UU.: Harcourt Brace.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Siguan, M. (1990). El lenguaje en la escuela. En M. Siguan (Coord.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (pp. 9-28). Barcelona: Publicacions de l'ICE UB.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards and analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres, Reino Unido: Oxford University Press.
- Sinha, V., Sinha, C., Sampaio, W. y Zinken, J. (2012). Event-based time intervals in an Amazonian culture. En L. Filipovic y Jaszczolt, K.M. (Eds.), *Space and time in languages and cultures: language, culture, and cognition* (pp. 15-36). Ámsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Company.

- Soriano, E. (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Spielberg, S., Lustig, B., Molen, G. (Productores) y Spielberg, S. (Director) (1993). *Schindler's List* [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Amblin Entertainment.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York, EE.UU.: Falmer Press.
- Tuson, A. (1995). L'etnografía de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'educació, 14*, 149-161.
- Valadez, I.A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias en la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. México, DF: Universidad de Guadalajara.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vilà, M. y Castellà, J.M. (2012). Argumentar y debatir con más de 25 en clase. *Cuadernos de pedagogía, 423*, 55-60.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1993). *Obras escogidas. Vol. II*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces a la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. y Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. En M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-265). San Diego, EE.UU.: Academic Press.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Barcelona: Laia.
- Wittgenstein, L. (1983). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Laia.

Capítulo 8.

Las tecnologías digitales en la relación pedagógica contemporánea



Capítulo 8. Las tecnologías digitales en la relación pedagógica contemporánea

¿Qué esperar del capítulo?

En el presente capítulo se aborda la cuestión de las tecnologías digitales en la relación pedagógica. El protagonista es Jorge quien, a partir de su práctica docente y su particular manera de entender la educación mediada por las tecnologías, nos llevó a establecer una relación entre tecnologías digitales, propósito y relación pedagógica, en la que encuentra sentido este capítulo.

Partiremos de la imagen de un 'transeúnte' entre los 'residentes digitales' para visitar los retos educativos relacionados con una noción de ecología del aprendizaje contemporánea. Indagaremos en los paradigmas que sirven de trasfondo a las diferentes formas de aproximación y apropiación de las tecnologías en el aula. Problematizaremos los nuevos roles del alumnado y del profesorado a partir de la integración de estas tecnologías. Nos aproximaremos a la idea de una 'clase tecnómada' como espacio permeable entre el 'dentro' y el 'fuera' de la escuela, con resonancias en la ampliación de las nociones de tiempo y espacio y en el cambio de las 'reglas del juego' en el seno de la relación pedagógica. Finalmente presentaremos cómo el propósito pedagógico de Jorge, visibilizado a través de la apropiación de las tecnologías digitales en sus clases, genera nuevos aprendizajes. No sin antes indagar en algunas tensiones surgidas en el proceso.

8.1 El sentido del capítulo

El presente capítulo es el último de los cuatro que conforman los capítulos-satélite en torno al tema de la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales.

En contraposición a los demás capítulos, la idea de éste nació en el origen del proyecto de la tesis, en la génesis de la investigación⁶⁰. Sin embargo, fue en la realización del trabajo de campo, en especial a partir de las observaciones y de las conversaciones que pude mantener con Jorge Lorenzo, profesor de Tecnología del grupo objeto de estudio, que pude estimar como las tecnologías digitales pueden mediatizar la relación pedagógica en la actualidad. Así fue como de manera inductiva se configuró y encuentra sentido este capítulo.

La vieja dicotomía entre reacciones temerosas al cambio por un lado y defensores de la utopía tecnológica por el otro, sigue presente (Aires, Azevedo, Gaspar y Teixeira, 2007). Más allá de este posicionamiento dicotómico, el presente capítulo tiene como finalidad ofrecer una mirada desde la complejidad y el cuestionamiento de la utilización de las tecnologías digitales en la contemporaneidad y el trasfondo de dichas tecnologías en tanto mediadoras de la relación pedagógica y del proceso de enseñanza y aprendizaje -las nociones asociadas de los retos educativos actuales, de conocimiento y de relación pedagógica, por ejemplo-.

Cabe destacar, de antemano, que las tecnologías digitales por sí solas no generan el cambio educativo ni tampoco su mejora de la educación. Este posicionamiento, el cual comparto, es defendido por un gran número de autores (Cobo y Moravec, 2011; Gramsci, 2007; Mominó y Sigalés, 2016; Sancho, 2008; Selwyn, 2016; entre otros) y respaldado por numerosas investigaciones⁶¹ (Area, Hernández-Rivero y Sosa, 2016; Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Sancho y Alonso, 2012; entre otras). Como señala Kaspar (citado por Ferrés, 2008) "los altavoces refuerzan la voz, pero no los argumentos" (p. 159).

⁶⁰ El título original de mi proyecto de tesis doctoral era "La relación pedagógica en la Escuela 2.0". La investigación tenía como foco inicial las relaciones educativas en entornos tecnológicos. Como ya se ha explicado anteriormente, poco a poco el foco de la tesis se fue desplazando hacia la relación pedagógica en un contexto contemporáneo, que contempla las tecnologías pero no se limita a ellas.

⁶¹ En alguna de estas investigaciones he participado como colaboradora.

Lo que resulta realmente relevante y merece ser estudiado es cómo las tecnologías digitales pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ese motivo que en este capítulo nos centraremos en la práctica docente, a partir de la incorporación/integración de las tecnologías digitales en las aulas, más que en el uso que se le da a las tecnologías en sí. Nos centraremos en las resonancias y efectos de las TAC -Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento- aplicadas a la educación, más que en las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- (Sancho, 2008).

En la praxis de Jorge, he encontrado esa preocupación por el aprendizaje, más allá del uso en sí de las tecnologías digitales: "aprender con TIC es simplemente aprender" (Casablancas, 2014, p. 51). Aunque él sea profesor de la asignatura de Tecnología, no centra sus clases únicamente en las tecnologías, sino que aborda asuntos relacionados con el desarrollo global de 'sujetos de una sociedad tecnológica' -sus alumnos-, como si de un 'curso de técnicas y estrategias de supervivencia en la sociedad contemporánea' se tratara. En sus clases, además de aprender sobre las herramientas tecnológicas actuales, fomenta la autogestión del tiempo, los multi-alfabetismos, el aprendizaje en red, la autoría y la autonomía responsable.

A lo largo del trabajo de campo he prestado una especial atención al uso de las tecnologías digitales en el aula, cuyos niveles de utilización son muy variados por parte del profesorado y del alumnado en cuanto a tiempo de utilización e importancia otorgada. He observado clases completamente analógicas, en otras se utilizaba la PDI como si de una pizarra se tratara, en algunas se consumían vídeos u otros contenidos de internet como punto de partida para el debate en el aula, y, en otras -especialmente las clases de Jorge Lorenzo- se utilizaba la tecnología como herramienta de autoría y de intercambio con los demás, evidenciando su concepción de la función de la escuela contemporánea.

La autoría, la autonomía, la gestión del tiempo y el aprendizaje de alfabetismos multi-lingües -inglés/catalán/castellano- y multi-lenguajes de programación son cuestiones que se han trabajado paralelamente en las clases de Jorge y que trataré de abordar en el presente capítulo.

Según Cassany y Ayala (2008), en nuestros tiempos estamos asistiendo un cambio radical y profundo en la cultura de acceso y circulación de la información y construcción del conocimiento a través de la utilización masiva de las tecnologías digitales, que afecta directa o indirectamente las actividades en las escuelas. Las tecnologías propias de cada época nos constituyen como sociedad y cambian nuestra manera de relacionarnos con el mundo, con el saber y con los demás. Por lo tanto, la relación pedagógica contemporánea también se ve influenciada por las tecnologías digitales actuales.

A partir de la observación de la práctica docente de Jorge y de las conversaciones que pude mantener con él, me he podido percatar de su propósito pedagógico, evidenciado en su práctica. Es a partir de ello que se organiza ese capítulo. Presentaremos a continuación el protagonista del capítulo.

8.2 Jorge: la razón de ser de este capítulo

Jorge Lorenzo es profesor de Tecnología del Grupo B de tercer curso de la ESO del instituto El Calamot de Gavà (Barcelona), en el curso 2013-14. Jorge es el personaje que ha posibilitado e inspirado la escritura de este capítulo.

La fotografía más fiel que se puede sacar de Jorge como docente es a través de sus perfiles en las diversas redes sociales. Es en ellas donde el profesor de tecnología deposita y comparte lo interesante que descubre y crea. En la entrevista que le realicé, Jorge argumenta que además de tener perfil en Facebook y Google Plus participa de redes y foros de debate entre profesores de Tecnología, y que suele consultar los más variados MOOCs (Massive Online Open Courses), y que a partir de todo ello va creando su propia red personal de aprendizaje: "yo me nutro mucho de esto", afirma. En el fragmento de entrevista que se presenta a continuación podemos apreciar el sentido que Jorge le da a las redes sociales.

-⁶² Yo por ejemplo cuando me entero de algo nuevo, voy a Google Plus y lo comparto. Mucha gente me decía "¿para qué lo haces?". Yo realmente lo hago porque aprendo y me gusta cuando alguien conoce algo nuevo y lo publica, porque a mí me puede ser de utilidad. Para mí muchas veces es un recordatorio, empiezo a buscar en mi propio perfil y encuentro aquello que quiero.

[Fragmento 8.01. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Jorge es un profesor que está siempre buscando lo más novedoso e interesante para compartir con sus alumnos, está en constante búsqueda de actualización y de retos interesantes para proponérselos. Además de compartir, recibe asiduamente aportaciones de sus alumnos, que también le plantean algunos retos. Es interesante observar esa nueva perspectiva del rol docente, codo a codo con sus estudiantes, construyendo el presente y el futuro.

Jorge es la personificación de lo que las tecnologías digitales pueden ayudar a conseguir en la enseñanza, no como una finalidad en sí, sino como una herramienta que posibilite un propósito pedagógico claro. A continuación se presenta un fragmento de la entrevista en el que Jorge explica cómo fue el proceso de transición entre la utilización de libros de texto a la creación de sus propios recursos docentes.

- Desde el departamento, el año pasado empezamos a hablar de recopilar material, y en verano me puse a trabajar en nuestra página web. La verdad es que está funcionando muy bien, aprovechando que todos tienen ordenador. Había profesores que eran reticentes, porque eso obliga a dejar el libro tradicional y hay profesores que no quieren dejarlo, porque el libro les da seguridad. Con el libro no tienes que hacer nada, lo tienes todo: actividades, vas siguiendo el libro y ya cumples.

[Fragmento 8.02. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Para Cobo y Moravec (2011), ser autor de los propios recursos educativos y abrirlos al mundo es una manera de desdibujar los límites del aprendizaje formal, a la vez que es el camino hacia una nueva ecología de la enseñanza aprendizaje. El personaje de nuestro capítulo es un adicto a esta práctica desde hace tiempo.

⁶² El guión al principio de la frase representa una cita textual, son las palabras de la entrevistada y no las mías como investigadora.

Además, Jorge es un profesor contemporáneo, que reflexiona sobre el devenir de los tiempos y sobre las necesidades a las que tendrán que enfrentarse en el futuro sus alumnos. Tema que profundizaremos en este mismo capítulo.

Conocí a Jorge en el segundo curso de observaciones del trabajo de campo, pero como las tecnologías digitales siempre fueron un tema de interés para mí, ya había tenido ocasión de observar a otros profesores en relación a su utilización en el aula. Aun así, ya he señalado con anterioridad que fue en Jorge en quién encontré lo que considero una concepción idónea del papel que pueden jugar las tecnologías en la relación pedagógica.

8.2.1 Un transeúnte entre los residentes digitales

Muchos son los puntos de partida desde los que llegan al escenario educativo los estudiantes y los docentes. En este momento, en especial, nos centraremos en el bagaje de competencias y destrezas tecnológicas que los acompaña.

A principios de siglo, Prensky (2001) acuñó el término 'nativo' en contraposición al 'inmigrante' digital para designar a la primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales -nacidas a partir de 1990-. Aunque sabemos que esa tesis es relativa, ya que no en todos los contextos las tecnologías se han difundido con el mismo alcance y velocidad, esta metáfora nos sirve para arrojar luz hacia aquellos que se desenvuelven espontáneamente en la vida con la lógica de las tecnologías digitales: piensan, viven y sienten con esa lógica, dado que nacieron inmersos en esta 'era': los 'nativos digitales'.

Muchas son las metáforas se han hecho servir para designar a esa generación: Generación Millennial (Howe y Strauss, 2000), Generación Net (Oblinger y Oblinger, 2005), Generación Me o Generación Yo (Twenge, 2006), Generación Google o g-Google (Williams y Rowlands, 2007), Generación Einstein (Boschma y Groen, 2008), Visitantes vs. Residentes Digitales (White y Le Cornu, 2011), entre otras.

Una premisa transversal a todas estas denominaciones es que la generación de niños y niñas que ahora habitan nuestras aulas, creció utilizando las tecnologías digitales en su cotidiano, con confianza y familiaridad -como no podría dejar de ser, ya que forman parte

del paisaje habitual de su mundo-, utilizando e interactuando desde varias plataformas digitales y con distintos medios, de forma simultánea, en modo *multitasking* (Prensky, 2004; Sacristán, 2013). Los *millennials* utilizan las tecnologías sin esfuerzo, para crear, inventar y compartir, aunque ningún profesor les haya enseñado a hacerlo (Cassany y Ayala, 2008). Aprendieron y fueron construyendo su subjetividad e identidad en red. Su modo de ser en el mundo es, por lo tanto, diferente al de un inmigrante o visitante digital.

Pero en la escuela convivimos niños, jóvenes y adultos, y el aula es uno de los puntos de encuentro por antonomasia. Aunque esa categorización pueda resultar útil como punto de partida, para entender la nueva realidad y las necesidades de la infancia y la juventud de hoy, es necesario estar alerta y no caer en el reduccionismo de los rótulos, convirtiéndolos en refugio y excusa para no reflexionar sobre la propia práctica docente.

El profesor o la profesora son subjetividades únicas en el contexto de la relación pedagógica, y más allá de las destrezas tecnológicas que pueda poseer, existe una serie de conocimientos docentes que le permiten crear puentes, conectar con sus estudiantes y adaptar su práctica a cada nuevo grupo en el que se encuentre. A estos profesores, Casablanca (2014) les denomina 'transeúntes digitales': profesionales que construyen el espacio de enseñanza acorde con la época en que les ha tocado vivir.

La diferencia generacional entre profesorado y alumnado siempre ha existido. Pero la convergencia escolar brinda la posibilidad de que aprendamos unos de los otros. Jorge es, en la confluencia áulica, un transeúnte que recorre juntamente con sus alumnos-residentes un camino que se autorizan y se atreven a emprender juntos.

Llegados a ese punto, en el siguiente apartado presento algunos presupuestos básicos que orientarán nuestro discurso en torno a las tecnologías digitales en esta tesis doctoral.

8.3 Ceros y unos: presupuestos básicos en torno a las tecnologías digitales

Una vez presentado nuestro protagonista, para poder seguir dialogando con el papel que juegan las tecnologías digitales en la relación pedagógica, considero oportuno abordar tres presupuestos conceptuales básicos.

El **primer presupuesto**: *'las tecnologías digitales promueven el desarrollo de nuevas maneras de ser y estar en el mundo'*⁶³.

Así como la palabra -como herramienta culturalmente adquirida- posibilita los procesos cognitivos superiores y nos permite pensar, hablar y dar significado a lo que pasa en su entorno (Vygotsky, 1995); la tecnología digital -en tanto nueva herramienta cultural- también tiene ese potencial (Gros, 2000). La apropiación de una herramienta novedosa promueve nuevos desarrollos cognitivos, resignificando nuestra manera de estar en el mundo.

Havelock (1996) señala que, históricamente, el paso de la oralidad a la escritura marcó una mudanza fundamental en el desarrollo del pensamiento humano. La escritura supuso un cambio no únicamente en la manera de comunicarse sino en la forma de consciencia: sirvió para fijar el conocimiento y las normas sociales. Según este autor, la invención de la escritura revolucionó nuestra manera de usar los sentidos y nuestra forma de pensar, que pasó a estar más estructurada. Frente a la oralidad, utilizamos el lenguaje escrito como fuente de desarrollo del conocimiento y del pensamiento. Las tecnologías digitales -entendidas como herramientas culturales, desde el punto de vista vygotskyano- introducen una nueva forma de interacción con la información, con el conocimiento y con los demás (Gros, 2000).

Las tecnologías digitales tienen la capacidad de cambiar la estructura de nuestros intereses -las cosas en las que pensamos-, alterar la naturaleza de los símbolos -las cosas con las que

⁶³ Ese presupuesto está muy relacionado con algunas premisas trabajadas en el Capítulo 7 'La palabra en la relación pedagógica contemporánea'.

pensamos- y modificar la naturaleza de la comunidad -el área en la que se desarrolla el pensamiento- (Inis, en Sancho, 2011b).

Partiendo de estos postulados, podríamos afirmar que la incorporación de las tecnologías digitales en la enseñanza también tenga el potencial de cambiar las maneras de estar en relación pedagógica.

El **segundo presupuesto**: *las tecnologías digitales tienen el potencial de modificar nuestra percepción de espacio-tiempo*⁶⁴ (Castells, 2011; Levis, 2011; Lévy, 2007).

Así como la apropiación del lenguaje posibilita nuevas formas de pensar, su uso habitual en la construcción del discurso genera transformación (Vygotsky, 1995). Análogamente, la aparición de las tecnologías digitales y su apropiación como herramientas, están generando nuevas maneras de vivir, que implican una transformación de nociones que antes de su surgimiento se daban como inmutables.

La forma de vida de los humanos a partir de la apropiación de herramientas tecnológicas digitales ha cambiando vertiginosamente en las últimas décadas. Diariamente surgen nuevas aplicaciones que se convierten rápidamente en incuestionables y necesarias -con mayor o menor grado de conciencia- para nuestras vidas. Además, las formas de trabajo -de estudio y de ocio- han pasado por una transformación organizativa, donde se ha incorporado la noción de flexibilidad horaria y espacial, que encaja perfectamente en nuestro contexto económico-social.

Así, Castells (2011) es categórico al afirmar que la transformación de las nociones de tiempo y de espacio, bajo el nuevo paradigma de las tecnologías digitales, moldeado por las prácticas sociales, está en los cimientos de la sociedad contemporánea, dada su afinidad con los intereses y valores actuales.

⁶⁴ Esta idea está directamente relacionada con el primer presupuesto del presente capítulo y también con otra premisa, abordada en el Capítulo 7 'La palabra en la relación pedagógica contemporánea', de que el discurso, en tanto herramienta culturalmente adquirida, genera transformación. Análogamente, las tecnologías digitales también tendrían ese potencial transformador.

El **tercer presupuesto**: *'la virtualidad crea realidad'*. Según Lévy (2007), la virtualidad es uno de los principales vectores de la creación de realidad. Para profundizar en ese posicionamiento, indagaremos en algunos conceptos previos.

En el lenguaje coloquial, constantemente se utiliza el término 'virtual' en contraposición a lo que es 'real'; no obstante, esa dicotomía si bien no es del todo incorrecta, no refleja la complejidad de la virtualidad.

Según Lévy (2007) la palabra virtual deriva del latín *virtus* y significa fuerza, potencia. Es virtual lo que existe en potencia, no en acto. El árbol está virtualmente presente en la semilla. De esta manera, lo virtual se opone a lo actual, no a lo real: la virtualidad y la actualidad son únicamente dos maneras diferentes del ser.

El autor también aborda otro concepto a remarcar: el de 'posible'. Argumenta que lo 'posible' es exactamente como lo 'real', sólo le falta la existencia. La realización de algo 'posible' no es creación. Contrariamente a lo 'posible' -estático y ya constituido-, lo 'virtual' se relaciona con un complejo problemático, un nudo de tendencias que acompaña una situación.

Dado que la virtualidad y la actualidad son dos maneras diferentes del ser, se desprende que la virtualidad puede ser definida como el movimiento inverso a la actualización.

La 'actualización' es la solución a una cuestión, es la concreción de una situación más compleja, como un texto en particular del ciberespacio es la actualización de un hipertexto. En cambio, la virtualidad pasa del caso particular a una cuestión general; transforma la actualidad inicial en caso particular de una cuestión más amplia y todas sus posibles cuestiones/soluciones internas.

La virtualidad de una semilla no es un único árbol, sino todos los posibles árboles, que tendrán que dar respuesta a todas las situaciones en las que pueden ser sometidos a lo largo de su vida.

Es por ello que la virtualidad, en tanto dinámica, es un vector de creación de realidad. En la virtualidad no buscamos respuestas sencillas, sino preguntas complejas. Según Lévy

(2007), lo virtual es un modo de ser fecundo, que conlleva procesos de creación, abre futuros y crea agujeros en la búsqueda de nuevos sentidos para las certidumbres de la presencia física e inmediata.

Una vez desarrollados los presupuestos conceptuales básicos en torno a las tecnologías digitales en la relación pedagógica, a continuación profundizaré en algunos retos educativos de la escuela contemporánea.

8.4 ¿Qué retos persigue la escuela contemporánea?

La contemporaneidad plantea un interesante desafío a la escuela, cuestionando el papel que le corresponde desempeñar en nuestro tiempo, tanto en lo que se refiere a los objetivos -¿qué contenidos enseñar? ¿y qué valores?- como a las formas de actuación -¿cómo enseñar?- y la estructura misma de estos sistemas e instituciones -¿dónde y cuándo enseñar?- (Asensio, 2010; Onrubia, 2016).

Aunque las tecnologías digitales se hayan convertido en una de las inquietudes de las políticas educativas -en tanto 'políticas escaparate' de diversas administraciones públicas-, más que decidir incorporarlas o no a la escuela, considero que se hace necesario un debate sobre el papel de la educación formal en la vida de los niños y adolescentes de hoy.

Hace décadas, Piaget (1968) reflexionaba sobre los retos de la escuela: ¿no ha sido esa siempre la cuestión central de la educación? A las puertas del siglo XXI, Postman (1999) ya se cuestionaba sobre qué puede aportar la escuela a unos niños y jóvenes que en muchos casos pueden acceder a gran volumen de información -publicidad, periódicos, libros, fotografías...- en sus pantallas particulares. El autor llega a la conclusión de que lo que puede hacer la escuela está relacionado con ayudar a estos niños y jóvenes a dar sentido al mundo en el que viven, mediado por las tecnologías digitales.

Kozma (2012) defiende que la educación escolar y formal debe replantearse sus objetivos hacia unas 'capacidades o competencias del siglo XXI'. Argumenta que se debe buscar más que una alfabetización básica, la adquisición de conocimientos generales y el dominio instrumental de técnicas digitales. El autor defiende que los retos de la escuela actual

deberían estar más en la línea de la redefinición y resolución de problemas complejos, el abordaje de problemas en un escenario cambiante, la capacidad de aprender a aprender y de provocar entre los estudiantes las ganas y el deseo de continuar aprendiendo, y de desarrollar de manera continua el pensamiento crítico, la colaboración, la implicación y participación en la vida social desde una ciudadanía activa y reflexiva y el uso de las tecnologías digitales como instrumento de aprendizaje y resolución de problemas.

Acorde con lo explicitado, según Aguiar (2005), uno de los retos educativos contemporáneos es conseguir que la educación promueva el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando valores acordes a la sociedad del siglo XXI, como serían el pensamiento complejo, la creatividad, la afectividad, la ética, la ciudadanía y el espíritu crítico.

A su vez, Asensio (2010) incorpora el planteamiento de contextualización deslocalizada, argumentando que la escuela contemporánea en ese nuevo escenario,

aun partiendo de lo local (...) no debiera limitarse a transmitir unos conocimientos con la mera intención de satisfacer demandas laborales o económicas más o menos regionales. Como tampoco a promocionar unos valores que dificulten el diálogo con aquellas personas o grupos humanos que practican otras formas de vida, y que tienen otras concepciones morales, políticas o religiosas. Más bien lo que parece ahora oportuno es contemplar la formación de personas en unos planos mucho más amplios, que les permita dirigir sus vidas de manera satisfactoria en los más diversos contextos. (p. 87)

De los discursos contemporáneos en torno al sentido y los retos de la escuela en tanto institución sobre la que recae el 'compromiso' de formar los niños y jóvenes de hoy, se desvela una tendencia hacia una noción de escuela más abierta al mundo sin relegar el contexto próximo, que conlleva ir más allá de los contenidos, de las informaciones, de los conocimientos fáctico y orientada a la búsqueda de resoluciones creativas a los problemas complejos de nuestros tiempos. La noción de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida toma impulso, así como la idea de formar ciudadanos responsables, autónomos y críticos

ante las situaciones que se les presenten en sus vidas, acorde con concepción de 'modernidad líquida' en la que vivimos (Bauman, 2003, 2007b).

En estos momentos, uno de los papeles más importantes de la escuela es, por lo tanto, promover las habilidades necesarias para llevar a cabo una educación acorde a la sociedad actual, que permita desarrollar unas competencias fundamentales para el siglo XXI y que fomente la predisposición para continuar aprendiendo a lo largo y a lo ancho de la vida (Banks y otros, 2007).

Las tecnologías digitales representan, en ese escenario, una oportunidad para conseguir alcanzar ese territorio y ese tiempo a la vez cercano e interplanetario, actual y atemporal. Son una puerta -o más bien, una ventana- de apertura al mundo -real, virtual, imaginario, de exploración y de creación de conocimiento-.

Pero para que las tecnologías digitales tengan una función mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben ser expresión y soporte de un proyecto novedoso de escuela, no un simple instrumento puesto al servicio de la vieja manera de hacer y de ser en el aula (Ferrés, 2008). En ese sentido, en el siguiente apartado abordaremos los diferentes usos, concepciones y discursos en torno a las tecnologías digitales en la educación secundaria contemporánea.

8.5 Los diferentes discursos en torno a las tecnologías digitales en el aula

Los usos de tecnologías digitales en la enseñanza no son neutrales, y permiten visibilizar un modo particular de entender las experiencias de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado, susceptibles de arrojar luz sobre una concepción subyacente del conocimiento. El posicionamiento desde donde abordar el uso de las tecnologías en educación tiene que ver con la concepción de pedagogía en sí misma.

En este sentido, en el presente apartado analizaremos los diferentes posicionamientos y concepciones de diferentes profesores del centro, a partir del uso que le han a las tecnologías digitales en sus clases -más allá de Jorge y su clase de Tecnología-.

La indagación acerca del uso de las tecnologías digitales en el aula, por lo tanto, nos ayuda a comprender la concepción docente de la realidad, del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje y, por qué no, de la relación pedagógica.

Se han realizado múltiples revisiones de las posibilidades de utilización del ordenador en la enseñanza desde la Tecnología Educativa en tanto disciplina (Alonso, 1994; Area, 2009; Gros, 2000). Alonso (1994) señalaba que mientras algunos autores se centraban en el papel que desempeña el ordenador, ya había investigadores interesados en explicitar los paradigmas asociados a su utilización. A partir del análisis realizado, presenta las diferentes posibilidades de uso de los ordenadores en procesos de enseñanza y aprendizaje: (1) aprender informática; (2) aprender a programar; (3) utilizar recursos informáticos diseñados específicamente para la enseñanza; y (4) utilizar aplicaciones informáticas de base para el tratamiento de la información.

Se puede notar que el principal elemento diferenciador de la clasificación realizada hace dos décadas en relación a nuestra realidad actual es que ya no se hace necesario 'aprender informática'. El uso restringido que se le daba antes a las tecnologías digitales en la escuela, limitado a las 'aulas de informática', -y en muchos casos, inexistente fuera del ambiente educativo- requería el aprendizaje de un alfabetismo básico en herramientas, como el procesador de textos o aplicaciones de hojas de cálculo, por ejemplo. Se puede afirmar, de manera general, que los alumnos de hoy ya no necesitan ese tipo de aprendizaje, básicamente debido a las 'actualizaciones' incorporadas en el *upgrade* operacional de su *generación millennial*.

Recientemente, muchas son las clasificaciones que se han realizado sobre los usos que se le pueden dar a las tecnologías digitales en el aula. Destacamos aquí la realizada por el Grupo de investigación Esbrina (2011) como resultado de una investigación, en la que se han identificado tres tipos de usos o prácticas mediadas por tecnologías digitales en la escuela: (1) las centradas en la herramienta: enseñar y aprender sobre las tecnologías digitales; (2)

las centradas en el contenido disciplinar: de ejercitación o de presentación de contenidos; y (3) las centradas en el alumnado: aprender con y de las tecnologías digitales.

Según los mismos autores, las prácticas centradas en el alumnado serían las que posibilitan la construcción del conocimiento y el posicionamiento crítico, además de incrementar la posibilidad de transitar de las TIC a las TAC.

Tendré en cuenta estos posicionamientos (Alonso, 1994; Area, 2009; Gros, 2000; Grupo de investigación Esbrina, 2011; Litwin, 2005⁶⁵) para organizar el uso que he podido observar de las tecnologías digitales en el trabajo de campo de la presente tesis doctoral, bien como algunos discursos subyacentes. De esta forma, he podido identificar cuatro escenarios de prácticas docentes relacionados con las tecnologías digitales en el aula, que abordaré con más detenimiento en los sub-apartados presentados a continuación.

El primer escenario: *'la tecnología ajena'*. En esa categoría, se encuentran desde las prácticas docentes relacionadas con el rechazo hacia el uso de las tecnologías digitales, hasta los casos en los que se ha realizado un intento de utilizarlas pero que finalmente se han desestimado, debido a una creencia de que las prácticas analógicas resultan más beneficiosas a los estudiantes.

El segundo escenario: *'lo analógico 2.0'*. Son las prácticas docentes en las que se utilizan tecnologías digitales, pero que podrían ser realizadas sin ellas, sin ningún demérito.

El tercer escenario: *'lo virtual con una firme base terrenal'*. Son prácticas docentes en las que las tecnologías digitales sirven para ir más allá de las prácticas analógicas. Eventualmente, el profesor promueve la búsqueda de información en la red por parte del alumnado. Las tecnologías digitales, en ese escenario, enriquecen las propuestas que hace el docente.

El cuarto escenario: *'lo tecnológico como posibilidad de construcción'*. Donde el estudiante es concebido como sujeto activo en la construcción del propio conocimiento,

⁶⁵ Litwin (2005) clasifica en tres categorías el uso de las tecnologías digitales en el aula: (1) las tecnologías digitales como sistema clásico de información; (2) las tecnologías digitales como ampliación de la clase presencial; y (3) las tecnologías digitales como opción en la construcción del conocimiento.

aprendiendo de y con otros. El docente, en este escenario, potencia en sus propuestas la diversidad de perspectivas, análisis y modos de resolución en las tareas solicitadas.

Llegados a ese punto, considero que la no utilización de las tecnologías digitales en el aula no es un demerito para la práctica docente, sino que lo importante es tener presente y ser coherente con el propósito educativo de la propuesta planteada.

8.5.1 La tecnología ajena y el lugar de lo analógico

En la realización del trabajo de campo se han podido observar situaciones educativas en las que las tecnologías digitales, aunque presentes físicamente, no eran utilizadas. Sancho y otros (2012) afirman que los centros de enseñanza suelen contar con muchos más recursos de los que llegan a utilizar en sus prácticas docentes. "En casi todas las escuelas podríamos encontrar materiales, aparatos, medios... que nunca han formado parte de la experiencia de aprendizaje del alumnado, ni de las propuestas de enseñanza del profesorado" (p. 147).

Un análisis descriptivo superficial de las clases ubicaría diversas prácticas docentes en esta misma categoría, sin embargo, una indagación un poco más profunda -a través de entrevistas y conversaciones informales- desvela un abanico de concepciones de enseñanza y aprendizaje como trasfondo que, en lo visible y observable, se traduce en el mismo acto didáctico: ignorar dicha herramienta de sus clases.

En este escenario encontramos a docentes que, ante el desconocimiento tecnológico, no se atreven a utilizar dichas tecnologías en sus clases. Son profesores que en su mayoría superan la media de edad del profesorado observado y que les representaría un sobre-esfuerzo, a estas alturas, alfabetizarse en tecnologías digitales y llegar al punto de incorporarlas en sus prácticas docentes. Algunos de los profesores de este primer colectivo son tecno-fóbicos, pero eso no pasa en todos los casos. Otros creen realmente en las potencialidades de las tecnologías digitales aplicadas a la educación, pero simplemente no creen que en su práctica sean necesarias, como podemos observar en el fragmento de entrevista que se presenta a continuación.

- Cuando yo me he formado, no se utilizaban los ordenadores, y a mí me resulta complicado ahora adaptar mis clases para usar los ordenadores con mis alumnos. No es que yo no crea que sean importantes, que seguro lo son. Pero yo hago mi docencia como yo sé hacerla.

[Fragmento 8.03. Entrevista informal con la profesora Sonia]

También hay quienes han probado incorporar las tecnologías digitales en su práctica, pero pasado un tiempo han llegado a la conclusión de que sus clases funcionan mejor sin ellas. No tienen fobia a la tecnología, simplemente creen que lo analógico es más coherente con su finalidad educativa, tal como se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista.

- Alguna vez ya les he pedido que hicieran algún trabajo de búsqueda por internet relacionado con lo que estábamos estudiando, pero no creo que aporte tanto como para justificar la propuesta. Creo que realizar otro tipo de actividades, no directamente relacionadas con las TIC, puede fomentar el desarrollo de otras competencias, que para mí son más interesantes.

[Fragmento 8.04. Entrevista informal con el profesor Alejandro]

Observando la práctica de estos profesores me he percatado que no utilizar las tecnologías digitales cuando éstas están presentes en clase, en tanto imposición dictada por la moda, es casi un acto revolucionario. Utilizarlas o no debe ser una decisión que solo el docente, en su clase, con sus alumnos, puede tomar.

Finalmente, hay situaciones, como la que se presenta a continuación, en las que los propios estudiantes echan de menos y requieren prácticas analógicas, como si sintieran nostalgia de un tiempo no vivido y de una práctica no experimentada.

- (Profesora)⁶⁶ Para la clase que viene debéis hacer una carta a un desconocido. En este momento la docente explica los elementos básicos que una carta debe contener: lugar y fecha, saludo, cuerpo del texto, despido y firma.

- (Mario) ¿Podemos hacerla manuscrita?

- (Augusto) ¿Y podemos ponerla en un sobre de verdad?

- (Antonia) ¡Qué ilusión!

- (Mario) ¿Con sello o sin sello?

[Fragmento 8.05. Observación de clase 125S]

⁶⁶ En el paréntesis posterior al guión inicial se indica el nombre de la persona que dijo la cita textual.

Se desprende de la escena anterior que los alumnos, acostumbrados a las tecnologías digitales en su cotidiano, requieren de la profesora la realización de una tarea analógica: el hacer una carta de forma manuscrita, ponerla en un sobre, sellarla... Para los residentes digitales, las prácticas analógicas, como si de algo *vintage* se tratase, tienen su encanto.

Como se ha evidenciado en este apartado, lo analógico todavía tiene un lugar en la escuela contemporánea, siempre y cuando esté acorde con el propósito pedagógico del profesorado. A continuación veremos otras formas de entender la utilización de las tecnologías digitales en el aula.

8.5.2 De la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas

A partir del trabajo de campo realizado, y acorde con la bibliografía sobre el estado actual de la utilización de las tecnologías en el aula en nuestro país, esta es la categoría que engloba el mayor número de prácticas docentes.

No obstante, nuevamente encontramos cohabitando un lugar aparentemente semejante, maneras diferentes de entender el papel de la tecnología en la educación: las 'clases analógicas 2.0' y las 'clases tecnológicas con una firme base terrenal'.

Las primeras son clases donde se utilizan tecnologías digitales, pero que podrían ser realizadas sin ellas sin ningún demérito. Las llamo 'analógicas 2.0' porque la tecnología tiene una única función aquí, maquillar antiguas prácticas, hacerles un lavado de cara para que en apariencia sean más 'modernas'. En algunos casos, la incorporación de las tecnologías digitales en la práctica docente de estos profesores y profesoras es una forma sencilla y/o factible de formar parte del 'colectivo innovador' que implementa las TIC en la docencia. Existe un manifiesto deseo de innovar, pero la práctica tradicional tecnologizada no es en sí misma innovadora.

En la investigación coordinada por Sancho y Alonso (2012), también se describen situaciones de esta naturaleza. "Podemos ver, y en ese estudio se ha evidenciado, algunas prácticas pedagógicas *tradicional*es (incluso pedagógicamente obsoletas), mediadas por novísimas tecnologías" (p. 147).

Por otro lado, hemos presenciado clases que en determinados momentos podrían calificarse como totalmente analógicas, pero que también utilizan las tecnologías digitales como ampliación de la presencialidad. Son clases donde, por ejemplo, el profesor promueve la búsqueda de información en la red por parte del alumnado, algo que serviría como material alternativo a una clase que se ve enriquecida por el uso de las tecnologías digitales. También hemos podido observar una prolífica utilización de recursos on-line, como podrían ser vídeos o páginas web que al ser analizados, generan un debate presencial sobre determinados temas de interés. En esta modalidad de situación didáctica que he denominado 'clases tecnológicas con una firme base terrenal', el profesor no pierde el contacto con lo presencial, personal y analógico, pero usa elementos de las tecnologías digitales que pueden estar al servicio de sus finalidades educativas. Este segundo colectivo no utiliza las tecnologías digitales porque están de moda, sino porque identifica en ellas un potencial que encaja en su práctica docente. Utiliza elementos de las tecnologías digitales siempre y cuando les encuentre sentido, dentro de su contexto y acorde con su propósito pedagógico.

Estoy de acuerdo con Selwyn (2016) cuando afirma que en algunos casos no hacer uso de la tecnología es preferible a hacer algún uso de ella. No se aprovecha verdaderamente las potencialidades de las tecnologías digitales aplicadas a la educación cuando se utilizan como sustitutas de la realidad o como imitación de viejas prácticas, sino cuando posibilitan una aproximación al conocimiento más rica y compleja (Ferrés, 2008).

En ese sentido, una cuestión conflictiva es la que gira en torno al uso de los libros digitales en sustitución a los libros en formato papel. Considero que el cambio no tiene otro beneficio más allá del económico -los libros digitales son más baratos- y el físico -teniendo en cuenta el peso de la mochila que el alumnado debe cargar-. Pedagógicamente, el cambio de formato no genera ninguna mejora. Por el contrario, los alumnos expresan su disconformidad ante ello en los grupos de discusión realizados en el marco de esta investigación, como se puede observar en los dos fragmentos presentados a continuación.

- A mí el libro digital de Primero [de la ESO] me gustaba porque por lo menos podías subrayar y dejar anotaciones en el mismo libro. En cambio el libro digital que tenemos ahora no tiene ninguna herramienta para escribir en él, por lo que no podemos ir poniendo notas personales a medida que vamos estudiando los contenidos.

[Fragmento 8.06. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

- Con el libro en papel puedes subrayar, escribir encima y hacerte tus propios resúmenes.

- Además si haces los ejercicios en el libro, en clase estas más atento para corregirlos con el profesor.

- En cambio si hacemos los ejercicios en el libro digital y te los corrige el ordenador, no piensas sobre tus errores.

[Fragmento 8.07. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

Se ha querido evidenciar en este apartado que la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, por sí solas, no generan grandes beneficios pedagógicos. Lo que favorece el aprendizaje de los alumnos es la coherencia y la utilización consciente de todos los recursos que están al alcance del profesorado, teniendo presente un propósito pedagógico, y siendo éstos digitales o no.

8.5.3 Sobre la integración de las tecnologías digitales en la educación

Hasta ahora hemos tratado la incorporación de las tecnologías digitales en la vida del aula, pero llegados a ese punto resulta necesario incidir en una diferencia terminológica fundamental: la distinción entre incorporarlas e integrarlas en el aula. 'Incorporar una tecnología' está generalmente asociado a una cuestión corpórea del artificio, neutral y con sesgo presencial entendido como tecnología artefactual. Por otro lado, 'integrar una tecnología' responde a la voluntad de transformarla en algo translúcido a la propuesta pedagógica en sí misma (Alonso, 1992). En la línea que defiende Gros (2000), "el ordenador pasará a integrarse en el aula cuando ya no se hable de él, cuando sea algo invisible, cuando al entrar en el aula observemos con la misma naturalidad a los ordenadores que a los bolígrafos, los libros o los cuadernos" (pp. 11-12).

La idea de tecnología invisible es, por lo tanto, el fundamento de la última categoría de utilización de las tecnologías digitales en el ambiente del aula, que empezaremos a abordar en este apartado y que será el centro de nuestra atención hasta el final del capítulo, debido a su potencial innovador a diversos niveles.

Las tecnologías digitales juegan en ese tipo de clase un papel central -ya que las actividades desarrolladas no podrían realizarse sin su existencia- a la vez que no se centran en absoluto en la tecnología en sí, sino en el alumno. Representan el potencial de construcción del conocimiento, donde el estudiante, concebido como sujeto activo, es autor de su propio recorrido de aprendizaje, guiado por el profesor y en compañía de los demás. El docente, en este caso, potencia en sus diseños de clase la diversidad de perspectivas, análisis y modos de resolución en las tareas solicitadas, y la construcción de conocimiento en formatos alternativos a los de la escuela clásica (Litwin, 2005).

Emerge, por lo tanto, una ecología del aprendizaje contemporánea, en la que las tecnologías digitales y las prácticas sociales de uso de las mismas tienen un importante papel, modificando nuestra manera de ser profesores y alumnos y de estar en relación, que se concretizará no por el hecho de usar las tecnologías digitales ocasionalmente, sino cuando se haya producido una apropiación de la tecnología, cuando esa pase a ser invisible (Gros, 2000; Gros y Suárez-Guerrero, 2016).

Llegados a este punto me parece fundamental describir algunos elementos de la práctica docente de Jorge, entre otros, la percepción del aprendizaje de sus estudiantes, fundamentada en esa nueva ecología del aprendizaje.

En las clases de la asignatura de Tecnología, Jorge propone diversas actividades que desarrollan simultáneamente los estudiantes, cada uno a su tiempo. Los alumnos, trabajando autónomamente y gestionando su tiempo para dar respuesta a los retos planteados. Para algunos alumnos eso representa un problema, pero la mayoría trabaja con afán en sus actividades. Es notorio que ese tipo de diseño de clase fomenta una autonomía responsable del alumnado (Asensio, 2010). El profesor marca los retos, pero no necesariamente las pautas, les acompaña y ayuda siempre que es necesario, pero los alumnos son los responsables últimos de sus tareas y de su proceso de aprendizaje.

El siguiente fragmento, extraídos de la entrevista con Jorge, ilustra el sentido que le da a sus clases.

- A ellos, lo que les gusta es la creatividad, hacer cosas diferentes, no aprender con el típico Power Point... Entonces yo intento buscarles otro tipo de actividades. Sólo tienes que ver si les planteas el típico 'rollo' en clase: se aburren. Entonces la única forma que veo para motivar es que sean ellos los protagonistas. Mi trabajo no es enseñar sino que ellos aprendan. Pero cuando les exiges que sean creativos, tampoco es fácil. Claro que para los que no quieren trabajar, es más sencillo dejarse llevar. Pero la mayoría creo que se engancha mucho más si hacen actividades no tradicionales. Si consigues llevar sus intereses al aula, la cosa gana mucho más.

[Fragmento 8.08. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

"Mi trabajo no es enseñar sino que ellos aprendan", argumenta Jorge. Su intención se focaliza en que ellos aprendan y, por lo tanto, propone actividades varias, para que se enganchen, y se sientan interesados por las tareas escolares. Es una respuesta a lo que explica Montaigne (2001) "no es de extrañar que aquéllos que, según nuestras costumbres, intenten educar varias inteligencias de muy diversas maneras y formas, con la misma lección e igual procedimiento de conducta, hallen apenas dos o tres, en toda una población de niños, que recojan algún fruto de su enseñanza" (p. 204). Jorge busca que todos los estudiantes -o por lo menos todos los que así deseen- aprendan.

Un tipo de actividad que propone es la elaboración de trabajos audiovisuales sobre temas variados, planteando retos generales e individuales a los y las estudiantes, como se puede apreciar en el fragmento extraído de la entrevista realizada.

- En la clase dedico tiempo para que vean videos realizados por otros jóvenes de su edad y por compañeros. Cuando ellos los ven, piensan que ellos también podrían hacerlo y enseñar a otros que saben hacerlo. Esto mejora su autoestima: proponerse retos, plantearlos, superarlos y además compartirlos. Muchos de ellos ya lo hacen con videojuegos por ejemplo, en su tiempo libre.

[Fragmento 8.09. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

La elaboración de vídeos -actividad que conlleva diversas tareas tales como: búsqueda y organización de información, planificación de discurso, grabación y edición de vídeo- es una de las varias actividades propuestas por Jorge en sus clases. Además de elaborar los vídeos, los estudiantes también los comparten, algo que sirve para discutir en clase y fuera

de ella también -vía comentarios en las plataformas de vídeo-. En la figura 7 se puede observar un vídeo producido y publicado por Martin, en el que debería presentarse en menos de 15 segundos -reto propuesto por el profesor-.

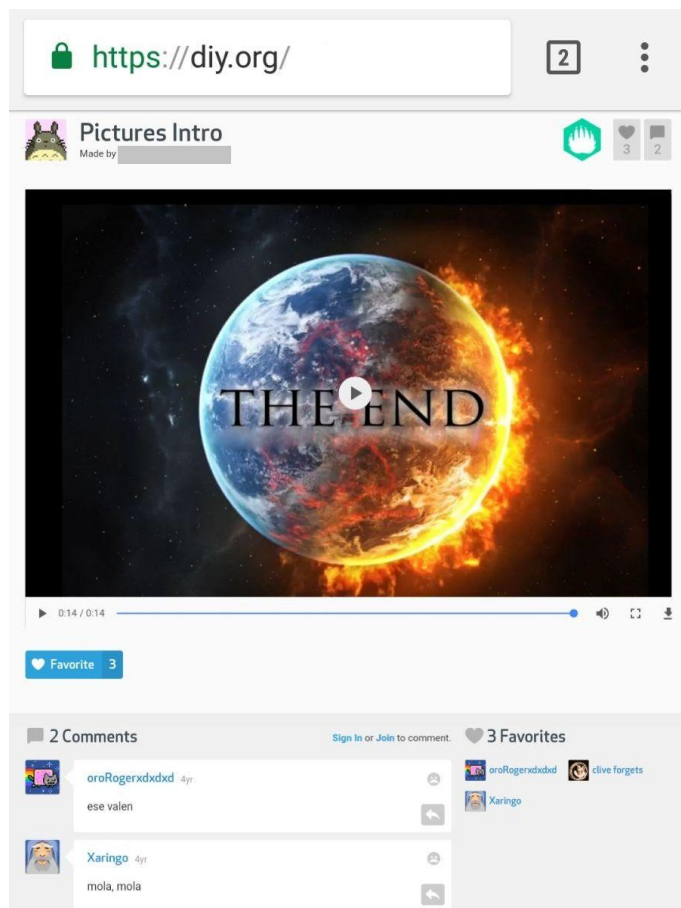


Figura 7. *Captura de pantalla del vídeo elaborado y publicado por un alumno.* Fuente: <https://diy.org/>.

Otra actividad recurrente, con otro tipo de dificultad, es la realización de resúmenes y comentarios críticos de noticias, vídeos o acontecimientos, en lengua inglesa. La asignatura es Tecnología, pero la lengua extranjera es la que media la comunicación en diversos/muchos rincones del mundo virtual, por lo que Jorge incide en que tienen que lanzarse a utilizarla, para poder comunicarse y compartir sus creaciones con los demás. Se puede apreciar un ejemplo de este tipo de actividad en el extracto presentado seguidamente.

La tarea propuesta por el profesor es escribir qué les parece de la experiencia presentada en el vídeo visualizado: "What do you think about this kind of events?". Deben redactar unas 5 líneas, en inglés, y compartirlo en el foro. El profesor remarca que la corrección de la redacción no es lo más importante. Que lo que importa es que consigan expresarse. Sugiere que utilicen diccionarios on-line para buscar palabras que no conozcan.

[Fragmento 8.10. Observación de clase 88J⁶⁷]

Tal como señalaba Jorge en la entrevista, a algunos alumnos les cuesta asumir su cambio de rol, de agente pasivo del aprendizaje a creador de contenido. Es por ello que surgen diálogos en clase como el que veremos seguidamente.

Algunos alumnos le piden al profesor que no les pida que hagan otro vídeo, porque les cuesta trabajo hacerlo.

- (Jorge) ¿Cuánto habéis tardado en grabar el último?

- (Martin) Más o menos una hora. Entre que redactas el texto, lo revisas, encuentras un sitio bueno para grabar el video, lo grabas – unas tres o cuatro veces hasta que te salga bien – y lo editas un poco.

- (Jorge) A lo mejor el de José ha tardado un poco más para poner los subtítulos.

- (José) En lo que más tardé fue en grabarlo, que estuviera bien. Por lo demás, bien.

- (Jorge) Y si es solo un audio es más rápido todavía, porque es solo darle al botón de grabar y leer el texto que habéis creado.

- (Martin) Sí... Es súper rápido.

- (Jorge) Lo mejor es que hagáis un vídeo para que aprendáis a hacerlo, es mucho más útil para vosotros. Pero como segunda opción también tenéis la posibilidad de grabar un audio.

[Fragmento 8.11. Observación de clase 129J]

Aunque no siempre estén dispuestos -en la mayoría de los casos sí lo están-, los alumnos reconocen que con ese tipo de actividades aprenden más y desarrollan otras capacidades más allá de las relacionadas con el contenido de la asignatura. A continuación, ilustraremos la percepción del aprendizaje a partir de ese tipo de metodología, con dos fragmentos extraídos de los grupos de discusión con el alumnado.

⁶⁷ El código de la observación de clase está conformado por un número ordinal y letras. Corresponden al número de la clase observada de la totalidad de observaciones y la identificación del profesor observado. De esta manera, la observación 88J es la 88ª clase observada, en la cual el docente era Jorge.

- Aprendes más que en un examen con este tipo de trabajos. Aprendes más que estar 'empollando'.
- Yo aprendo mejor así, se me queda mejor en la cabeza.
- Además si buscas información por internet te lo lees, si lo resumes te lo lees y así te lo puedes leer muchas veces y así se te queda.
- Este tipo de trabajos mejora aspectos tecnológicos, de estructura y de expresión.

[Fragmento 8.12. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

- A veces, hacer esos trabajos, ocupan tiempo.
- Yo tengo más dificultad para hacer esas cosas. Para saber utilizar un programa a veces necesito días. Me gusta, pero me cuesta. Sería mucho más rápido si todo lo que aprendiéramos fuera hecho 'a mano'.
- Pero está bien que aprendamos estas cosas también.
- Sí, porque es el futuro.

[Fragmento 8.13. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

De las palabras del alumnado, se desprende el valor que le dan al trabajo realizado: "aprenden más", "se les queda más", "aprenden otras cosas", pese a que les suponga más dedicación.

La práctica docente de Jorge está muy relacionada con la perspectiva DIY -que aborda, de manera más o menos consciente en sus clases -, que implica una proactividad y una capacidad de autonomía por parte del alumnado (Hernández-Hernández, Sancho y Majó, 2016; Moravec, 2011b). DIY, que es el acrónimo de *'do it yourself'* (hazlo tú mismo), surgió originalmente en el ámbito del bricolaje y actualmente ha sido adoptada por el ámbito educativo. Cobo y Pardo (2007) argumentan que la perspectiva DIY tiene lugar en la escuela mediada por tecnologías digitales, ya que se relaciona con la autoconstrucción de contenidos digitales y la producción entre pares.

Majó, Onsès y Sánchez (2016), describen la perspectiva DIY a partir de cinco características:

1. Creatividad. Entendida como la capacidad para generar algo nuevo a partir de lo que se conoce, por lo que implica transformación, apropiación, autoría y responsabilidad.

2. Colaboración. Entendiendo el concepto de *it yourself* en relación a un *together*, diferenciando también la colaboración de la participación.
3. Autorregulación. Se relaciona con la capacidad de los sujetos para hacerse cargo y dirigir su aprendizaje (...).
4. Tecnología. Los proyectos contemplan un uso intenso de las tecnologías en un sentido amplio del concepto, por lo que incluyen: los medios sociales y las tecnologías simbólicas, organizativas, artefactuales, digitales...
5. Compartir. La filosofía DIY lleva implícito un interés por compartir aquello que se sabe con una comunidad, ya sea educativa, más o menos institucional, presencial o virtual. (p. 29)

Como se ha evidenciado, todos los elementos componentes y constituyentes de la perspectiva DIY forman parte de la práctica docente de Jorge y seguiremos indagando en estos elementos a lo largo del capítulo. A continuación, nos centraremos en la cuestión de la autoría en la educación secundaria para analizar posteriormente el rol docente en esta nueva ecología del aprendizaje.

8.5.3.1 El rol del alumnado en una ecología del aprendizaje contemporánea: autores de su propio aprendizaje

Gran parte de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la escuela corresponden a verdades demostradas científicamente y/o aceptadas ampliamente como válidas. Sin embargo, el conocimiento humano es algo en permanente evolución y, por ello, es un perjuicio cuando en la escuela es tratado únicamente como un saber definitivo que el joven deba asumir como tal (Von Foerster, 1996). Fomentar el potencial creativo de los jóvenes resulta fundamental pues el avance del pensamiento se alimenta de la formulación de preguntas para las que los humanos generan respuestas provisionales y en permanente evolución (Asensio, 2016).

Además, una ecología del aprendizaje contemporánea contempla promover diseños de clase y actividades en las que el alumnado pueda implicarse en una construcción de su propio aprendizaje genuino y significativo.

Eso involucra el desarrollo de trabajos de autoría por parte de los estudiantes, que no impliquen una respuesta única como opción correcta, sino como resultado de un proceso de construcción creativo, con recorridos propios de aprendizaje diverso y, por lo tanto, resultados diferentes (Hernández-Hernández y Sancho, 2015).

Recuperando una idea evidenciada en un extracto anterior (fragmento 8.06 del presente capítulo), Jorge comenta la tensión que existe entre, por un lado, la búsqueda de espacios para la creatividad por parte del alumnado y, por otro lado, el coste de salir de su zona de confort y la fuerza necesaria para contrarrestar la inercia de un aprendizaje pasivo.

Una nueva ecología educativa demanda del alumnado un papel activo y creativo en su propio proceso de aprendizaje, así como en la construcción colectiva de la cultura en el ciberespacio. Cada vez más los jóvenes demandan su lugar en el mundo virtual -como ciudadanos digitales-, con publicaciones en redes sociales, wikis y plataformas de almacenamiento de imágenes y vídeos; lo que conlleva una carga de responsabilidad. Cabe a la escuela hacerles reflexionar sobre su responsabilidad en la creación de contenido, de manera respetuosa y ética. Porque además de ayudar a formar consumidores críticos, la escuela también debería responsabilizarse del desarrollo de autores, de creadores críticos (Sancho, 2006).

8.5.3.2 El rol del profesorado en una ecología del aprendizaje contemporánea: navegar a la deriva y guiar

Ser docente es una cuestión situada temporal y socialmente. No es lo mismo serlo hoy que hace unas décadas. Según Casablancas (2014), la docencia es una construcción permanente y corporeizada, en personas que moldean la profesión con sus historias y sentimientos, en el día a día de un año escolar, ubicado en determinadas coordenadas histórico-sociales. No estamos completos como sujetos, ni tampoco como docentes. Especialmente en la era de

incertidumbre y de cambios constantes en la que vivimos, los profesores transeúntes digitales pueden equivocarse y atreverse a errar con usos tecnológicos en sus prácticas docentes. Según la autora, lo importante es seguir probando.

Alonso (2001) señala que los docentes del siglo XXI deberíamos aprender a construir nuevas relaciones con la información, atendiendo al abundante acceso que se tiene hoy de la misma. Según la autora, los docentes deberían adoptar nuevas funciones próximas a la búsqueda, a la selección, al procesamiento, a la valoración crítica, al descubrimiento, a la investigación y, por qué no, a la creación y a la invención de nuevos discursos repletos de autoría.

Otros autores, como Majó, Onsès y Sánchez (2016) añaden que el nuevo rol del profesor es el de "creador de circunstancias" (Deligny, 1970) -nunca más actual-, de contextos estimulantes, de despertar la curiosidad. Mientras que Gros y Suárez-Guerrero (2016) señalan la relevancia de organizar las experiencias de aprendizaje.

Me gustaría remarcar especialmente dos nociones relacionadas con el papel del docente que se evidencian en la práctica de Jorge. **La primera:** *'la terea del profesor se dirige a promover que los alumnos aprendan por ellos mismos'* (Fernández Muñoz, 2005). El profesor de hoy sería el promotor que vela por cada alumno cree y se apropie de sus propios saberes para luego compartirlos con otros y así crecer juntos. **La segunda:** *'parece necesario que el docente sepa estar en la deriva'* (Majó, Onsès y Sánchez, 2016). En el sentido que se permita navegar por nuevos contenidos, nuevos tiempos, nuevas cuestiones...

El siguiente fragmento, extraído de la entrevista con Jorge, evidencia la percepción que tiene de su propio rol docente en nuestros tiempos.

- Ellos están acostumbrados a que el profesor les resuelva las dudas, y yo no lo sé todo. Cada uno tiene su historia: uno sabe mucho de programación, otro de otra cosa, entonces hay que aprovechar las dudas e intereses de los alumnos y que busquen sus propias respuestas. Aquí yo sí que puedo ayudarlos, porque les acompaño en su camino del aprendizaje.

[Fragmento 8.14. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

En la ecología del aprendizaje contemporánea, la educación debería habitar espacios en los que cada joven, siguiendo las directrices generales establecidas por el docente y con su acompañamiento, administre individualmente el recorrido y desarrollo de su proceso de aprendizaje. La función de las tecnologías digitales en ese contexto sería facilitar ese camino (Levis, 2016).

En este contexto, se difumina la verticalidad de la relación pedagógica. El profesor se involucra como un miembro más del equipo, dejando de lado el rol de quien sólo dicta lo que hay que hacer. Sin embargo, tratará de promover que los estudiantes vayan hacia lugares que desconozcan para que así avancen, acompañándolos en el proceso (Majó, Onsès y Sánchez, 2016).

En lo que concierne a lo que se puede aprender en nuestros tiempos, las clases de Jorge las conforma una gran variedad de contenidos articulados, a partir de las necesidades e intereses detectados. Cabero y Llorente (2016) defienden que hay que reconocer que en la enseñanza, coherentemente con los momentos históricos en los cuales se desenvuelve, no han existido siempre los mismos contenidos, y no tiene sentido que así lo fuera. "La red se ha convertido en un territorio que favorece bordear los límites del currículo establecido y facilita potenciar y crear un espacio flexible para el aprendizaje" (p. 39).

8.6 El dentro y el fuera de la clase mediada por tecnologías digitales: agrietando los muros de la escuela

Todo empezó con el planteamiento de un lugar propio para la culturalización de los niños y jóvenes, al margen de la vida de los adultos, en el que estarían un limitado tiempo de sus vidas, con la finalidad de conservar y transmitir determinados conocimientos, valores y destrezas de la cultura humana, como ámbito exclusivo y reservado para la enseñanza y el aprendizaje: era la invención de la 'escuela' (Asensio, 2010; Gros y Suárez-Guerrero, 2016). "Un proceso por el cual los niños dejan de considerarse adultos pequeños, y la infancia y la edad adulta se difieren con nitidez" (Rotthaus, 2004, p. 36). Este es el origen del 'dentro'.

Hasta entonces, a lo largo de toda la historia de la humanidad, los niños habían sido socializados en convivencia con su grupo próximo, que tenía un papel culturizador, en un espacio protegido y abierto a la vez. 'Para educar a un niño, hace falta una aldea', sostiene el tan conocido proverbio africano. Con el paso del tiempo, ese papel fue asumido, en parte, por la escuela, traspasando esa responsabilidad educativa y culturizadora a personas profesionalmente cualificadas para tal fin. El contexto próximo -la comunidad próxima al entorno familiar-, fue adquiriendo otras características, dejando de ejercer una influencia cultural homogénea, para ser progresivamente cada vez más dispar en sí mismo y en relación a la escuela (Asensio, 2010).

Se crearon dos mundos en la vida de los niños y jóvenes: el mundo de la calle -con sus familias, amigos, medios de comunicación, tecnologías digitales...- y el mundo de la escuela. Durante mucho tiempo -y con eso no quiero decir que la ambivalencia ya no exista- las conexiones y relaciones entre estos dos mundos, no han sido demasiado fluidas.

Recuperamos aquí un fragmento en el que Alonso (2001) explora esos dos mundos a los que hacíamos referencia en el párrafo anterior y explicita algunas de las diferencias entre las experiencias culturales que tienen lugar y viven los jóvenes en la escuela y las que se generan fuera de ella:

La cultura de la clase y la cultura de la calle, son dos mundos distintos, muy distintos, dos universos culturales que históricamente se han ignorado y menospreciado. La cultura académica, culta, dominante, oficial o de formación, tradicionalmente, ha temido visceralmente cualquier otra forma cultural. Ha ignorado e incluso rechazado y despreciado cuanto provenía de esa otra cultura, la de masas, la del saber popular, la desinteresada, la experiencial... en definitiva, la 'de fuera'. Y precisamente es 'fuera' donde la juventud y la adolescencia encuentran las dosis de emoción, de seducción y de pasión que necesitan. (p. 256)

En la escena de clase que se presenta a continuación, vemos como un estudiante establece un paralelismo entre lo que se está abordando en clase -el dentro- y una plataforma digital, como ejemplo de cultura de 'fuera'.

La actividad de creación textual de la clase de hoy tiene como punto de partida una canción que trata de una persona que envía cartas a un desconocido, contando sobre su vida y preguntándole por la suya.

La profesora pregunta: "¿Eso pasaría a día de hoy?".

- (Pol) ¡Es como el Ask!

- (Profesora) Yo no conozco el Ask...

- (Pol) Es para hacer preguntas anónimas y la gente contesta. O sea, que hoy día eso también pasa, pero nadie escribe canciones sobre ello.

[Fragmento 8.15. Observación de clase 125S]

En la misma línea de Alonso (2001), Pahl y Rowsell (2005) también defienden la necesidad de construcción de puentes entre estos dos mundos. Sin embargo, con la integración de las tecnologías digitales en las aulas, los muros que circundaban el espacio propio delimitado del aula se están agrietando. Y en algunos escenarios educativos la cultura 'de dentro' y la cultura 'de fuera' están experimentando una mezcla substancial en este espacio fronterizo, que podría promover un aprendizaje holístico y global en los estudiantes del siglo XXI.

Para profundizar en estas posibilidades, presentaremos seguidamente cinco sub-apartados en los que dialogaremos en torno a algunas cuestiones relacionadas con las 'grietas' en el muro que separa el dentro y el fuera de la escuela: (1) En primer lugar nos centraremos en la apertura al mundo y la influencia que éste genera en los estudiantes; (2) Seguidamente abordaremos la ampliación de la noción de espacio/tiempo; (3) En tercer lugar exploraremos los cambios en las 'reglas del juego' del proceso de enseñanza y aprendizaje; (4) Posteriormente reflexionaremos sobre la relación pedagógica que escapa al ambiente escolar; (5) Para finalmente focalizar nuestra mirada en los márgenes del aula y contemplar la posibilidad de crear espacios permeables.

8.6.1 Las tecnologías digitales como apertura al mundo

La introducción, integración y apropiación de tecnologías digitales en el aula posibilitan la apertura de la clase al mundo. Pero eso no ocurre sin consecuencias. En el presente apartado abordaremos la influencia del mundo que se puede generar en los jóvenes a partir

de esa apertura y el intento del profesorado de influir en la influencia. Por lo que resulta necesario incidir en el concepto de influencia.

Según Van Manen (1998), la noción de 'influencia' no evoca necesariamente una relación de causalidad, más bien, la influencia es algo que se transmite/se comunica entre personas que interactúan entre sí. En tiempos en los que ser *digital influencer*⁶⁸ es una profesión -con obvia intención comercial-, nos cuesta pensar que la influencia puede no ser necesariamente manipuladora, o que la relación entre dos personas basada en la influencia no sea una relación de interés, en la que uno influencia al otro al que pretende controlar. Sin embargo, la influencia no es algo unilateral: "En un sentido amplio, la influencia connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro" (Van Manen, 1998, p. 32). Toda presencia genera influencia.

Si consideramos que estamos insertos en un contexto histórico-cultural, todos somos recién llegados y, por lo tanto, todos estamos bajo la influencia de los que nos han precedido.

Antes de la invención de la escuela, como se ha señalado anteriormente, los niños vivían su proceso de culturización y socialización en un medio social, familiar y reconocible. No obstante, con la introducción de medios de comunicación de masas y tecnologías digitales en la vida de los niños y jóvenes -la radio, la televisión, el cine, los videojuegos, las tecnologías digitales...- el entorno social que antes era familiar y reconocible, se ha transformado en algo anónimo y despersonalizado; configurado no solamente por las personas cercanas a la familia o a la escuela del niño, sino también, y cada vez en mayor medida, por hombres y mujeres de los que nada se sabe y que, aún sin pretenderlo, se convierten en importantes agentes socializadores y pasibles de ser imitados.

En el contexto de invención de la escuela, la transmisión de la información que era exclusivamente familiar, pasó a ser compartida con la institución escolar. Pero en nuestros tiempos, esa gestión de la información está también en las manos de los niños y jóvenes,

⁶⁸ Según el Diccionario de Marketing y Publicidad, los '*digital influencers*' o 'influenciadores digitales' son: "Personas que generan información de productos, servicios o, gracias al fenómeno de las redes sociales, de cualquier tema de actualidad. Regularmente se especializan o hablan de un tema o categoría en específico y, por lo general, tienden a interactuar y a participar con otros usuarios compartiendo sus opiniones, pensamientos, ideas o reflexiones" (Marketing Directo, s.f., p. 1).

que con sus pantallas -y no siempre con la supervisión adulta- pueden acceder a todos los 'secretos' del mundo adulto, en cualquier momento.

Partiendo de la realidad que se ha descrito en el párrafo anterior, consideramos que la escuela debería preocuparse de ayudar a estos jóvenes a encontrar su lugar en el 'mundo virtual', sin dejar de ser niños y jóvenes. Presentamos a continuación dos fragmentos de los grupos de discusión que organizamos en nuestra estancia en el centro, en los que se puede observar la relación que los jóvenes participantes mantienen con las tecnologías digitales.

- (Investigadora) *¿Podéis imaginar vuestras vidas sin tecnologías digitales?*

En un primer momento, todos contestan con un 'no rotundo'. Posteriormente, se genera un diálogo:

- O sea, yo sí, pero no sé qué haría. Sería un aburrimiento de vida.
- Cambiaría mucho la dinámica, porque todas las cosas que manejamos en la vida son tecnológicas.
- No se puede vivir sin internet, necesitas conectarte con los amigos.

[Fragmento 8.16. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

- (Investigadora) *¿Para qué utilizáis las tecnologías digitales?*

- Para hacer tareas escolares.
- Para la vida social.
- Redes sociales.
- Utilizar el móvil para el WhatsApp.
- Investigar, por ejemplo si tienes un problema y te da vergüenza preguntárselo a alguien, pues investigas.

[Fragmento 8.17. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

Los fragmentos presentados reflejan la importancia que estos jóvenes atribuyen a las tecnologías digitales en sus vidas. Las utilizan para realizar los deberes escolares, pero también en su vida social. Señalo lo impactante que es la última afirmación -la que hace referencia a la posibilidad de indagar en torno a un tema o problema 'cuándo les da vergüenza preguntárselo a alguien'-, dado el nivel de confianza que el estudiante atribuye a la información encontrada en la red.

El papel de las familias y de la escuela debería ser, pues, mediar ese mundo que llega al niño y al joven, sin ningún filtro; procurando influir en la influencia. Según Van Manen

(1998), eso significa que el educador debería ser capaz de actuar como mediador de la influencia de la cultura sobre la vida de los jóvenes, ya que sería poco compasivo obligar a los niños a defenderse por sí mismos, abandonándolos a las fuerzas seductoras y a menudo tiránicas de la sociedad en red.

A continuación se presenta una escena de clase en la que la profesora utiliza un vídeo sobre el mal uso de las fotos publicadas en internet, con la finalidad de provocar un debate en torno a las consecuencias de hacer público lo privado y personal.

La profesora empieza la clase con la visualización de un vídeo en el que una adolescente publica en sus redes sociales diversas fotos de un día en la piscina, en las que figura con poca ropa.

En el vídeo se puede acompañar el recorrido de estas fotos en la red: desde su perfil en la red social, para posteriormente ser descargadas en ordenadores privados y pasar a ser utilizadas indebidamente fuera de contexto, como material pornográfico.

Muchos alumnos se sorprenden con el vídeo. Expresan incredulidad y aturdimiento.

Se genera bastante debate sobre lo que ellos publican en internet y cómo podría ser malinterpretado, si fuera sacado de su contexto.

Es evidente la intención de la profesora: que reflexionen antes de publicar su vida en internet.

[Fragmento 8.18. Observación de clase 30D]

La escena refleja un intento deliberado de la docente de orientar a sus estudiantes en las prácticas que adoptan en la red fuera de clase. Hace suya la responsabilidad de orientarles, con la finalidad de que hagan un uso más consciente de las redes sociales. En otro momento, también incide en lo engañosa que puede ser la información disponible en los medios, fomentando la adopción de una postura crítica ante ello, como se puede apreciar en la escena descrita en el fragmento que se presenta a continuación.

En la clase de Matemáticas, la profesora presenta a los estudiantes una serie de gráficos que se encuentran en artículos de periódicos on-line y páginas de internet en general. Los gráficos elegidos, contruidos erróneamente, muy probablemente de manera deliberada por parte de sus autores, generan una mala interpretación de la información.

Los alumnos analizan los datos que aparecen en el artículo y los comparan con el gráfico. Se dan cuenta de que el gráfico no está bien. Discuten sobre las malas interpretaciones a las que puede inducir un gráfico mal hecho y los errores que se han cometido en la construcción de éstos en concreto.

Se preguntan cómo es posible que se permita algo así en los medios de comunicación,

ya que, desde su punto de vista, les falta cuidado o ética a los autores de los gráficos.

- (Martin) Es como una especie de engaño.

[Fragmento 8.19. Observación de clase 34D]

En la escena anterior se puede observar que los alumnos se sienten engañados y consternados al constatar que pueden ser manipulados por los medios. El propósito de la profesora es generar una reflexión sobre la necesidad de presentar correctamente los datos matemáticos en noticias y artículos disponibles en internet, algo que, supuestamente, no pasa en los libros de texto. La apertura al mundo requiere una serie de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para 'sobrevivir' en él. Que sepamos crear gráficos correctamente, no garantiza que seamos capaces de detectar errores - posiblemente malintencionados- en los medios, por eso es fundamental promover una postura crítica ante el consumo de información.

En esta misma línea, como se puede observar en la escena que se presenta a continuación, otra profesora aborda del tema de la credibilidad de las fuentes de información.

- (Profesora) Recordar que en internet yo puedo escribir las animaladas que me dé la gana, puede ser que sin mala fe, pero no se puede creer en cualquier cosa que esté escrita en blogs, en Wikipedia... Tenéis que buscar en páginas con una cierta garantía de credibilidad: de médicos, de universidades, etc.

[Fragmento 8.20. Observación de clase 142I]

En ese apartado hemos podido constatar la relevancia de una educación que medie y que oriente a los estudiantes en el 'mundo virtual'. En los dos siguientes, veremos cómo la integración e incorporación de las tecnologías digitales en el aula están cambiando las 'reglas del juego' del proceso de enseñanza-aprendizaje: el primero de ellos desde un punto de vista más conceptual y el segundo, desde la práctica docente de Jorge.

8.6.2 ¿Cuándo y dónde aprender? Una clase tecnómada y la influencia de las tecnologías digitales en la noción del tiempo y espacio

Como ya se ha anunciado en los presupuestos del capítulo, consideramos que las tecnologías digitales tienen el potencial de modificar radicalmente nuestra concepción del espacio y del tiempo. En ese sentido, la integración de estas tecnologías en la escuela -más allá de su mera presencia- posibilita que el aula deje de ser/tener un espacio/tiempo rígidamente controlado (Levis, 2011).

Antes de centrarnos en los límites y posibilidades de la organización espacio-temporal del aula, profundizaremos en estas dos nociones -espacio y tiempo-, para luego extrapolarlas al contexto educativo.

La percepción del espacio y del tiempo es personal y contextual: cada forma de vida -cada cultura- inventa su mundo. La percepción del tiempo no tiene el mismo sentido para una bacteria con una expectativa de vida estimada de 20 horas que para una tortuga que puede llegar a vivir 120 años. Una semana de vacaciones tampoco significa lo mismo para una niña de 4 años -para quien pueden rozar la eternidad- que para una trabajadora que lleva 11 meses sin días de descanso -para quien pueden pasar en un abrir y cerrar de ojos-.

La percepción del espacio tampoco es universal. Sin ir más lejos, puedo usar mi historia personal como ejemplo. Por haber nacido y crecido en Brasil donde las distancias son casi continentales, cuando tenía 14 años salí del pueblo donde vivía con mis padres para estudiar en la capital de mi estado situada a aproximadamente 250km de distancia. Para mí, eso no significaba irme lejos de mis padres, ya que la cercanía me permitía visitarlos los fines de semana. Cierta vez viajé a la isla de Tenerife y, estando en Santa Cruz, decidí ir en transporte público a conocer el Teide (el volcán del centro de la isla), que está situado a menos de 70 km de la capital. Cuando les conté mi 'aventura' a unos conocidos locales, se quedaron estupefactos por haberme ido 'tan lejos', en un solo día (ida y vuelta), sola y en transporte público. Para ellos, el paseo requiere una organización mucho más compleja, por la distancia que conlleva: casi cruzar la isla. Es la mitad de la distancia que pueden recorrer sin tener que tomar un barco o un avión.

Lo que quiero explicar con estas situaciones anecdóticas, es que las nociones de rápido/lento y de cerca/lejos, es algo personal y contextual y, además, encarnado.

Asimismo, cada nuevo sistema de comunicación y de transporte modifica el sistema de las proximidades prácticas y, por ello, la noción de espacio. Lévy (2007) argumenta que cuando se construye una vía férrea, por ejemplo, es como si se promoviera un acercamiento de las regiones conectadas por las vías, ya que les resulta más fácil a las personas ir de un lado a otro -'acortando distancias' de una manera figurada- a la vez que alejando las regiones no conectadas. Pero para quienes no se trasladan en tren, las antiguas distancias todavía son válidas. O sea, el surgimiento de este medio de transporte modifica la noción de espacio, pero no de una manera definitiva, sino simbólica, para aquellas personas que utilizan este medio de transporte. Podemos hacer extensivo este ejemplo a los coches, a los aviones, al teléfono o a internet.

La multiplicación contemporánea de los espacios -espacios físicos alcanzables, a través de medios de transporte cada vez más accesibles, y espacios virtuales- nos convierte en neonómadas: migrando entre unos y otros espacios constantemente.

El surgimiento del ciberespacio como 'espacio virtual' que ocupa un lugar no designable, ha ampliado nuestra noción espacial. Cómo explicar a alguien que nunca ha tenido acceso ni conocimiento sobre internet que existe un lugar donde las personas se encuentran y hacen públicas sus vidas, en el que se comparte información y donde se puede producir conocimiento de forma colaborativa, que no es un lugar imaginario sino real, pero que no se puede acceder en el plano terrenal.

Una comunidad virtual, por ejemplo, existe sin que pertenezca a un lugar de referencia estable. Al mismo tiempo que está en cualquier lugar en el que se encuentren sus miembros (Lévy, 2007). Esa noción de espacio la ha hecho posible el surgimiento de las tecnologías digitales.

El ciberespacio es un espacio característicamente nuevo que coexiste con el espacio físico. Sin embargo, esa ampliación del espacio cultural humano prácticamente no ha modificado la vida de quienes que no tiene acceso a las tecnologías digitales. Por otro lado, el

ciberespacio forma parte de la experiencia de la espacialidad de los residentes digitales, que seguramente no podrán imaginar su vida sin poder vivir también virtualmente.

Por lo tanto, podemos afirmar que en nuestra sociedad conviven personas con diversas perspectivas sobre el espacio. Quienes las ignoran -consciente o inconscientemente- o no pueden acceder a ellas -ya sea por motivos económicos o de privación y/o prohibición de acceso-, suelen pensar en 'espacio' como algo cerrado, que tiene límites. En el contexto educativo, bajo esta perspectiva, el espacio de aprendizaje solía estar limitado por las paredes del aula. En estos momentos, a las personas que tienen una 'mentalidad ciberespacial', les resulta ajena la premisa de que cada cual se dedique a realizar su tarea de forma autónoma en el momento que le corresponda o que deba estar en un lugar concreto en el momento en el que esté estudiando (Lankshear y Knobel, 2011).

En uno de los grupos de discusión realizado con el alumnado, hemos abordado la cuestión de las actividades y tareas escolares realizadas de manera analógica y digital. En el fragmento que se presenta a continuación, una alumna argumenta por qué le gusta hacer tareas en formato digital.

- Tengo mis Power Points todos guardados y en el portafolio digital voy colgando todo, y así nunca pierdes lo que haces. Lo que haces en papel se deteriora, los archivos no se hacen viejos.

[Fragmento 8.21. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

En ese lugar virtual -el ciberespacio- los archivos no envejecen; el tiempo no pasa, no hay deterioro. Se observa claramente que la noción de espacialidad está inevitable y estrechamente vinculada a una noción temporal, acorde a la teoría de la relatividad: espacio y tiempo no pueden pensarse ni de manera absoluta ni por separado. Por lo tanto, si existe un nuevo espacio, la noción de tiempo también se modifica.

Según Castells (2011), la aparición del ciberespacio y la transformación de la noción del tiempo, bajo el nuevo paradigma de las tecnologías digitales, moldeado por las prácticas sociales, están en los cimientos de la sociedad actual.

La formulación de dos presupuestos, nos acompañará hacia una aproximación conceptual de la temporalidad contemporánea. **El primer presupuesto:** 'el tiempo es contextual, local y encarnado'. **El segundo presupuesto:** 'las tecnologías digitales están generando un nuevo régimen del tiempo'.

Según Adam (1990), diversas áreas del conocimiento como la Física, la Biología y la Teoría Social parecen converger en una noción contextual del tiempo. El tiempo, en la naturaleza y en la sociedad, es siempre contextual. Y las tecnologías digitales están promoviendo el surgimiento de un nuevo 'régimen del tiempo'.

La noción de 'tiempo cronos' -lineal, irreversible, medible y predecible- (Moellwald, Corti y Telichevesky, 2009) se está cuestionando profundamente en la sociedad contemporánea. Para Castells (2011), la transformación tiene bases profundas: "es la mezcla de tiempos para crear un universo eterno, no autoexpansivo sino autosostenido, no cíclico sino aleatorio, no recurrente sino incurrente: el tiempo atemporal, utilizando la tecnología para escapar de los contextos de su existencia y apropiarse selectivamente de cualquier valor que cada contexto pueda ofrecer al presente eterno" (p. 511).

Ese 'presente eterno' es al que se refiere la estudiante en el fragmento 8.21 del presente capítulo. En el mundo virtual, no debemos preocuparnos por el envejecimiento. Pero sí es evidente que nos impacientamos por la obsolescencia. Porque además de la atemporalidad, otro fundamento de la información disponible en internet es la inmediatez.

Por lo tanto, nos arriesgamos a decir que la virtualidad transforma el tiempo en nuestra sociedad en dos sentidos: la 'atemporalidad' y la 'simultaneidad'. "Así pues, es la cultura, al mismo tiempo, de lo eterno y de lo efímero" (Castells, 2011, p. 540).

Por un lado, la combinación de situaciones temporales diversas en los medios, crea un collage temporal en el que todo se hace sincrónico en un horizonte plano, sin principio, sin final, sin secuencia. En este sentido, Castells (2011) afirma que la atemporalidad del hipertexto es una característica decisiva de nuestra cultura, que moldea las mentes y las memorias de los niños educados en la ecología del aprendizaje contemporánea.

Por otro lado, la información inmediata proveniente de todo el globo, mezclada con noticias del barrio en directo, proporciona una inmediatez temporal sin precedentes a los acontecimientos sociales y las expresiones culturales -donde puede presenciarse en directo la creación de la historia (Campo, 1996; Castells, 2011; Wark, 1994). Los recursos de la comunicación actual -WhatsApp, Skype y un largo etcétera- hacen posible, además, un diálogo en tiempo real, que proporcionan un sentido de la inmediatez que sobrepasa las barreras temporales.

Relacionándolo con el concepto de modernidad líquida, Bauman (2003) afirma que en nuestros días, "el 'corto plazo' ha reemplazado el 'largo plazo' y ha convertido la instantaneidad en ideal último" (p. 134). En relación a ello, Sanagua (2009) afirma que la modernidad líquida surgió con el cambio en la noción de espacio-tiempo. Para la autora, ese cambio se explica cuando "la distancia recorrida en una unidad de tiempo pasó a depender de la tecnología y pudieron transgredirse los límites heredados de la velocidad del movimiento" (p. 2).

Esa noción de inmediatez, tan enraizada en la vida de nuestros estudiantes, aparece reflejada en el fragmento de grupo de discusión presentado seguidamente.

- Por ejemplo, si tienes un primo que se va a Brasil, y si tienes que esperar a que haga fotos, las imprima y todo, puedes "morirte" antes de ver cómo fue el viaje. Por el WhatsApp él te puede enviar fotos y hablarte de cómo va todo en el mismo momento.
[Fragmento 8.22. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

En la cultura 'de la calle' los ritmos son acelerados (Alonso, 2001). Por consiguiente, con la mezcla de culturas 'de dentro' y 'de fuera' resultante de la asimilación de las tecnologías digitales en el aula, los tiempos educativos también se han acelerado. Sancho y Millán (1995) afirma que 'hoy ya es mañana'. En nuestra sociedad, "el mundo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy, el mañana ya está hecho. Todo muy rápido" (Freire, 2007b, p. 133).

Llegados a este punto, volvemos a la pregunta que originó este sub-apartado: '¿Cuándo y dónde aprender?', o en otras palabras, '¿Cuáles son los tiempos y los espacios que las tecnologías digitales posibilitan imprimir en las clases contemporáneas?'.

Jorge ha establecido una dinámica en sus clases donde son los propios estudiantes los que de alguna manera gestionan sus tiempos y realizarán sus actividades. No todos los alumnos tienen que llegar a un mismo resultado y los retos propuestos pueden ser realizados en casa, por ejemplo, según el interés y el deseo de los alumnos y alumnas por aprender. El concepto de *multitasking*⁶⁹ también está muy presente en las clases de Jorge, yuxtaponiendo los tiempos de aprendizaje. En el siguiente sub-apartado profundizaremos en ello.

La clase de Jorge, a pesar de estar ubicada en un contexto institucional físico -en cuanto a su localización- y lineal -dado que forma parte de un currículo horario pre-establecido- tiene características que escapan a esta presencia-actual-anclada. A partir de las observaciones realizadas en trabajo de campo, me arriesgo a decir que nos encontramos ante una 'clase tecnómada', que transita por lugares cambiantes en momentos variados, utilizando para ello dispositivos digitales conectados a una red telemática inalámbrica (Levis, 2007). El tecnómada, a diferencia del nómada tradicional, está siempre ubicable. La pantalla hace de baliza para los sujetos tecnómadas. En las clases de Jorge, los alumnos transitan por los más diversos lugares. Y, aunque estén en sus casas, pueden continuar su jornada de aprendizaje en los tiempos disponibles y oportunos -idóneos para él-, porque el tecnómada, aunque esté separado físicamente de los integrantes de la comunidad a la cual pertenece, está siempre vinculado con ellos mediante las tecnologías digitales (Levis, 2016).

En el diálogo representado en el fragmento que se presenta a continuación se puede observar la noción de aprendizaje deslocalizado presente en las clases de Jorge.

- (Karim) Profe, ¿el Duolingo lo tenemos que jugar a cada día?
- (Jorge) Jugaremos con el Duolingo en clase a cada viernes. Luego si quieres jugar en casa y avanzar, siempre está bien. Martín por ejemplo ya me ha superado. Ahora me toca a mí superarle. Y así estaremos todo el curso. A ver si tú también me propones un reto, Karim.

[Fragmento 8.23. Observación de clase 89J]

⁶⁹ Denominamos '*multitasking*' o 'multitarea' la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo, de manera simultánea o casi simultánea (Cassany y Ayala, 2008).

Lo que se observa, pues, son situaciones educativas como las requeridas por Levis (2016) en las que

la vinculación entre el profesor y sus estudiantes se establezca en un espacio-tiempo flexible y no preestablecido, que conjugue la riqueza del encuentro físico con pares y enseñantes -no olvidemos la importancia que tiene el cuerpo para el desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje- y el potencial de la enseñanza y el aprendizaje mediados por pantalla. (p. 184)

Después de haber conceptualizado las nociones de tiempo y de espacio inherentes a la práctica educativa mediada por tecnologías digitales, en el siguiente sub-apartado abordaremos las nuevas reglas de juego desde una vertiente inductiva.

8.6.3 (Re)ajustando las reglas del juego

Hasta ese punto, hemos nos hemos aproximado a algunos elementos cambiantes que tienen su origen en la integración de las tecnologías digitales en las aulas. Llega el momento de incidir en algunas cuestiones organizativas y normativas en torno a las cuales se ha discutido mucho en los últimos años en los entornos escolares y familiares. Discusión esa que en la mayoría de los casos se centra en una noción de control industrial (Foucault, 1999c), con prohibiciones que podrían servir -quizás- para los escenarios de incorporación tecnológica, pero que pierden sentido en situaciones educativas donde las tecnologías digitales estén integradas.

En ese escenario se hace necesario un diálogo reflexivo que posibilite la construcción conjunta de nuevas 'reglas del juego' para las situaciones de aprendizaje. Es cierto que el acceso al mundo es cada vez más abierto, pero no todo vale en el contexto educativo. Centrarse en situaciones, actividades y prácticas educativas oportunas, relevantes, interesantes y con sentido requiere una madurez por parte del alumnado que no surge de un día a otro, sino que demanda todo un proceso de aprendizaje relacionado con una autonomía responsable.

En la mayoría de las clases observadas, el profesorado ejerce un control desigual sobre el uso de las tecnologías digitales en el aula: el uso de portátiles goza de mayor aceptación entre el profesorado que los móviles. Situación que se puede observar en la escena que se presenta a continuación.

- (Profesora) Joana, ¿verdad que no puedes cargar el móvil en clase?
- (Jimena) Pero los portátiles sí...
- (Profesora) Los ordenadores sí porque son herramientas del aprendizaje, pero los móviles no.

[Fragmento 8.24. Observación de clase 30D]

Esa regla en relación a la utilización de los medios digitales refleja una concepción de las tecnologías como 'complemento' del aprendizaje, asociadas aquí a la incorporación -y no apropiación- de las tecnologías digitales en el aula. Asimismo, existe una categorización entre las tecnologías que son consideradas 'herramientas del aprendizaje' y las que son relegadas a un nivel más 'mundano' -extra-muros-: pueden utilizar los portátiles, pero no los móviles.

En cambio, en las clases de Jorge -en contraposición a todas las demás clases observadas- el uso de Smartphones no está prohibido, como podemos ver en el extracto de nota de campo que se presenta a continuación. Esa actitud es coherente con la filosofía que subyace en el trasfondo de su práctica y propuestas docentes.

- (Jorge) El móvil también lo podéis utilizar en clase, si tenéis las aplicaciones instaladas, claro.

[Fragmento 8.25. Observación de clase 105J]

Otro tema sensible, cuando exploramos el uso de las tecnologías digitales en el aula, es la utilización, por parte del alumnado de las redes sociales en horario escolar. La mayoría del profesorado como de las familias suelen mostrar serias reticencias, Y consideran que su uso en el aula es incompatible con una situación educativa 'correcta'. En el fragmento de entrevista que se presenta a continuación, Jorge explicita su posicionamiento respecto a ese tema.

- Cuando empezamos con el 1x1, una cosa que se planteó era tapar el Facebook, para que los alumnos no pudieran acceder. Muchos padres controlaban que sus hijos no entraran en Facebook mientras estuvieran en clase, porque vinculaban esto al 'no aprendizaje'. Pero yo creo que impedirlo es totalmente inútil. Creamos un sistema para que no pudieran acceder, pero no funcionó. Ellos encontraron vías para continuar haciendo lo que querían hacer, mediante una serie de programas. Entonces el departamento tiró la toalla. Lo suyo es llevarte el enemigo a tu banda. Facebook crea grupos, tiene un potencial educativo enorme, hay actividades.

[Fragmento 8.26. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Se desprende del fragmento anterior que Jorge, siempre y cuando tengan un potencial educativo, es partidario de utilizar los diversos recursos disponibles en internet, tratando de buscar su potencial educativo.

Por su parte, el alumnado admite -como se puede observar en el fragmento del grupo de discusión que se presenta a continuación- que en un primer momento es muy difícil tener auto-control para no utilizar recursos virtuales que distraigan del objetivo de aprendizaje. Sin embargo, consideran que es una capacidad que se adquiere con el tiempo.

- (Investigadora) *¿Cómo gestionáis las actividades de clase y el acceso a otras cosas externas por internet?*

- Era más complicado en Primero [de la ESO]. Habían muchos que estaban en Facebook o jugando todo el tiempo.

- Al principio estás motivado por el ordenador nuevo, los videojuegos, etc. Estábamos todos conectados entre nosotros en clase y el profesor intentando explicar el contenido. Pero ahora ya no. Creo que ahora media clase todavía se mete a veces en Facebook, pero la otra mitad ya no.

[Fragmento 8.27. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

Es importante tener en cuenta también la capacidad de los jóvenes de prestar atención a más de una tarea a la vez. Como ya se ha abordado en el apartado anterior, es comprensible que un profesor que tenga una mentalidad analógica/textual, aspire que sus alumnos presten atención únicamente a la tarea de clase -con una atención unidireccional-; mientras que para los estudiantes, con una mentalidad ciberespacial/hipertextual, la idea de atención centrada en 'la tarea del momento' es conflictiva (Lankshear y Knobel, 2011). En el fragmento presentado a continuación se explicitan las acciones de una alumna mientras desarrolla sus tareas de clase.

Isabela trabaja en su portafolio virtual. En otra pestaña tiene abierto un video, que está relacionado con la temática de la tarea, que va pausando a menudo para su mejor comprensión, dado que está en inglés. En una nueva pestaña, usa el traductor de Google para entender algunas expresiones.

[Fragmento 8.28. Observación de clase 80J]

Según Cassany y Ayala (2008), los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo, de manera simultánea o casi simultánea, lo que se denomina multitarea o *multitasking*. Ellos están acostumbrados a vivir en modo multitarea, algo que genera cierta incomodidad o malestar cuando se les prohíbe trabajar en más de una actividad a la vez. Presentamos a continuación otra evidencia de esta capacidad manifestada por un alumno en el marco de uno de los grupos de discusión.

- (Investigadora) *¿Se pueden hacer dos cosas a la vez?*

- Sí, yo puedo tener dos ventanas abiertas y puedo estar con el libro, el Twitter y escuchando música. Puedo estar pendiente de todas estas cosas y puedo elegir en algún momento centrarme en solo una de ellas.

[Fragmento 8.29. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

En una clase donde las tecnologías digitales están totalmente integradas, es inútil -como dice Jorge- prohibir el uso de cualquier recurso. La responsabilidad también requiere un proceso de aprendizaje por parte del alumnado: competencia que se desarrolla con la ayuda y el seguimiento de su profesor. En clase, Jorge no controla todo lo que los estudiantes están haciendo en todo momento. Jorge va circulando por el aula, echando un vistazo a lo que hacen. Sin embargo, la principal 'estrategia de control' en las clases de Jorge es el interés que es capaz de generar a partir de las tareas propuestas: cuando uno está interesado por realizar una actividad, muchas veces ni se acuerda de distraerse. Como sostiene Van Manen (1998), "estar interesado es estar intensamente entregado a algo" (p. 201).

Jorge, en la entrevista que mantuvimos con él, afirma que la gestión del aula le genera una cierta preocupación.

- Una cosa que me preocupa es la gestión del aula, a veces yo percibo cierto descontrol. Como el ambiente es más dinámico, saltan más chispas, entonces los problemas a veces se generan y cuestan más de controlar. La dinámica es diferente. Por parte del profesor es la única pega, tienes que saber parar rápido sino la cosa se convierte en imparable. Es el único punto donde tengo que estar muy alerta, estoy con un poco de presión en ese sentido.

[Fragmento 8.30. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Crear 'reglas del juego' a medida para cada contexto educativo, que sean coherentes con los propósitos pedagógicos existentes es fundamental para que se pueda sacar el mayor provecho de las tecnologías digitales en clase. En este sentido, no existe una receta que funcione en todos los estilos y situaciones educativas. Jorge y sus estudiantes, después de un tiempo de adaptación y de aprendizaje colectivo, han conseguido encontrar unas reglas que les funcionan -no sin contratiempos-. Sin embargo, las situaciones conflictivas que surgen, aunque con un matiz diferente, no huyen de la normalidad del cotidiano educativo.

8.6.4 La relación pedagógica en el umbral dentro/fuera del aula

Más allá de las reglas del juego del proceso de enseñanza-aprendizaje, también resulta necesario indagar acerca de las reglas del juego en torno a la relación pedagógica que se establece dualmente en la presencialidad corpórea y en la presencialidad virtual.

Lévy (2007) sostiene que la virtualidad crea modos de relacionarse. Argumenta que las tecnologías digitales promueven la innovación en las modalidades de estar juntos, influyendo así en la constitución del 'nosotros'.

En el trabajo de campo realizado fue posible constatar que la manera de entender la relación pedagógica está vinculada a la decisión -consciente o inconsciente- de mantener o no una relación también virtual con el alumnado, dentro y fuera del horario de clase. En una conversación informal con una profesora, nos manifestó que para ella tiene mucho sentido mantener una vía de comunicación virtual con sus alumnos y familias, como podemos observar en el fragmento que se presenta a continuación.

- Suelo hablar con mis alumnos fuera del horario de clase vía G-talk. Ellos me cuentan sus cosas personales y también preguntan dudas del temario. También muchas veces hablo con familias por el G-talk. Los padres les piden a sus hijos que le presten el portátil para hablar conmigo. Es un canal fácil y directo. La tecnología facilita, pero el profesor que antes de las TIC no quería implicarse con nadie, sigue sin implicarse. Es una característica personal de cada uno. En mi caso, las tecnologías facilitan mucho poder implicarme con mis alumnos y con las familias.

[Fragmento 8.31. Entrevista informal con la profesora Diana Ruiz]

De las palabras de la profesora, se desprende que existe, entre el profesorado, una correlación entre la manera de entender y de colocarse en la relación pedagógica y su predisposición en mantener una relación virtual con sus estudiantes. El involucrarse virtualmente, genera una apertura a la vida personal de cada uno, más allá de la vida escolar.

En los grupos de discusión con el alumnado, cuando exploramos el acercamiento entre las vidas privada y escolar, manifestaron que estrechar lazos con el profesorado es mayoritariamente beneficioso. Algo que se evidencia en los dos extractos presentados a continuación.

- (Investigadora) *¿Estar en contacto con los profesores en las redes sociales, cambia la relación que tenéis en la escuela?*

- Le coges más confianza. Por ejemplo hoy un alumno le ha dicho a una profesora: "¡Qué guapa ibas ayer!", porque vio una foto suya en Instagram. Según con qué profesor esto podría llegar a crear conflicto, pero con esa profesora en especial no, porque es cercana a nosotros.

- Sí, el trato es más cercano.

- En cualquier momento le puedes escribir, y sabes que el profesor te va a contestar. La relación se fortalece.

[Fragmento 8.32. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

- Si le tienes que preguntar algo, es más fácil escribirle por internet y así me da su opinión.

- También hay veces que te da vergüenza preguntarle determinadas cosas delante de la clase... escribirle por internet es una posibilidad más privada.

[Fragmento 8.33. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

Se desprende de los dos fragmentos anteriores que los alumnos también perciben que la manera de entender la relación pedagógica por parte del profesorado es determinante en la relación virtual. Un alumno nos contaba una anécdota en la que un alumno le lanza un piropo a una profesora y añade "según con qué profesor esto podría llegar a crear conflicto, pero con esa profesora en especial no, porque es cercana a nosotros". Los estudiantes saben con quién pueden tener ciertas libertades y con quién no. Se puede observar también que tener la posibilidad de comunicarse con los profesores de forma virtual les permite 'preguntar su opinión sobre algún asunto', 'sacar dudas' y 'preguntar cosas que tendrían vergüenza de hacerlo personalmente'.

Es interesante poner de relieve la reiteración del sentimiento de 'vergüenza' en el discurso del alumnado, inherente a la adolescencia. La primera vez que se hizo alusión a ello en el grupo de discusión, el estudiante decía que buscaba en internet información sobre cosas que tenía vergüenza de preguntárselas a alguien. En ese momento fuimos conscientes de lo peligroso que puede resultar confiar en la información disponible en internet en detrimento de una conversación con personas cercanas. El profesorado representa una alternativa en este escenario de duda o incertidumbre juvenil. ¿Qué más pedagógico que prestar ayuda a un alumno cuando necesite?

En los grupos de discusión, los estudiantes también hacen referencia a los profesores con los que no mantienen ningún tipo de relación fuera del aula.

- Hay muchos profesores que no te agregan en las redes sociales. Hasta cierta edad no te agregan.

- Si es un profe más estricto, mejor no tener los alumnos en sus redes sociales.

[Fragmento 8.34. Grupo de discusión 2 con el alumnado]

- En este caso, tenemos a los profes como un 'profe', no como una 'persona'.

[Fragmento 8.35. Grupo de discusión 1 con el alumnado]

Se desprende de los dos fragmentos anteriores que los estudiantes asocian esta cercanía virtual con la 'edad' del profesorado, lo que podría relacionarse con las ideas de ser analógico y transeúnte digital ya abordadas en ese capítulo.

De un modo general el alumnado manifiesta que tener una relación pedagógica dual con el profesorado -corpórea/virtual- puede hacer que esta sea más cercana y que se incrementen los niveles de confianza. Sin embargo, muestran una preocupación por compartir la intimidad de su vida personal con el profesorado con el que tienen menos confianza. Finalmente, el profesor que no mantiene ninguna relación virtual con sus alumnos "es un 'profe', no una 'persona'". O sea, si el profesor no tiene sus alumnos agregados en su red de contactos, los estudiantes entienden que es porque no quiere ser visto como una persona, más allá de su rol docente en clase, y así se mantienen las distancias.

8.6.5 Los márgenes de la clase: delimitar un espacio permeable

Para finalizar el apartado de la porosidad de las clases mediadas por tecnologías digitales, me gustaría remarcar una estrategia didáctica de Jorge que da mucho resultado para 'delimitar' el inicio y el fin del espacio/tiempo de la clase tecnómada.

Como ya se ha explicado anteriormente, Jorge es profesor de la asignatura de Tecnología en el grupo objeto de estudio. No obstante, aunque la lógica organizativa permeable de sus clases permita un flujo de experiencias -dentro/fuera-, la organización horaria del instituto sigue la lógica tradicional. Por lo tanto, más allá de que los estudiantes sigan construyendo su aprendizaje a partir de las propuestas planteadas en otros espacios y tiempos, la clase presencial empieza y termina dentro de un horario establecido.

Al empezar y terminar el horario de clase, Jorge ha instaurado un ritual que funciona como marco para la experiencia educativa que sucede en el encuentro del aula. En cada clase, utiliza vídeo-musicales para empezar y terminar la clase, que sirven de momento transitorio en la preparación anímica de los estudiantes para entrar -y salir- de la atmósfera de la clase.

Para Van Manen (2004), la 'atmósfera' de clase - una esfera vaporosa que lo envuelve todo- es muy importante para que el alumno se sienta partícipe de la relación que se establezca en su interior. Añade, además, que la dimensión pedagógica de la enseñanza es moral, emocional y relacional, y depende del humor, del tono y de la atmósfera. Crear un clima propio en el aula genera un sentimiento de comunidad e involucra al alumnado a participar (Van Manen, 1998).

Jorge suele elegir videos, preferentemente en inglés -como podrían ser los musicales de Vila Sésamo o de cantantes que les gusten a los alumnos (bajo petición)- para empezar y terminar la clase. Aprovecha para incidir en expresiones desconocidas de las letras de las canciones para que vayan ampliando su vocabulario en lengua inglesa, prestando especial atención a los verbos compuestos. Un ejemplo es el de la escena que se presenta en el siguiente fragmento.

- (Jorge) Para acabar, como hemos empezado con la Katy Perry hoy, terminamos con Katy.

El profesor pone un vídeo-clip subtulado en inglés y castellano de la canción 'Firework'.

Suena el timbre y nadie se mueve. Todos los alumnos esperan a que el vídeo termine para entonces irse. Es su ritual de cada día.

[Fragmento 8.36. Observación de clase 89J]

En el fragmento de entrevista que se presenta a continuación, Jorge explica el sentido de esta estrategia didáctica.

- Ese momento de la clase en el que entran y cuesta mucho mantener el orden para poder empezar a trabajar, yo pensé '¿a ellos que les gusta?', 'a ellos les gusta la música'. Entonces intentaba buscar canciones conocidas y lo probé el primer día y bien, funciona súper bien, en todos los grupos. Si les das música, te los ganas. Ellos ahora me piden la música, y les he dicho que me envíen e-mails con las canciones que más les guste. Entonces les pones el video con la música y ellos ya se tranquilizan y se callan, ya no es la 'batalla' de por favor siéntate, por favor cállate, por favor... Arranco la clase bien, en 3 minutos de canción los tengo 'ganados' además mientras tanto paso lista.

[Fragmento 8.37. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

La estrategia didáctica de Jorge que denomino 'enmarcar la clase', tranquiliza al alumnado y delimita la atmósfera de trabajo de la clase. A lo largo de la clase, tendrá lugar un proceso de "enseñanza y aprendizaje" que es anunciado por los márgenes musicales.

Finalizo ese apartado sobre el dentro y el fuera del aula, con una aportación de Van Manen (2004) sobre la importancia de la creación de una atmósfera especial en el aula.

Cuando entramos en el aula, nos gusta sentir que la atmósfera, incluso el puro espacio físico, responde a la necesidad de intimidad, seguridad y refugio, y a la tentadora llamada de un vasto mundo de vida pública y de misteriosas fuerzas interpersonales. Al entrar en una clase, enseguida nos damos cuenta de qué pedagogía se emplea en ella. La atmósfera nos dice qué idea de espacio adecuado para los niños tiene el profesor (Van Manen, 2004, p. 75).

A continuación, nos centraremos en la noción de propósito pedagógico, el motor que impulsa pedagogía de Jorge.

8.7 El propósito pedagógico y las tecnologías digitales

Existe un discurso y una práctica vigentes en educación acerca de la incorporación y uso de las tecnologías digitales sin un propósito pedagógico. Desde el inicio del capítulo, sin embargo, hemos tratado de abogar por un uso pragmático de las tecnologías digitales como herramienta, que debiera tener un uso intencionado con una finalidad clara para, de esta manera, aportar nuevas posibilidades educativas en la contemporaneidad (Moravec, 2011a), porque no queremos que el futuro de la educación sea una versión inercial de la educación clásica salpicada con tecnologías digitales, sino algo definitivamente mejor (Sancho, 2009b).

En ese sentido Van Manen (1998) sostiene que la pedagogía se refiere únicamente a aquellos tipos de acciones e interacciones establecidas intencionalmente (aunque no siempre conscientemente), dirigidas hacia una formación o un devenir positivo del joven. O sea, lo que se haga sin un propósito intencional orientado a un futuro alentador para los jóvenes, no tiene un carácter pedagógico. Entonces, ¿qué sentido tendría incorporar las tecnologías digitales en la educación sin un propósito que lo justifique?

El futuro es, pues, algo a ser considerado por el propósito pedagógico. Se aspira educar a niños y jóvenes teniendo presente lo que son y lo que pueden llegar a ser. Un propósito pedagógico que debería contemplar la actualidad y la virtualidad del niño.

No obstante Van Manen (1998) afirma que no siempre sabemos lo que es mejor para los alumnos. Tesis que encaja perfectamente en los tiempos que corren, ya que la rapidez del avance tecnológico y los efectos que generará en la vida humana, hacen que sea casi imposible siquiera imaginar cómo será el futuro (Cobo y Moravec, 2011).

Si analizamos el futuro desde una perspectiva más amplia, podemos llegar a la conclusión que el futuro está virtualmente en el presente. "De ahí que todos los futuros sean posibles, porque todos están por venir, pero a la vez todos están aquí porque no dejan de estar constituidos por las acciones y omisiones de cada uno de nosotros" (Sancho, 2009b, p.15).

Por lo tanto, para vislumbrar el futuro, hay que focalizar la mirada en el presente de nuestros estudiantes -en sus intereses, en sus necesidades actuales, en su manera de relacionarse con los demás, con el conocimiento y con la tecnología-. En la medida que vayamos construyendo espacios de aprendizaje que merezcan la pena por sí mismos -no solo en función de lo que puedan significar para el futuro-, estamos trabajando en la construcción del futuro.

Asensio (2010) defiende que la escuela debería tener, hoy por hoy, sentido y valor para los estudiantes: "aunque la educación prepara en muchos aspectos para el futuro del niño, lo que haya de ser bueno para él en un mañana más o menos lejano debiera, en cierta medida, sentirlo hoy ya como tal para poder así apreciar su quehacer en la escuela" (p. 104). El pretexto tan utilizada por el profesorado de que 'eso lo vas a utilizar en el futuro', cuando cuestionada la utilidad de algún contenido específico de una materia, tiene poca efectividad y no contribuye a despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje. En ese sentido, Ortiz (1999) explica que los estudiantes tienen una especie de 'instinto de supervivencia' que se desvela en su intuición, que "les permite discernir muy claramente entre lo que necesitan y lo que no necesitan para su desarrollo personal. Así, se adhieren con pasión a lo que responde a sus intereses, y rechazan de plano todo aquello que no les satisface, todo ello sin un planteamiento racional claro y definido" (p. 64).

Despertar la pasión -el deseo, el interés- en el presente, es una vía potencial en la construcción de un futuro satisfactorio para los jóvenes de hoy. A lo que Meirieu (1998) añade: el futuro dependerá de "acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en

una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia" (p. 72).

Retomamos a continuación la noción de propósito pedagógico, para posteriormente describir los matices del propósito presente en el quehacer docente de Jorge. En este sentido, Van Manen (1998) señala que la naturaleza de las intenciones del adulto es diferente a la de los jóvenes. Los adultos deben tener en cuenta las intenciones de los jóvenes, pero éstas no incluyen las de los adultos. Las intenciones del adulto se orientan a lo que él considera que es adecuado para el joven, y conlleva una responsabilidad pedagógica. Es más, las intenciones del adulto estarán más orientadas hacia el futuro que las de los propios niños.

Por lo tanto, el propósito pedagógico tiene una doble vía: por un lado existe la intención del profesor de que el niño sea y llegue a ser -hoy y en el futuro- una persona a la altura de las exigencias de la sociedad contemporánea; por otro lado, paralelamente, tiene que haber una intención -un deseo- del estudiante para construir su proyecto vital.

Los jóvenes de hoy deberían tomar conciencia de que han nacido con una serie de posibilidades. Madurar es transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad: cada cual debe construir su propio proyecto vital (Savickas, 2012). En esta misma línea, Sancho (2001) argumenta que la escuela debería ser "un lugar donde todo ser humano encuentre un sitio para aprender y poder escribir su propia historia" (p. 76).

Al encuentro de estos intereses personales, en la misma vía pero en sentido opuesto, está el propósito pedagógico del docente. En el sub-apartado que seguidamente presentamos, profundizaremos en los elementos del propósito pedagógico de Jorge y su concreción en su práctica docente.

8.7.1 El propósito pedagógico en la práctica de Jorge: crear hombres y mujeres a la altura de los tiempos que les ha tocado vivir

La práctica docente de Jorge está impregnada de un claro propósito pedagógico, en la línea de lo que Gramsci (2007) considera el principal reto de la educación: educar chicos y

chicas para que sean hoy y puedan llegar a ser mañana hombres y mujeres a la altura de los tiempos que les ha tocado vivir.

Ese propósito, actualizado en la práctica de Jorge, incluye el fomento de tres premisas -que podrían estar asociadas a las competencias de la contemporaneidad-: (1) aprender en red y en colaboración; (2) autonomía responsable; y (3) autoría en red. Incidiremos en cómo estas premisas se manifiestan en la práctica y en el discurso de Jorge.

Centrados en el primer postulado -la de aprender en red y en colaboración- presentaremos a continuación dos fragmentos de la entrevista realizada con Jorge, que la ilustran.

- Si en clase nos limitamos a hacer actividades de tipo individual, se pierde la gracia de la escuela. Entonces sí que condenamos a la escuela a desaparecer. Porque si la enseñanza la podemos hacer con videos-tutoriales desde casa, ¿para qué tenemos una escuela? Por eso intento fomentar que hagan actividades en grupo en la clase. Aprovechar que estamos todos para hacer trabajos, montar actividades que te ayuden más, hablar con los compañeros y profesores. Lo demás lo puedes hacer en casa sólo.

[Fragmento 8.38. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Jorge entiende el espacio de la clase como lugar de encuentro. Aprovechar los 'tiempos de encuentro' son fundamentales para el fomento de una práctica de trabajo colaborativo en el alumnado. Como ya se ha explicado anteriormente en este mismo capítulo, Jorge también promueve el aprendizaje individual de los alumnos a través de retos personalizados, según los intereses y el nivel de desarrollo competencial de cada alumno. En su práctica alterna actividades individuales, en las que los alumnos pueden expresar sus intereses personales, y prácticas en grupo, con la intención de que se desarrollen también colectivamente.

En el siguiente fragmento podremos observar como Jorge intenta dar un paso más allá -agrietar otro muro, esta vez, el de la organización interna escolar- en el sentido de promover y materializa en un futuro próximo proyectos transversales de aprendizaje.

- Otra cosa que quiero empezar a trabajar en el Instituto es una metodología de trabajo trasversal, es decir, yo desde tecnología puedo aportar cosas, y desde otras áreas se puede aportar otras, y así hacer un proyecto grande. Que los chavales hagan cosas de las que se enorgullezcan.

[Fragmento 8.39. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

De las palabras de Jorge se desprende el germen de un trabajo colaborativo a otro nivel: el trabajo por proyectos. Es algo que va muy acorde con todo lo que ya está desarrollando en sus clases y podría considerarse una continuación natural de sus postulados y su trabajo docente.

La siguiente premisa de 'autonomía responsable', se relaciona, por un lado, con el primer fundamento, dado que para colaborar y aprender con los demás cada uno tiene que contribuir con su parte; y por otro lado, se relaciona con la tercera, dado que la autoría en red requiere una concepción de autonomía responsable muy desarrollada.

Sin embargo, como pre-requisito para la autoría en red y la capacidad de supervivencia autónoma en la sociedad contemporánea, se hace necesario desarrollar una serie de alfabetismos indispensables en nuestros tiempos (Alvermann, 2010; Cope y Kalantzis, 2009; Lankshear y Knobel, 2011).

Si entendemos por alfabetización el conocimiento de un lenguaje, el concepto puede ser indudablemente extrapolado a los lenguajes informáticos (Alonso, 1994). Y así como la alfabetización en nuestro y en otros idiomas, "la alfabetización digital se ha convertido en una 'destreza de supervivencia' en la era tecnológica" (Sancho y Hernández-Hernández, 2016, p. 18).

Comparto con Area y Ribeiro (2012) que las nuevas alfabetizaciones, o mejor dicho, las 'alfabetizaciones múltiples' deben ser atendidas desde la escuela como un derecho de los individuos y unas condiciones necesarias para un desarrollo social y democrático en la sociedad del siglo XXI. De la entrevista de Jorge seleccionamos un fragmento en el que el profesor explica, a partir de un ejemplo cotidiano, el motivo por el que en sus clases las propuestas de autoría se realizan siempre en lengua inglesa.

- Google ha sacado una aplicación nueva en la que puedes contactar directamente con una persona que te ayuda. Es un nuevo servicio de intercambio entre personas. El único inconveniente es el idioma. Por eso es tan importante saber defenderte en inglés, porque la tecnología va a ir por ahí, y si quieres enseñar tecnología y no enseñas el idioma universal, no sirve de nada.

[Fragmento 8.40. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Se desprende del fragmento anterior que Jorge valora la necesidad de alfabetizar en lengua inglesa como un factor de supervivencia en nuestra sociedad: es la lengua vehicular en el ciberespacio y, por lo tanto, para que sus estudiantes sean o lleguen a ser personas autónomas y autoras en la red, se hace necesario "defenderse en inglés".

Sancho (2006) afirma que los debates sobre los alfabetismos contemporáneos están directamente relacionados con la forma y el sentido de participación en la sociedad en red. De ahí que autores y autoras como Livingstone (2003) defiendan que para fomentar el surgimiento de autores/creadores digitales -más allá que meros consumidores- hace falta lanzar una nueva mirada a la concepción de alfabetismo de los diferentes medios.

En sus clases, Jorge también promueve la alfabetización en lenguajes de programación, y fomenta la autoría y la autonomía en red, como se puede observar en el fragmento presentado seguidamente, fruto de una observación realizada en una de las clases de Jorge.

El profesor explica que a partir de la clase de hoy, el grupo pasará a participar de un movimiento mundial que se denomina 'La hora del código'. Ese movimiento invita los estudiantes de todo el mundo a dedicar una hora de su semana a la creación de códigos de programación.

Después de ver un video que expone la propuesta (Video: The hour of code- Learn what most schools don't teach: <http://youtu.be/FC5FbmsH4fw>), el profesor explica que la actividad de la clase de hoy, en grupos de 4 personas, es utilizar el programa "Code Combat" (<http://codecombat.com>) para hacer programaciones.

- (Jorge) El Code Combat es un juego que nos ayuda a programar en JavaScript.

- (José) ¿Es como el App Inventor?

- (Jorge) Es parecido, pero haremos una programación con JavaScript, que es un lenguaje que se puede incrustar directamente en una página web o en un blog.

El profesor entonces explica el funcionamiento básico del programa:

- (Jorge) Lo que está en la parte derecha de la pantalla son instrucciones que determinan las acciones en el juego. La programación consiste en una secuencia ordenada de comandos. Si cambiamos la posición de los comandos, cambiará la acción. En java script cuando acabamos una acción hay que poner un punto y coma, sino el programa no lo entiende.

Los estudiantes estuvieron jugando un rato a programas, y después el profesor presentó otras posibilidades de los programas de programación, Por si les interesa y lo puedan practicar en casa.

- (Jorge) Otra opción para aprender a programar es el Code Academy: (<http://www.codecademy.com/>).

- (Oriol) A mí me gusta más el juego.

- (Jorge) Podéis aprender todos, todos estos lenguajes de programación en esa página

(<http://www.codecademy.com/es/learn>). Nosotros hoy estamos trabajando con el JavaScript, pero hay muchos otros lenguajes interesantes.

- (Jorge) Python, por ejemplo, es un lenguaje que se utiliza mucho para los niños.

- (Lorena) ¡Ese! ¡Yo quiero ese!

[Fragmento 8.41. Observación de clase 2J]

En la escena de clase que se representa en el fragmento anterior podemos comprobar la apuesta del profesor por una multi-alfabetización digital, en la que los estudiantes, según sus intereses personales y compartidos, puedan llegar a crear sus propias aplicaciones y posteriormente compartirlas con los demás.

La alfabetización digital debe ser entendida como algo más que la mera capacitación instrumental básica para el manejo de las tecnologías digitales (Eshet-Alkalai, 2009; Fernández Muñoz, 2005). La alfabetización tecnológica es una condición imprescindible para alcanzar un pleno desarrollo personal y social y para el desarrollo de habilidades cognitivas en nuestros tiempos. Autonomía, creatividad y ética deberían ser sus elementos centrales (Kafai y Peppler, 2011).

Estos son, por lo tanto, los elementos del propósito pedagógico de Jorge que he podido identificar a través de las observaciones, conversaciones informales y entrevista realizada. A lo largo de mi estancia en las clases de Jorge, he podido comprobar que la mayoría de sus decisiones y opciones son el resultado de una cuidadosa reflexión docente. No obstante, Van Manen (1998) argumenta que en la vida cotidiana solemos tender a vivir nuestros propósitos pedagógicos incluso antes de llegar a ser reflexivamente conscientes de ellos.

8.8 Las tensiones asociadas a las tecnologías digitales en el aula

Ya hemos abordado en este capítulo algunas escenas que recogen estrategias y elementos innovadores de la incorporación de las tecnologías digitales en el aula. Sin embargo, un cambio paradigmático nunca se experimenta sin tensiones e incertidumbres.

En ese apartado nos centraremos, por lo tanto, en las dos principales tensiones observadas en la integración de las tecnologías digitales en las clases de Jorge, y su resonancia en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, una por parte del profesor y otra por parte del alumnado.

La primera tensión: *'la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje'*. Hay estudiantes que aprenden y avanzan solos, mientras que otros necesitan más ayuda para adaptarse a la nueva ecología del aprendizaje. A estos últimos, algunas veces la responsabilidad les supera, llegándoles a generar, incluso, sentimientos de angustia, al tener que organizarse autónomamente las tareas pendientes y sus tiempos.

El diálogo que se presenta a continuación, entre un profesor y un alumno, ilustra perfectamente la tensión que se acaba de anunciar.

- (Karim) Profe, es que voy perdido. Hacemos muchas cosas a la vez: lo de CNN, el DIY, el Duolingo...

- (Jorge) Sabes que eso es lo que nos toca hacer cada viernes, Karim. Tienes que organizarte para hacer tus cosas.

- (Karim) ¿Sabes qué tendríamos que hacer tu y yo, profe? Un día en la hora del patio me ayudas a hacer mi portafolio.

- (Jorge) Vale, me buscas y te ayudo.

[Fragmento 8.42. Observación de clase 105J]

Estas son las principales tensiones del alumnado en ese nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje: la autonomía y la autorregulación. Éstas son competencias muy demandadas en la sociedad actual y requieren esfuerzo para ser desarrolladas. El alumno afirma sentirse 'perdido', pero recorre al profesor para solicitar su ayuda, algo que puede considerarse muy positivo. Se ha dado cuenta de que la tarea le supera y busca una solución.

A su vez, Jorge tampoco está exento de tensiones e incertidumbres.

La segunda tensión: *'el aprendizaje en colaboración'*. Uno de los cuestionamientos del profesor es hasta qué punto la implementación de su propuesta educativa está promoviendo aprendizajes compartidos.

Explorando esta misma tensión, Selwyn (2016) se cuestiona lo siguiente: si estamos inmersos en nuestra propia y personalizada jornada de aprendizaje, ¿qué implicaciones tiene esto en el reto de perseguir una educación social de esfuerzo compartido?

En la entrevista, Jorge afirma que ese es uno de los elementos que todavía no ha conseguido promover satisfactoriamente en el grupo objeto de estudio.

- El tema de que compartan trabajos también es vital, esto aún no lo he conseguido del todo en clase. Yo quiero que trabajen en grupo para que todos aprendan de todos. Para el año que viene quiero que el trabajo en clase sea más grupal. El único problema que veo es que ellos no quieren trabajar en grupo, porque no están acostumbrados. Tendemos poco a trabajar en grupo, por el miedo a que se desmadren y no trabajen. Yo quiero probar más, quizás sale mal, pero el profesor tiene que tener un pequeño laboratorio, tiene que probar cosas, porque si funciona es estupendo, y si no sale bien algo habré ganado porque sabré lo que no funciona.

[Fragmento 8.43. Entrevista con el profesor Jorge Lorenzo]

Aunque sea una cuestión que genera incertidumbre, se desprende del fragmento que Jorge no se ha rendido ante la tensión: "el año que viene quiero probar más" argumenta.

Es interesante observar que estas dos tensiones registradas también se presentan en el proyecto coordinado por Hernández-Hernández y Sancho (2016) sobre la perspectiva DIY en la universidad. Por lo que parece ser que se trate de elementos comunes a estos tipos de propuestas, con independencia del nivel educativo en el que se desarrollen.

La gramática de la escuela (Martínez y Correa, 2009) tradicional, está aún muy arraigada en algunas de las prácticas y propuestas pedagógicas y presenta fuertes resonancias en las prácticas pedagógicas contemporáneas. El cambio genera la necesidad de una serie de nuevos aprendizajes, relacionados con nuestra manera de ser docente y estudiante. Las tensiones e incertidumbres, en ese proceso de transición son naturales. Analizar y reflexionar acerca de ellas es, también, una oportunidad de aprendizaje.

8.9 Algunas escenas sobre la relación tecnológica en el aula

No quisiera terminar este capítulo de la tesis sin compartir algunas escenas, en torno la utilización de las tecnologías digitales por parte del alumnado, que a lo largo del trabajo de campo llamaron mi atención.

Escena 1: *'Pseudo-nativa-digital do it yourself'*. En una clase de Ciencias la profesora utilizaba el libro digital de la asignatura en la explicación magistral del contenido. Dicho libro digital no tenía incorporada una herramienta para subrayar el texto, lo que fue prontamente subsanado por la mayoría de estudiantes, al descargarse una aplicación que realizaba la función. Durante la explicación, noto que la mayoría de los estudiantes iba subrayando en el libro digital las palabras-clave del discurso, mientras seguían la clase. Sin embargo, observo que Fátima ha buscado otra solución. Ha hecho un pantallazo de la página del libro que la profesora está leyendo, lo ha pegado en el Paint y utiliza la herramienta *spray* para hacer los subrayados. Le cuesta trabajo, dado que si utiliza demasiada cantidad de 'tinta', el subrayado hecho con el *spray* oculta el texto, impidiendo su posterior lectura.

Escena 2: *'Pseudo-nativos-digitales together'*. A Karim y a Montse no se les permite conversar entre ellos mientras dura la explicación del profesor, y aprovechan el momento que tienen para utilizar los portátiles para comunicarse. Mi sorpresa mayor fue ver que escribían mensajes en el bloque de notas, cada uno en su portátil, y se mostraban sus pantallas -girándolas- para que el otro pudiera leer su mensaje. Me pregunto: '¿Por qué no utilizan el chat?'

Escena 3: *'Organización express'*. Los alumnos organizaron una fiesta de despedida a su tutora en su último día de clase. Cuando todos se habían marchado, José me cuenta que lo habían organizado todo -la fiesta, el regalo, quién se encargaría de comprar comidas, bebidas y la decoración- el día antes, vía WhatsApp. Crearon un grupo en el que estaban todos los compañeros para orquestar la sorpresa. En un momento de la celebración, la tutora comenta: “con lo difícil que es conseguir que todos traigáis la autorización para ir a Portaventura, saber que os habéis organizado todos y tan rápidamente es un orgullo”. José me explica que es así porque era una sorpresa para ella.

Las escenas 1 y 2 evidencian que, aunque estos jóvenes hayan nacido en torno a los últimos años del siglo XX y primeros del XXI, no todos ellos formarían parte de la 'legión de nativos digitales'. Los podríamos calificar como pseudo-nativos-digitales, si atendemos al ingenio y a las destrezas desarrolladas en la búsqueda de alternativas en la resolución de algunos de los problemas que surgen en las propuestas de prácticas mediadas por tecnologías digitales, pero obviamente las soluciones encontradas no dejarían de sorprender al prototipo de 'nativo digital'.

La escena 3, pone de manifiesto la pericia que los estudiantes pueden llegar a tener cuando se proponen en trabajar colaborativamente en la realización de una tarea que les motiva. Algo que para la profesora parecía complejo, fue resuelto muy rápidamente, a través del uso de una tecnología digital, a partir de un interés colectivo y una motivación compartida.

8.10 Las tecnologías digitales en la investigación: el inicio y el fin del camino investigativo

Ya he expresado anteriormente que inicialmente el problema objeto de estudio de esta tesis giraba en torno a las tecnologías digitales en la escuela. Ese fue el punto inicial de la trayectoria. De aquél punto de partida hasta ahora, muchas cosas pasaron y me pasaron. A lo largo del tiempo, he permitido que la intemperie y la belleza del camino fueran definiendo los pasos -uno después del otro- que conforman el trayecto seguido.

El centro de gravedad de la tesis ha cambiado, pero las tecnologías digitales siguen siendo importantes en mi comprensión de la relación pedagógica en la contemporaneidad. Tuve la suerte de encontrar en mi camino a Jorge Lorenzo (protagonista del presente capítulo), Marco Berenguer y Juanjo García (miembros del equipo directivo del IES El Calamot), quienes me ayudaron a dar el merecido y justo valor de las tecnologías digitales en la educación, inseridas en una noción consolidada de propósito pedagógico.

Ellos me han ayudado a materializar una idea de escuela que tiene como reto principal contribuir a formar hombres y mujeres a la altura de su tiempo. Y, tal como argumenta Juana Sancho, "nuestro tiempo está profundamente mediado por la tecnología digital, pero

la tecnología es sólo una herramienta, un medio, y somos nosotros los que hemos que decidir tanto las finalidades como los medios más adecuados para intentar alcanzarlas" (Mendes, Casanova y Borges, 2009).

No es casual que este sea el último de los cuatro capítulos-satélite en torno a la Relación Pedagógica. Quería cerrar el ciclo de mi tesis con este capítulo, en el que se aborda una problemática que me ha acompañado a lo largo de mis estudios universitarios, mi carrera profesional y ahora, en mi tesis doctoral.

Las tecnologías digitales no son el fin, pero pueden contribuir en el reto de alcanzar una innovación educativa real, virtualizadora y con sentido pedagógico, impulsada por el flujo generado por los diferentes recorridos trazados por los transeúntes digitales... léase la mayoría de nosotros.

Referencias bibliográficas

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Aguiar, M.V. (2005). Cultura y nuevas tecnologías (una nueva manera de ser y estar). En M.V. Aguiar y J.I. Farray (Coords.), *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información* (pp. 89-98). La Coruña: Netbiblo.
- Alonso, C. (2001). Encerrados con un solo juguete. La infancia y adolescencia del siglo XXI. En M. Area (Coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 249-266). Bilbao: Desclée.
- Alonso, C. (1994). Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje. En J.M. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 143-168). Barcelona: Horsori.
- Alonso, C. (1992). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria: Estudio de un caso* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Alvermann, D.E. (2010). *Adolescents' online literacies. Connecting classrooms, digital media & popular culture*. Nueva York, EE.UU.: Peter Lang.

- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, I. y Teixeira, A. (2007). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Area, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 24(47), 79-87.
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Area, M. y Ribeiro, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Revista Comunicar*, 38(19), 13-20.
- Asensio, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico. (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Balanskat, A., Blamire, R., y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ict impact on schools in Europe*. Bruselas, Bélgica: European Schoolnet. European Comission.
- Banks, J.A., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdes, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep*. Seattle, EE.UU.: The Life Center y Center For Multicultural Education, University of Whashington.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Boschma, J. y Groen, I. (2008). *Generación Einstein: Más listos, más rápidos y más sociales. Comunicar con los jóvenes del Siglo XXI*. Barcelona: Gestión 2000.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2016). ¿Qué aprender en la red? El valor educativo de la cultura abierta. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 37-54). Barcelona: Octaedro.
- Campo, M. (1996). *La transición audiovisual pendiente*. Barcelona: Ediciones B.
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías... Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71.
- Castells, M. (2011). *La era de la información. Voll: La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic / Flacso México.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Deligny, F. (1970). *Vagabonds efficaces et autres récits*. Paris, Francia: Maspéro.
- Eshet-Alkalai, Y. (2009). Real-time thinking in the digital era. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 3219-3223). EE.UU.: Information Resources Management Association.
- Fernández Muñoz, R. (2005). Cultura y nuevas tecnologías (una nueva manera de ser y estar). En M.V. Aguiar y J.I. Farray (Coords.), *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información* (pp. 99-120). La Coruña: Netbiblo.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1999c). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, D.F.: Fontamara.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (2016). Presentación. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 7-12). Barcelona: Octaedro.
- Grupo de investigación Esbrina (2011). Las TIC en Cataluña. *Cuadernos de pedagogía*, 418, 40-43.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J.M. (Coords.) (2016). *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J.M. (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, Revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 153-158.
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J.M. y Majó, A. (2016). Llevar la perspectiva DIY a las relaciones pedagógicas en la universidad. En F. Hernández-Hernández y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 39-58). Barcelona: Octaedro.
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millennials rising. The next great generation*. Nueva York, EE.UU.: Vintage Books.
- Kafai, Y.B. y Peppler, K.A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 1, 89-119.
- Kozma, R.B. (2012). *Les TIC i la transformació en l'economia del coneixement*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Londres, Reino Unido: McGraw-Hill Education.
- Levis, D. (2016). ¿Cuándo aprender en red? Espacio-tiempo de la educación en la sociedad de la pantalla. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 159-190). Barcelona: Octaedro.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1: medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 8(1), 7-24.
- Levis, D. (2007). Pantallas tecnómades. Ponencia presentada en las *V Jornadas de etnografía y métodos cualitativos*, Buenos Aires, Argentina.
- Lévy, P. (2007). *O que é o virtual?* São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Litwin, E. (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Litwin, E. (2002). Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 19, 22-26.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. Media@LSE electronic working papers, 4. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/13476/>.

- Majó, A. , Onsès, J. y Sánchez, J.A. (2016). Lo que hemos aprendido en torno a la filosofía DIY en un seminario de formación en la universidad. En F. Hernández-Hernández y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 25-38). Barcelona: Octaedro.
- Marketing Directo (s.f.). *Diccionario de Marketing y Publicidad* [en línea]. Disponible en: <https://www.marketingdirecto.com/diccionario-marketing-publicidad-comunicacion-nuevas-tecnologias>.
- Martínez, A. y Correa, J.M. (2009). Can the grammar of schooling be changed? *Computers & Education*, 53, 51-56.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendes, G.M.L., Casanova, J. y Borges, M.K. (2009). Tecnologias digitais, formação de professores e contextos escolares: Novos desafios, velhos problemas. Entrevista com a Professora Doutora Juana María Sancho – Universidade de Barcelona / Espanha. *Revista Linhas*, 10(2), 3-14.
- Moellwald, F., Corti, F. y Telichevesky, M. (2009). Tempo, experiência e criação em escrita: múltiplos olhares. Simposium presentada en el *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática*, Ijuí, Brasil. Disponible en: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/MC/MC_15.pdf.
- Mominó, J. y Sigalés, C. (Coords.) (2016). *El impacto de las TIC en la educación. Más allá de las promesas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Montaigne, M. (2001). *Ensayos I*. Madrid: Cátedra.
- Moravec, J.W. (2011a). Desde la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0. En C. Cobo y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47-74). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moravec, J.W. (2011b). Herramientas y metodologías para estudiar el futuro de la educación. En C. Cobo y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 141-158). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Oblinger, D.G. y Oblinger, J.L. (Eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, EE.UU.: Educause.

- Onrubia, J. (2016). ¿Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Barcelona: Octaedro.
- Ortiz, J. (1999). Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 61-67.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Piaget, J. (1968). *Educación e instrucción*. Buenos Aires, Argentina: Protea.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it*. A work in progress. Documento on-line disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9, 1-6.
- Rotthaus, W. (2004). *¿Para qué educar?* Barcelona: Herder.
- Sacristán, A. (2013). Ciberespacio, producción común de cultura y redes. En A. Sacristán (Comp.), *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación* (pp. 113-178). Madrid: Morata.
- Sanagua, M.E. (2009). Sobre la conexión y no comunicación de los adolescentes. En JUMIC, *Actas del 1er Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales* (pp. 1-7). La Plata, Argentina: FPyCS, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/ponencias/martins/sanagua.pdf>
- Sancho, J.M. (2011b). Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 418, 12-15.
- Sancho, J.M. (2009a). Los sentidos cambiantes de la relación entre las políticas, la investigación y la práctica educativa en relación a las tecnologías de la información y la comunicación. En A. Gewerc (Coord.), *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* (pp. 19-41). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. (2009b). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 13-32.
- Sancho, J.M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30.

- Sancho, J.M. (2006). Formar lectores y autores en el mundo visual. *Cuadernos de pedagogía*, 363, 52-57.
- Sancho, J.M. (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. En M. Area (Coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 37-80). Bilbao: Desclée.
- Sancho, J.M. y Alonso, C. (Comp.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M y Hernández-Hernández, F. (2016). La perspectiva DIY y la trayectoria del Grupo Indaga-t. En F. Hernández-Hernández y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. y Millán, L.M. (Coords.) (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: MCEP.
- Sancho, J.M., Giró, X., Ornellas, A., Sánchez, J.A., Fraga, L., Guitert y Alonso, K. (2012). Cuatro puntales para la mejora de la educación mediada por las TIC. En J.M. Sancho y C. Alonso (Comp.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 139-152). Barcelona: Octaedro.
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Twenge, J.M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled -- and more miserable than ever before*. Nueva York, EE.UU.: Free Press.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.

- Wark, M.K. (1994). *Virtual geography: Living with global media events*. Bloomington, EE.UU.: Indiana University Press.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9), 1-10. Recuperado de: <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>.
- Williams, P. y Rowlands, I. (2007). Information behaviour of the researcher of the future. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). [Documento online]. Disponible en: www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf.

Capítulo 9.

Epílogo. Un cierre para la investigación



9.1 Conclusiones: un cierre y otras aperturas

Escribir las conclusiones de una investigación no es una tarea sencilla, especialmente cuando la metodología utilizada ha sido el estudio de casos etnográfico. Un estudio de casos es proceso y resultado al mismo tiempo, lo que conlleva que las conclusiones de la investigación vayan emergiendo durante todo el trabajo.

Concluir un trabajo de esta naturaleza supone articular coherentemente posibles relaciones entre dimensiones y conceptos. Esta tarea admite la fatalidad de perder la riqueza de los capítulos previos -enunciados en torno a escenas observadas en el trabajo de campo y palabras regaladas por los participantes en la investigación-. El presente capítulo es, por lo tanto, un ejercicio de síntesis del proceso de tesis y una manera de acercarnos a dar una respuesta posible -no única- a la finalidad de la investigación, a partir del rescate de los objetivos que nos habíamos planteado al inicio del estudio.

Asimismo, consideramos que una investigación acerca de un tema complejo como es la relación pedagógica no debería cerrarse en sí misma. Es por ello que en los apartados de este capítulo, presentaremos un cierre para la investigación, a la vez que anunciaremos posibles aperturas que podrían constituir el inicio de nuevas trayectorias de investigación.

9.2 Sobre las dimensiones que configuran la relación pedagógica contemporánea

Al explorar cómo se configura la relación pedagógica contemporánea en un instituto público de enseñanza secundaria de Cataluña, algunas dimensiones emergieron inductivamente del trabajo de campo. Estas dimensiones configuraron la escritura de esta tesis doctoral y dieron lugar a los cuatro capítulos de 'resultado' del presente informe⁷⁰.

A lo largo de la realización del trabajo de campo hemos podido observar como la **corporeidad** de los sujetos asume un papel determinante en la relación pedagógica. La

⁷⁰ Capítulos 5, 6, 7 y 8.

experiencia vivida en la relación se ve afectada por la manera como perciben y viven sus cuerpos los sujetos que constituyen la relación pedagógica. En ese sentido, la autoimagen personal -como elemento tangible a la corporeidad- está vinculada a la manera como los otros ven el sujeto. La autoimagen resulta, por lo tanto, de una combinación de algo que viene de dentro -de la subjetividad de cada uno-, con lo que éste proyecta a los demás -la forma de vestirse, la postura corporal, la forma de hablar,...- y con la manera que el otro lo mira e interactúa con él. En ese sentido, la vivencia de la relación pedagógica a partir de la corporeidad de cada uno, posibilita una manera de ser y estar en el aula, contribuyendo a la construcción de la subjetividad y de la identidad personal. Además, los cuerpos en relación desvelan -a través de su postura, de su (in)quietud, de su cuidado personal,...- el deseo de aprender y de formar parte de la relación pedagógica.

La **mirada** es otra de las dimensiones que configuran la relación pedagógica. De las diversas maneras de comunicarse en el seno de la relación pedagógica, la mirada es la que potencialmente fomenta y evidencia un conocimiento íntimo del otro. Por lo tanto, la mirada, más que una forma de comunicación, puede ser un puente en el que se encuentran dos subjetividades. Las miradas intercambiadas en el contexto del aula revelan los vínculos establecidos entre los sujetos. Asimismo, la 'mirada viva' desvela la presencia y el deseo de formar parte de la relación, mientras que una 'mirada ausente' indica indiferencia, una fuga hacia otro 'lugar'. La mirada también tiene el potencial de expresar las emociones de cada uno de los sujetos, además de la confianza y del amor hacia los demás, posibilitando la construcción de una relación pedagógica plena y vinculante.

La forma de dar y recoger la **palabra** en el contexto del aula también es una dimensión que constituye la relación pedagógica. La elección de palabras es algo importante, que tiene que ver con un vocabulario personal a la vez que compartido con los demás. Pero no se trata solo de una toma de decisiones en cuanto a qué palabras utilizar, sino la manera como se articulan en un discurso, que tiene su intención evidenciada por un tono, una emisión y un ritmo propios. El discurso personal en la relación pedagógica, por lo tanto, es algo subjetivo a la vez que tiene en cuenta la otredad. En ese proceso, la escucha se revela un elemento fundamental para la construcción de la relación pedagógica. En ese contexto, el silencio tiene tanta importancia como la palabra. La posibilidad de dar y de recoger la

palabra en un entorno respetuoso, en el que uno sabe que será escuchado, es fundamental para el establecimiento de una relación pedagógica de la que todos deseen participar.

Finalmente, las **tecnologías digitales** constituyen la dimensión que posibilita una resignificación en la naturaleza de la relación pedagógica. La integración de las tecnologías digitales en el aula hace posible una manera de relacionarse que traspasa las fronteras del tiempo y del espacio escolar. A partir de ello, resulta necesario contemplar algunos cambios en las reglas del juego, que orienten los límites permeables del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la misma relación entre los sujetos.

Estas son las cuatro dimensiones conformadoras de la relación pedagógica que emergieron de este estudio. Como ya se ha argumentado anteriormente, puntualizamos que estas no son las únicas posibles dimensiones de una relación pedagógica contemporánea, pero son las que, legítimamente, han emergido en este estudio.

9.3 De las prácticas docentes que promueven una relación auténticamente pedagógica

Explorando la relación contemporánea entre profesores y estudiantes hemos podido identificar algunas prácticas docentes que promueven la construcción de una relación auténticamente pedagógica. Si bien es cierto que estas prácticas son muy personales, y están relacionadas con la construcción de la identidad docente de cada uno de los profesores y profesoras observados, todas ellas se relacionan con el concepto de 'tacto pedagógico' (Van Manen, 1998).

El tacto pedagógico es una cualidad del profesorado que ejercita una sensibilidad perceptiva, a la vez que practica una preocupación afectiva por el estudiante. El tacto requiere un discernimiento orientado a la subjetividad del joven, y se sirve de una serie de consideraciones y estrategias para lograr ese objetivo. En ese sentido, hemos observado como el tacto pedagógico se sirve de la corporeidad y de los gestos, de la mirada, de la palabra y del silencio, del ambiente creado y del ejemplo dado, como recursos para mediar el trabajo afectivo.

Las prácticas docentes permeadas de tacto pedagógico que utilizan la corporeidad como elemento central, posibilitan una relación en la que no solo los conceptos abstractos tienen un lugar relevante, sino también -y sobre todo- la construcción de un saber basado en un aprendizaje corpóreo y experiencial. En ese sentido, prácticas docentes centradas en la corporeidad y en la vivencia de la relación pedagógica desde el cuerpo -como materialidad del sujeto y como construcción social- de cada uno, posibilitan maneras de aprender y de ser en relación vinculadas con el deseo. Los gestos del docente, su postura, la forma como se viste, su expresión corporal, la tensión y la distensión de su cuerpo, la calidad, el ritmo y la dinámica de sus movimientos en el aula, son elementos que desvelan la manera como el docente quiere ser visto en la relación pedagógica (Melendres, 2000). Asimismo, la corporeidad docente puede comunicar una apertura hacia las necesidades del alumnado y su predisposición para formar parte de la relación pedagógica. En estas prácticas, la corporeidad del profesorado sería su herramienta para demostrar una apertura receptiva de escucha de las necesidades del alumnado.

Las prácticas docentes que utilizan la mirada como mediadora del tacto pedagógico parten del conocimiento personal y del reconocimiento del otro como trasfondo de la relación pedagógica. La mirada docente 'autoriza' y reconoce la existencia del alumnado en tanto sujetos imprescindibles en la relación pedagógica y deviene fundamental para que los estudiantes se sientan partícipes y acompañados en el encuentro que se establece en clase. A través de su mirada, el docente también puede demostrar solicitud pedagógica (Van Manen, 1998). Cuando las necesidades del alumnado son atendidas por el docente mediante una mirada solícita, éstos se suelen sentir acogidos en un 'lugar seguro' que promueve su participación en la relación pedagógica. La mirada del profesor o de la profesora es para el alumnado un puerto seguro donde buscar refugio, afirmación, reconocimiento, confianza y apoyo. En ese sentido, por un lado, las prácticas docentes que utilizan la mirada pedagógica como elemento fundamental, posibilitan el surgimiento de una relación íntima y profunda, en la que el conocimiento mutuo de las subjetividades adquiere vital importancia. Por otro lado, estas prácticas dependen del reconocimiento de la autoridad pedagógica del profesor o de la profesora por parte del alumnado, como adulto que se implica personalmente con sus alumnos y alumnas y que persigue cuidar de su bienestar.

Cuando la palabra media el tacto en la práctica docente, se promueve el establecimiento de diálogos nutritivos en el seno de la relación pedagógica. Valorar la escucha de la palabra del otro es promover un ambiente de respeto, en el que todos los participantes son reconocidos. En ese contexto, no solo es importante la palabra dicha, sino el tono en el que es proferida: ambos elementos conjugados producen significado. El discurso docente tiene el potencial de crear un ambiente propicio para el desarrollo de una relación auténticamente pedagógica. También mediante la palabra el profesor puede manifestar su esperanza pedagógica (Ayala, 2011) hacia el desarrollo personal y académico de sus estudiantes.

La integración de las tecnologías digitales en la práctica pedagógica también puede llegar a ser un elemento que le dé sentido a la relación pedagógica contemporánea. El uso de estas tecnologías, con una finalidad pedagógica acorde a las exigencias formativas requeridas a los estudiantes de hoy en día, es una manera de velar por sus necesidades e intereses. Prácticas docentes que tienen en cuenta la integración de tecnologías digitales en el aula, pueden generar un proceso de enseñanza-aprendizaje singular, y, a partir de ello, nuevas maneras de relación con el saber, con uno mismo y con los demás.

Todas estas prácticas docentes, que tienen como eje transversal un profundo sentido del tacto pedagógico, promueven la construcción de una relación auténticamente pedagógica, en la que la solicitud y la esperanza guían el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9.4 Sobre la construcción de subjetividades, identidades y roles en relación

La relación pedagógica es un entorno propicio para la construcción y el desarrollo de las subjetividades e identidades juveniles. El profesorado también puede encontrar en la relación con sus alumnos la oportunidad de resignificar su subjetividad y construir en el día a día su identidad docente. El encuentro con el otro es imprescindible para ambos procesos. Por lo tanto, contemplar la relación pedagógica como encuentro entre sujetos no acabados es, también, prestar atención a esa edificación del yo en contacto con el otro.

La construcción de la subjetividad es un proceso interno en el que el sujeto está siempre reconstituyéndose y resignificándose a partir de lo que le sucede en relación con los demás (Deleuze, 1987). Es dar sentido a las experiencias vividas y asentar las bases del ser en la resonancia de estas experiencias en su interior. La clase, como lugar de encuentro en el que convivir y crear juntos vivencias y conocimientos, y donde ocurren eventos que afectan a los sujetos -experiencias-, es un espacio privilegiado para ese proceso continuo de construcción de subjetividades.

Asimismo, en el aula los alumnos construyen su identidad a partir de la mirada -o no mirada- de los compañeros y del profesorado, de la escucha -o no escucha- de sus palabras, del impacto que su imagen personal provoca en los demás, de la cantidad de 'me gusta' que alcanza su perfil en las redes sociales... La respuesta del otro ante la proyección del yo constituye la identidad personal de cada uno.

En ese sentido, subjetividad e identidad se van construyendo en el cotidiano de las clases, en el seno de la relación pedagógica. Y ese proceso, a la vez personal y relacionado con los demás, está íntimamente relacionado con el rol que cada uno adopta en la relación.

Los diferentes roles adoptados por el alumnado son posicionamientos que parten de su subjetividad, en consonancia con la identidad que construyen ante los ojos de los compañeros y profesores. El líder del grupo lo es porque las características imprescindibles para ejercer el liderazgo se han desarrollado en su naturaleza subjetiva y porque los demás lo reconocen como tal. Tres alumnas habitan una 'esfera de relación' por la similitud con que resignifican y dan respuesta a la experiencia vivida. Un estudiante asume diversas identidades según con quien se relacione. En todos los casos, los roles asumidos en el grupo tienen que ver con un proceso interno y externo a la vez, de constante construcción de una subjetividad y búsqueda de una identidad que les satisfaga y les represente.

9.5 En torno a las tecnologías digitales como mediadoras de la relación pedagógica contemporánea

Si bien la relación pedagógica mediada por las tecnologías digitales no es el foco central de nuestra investigación, a lo largo del trabajo de campo llevado a cabo, se pudo identificar algunos indicios de sus implicaciones en la relación entre profesorado y alumnado.

Una de las principales contribuciones de la integración de las tecnologías digitales en los centros de enseñanza es la apertura de la clase más allá de las paredes que delimitan el aula. La pantalla de cada dispositivo electrónico dotado de conexión a internet es una ventana abierta al exterior que posibilita una serie de interacciones y aprendizajes que no podrían realizarse sin ese recurso. En ese sentido, las tecnologías digitales posibilitan puntos de encuentro entre 'la cultura de la clase' y 'la cultura de la calle' (Alonso, 2001).

En un contexto en el que los límites entre el 'dentro' y el 'fuera' del centro educativo se vuelven permeable, asistimos una redimensionalización de las nociones de tiempo y de espacio para el aprendizaje. Las tecnologías digitales posibilitan que el aprender se desarrolle en unos espacios/tiempos alternativos que trascienden las fronteras de la clase (Levis, 2011).

En la misma línea, la comunicación entre profesores y alumnos tampoco se limita a la presencialidad. La comunicación virtual promueve una sensación en el alumnado de cuidado y acompañamiento en su vida personal por parte del profesor. Es una manera más de crear y fortalecer los vínculos tejidos en la relación pedagógica.

Esa nueva forma de darse la relación pedagógica, que contempla la virtualidad del acompañamiento fuera de la clase y del espacio escolar, implica el conocimiento de facetas de la vida del alumnado que antes estaban restringidas a su círculo familiar y social. Formar parte de la vida de los estudiantes en una esfera virtual supone implicarse a otro nivel que no el puramente académico. En ese contexto se abren otras vías de comunicación con el alumnado y con sus familias, que pueden fortalecer la confianza y el vínculo entre los sujetos implicados. Asimismo, se hace necesario reflexionar conjuntamente y pactar los

límites de esta relación pedagógica mediada por las tecnologías digitales, para que resulte cómoda y ajustada a cada grupo y contexto.

En consecuencia, el contexto descrito en el párrafo anterior promueve una resignificación de los roles docente y dicente, que están relacionados con el aprendizaje acompañado y mediado. El profesor, en ese escenario, mediaría la influencia que el 'mundo' ejerce sobre el alumnado, interviniendo sobre esta, y orientando el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Sin dejar de preocuparse por fomentar los multi-alfabetismos, la autonomía responsable, el trabajo en equipo, la creatividad, la ética y la autoría del alumnado. Se trata de estar atentos a la educación de los jóvenes, para que sean hoy y puedan llegar a ser mañana hombres y mujeres a la altura de los tiempos que les ha tocado vivir (Gramsci, 2007).

Las tecnologías digitales pueden llegar a ser un elemento mediador en la relación pedagógica en la medida en que se invisibilizan (Gros, 2000) y se integren en la vida escolar a partir de un propósito pedagógico claro. En ese momento, la relación pedagógica también se ve afectada a partir de las posibilidades que esta herramienta genera, adquiriendo matices de virtualidad que complementan y extrapolan la presencialidad de la relación.

9.6 Entender los límites como posibilidades para nuevas líneas de investigación

En una tesis doctoral, como en todo trabajo de investigación, resulta necesario marcar unos límites: seleccionar el foco de estudio y realizar un ejercicio constante de acotarlo a lo largo del tiempo. Encontrar la medida idónea de envergadura del estudio es una difícil tarea a ser realizada por el investigador -con la preciada ayuda de los directores de tesis-.

En este sentido, son muchos los interrogantes que se abren a lo largo del proceso de elaboración de una tesis doctoral que en un contexto hipotético en el que los límites no fueran necesarios, podrían ser trabajados con mayor intensidad y profundidad. Como esta ilusoria continuidad infinita en el tiempo no es posible, me gustaría remarcar en este

apartado algunos elementos que me hubiese gustado trabajar con mayor profundidad, en tanto cuestiones problemáticas con las que me he encontrado a lo largo de la realización del estudio⁷¹. Asimismo, podemos interpretar los límites de la tesis en términos de posibilidad de nuevas líneas de investigación. Por lo tanto, por un lado podemos leer las limitaciones en términos de necesidad -o de carencia- y, por otro lado, en términos de deseo de seguir investigando.

Uno de los aspectos que a día de hoy, revisando el estudio finalizado, me hubiese gustado indagar, es cómo los alumnos influyen en el profesorado a partir del vínculo construido en la relación pedagógica. Puede resultar hasta cierto punto algo natural preguntarnos sobre los efectos y la influencia que los docentes ejercen en la vida del alumnado, pero no es tan habitual la situación inversa: que el docente se cuestione cómo y hasta qué punto está afectado por la relación con sus alumnos (Nicastro, 2006). En este sentido, me interesa seguir indagando sobre las huellas que los alumnos dejan en la vida de sus profesores. Es esta una problemática objeto de estudio que, a partir de mi experiencia docente e investigadora, me gustaría explorar en un futuro próximo.

Otra línea de investigación que me gustaría profundizar es cómo las tecnologías digitales median la relación pedagógica contemporánea. Si bien esta temática estuvo presente en la investigación, considero que todavía hay margen de profundización, sobre todo si tenemos en cuenta que muy posiblemente las tecnologías digitales están jugando y jugarán en un futuro próximo un papel fundamental en la constitución de la relación pedagógica contemporánea. En la presente tesis doctoral, se ha empezado a explorar esta influencia, pero me gustaría seguir indagando en esta línea.

Con relación a la metodología de investigación, me hubiese gustado realizar, de manera complementaria, algunas historias de vida con los participantes de la investigación, con la finalidad de profundizar en la construcción de identidades y subjetividades docentes y dicentes, y tener la oportunidad de explorar con mayor profundidad las dimensiones de la relación pedagógica que emergieron del trabajo de campo.

⁷¹ Aunque a lo largo del informe de tesis he optado por utilizar la primera persona del plural como tónica para la redacción, decisión que fue justificada en el Capítulo 1, en este momento me siento más cómoda escribiendo en primera persona, dado que las limitaciones y líneas prospectivas del estudio tienen mucho que ver con mi experiencia docente personal, más allá de la realización de la tesis doctoral.

Finalmente quisiera indicar un aspecto que considero problemático en torno a la temática de la tesis. La relación pedagógica fue objeto de estudio y un importante tema de interés durante los años 70-80, pero con posterioridad estuvo relegada a un segundo plano durante un considerable periodo de tiempo⁷². Si bien el concepto fue rescatado en la última década con bastante énfasis y mucho se haya escrito sobre la relación pedagógica, son escasas las investigaciones centradas en la relación entre profesores y alumnos desde una mirada contemporánea. La relación pedagógica viene siendo abordada desde el discurso académico⁷³, sin embargo no me ha sido fácil encontrar trabajos en los que se afronte la temática de la relación pedagógica, no desde la innovación docente o desde el ensayo académico, sino desde la investigación empírica. Los estudios en torno a la relación pedagógica siguen estando muy relacionados con la Escuela de Flanders y centrados en la comunicación en el Acto Didáctico -desde los años 70 del siglo pasado hasta la actualidad-. Por lo tanto, espero y deseo que esta tesis sea una oportuna y relevante aportación al estado de la cuestión en torno a la relación pedagógica: una investigación empírica a partir de la recuperación actualizada del concepto, que focaliza la mirada en la relación entre el profesorado y los estudiantes que se produce a comienzos del siglo XXI en un Centro de Educación Secundaria.

9.7 La vivencia del proceso de tesis: una experiencia transformadora

Una experiencia de indagación como es el proceso de elaboración de una tesis doctoral es como un viaje que nos lleva de un lugar a otro, de ser un sujeto al inicio a ser otro sujeto al final del proceso. Consecuentemente, la vivencia del proceso de tesis es una experiencia transformadora.

Como todo viaje, a lo largo del recorrido de la tesis nos pasan cosas que requieren de nosotros tomas de decisiones y fuerzas para seguir adelante. Es posible que justamente lo más formativo de una tesis doctoral esté íntimamente relacionado con ese 'nos pasan cosas'.

⁷² Hecho que se evidencia en el Capítulo 3 de la presente tesis doctoral.

⁷³ También reflejado en el estado de la cuestión desarrollado en el Capítulo 3.

A medida que damos respuesta a lo que nos pasa, nos vamos constituyendo como investigadores. En ese sentido, el devenir de la tesis doctoral nos forma y nos transforma académica y personalmente.

Hizmeri-Fernández (2016) argumenta que "viajar es siempre la posibilidad de conocer lo otro de sí y llevarse a sí mismo más allá de lo conocido" (p. 119). Es, por lo tanto, la intención de ir más allá de lo sabido, la búsqueda de conocer una verdad, lo que caracteriza el viaje que emprendemos en la realización de la tesis doctoral. Un acceso al conocimiento que reclama una transformación del yo.

Llegados a este punto, y a partir de la revisión de las memorias de la experiencia vivida en el proceso de tesis, me doy cuenta que son justamente los momentos críticos del proceso los que me han posibilitado llegar a ser quien soy como investigadora, y que mi transformación fue imprescindible para que pudiera llegar a construir el conocimiento que he intentado albergar en este informe de tesis. El viaje emprendido en mi proceso doctoral, en compañía de mi directora de tesis y de todos los alumnos y profesores participantes de la investigación, ha sido para mí una experiencia formadora y transformadora.

Capítulo 9.

Epílogo. Um fechamento para a pesquisa



9.1 Conclusões: um fechamento e outras aberturas

Escrever as conclusões de uma pesquisa não é uma tarefa fácil, especialmente quando a metodologia utilizada é o estudo de casos etnográfico. Um estudo de casos é processo e resultado ao mesmo tempo, o que implica que as conclusões da pesquisa vão emergindo ao longo da realização de todo o trabalho.

Concluir um trabalho desta natureza pressupõe articular coerentemente possíveis relações entre dimensões e conceitos. Esta tarefa admite a fatalidade de perder a riqueza dos capítulos anteriores -enunciados a partir de cenas observadas no trabalho de campo e de palavras apresentadas pelos participantes da pesquisa-. Este capítulo é, portanto, um exercício de síntese do processo de tese e uma maneira de aproximar-nos a dar uma resposta possível -não única- à finalidade da pesquisa, a partir do resgate dos objetivos que nos propusemos ao início do estudo.

Do mesmo modo, consideramos que uma pesquisa sobre um tema complexo, como é a relação pedagógica, não deveria fechar-se em si mesma. É por isso que nas seções deste capítulo, apresentaremos um fechamento para a pesquisa, ao mesmo tempo que anunciaremos possíveis aberturas, que poderiam ser o início de novos caminhos de pesquisa.

9.2 Sobre as dimensões que configuram a relação pedagógica contemporânea

Ao explorar como se configura a relação pedagógica contemporânea em um centro público de ensino secundário da Catalunha, algumas dimensões surgiram indutivamente do trabalho de campo. Estas dimensões configuraram a escritura desta tese doutoral e derivaram nos quatro capítulos de 'resultado' deste relatório⁷⁴.

⁷⁴ Capítulos 5, 6, 7 e 8.

Ao longo da realização do trabalho de campo, vimos como a **corporeidade** dos sujeitos assume um papel determinante na relação pedagógica. A experiência vivida na relação é afetada pela forma como percebem e vivem seus corpos os sujeitos que constituem a relação pedagógica. Nesse sentido, a autoimagem pessoal -como elemento tangível à corporeidade- está vinculada à maneira como os outros veem o sujeito. A autoimagem é o resultado, portanto, de uma combinação de algo que vem de dentro -da subjetividade de cada um-, com o que ele projeta aos demais -a forma de vestir-se, a postura corporal, a forma de falar,...- e a maneira de como os outros olham e interagem com ele. Nesse sentido, a vivência da relação pedagógica a partir da corporeidade de cada um permite uma forma de ser e estar na sala de aula, contribuindo para a construção da subjetividade e da identidade pessoal. Além disso, os corpos revelam -através da sua postura, da sua (in)quietude, de seus cuidados pessoais,...- o desejo de aprender e de fazer parte da relação pedagógica.

O **olhar** é outra das dimensões que configuram a relação pedagógica. Das várias formas de comunicação dentro da relação pedagógica, o olhar é o que potencialmente promove e evidencia um conhecimento íntimo do outro. Portanto, o olhar, mais do que uma forma de comunicação, pode ser uma ponte onde se encontram duas subjetividades. Os olhares trocados no contexto da sala de aula revelam os vínculos estabelecidos entre os sujeitos. Além disso, um 'olhar vivo' desvela a presença e o desejo de fazer parte da relação, enquanto que um 'olhar ausente' indica indiferença, uma fuga para outro 'lugar'. O olhar também tem o potencial de expressar as emoções de cada um dos sujeitos, bem como a confiança e o amor para com os outros, possibilitando a construção de uma relação pedagógica plena e vinculativa.

A forma de dar e receber a **palavra** no contexto da sala de aula também é uma dimensão que constitui a relação pedagógica. A escolha das palavras é algo importante, que tem a ver com um vocabulário pessoal ao mesmo tempo em que compartilhado com os outros. Porém, não se trata apenas de uma decisão sobre quais palavras usar, mas da maneira como elas são articuladas em um discurso, que tem sua intenção evidenciada por um tom, uma emissão e um ritmo próprios. O discurso pessoal, na relação pedagógica, portanto, é algo subjetivo, ao mesmo tempo em que tem em consideração a alteridade. A escuta se revela, então, um elemento fundamental para a construção da relação pedagógica. Neste contexto,

o silêncio é tão importante quanto a palavra. A possibilidade de dar e receber a palavra em um ambiente respeitoso, no qual cada sujeito sabe que será ouvido, é essencial para o estabelecimento de uma relação pedagógica da qual todos desejem participar.

Finalmente, as **tecnologias digitais** constituem a dimensão que possibilita uma ressignificação da natureza da relação pedagógica. A integração das tecnologias digitais na sala de aula torna possível uma maneira de relacionar-se que transpassa as fronteiras do tempo e do espaço escolar. A partir disso, é necessário contemplar algumas alterações nas regras do jogo, que orientem os limites permeáveis do processo de ensino-aprendizagem e da relação entre os sujeitos.

Estas são as quatro dimensões que emergiram deste estudo e que configuram a relação pedagógica. Como já foi dito anteriormente, remarcamos que estas não são as únicas possíveis dimensões da relação pedagógica contemporânea, mas são as que, legitimamente, emergiram neste estudo.

9.3 A respeito de práticas docentes que promovem uma relação autenticamente pedagógica

Explorando a relação contemporânea entre professores e alunos, pudemos identificar algumas práticas de ensino que promovem a construção de uma relação genuinamente pedagógica. Embora estas práticas sejam muito pessoais e estejam relacionadas com a construção da identidade docente de cada um dos professores e professoras observados, todas elas se vinculam ao conceito de 'tato pedagógico' (Van Manen, 1998).

O tato pedagógico é uma qualidade dos professores que exercitam uma sensibilidade perceptiva, ao mesmo tempo em que praticam uma preocupação afetiva com o estudante. O tato requer um discernimento orientado à subjetividade do jovem, além de servir-se de uma série de considerações e estratégias para alcançar esse objetivo. Nesse sentido, observamos como o tato pedagógico usa a corporeidade e os gestos, o olhar, a palavra e o silêncio, a atmosfera criada e o exemplo dado como recursos para mediar o trabalho afetivo.

As práticas de ensino permeadas de tato pedagógico, que utilizam a corporeidade como elemento central, possibilitam uma relação na qual não apenas os conceitos abstratos têm um lugar relevante, mas também -e sobretudo- a construção de um saber baseado em uma aprendizagem corpórea e experiencial. Nesse sentido, as práticas docentes amparadas na corporeidade e na vivência da relação pedagógica a partir do corpo -como materialidade do sujeito e como construção social- de cada um, tornam possíveis formas de aprender e de estar em relação, ligadas ao desejo. Os gestos do professor, sua postura, a forma como se veste, sua linguagem corporal, a tensão e o relaxamento do seu corpo, a qualidade, o ritmo e a dinâmica de seus movimentos na sala de aula são elementos que revelam como quer ser visto na relação pedagógica (Melendres, 2000). A corporeidade docente também pode comunicar uma abertura às necessidades dos alunos e sua predisposição de fazer parte da relação pedagógica. Nessas práticas, a corporeidade do professor seria sua ferramenta para demonstrar uma postura aberta, uma disponibilidade à escuta receptiva das necessidades dos alunos.

As práticas de ensino que utilizam o olhar como mediador do tato pedagógico partem do conhecimento pessoal e do reconhecimento do outro como bases para a construção da relação pedagógica. O olhar do professor 'autoriza' e reconhece a existência dos alunos como sujeitos imprescindíveis na relação pedagógica e torna-se fundamental para que os estudantes se sintam partícipes e acompanhados no encontro que se estabelece em aula. Através de seu olhar, o professor também pode demonstrar a solicitude pedagógica (Van Manen, 1998). Quando as necessidades dos alunos são atendidas pelo professor através de um olhar solícito, eles geralmente se sentem acolhidos em um 'lugar seguro', que promove sua participação na relação pedagógica. O olhar do professor ou da professora é para os estudantes um porto seguro onde procurar refúgio, afirmação, reconhecimento, confiança e apoio. A este respeito, por um lado, as práticas de ensino que utilizam o olhar pedagógico como elemento fundamental possibilitam o surgimento de uma relação íntima e profunda, na qual o conhecimento mútuo das subjetividades adquire uma importância vital. Por outro lado, estas práticas dependem do reconhecimento da autoridade pedagógica do docente como adulto que está pessoalmente envolvido com os seus alunos e deseja cuidar de seu bem-estar.

Quando a palavra media o tato na prática docente, promove-se o estabelecimento de diálogos nutritivos dentro da relação pedagógica. Valorizar a escuta da palavra do outro é promover um ambiente de respeito, onde todos os participantes são reconhecidos. Neste contexto, não somente é importante a palavra falada, mas o tom em que é oferecida: estes dois elementos conjugados produzem significado. O discurso docente tem o potencial de criar um ambiente propício ao desenvolvimento de uma relação autenticamente pedagógica. Também, por meio da palavra, o professor pode expressar sua esperança pedagógica (Ayala, 2011) para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de seus estudantes.

A integração das tecnologias digitais na prática de ensino também pode tornar-se um elemento que dê sentido à relação pedagógica contemporânea. O uso destas tecnologias, com uma finalidade pedagógica que esteja alinhada com os requisitos formativos exigidos aos estudantes de hoje, é uma forma de velar por suas necessidades e interesses. As práticas de ensino que levam em conta a integração das tecnologias digitais na sala de aula podem gerar um processo de ensino-aprendizagem autoral e, como resultado, novas formas de relacionar-se com o conhecimento, consigo mesmo e com os outros.

Todas essas práticas docentes, que têm como eixo transversal um profundo senso de tato pedagógico, promovem a construção de uma relação autenticamente pedagógica, na qual a solicitude e a esperança orientam o processo de ensino-aprendizagem.

9.4 Sobre a construção de subjetividades, identidades e papéis na relação

A relação pedagógica é um ambiente propício para a construção e o desenvolvimento de subjetividades e identidades juvenis. Além disso, os professores também podem encontrar na relação com os seus alunos a oportunidade de ressignificar a sua subjetividade e construir no dia a dia sua identidade docente. O encontro com o outro é essencial para ambos os processos. Portanto, contemplar a relação pedagógica como um encontro entre sujeitos inacabados é, também, prestar atenção a essa edificação do 'eu' em contato com o outro.

A construção da subjetividade é um processo interno em que o sujeito está sempre reconstituindo-se e ressignificado-se a partir do que lhe acontece em relação com os outros (Deleuze, 1987). É encontrar sentido às experiências vividas e assentar as bases do ser na ressonância dessas experiências no seu interior. A aula, sendo um lugar de encontro mútuo onde ocorrem eventos que afetam os sujeitos -experiências-, é um lugar privilegiado para este processo contínuo de construção de subjetividades.

Na sala de aula, os alunos também constroem sua identidade a partir do olhar -ou do não olhar- dos colegas e professores, da escuta -ou da não escuta- das suas palavras, do impacto que sua imagem pessoal provoca nos outros, da quantidade de *likes* que o seu perfil nas redes sociais atinge... A resposta do outro para a projeção do 'eu' constitui a identidade pessoal de cada um.

Nesse sentido, a subjetividade e a identidade vão se construindo no cotidiano das aulas, no seio da relação pedagógica. E esse processo, que é, ao mesmo tempo, pessoal e relacionado aos outros, está intimamente imbricado com o papel que cada um adota na relação.

Os diferentes papéis adotados pelos alunos são posições que partem de sua subjetividade, em consonância com a identidade que constroem aos olhos dos colegas e professores. O líder do grupo desempenha esse papel porque as características essenciais para a liderança desenvolveram-se em sua natureza subjetiva e porque os colegas lhe reconhecem como tal. Três estudantes habitam uma 'esfera de relação' pela similitude com que ressignificam e dão resposta à experiência vivida. Um estudante assume diversas identidades de acordo com quem se relaciona. Em todos os casos, os papéis assumidos no grupo estão relacionados com um processo interno e externo simultaneamente, de constante construção de uma subjetividade e de procura de uma identidade que lhes satisfaça e represente.

9.5 A respeito das tecnologias digitais como mediadoras da relação pedagógica contemporânea

Embora a relação pedagógica mediada por tecnologias digitais não seja o foco central da nossa pesquisa, ao longo do trabalho de campo realizado pudemos identificar alguns indícios de suas implicações para a relação entre professores e alunos.

Uma das principais contribuições da integração das tecnologias digitais nas escolas é a abertura da aula para além dos muros da escola. A tela de cada dispositivo eletrônico com conexão à internet é uma janela aberta para o exterior, que permite uma série de interações e de aprendizagens que não poderiam ser feitas sem esse recurso. Nesse sentido, as tecnologias digitais possibilitam o encontro entre 'a cultura da aula' e 'a cultura de rua' (Alonso, 2001).

Num contexto em que os limites entre o que está 'dentro' e o que está 'fora' da escola tornam-se permeáveis, assistimos a uma redimensionalização das noções de tempo e de espaço para a aprendizagem. As tecnologias digitais permitem que o aprender se desenvolva em outros espaços/tempos alternativos, os quais transcendem as fronteiras da sala de aula (Levis, 2011).

Na mesma linha, a comunicação entre professores e alunos também não se limita à presença física. A comunicação virtual promove nos alunos uma sensação de cuidado e acompanhamento em suas vidas pessoais por parte do professor. É mais uma forma de criar e reforçar os laços tecidos na relação pedagógica.

Esta nova maneira de dar-se da relação pedagógica, que contempla a virtualidade do acompanhamento fora do ambiente de sala de aula e da escola, implica o conhecimento de facetas da vida dos estudantes que antes estavam restritas ao seu círculo familiar e social. Fazer parte da vida dos estudantes em uma esfera virtual supõe envolver-se a outro nível, que não seja o puramente acadêmico. Neste contexto, abrem-se outras vias de comunicação com os alunos e com suas famílias, que podem reforçar a confiança e o vínculo entre os sujeitos envolvidos. Ainda assim, faz-se necessário refletir em conjunto e chegar a um

acordo sobre os limites dessa relação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais, para que seja confortável e ajustada para cada grupo e contexto.

Conseqüentemente, o contexto descrito no parágrafo anterior promove uma redefinição dos papéis docente e discente, que estão relacionados com a mediação e o acompanhamento da aprendizagem. O professor, neste cenário, mediará a influência que o 'mundo' exerce sobre os alunos, intervindo sobre ela e orientando o processo de aprendizagem de cada um de seus alunos. Sem deixar de se preocupar com a promoção dos multialfabetismos, da autonomia responsável, do trabalho em equipe, da criatividade, da ética e da capacidade de autoria dos alunos. Trata-se de estar atentos à educação dos jovens, para que sejam hoje e possam tornar-se amanhã homens e mulheres à altura dos tempos em que lhes corresponde viver (Gramsci, 2007).

As tecnologias digitais podem tornar-se um elemento mediador na relação pedagógica na medida em que se invisibilizem (Gros, 2000) e se integrem à vida escolar a partir de uma finalidade pedagógica clara. Nessa altura, a relação pedagógica é também afetada a partir das possibilidades que esta ferramenta gera, adquirindo nuances de virtualidade que complementem e extrapolem a presencialidade da relação.

9.6 Entender os limites como possibilidades para novas linhas de pesquisa

Em uma tese de doutorado, como em todas as pesquisas, faz-se necessário marcar uns limites: selecionar o foco de estudo e realizar um exercício contínuo de demarcação ao longo do tempo. Encontrar a medida idônea da envergadura do estudo é uma tarefa difícil de ser realizada pelo investigador -com a apreciada ajuda dos orientadores-.

A este respeito, são muitas as questões que se abrem durante todo o processo de elaboração de uma tese de doutorado que, em um contexto hipotético no qual os limites não fossem necessários, poderiam ser trabalhadas com maior intensidade e profundidade. Como esta ilusória continuidade infinita no tempo não é possível, saliento nesta seção alguns elementos que gostaria de ter trabalhado com mais profundidade, enquanto questões

problemáticas com as quais me deparei ao longo do estudo⁷⁵. Ainda assim, podemos interpretar os limites da tese como possíveis novas linhas de pesquisa. Portanto, por um lado, podemos fazer uma leitura das limitações em termos de necessidade -ou de carência- e, por outro lado, em termos de desejo de seguir pesquisando.

Um dos aspectos que hoje, revisando o estudo finalizado, dou-me conta de que teria gostado de investigar, é como os alunos influenciam os professores a partir do vínculo construído na relação pedagógica. Até certo ponto, pode ser algo natural indagar sobre os efeitos e a influência que os professores têm sobre a vida dos alunos, mas a situação inversa não é tão usual: que o professor se questione sobre como e em que medida é afetado pelo relacionamento com seus alunos (Nicastro, 2006). A este respeito, quero seguir indagando sobre as marcas que os estudantes deixam na vida de seus professores. Este é um objeto de estudo que, a partir de minha experiência como professora e investigadora, gostaria de explorar em um futuro próximo.

Outra linha de pesquisa que gostaria de aprofundar é a forma de como as tecnologias digitais mediam a relação pedagógica contemporânea. Embora este assunto estivesse presente na pesquisa, acredito que há margem para aprofundamento, especialmente se considerarmos que muito provavelmente as tecnologias digitais têm e terão em um futuro próximo, um papel fundamental na conformação da relação pedagógica contemporânea. Nesta tese, começamos a explorar esta influência, porém gostaria de seguir indagando essa temática.

Em relação à metodologia de pesquisa, teria sido interessante realizar, de forma complementar, algumas 'histórias de vida' com os participantes do estudo, a fim de indagar sobre aspectos como a construção de identidades e subjetividades docentes e discentes, e ter a oportunidade de explorar com mais profundidade as dimensões da relação pedagógica que emergiram do trabalho de campo.

⁷⁵ Apesar de que ao longo do relatório de tese tenha optado por usar a primeira pessoa do plural como tônica para a redação, decisão que foi justificada no Capítulo 1, neste momento sinto-me mais à vontade escrevendo em primeira pessoa, uma vez que as limitações e as linhas prospectivas de estudo têm muito a ver com a minha experiência docente pessoal, extrapolando a realização da tese de doutorado.

Finalmente, gostaria de indicar um aspecto problemático relacionado à temática da tese. A relação pedagógica foi um objeto de estudo e um importante tema de interesse durante os anos 70-80, mas, posteriormente, foi relegada a um segundo plano por um período considerável de tempo⁷⁶. Embora o conceito tenha sido resgatado na última década com bastante ênfase e muito tenha se escrito sobre a relação pedagógica, são poucas as pesquisas que se centram na relação entre professores e alunos a partir de uma perspectiva contemporânea. A relação pedagógica vem sendo abordada a partir do discurso acadêmico⁷⁷, no entanto, não foi fácil encontrar trabalhos que verssem sobre a temática da relação pedagógica, não a partir da inovação docente ou do ensaio acadêmico, mas a partir da pesquisa empírica. Os estudos sobre a relação pedagógica ainda estão muito relacionados à Escola de Flanders e centrados na comunicação no Ato Didático -desde os anos 70 do século passado até hoje-. Por isso, espero e desejo que esta tese seja uma contribuição oportuna e significativa para o estado da questão sobre a relação pedagógica: uma pesquisa empírica a partir da recuperação atualizada do conceito, que focaliza o olhar na relação entre professores e alunos que se produz no início do século XXI em uma escola secundária.

9.7 A vivência do processo de tese: uma experiência transformadora

Uma experiência de indagação como é o processo de elaboração de uma tese doutoral é como uma viagem que nos leva de um lugar para outro, de ser um sujeito no início a ser outro sujeito no final do processo. Consequentemente, a vivência do processo de tese é uma experiência transformadora.

Como toda viagem, ao longo do caminho da tese, nos passam coisas que exigem que tomemos decisões e que tenhamos forças para seguir avançando. É possível que justamente o aspecto mais formativo de uma tese de doutorado esteja intimamente relacionado com isso, de que 'nos passam coisas'. À medida que respondemos ao que nos acontece, vamos

⁷⁶ Fato que se evidencia no Capítulo 3 da presente tese doutoral.

⁷⁷ Também refletido no estado da questão desenvolvido no Capítulo 3.

nos constituindo como pesquisadores. Nesse sentido, o devir da tese doutoral nos forma e nos transforma academicamente e pessoalmente.

Hizmeri-Fernández (2016) argumenta que "viajar é sempre a possibilidade de conhecer o outro de si mesmo e levar-se a si mesmo além do conhecido" (p. 119). É, portanto, a intenção de ir além do sabido, a busca por conhecer uma verdade, o que caracteriza a jornada que empreendemos na realização da tese doutoral. Um acesso ao conhecimento que exige uma transformação do 'eu'.

Tendo chegado a esse ponto, e a partir da revisão das memórias da experiência vivida no desenvolvimento da tese, percebo que são precisamente os momentos críticos do processo que permitiram que eu me tornasse quem sou como pesquisadora, além de minha transformação pessoal, imprescindível para que pudesse chegar a construir o conhecimento que tentei imprimir neste relatório tese. A viagem empreendida na minha trajetória doutoral, na companhia da minha orientadora e de todos os estudantes e professores participantes da pesquisa, foi uma experiência formativa e transformadora para mim.

Referencias Bibliográficas



Referencias bibliográficas

- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Ideas Books.
- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Acioly-Régner, N.M., Régner, J.C. y Vigarello, G. (2003). Cuerpo. En J. Housseye (Coord.), *Cuestiones Pedagógicas: Una enciclopedia histórica* (pp. 69-80). México, D.F.: Siglo XXI.
- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Adlbi, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 212-240.
- Aguiar, M.V. (2005). Cultura y nuevas tecnologías (una nueva manera de ser y estar). En M.V. Aguiar y J.I. Farray (Coords.), *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información* (pp. 89-98). La Coruña: Netbiblo.
- Aires, L. (2013). *Discursos e mediações em contexto de educação de adultos. A televisão*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, I. y Teixeira, A. (2007). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Albaladejo, M. (2007). *La Comunicació més enllà de les paraules: Què comuniquem quan creiem que no comuniquem*. Barcelona: Graó.
- Alguacil, R. (2010). *Imagen personal*. Málaga: Vértice.
- Alonso, C. (2001). Encerrados con un solo juguete. La infancia y adolescencia del siglo XXI. En M. Area (Coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 249-266). Bilbao: Desclée.

- Alonso, C. (1994). Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje. En J.M. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 143-168). Barcelona: Horsori.
- Alonso, C. (1992). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria: Estudio de un caso* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Álvarez, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Alvermann, D.E. (2010). *Adolescents' online literacies. Connecting classrooms, digital media & popular culture*. Nueva York, EE.UU.: Peter Lang.
- Alves, M. (2009). Currículum, disseny i experiència. *Quaderns d'educació continuada*, 21, 113-128.
- Amazares, A. (2014). Recursos teatrals per a la docència [Material de clase no publicado]. *Tècniques de presentació en públic: comunicació i imatge personal*, ICE, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Anzaldúa, R.E. (2008). Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos. Las tensiones del inicio del proceso. En: J.M. Delgado y L.E. Primero (Comp.), *La práctica de la investigación educativa: La construcción del objeto de estudio* (pp. 189-216). México, D.F.: UPN.
- Anzaldúa, R.E. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, 22, 31-54.
- Area, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 24(47), 79-87.
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Area, M. y Ribeiro, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Revista Comunicar*, 38(19), 13-20.

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Argyle, M. (1982). La communication par le regard. *La Recherche*, 132, 490-97.
- Arias, J.A. (1975). *La antropología fenomenológica de M. Merleau-Ponty*. Madrid: Fragua.
- Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 61-78). Barcelona: Laertes.
- Arnaus, R. (2001). La apertura amorosa en la relación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 70-73.
- Arnaus, R. y Blanco, N. (2011). Ser una maestra hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 48-51.
- Arpal, J. y Mendiola, I. (2007). Habitando culturas tecnologizadas. En J. Arpal y I. Mendiola (Eds.), *Estudios sobre cuerpo, tecnología y cultura* (pp. 9-22). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Asensio, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art education: The new, emancipation and truth. *International journal of art and design education*, 31(2), 5-19.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía*, 248, 119-144.
- Ayala, R. (2009). *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bailly, B. (2005). *Enseñar: una cuestión de personalidades. Las seis maneras de enseñar según el Process Communication*. Barcelona: Ceac.
- Bagin, C. y Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. (1995). *La estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI.

- Bakhtin, M. (1981a). Dagli appunti del 1970-71. *Intersezioni*, 1, 125-150.
- Bakhtin, M. (1981b). La structure de l'énoncé. En T. Todorov, *Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris, Francia: Editions du Seuil.
- Balanskat, A., Blamire, R., y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ict impact on schools in Europe*. Bruselas, Bélgica: European Schoolnet. European Comission.
- Banks, J.A., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdes, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep*. Seattle, EE.UU.: The Life Center y Center For Multicultural Education, University of Whashington.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Barley, N. (2004). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y Ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56(1), 65-79.
- Barudy, J. (2000). Violencia agresiva y violencia ideológica en la fenomenología humana. En O. Vilches (Ed.), *Violencia de la cultura: riesgos y estrategias de intervención* (pp. 11-29). Santiago, Chile: Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Bauman, Z. (2007a). *Amor líquido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante: La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.

- Berardi, F. (2007). *Un devenir pos-humano*. Entrevista a Bifo, Buenos Aires-Bolonia, agosto 2007. Recuperado de <http://www.nodo50.org/tintalimediciones/spip.php?article30>.
- Berenstein, I. (2005). *Devenir otro con otros: ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berenstein, I. (2001). *El sujeto y el otro: de la ausencia a la presencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1962). *Class, codes and control*. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul.
- Bishop, A.J. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, N. y Arnaus, R. (2011). Vidas de maestras. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 48-51.
- Blanco, N. y Ramos, J. (1998). Algunas lecturas más. *Kikiriki, Cooperación educativa*, 47, 54-55.
- Bloch, E. (1995). *The principle of hope (Vol. 3.)*. Cambridge, EE.UU.: MIT Press.
- Boutang, P.A. (productor y director) (1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* [documental]. Francia: Arte.
- Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor-alumno. En: R. Glazman (Comp.), *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 85-102). México, D.F.: SEP-El Caballito.
- Bollnow, O.F. (1962). *Filosofía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Compañía General Fabril Editora.
- Boschma, J. y Groen, I. (2008). *Generación Einstein: Más listos, más rápidos y más sociales. Comunicar con los jóvenes del Siglo XXI*. Barcelona: Gestión 2000.

- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Braunstein, N. (2002). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bravo, M.T. (1988). *El fracaso escolar: Análisis y perspectivas*. México, D.F.: CESU-UNAM.
- Brisebois, R. (1997). Sobre la confianza. *Cuadernos de Empresa & Humanismo*, 65, 2-16.
- Brook, P. (2001). *Más allá del espacio vacío*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bruner, J. (1982). Schooling children in a nasty climate. *Psychology today*, 16(1), 57-63.
- Buber, M. (1997). *Diálogo; Elementos de lo interhumano; Distancia originaria y relación*. Barcelona: Riopiedras.
- Burguet, M. (2011). Alfabeto relacional: de la relación intrapersonal a la alteridad. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 119-124). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bustos, I. (Coord.) (2003). *La voz: la técnica y la expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2016). ¿Qué aprender en la red? El valor educativo de la cultura abierta. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 37-54). Barcelona: Octaedro.
- Cabrera, E.P. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 49-54.
- Cabrera, V. (2016). El error como oportunidad: lo criticamos para que lo mejores. *Aula de secundaria*, 17, 38-40.
- Cabrera, V. (2013). Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar la distribución del poder. *Espacio Regional*, 10(2), 91-103.

- Cabrera, V. y Fuentes, L. (2016). Diarios narrativos: relaciones y encuentros en Educación Secundaria. *Qualitative research in education*, 5(3), 309-331.
- Cajiao, F. (1997). El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento. *Revista colombiana de psicología*, 5-6, 178-189.
- Calmels, D. (1998). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, Argentina: D&B.
- Campo, M. (1996). *La transición audiovisual pendiente*. Barcelona: Ediciones B.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumno. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios sobre educación*, 7, 129-142.
- Carbonell, J. y Martínez, J. (2015). El cuerpo y los rigores del oficio. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 100-101.
- Carrasco, S. (2014). Favoreciendo espacios de aprendizajes donde las y los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus corporeidades como territorios de experiencia y conocimiento. En AUTODOC (Ed.), *Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación* (pp. 18-25). Barcelona: AUTODOC.
- Carrasco, S. (2013). La construcción de la corporeidad en el proceso educativo chileno. En L.B. Valderrama y B. Santander (Coords.), *Socializar conocimientos II :Observando a Chile desde la Distancia* (pp. 219-237). Santiago de Chile: RedInche Ediciones.
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías... Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.
- Cassany, D. (1996). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2011). *La era de la información. Voll: La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje en la enseñanza y en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Certeau, M. (1987). *La faiblesse de croire*. París, Francia: Du Seuil.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Clark, K. y Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Clickedu (2012). *Instituto El Calamot (Gavà). Caso de éxito, Octubre 2012*. [Documento on-line]. Disponible en: https://clickartedu.com/usuarios/experiencias_clickedu/arxiu/1/5_1__CE_EICalamot_rd.pdf.
- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic / Flacso México.
- Colás, P. (1998). Enfoques de la metodología cualitativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre Educación Secundaria en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/cfe_ed_secundaria.pdf.
- Contreras, J. (2013a). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Contreras, J. (2013b). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 63-65.

- Contreras, J. (2007). Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 17-24.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basis of qualitative research*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage.
- Correa, J.M. y Aberasturi, E. (2013). Buscando conexiones entre la relación pedagógica, la innovación y la indagación narrativa. En J.M. Correa y E. Aberasturi (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación* (pp.11-23). Bilbao: Servicio editorial UPV-EHU.
- Corti, F. (2012). El rol docente en los entornos 1x1: una mirada desde la relación pedagógica. Comunicación presentada en el *TICMUR 2012, VI Jornadas Nacionales TIC y Educación*, Lorca, España.
- Corti, F., del Amor, M., Amiño, S., Deu, L. y Gómez, H. (2014). La relación pedagógica en la universidad y el aprendizaje acompañado. *Tendencias pedagógicas*, 23, 97-108.
- Coscollá, I. (2011). Reconocer autoridad a la educación materna. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 56-58.
- Cosentino, V. (1992). Il massimo di autorità con il minimo di potere. *Via Dogana*, 4, 5-6.
- Coulter, C.A. y Smith, M.L. (2009). Discourse on narrative research. The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, EE.UU.: Pearson.

- Creus, A. (2011). *Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research, meaning and perspectives in the research process*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Cunillera, M.L. (2012). *Soy una maestra, soy una mujer*. Bilbao: Sofías.
- Day, C. (2009). A passion for quality: teachers who make a difference. *Schrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*, 9(3), 243-260.
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- De Pablos, J., Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de educación*, 320, 223-253.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Deiro, J. (1995). A study of student and teacher bonding. *People and Education*, 3(1), 40-67.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the classroom*. Londres, Reino Unido: Methven.
- Delamont, S. y Hamilton, D. (1978). Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. En: M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno* (pp. 15-33). Barcelona: Oikos Tau.
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archipiélago*, 23, 12-20.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. México, D.F.: Paidós.

- Deligny, F. (1970). *Vagabonds efficaces et autres récits*. Paris, Francia: Maspéro.
- Díaz, M. R. y Abud, G. (Comp.) (2001). *No teman callar. La pedagogía del silencio de Manuel Mercader*. México, D.F.: UPN.
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'Escola Rural. La inclusió a les aules multigráu: un estudi de cas* (tesis doctoral). Universitat de Vic, Vic, España.
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão social do trabalho*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Ellis, R. y McClintock, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder en la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Ema, J., García, S. y Sandoval, J. (2003). Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: movimientos dentro/fuera del socioconstruccionismo. *Política y sociedad*, 40(1), 71-86.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Eshet-Alkalai, Y. (2009). Real-time thinking in the digital era. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 3219-3223). EE.UU.: Information Resources Management Association.
- Espino, E.A. (2004). Semiótica y ética de la relación pedagógica. *Educación y educadores*, 7, 213-219.
- Espot, M.R. (2006). *La autoridad del profesor: ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* Madrid: Praxis.
- Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Exline, R.V. y Winters, L.C. (1965). The effects of cognitive difficulty and cognitive style upon eye to eye contact in interviews. Ponencia presentada en la *Convención anual de la Eastern Psychological Association*, Atlanta, EEUU, 22-24 de abril de 1965.

- Fernández Muñoz, R. (2005). Cultura y nuevas tecnologías (una nueva manera de ser y estar). En M.V. Aguiar y J.I. Farray (Coords.), *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información* (pp. 99-120). La Coruña: Netbiblo.
- Ferrão, C. (2002). Los dispositivos no verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera. En A.M. Peña (Coord.) y C. Guillén (Dir.), *Lenguas para abrir camino* (pp. 77-111). Madrid: MEC.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Feu, J. (2007). La renovació pedagògica al llarg del segle XIX i XX. De les Converses Pedagògiques a les Escoles d'Estiu: la il·lusió per transformar l'escola... i la societat. En Ajuntament de Girona, *Ensenyar i aprendre. Mestres i estudiants a la Girona del segle XX* (pp. 147-182). Girona: Ajuntament de Girona.
- Fendler, R. (2015). *Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Londres, Reino Unido: Addison-Wesley.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar: Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis educativa*, 16, 115-124.
- Frymier, A. y Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as interpersonal relationship. *Communication Education*, 58(3), 327-349.
- Foucault, M. (2006). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. En: M. Foucault, *Ditos e escritos: Ética, sexualidade e política* (pp. 264-287). São Paulo, Brasil: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: cursos en el collage de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *Arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999c). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988*. Paris, Francia: Gallimard.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Frymier, A. y Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as interpersonal relationship. *Communication Education*, 58(3), 327-349.
- Fuentealba, R. y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40(número especial 1), 257-273.
- Furlong, V. (1978). Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno* (pp. 37-59). Barcelona: Oikos-Tau.
- Gadamer, H.G. (2001). *Verdad y método (I)*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (2006). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.

- Galton, M. (Ed.) (1978). *British mirrors: a collection of classroom observation instruments*. Leicester, Reino Unido: Leicester Universty School of Education.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2015). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Madrid: Ápeiron Eds.
- García, G. (1975). *La educación como práctica social*. Rosario, Argentina: Axis.
- García-García, M.V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. *Revista electrónica diálogos educativos*, 13(26), 60-95.
- García Moriyón, F. (2002). Mi cuerpo y yo. En C. Blanco, A. Miambres y T. Miranda (Coords.), *Pensando el cuerpo, pensando desde el cuerpo* (pp. 51-72). Albacete: Popular Libros.
- Gato, P. (1990). La relación educativa, núcleo temático del pensamiento pedagógico. *Espacio y tiempo, Revista de ciencias humanas*, 4, 101-114.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 20, 100-125.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K.J. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder Editorial.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 7(2), 4-18.

- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, D.F.: Fontamara.
- Grasso, A.E. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portal deportivo La Revista*, 1(4), 1-10.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Grós, B. y Romañá, T. (1999). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (2016). Presentación. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 7-12). Barcelona: Octaedro.
- Grupo de investigación Esbrina (2011). Las TIC en Cataluña. *Cuadernos de pedagogía*, 418, 40-43.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación: Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- Guillot, G. (2001). *Quelles valeurs pour l'école du XXIe siècle?* Paris, Francia: L'Harmattan.
- Gumperz, J.J. y Hymes, D.H. (Eds.) (1986). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Hall, S. (2000). Who needs identity. En: P. Du Gay, J. Evans y P. Redman, *Identity: a reader* (pp. 197-225). Londres, Reino Unido: Sage.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British journal of educational studies*, 49(4), 392-401.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hanneman, R. y Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside, EE.UU.: University of California.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Haynes, J. (2004). *Los niños como filósofos*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (2013). *Seminarios de Zollikon*. México, D.F.: Editorial Herder.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Hellinger, B. y Hövel, G. (2000). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 161-182). Londres, Reino Unido: Sage.
- Herraiz, F. y Miño, R. (2015). Zonas de invisibilidad que emergen de las relaciones pedagógicas. Compartiendo penumbras entre estudiantes y docentes. *REIRE, Revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 343-356.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill.
- Hernández-Hernández, F. (2012). La relación con el cuerpo en la investigación en el campo de la danza. En I. Murga, F. Ros, J. Rubio y J. Sanjuán (Eds.), *Líneas actuales de investigación en danza española* (pp. 169-178). Madrid: Nebrija Fundación.
- Hernández-Hernández, F. (2011a). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández-Hernández, F. (2011b). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 12-18). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Hernández-Hernández, F. (2011c). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 85-95). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández-Hernández, F. (Coord.) (2011d). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2011e). Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 7-13). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Hernández-Hernández, F. (Coord.) (2010a). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En: F. Hernández-Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto* (pp. 13-22). Barcelona: Universitat de Barcelona, Dipòsit Digital.
- Hernández-Hernández, F. (2005). Recuperar el poder docente: Una entrevista con Ivor Goodson. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-50.
- Hernández-Hernández, F. y Contreras, J. (2013). Ser y saber en la Educación Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 78-80.
- Hernández-Hernández, F. y Padilla, P. (2013). Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 56-59.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J.M. (Coords.) (2016). *La perspectiva DIY en la universidad: ¡Hazlo tú mismo y en colaboración!* Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J.M. (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, Revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 153-158.

- Hernández-Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista iberoamericana de educación*, 49(8), 1-11.
- Hernández y Hernández, F.; Hermsilla, P. y Fernández, T. (2006). *La historia de una trabajadora de la enseñanza. Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.cecace.org/docs/proj-cambios/Hernandez_Hermosilla_Fernandez.pdf.
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J.M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 368-379.
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J.M. y Majó, A. (2016). Llevar la perspectiva DIY a las relaciones pedagógicas en la universidad. En F. Hernández-Hernández y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 39-58). Barcelona: Octaedro.
- Hizmeri-Fernández, J. (2016). Reseña de tesis: Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 118-125.
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millennials rising. The next great generation*. Nueva York, EE.UU.: Vintage Books.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, EE.UU.: MIT Press.
- Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ. Educ.*, 14(3), 457-474.
- IES El Calamot (2015). Projecte Educatiu. Gavà: *Institut El Calamot*. Recuperado de: http://www.ieselcalamot.com/?page_id=139.
- Innerarity, D. (1992). *La libertad como pasión*. Pamplona: Eunsa.
- Jackson, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jiménez, J. (2016). Diferentes perfiles y una misma profesión. *Cuadernos de pedagogía*, 469, 10-13.
- Jiménez Vicioso, J.R. (2006). *Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Jodelet, D. (1994). Le corps, la persone et autrui. En S. Moscovici (Org.), *Psychologie sociale dès relations à autrui* (pp. 41-68). Paris, Francia: Nathan.
- Johnson, K. (2011). The effect of Twitter post on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38.
- Jordán, J.A. (2009). Vínculos densos entre profesores y alumnos: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas. Comunicación presentada en el *XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*, Oviedo, España.
- Jourdan, C. (1998). Las relaciones en la escuela. En Instituto de la Mujer, *I Foro de debate "Educar en Relación"* (pp. 9-26). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Jozef, B. (1997). Clarice Lispector, ser por la palabra. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento, Extraordinarios 2*, 81-83.
- Jurado, V.M. y Obando, G. (2014). Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la Institución Educativa Juan Manuel González (Colombia). *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 96, 53-68.
- Kafai, Y.B. y Peppler, K.A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 1, 89-119.

- Kendon, A. (1972). Some relationships between body motion and speech. En A. Siegman y B. Pope (Eds.), *Studies in dyadic communication* (pp. 177-210). Elmsford, EE.UU.: Pergamon Press.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Kozma, R.B. (2012). *Les TIC i la transformació en l'economia del coneixement*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Lacan, J. (1971). *El seminario de Jacques Lacan: libro 18: De un discurso que no fuera del semblante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Laín, P. (1984). *La espera y la esperanza: historia y teoría del esperar humano*. Madrid: Alianza Universidad.
- Landsheere, G. (1977). *Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies. Everyday practices and social learning*. Londres, Reino Unido: McGraw-Hill Education.
- Lapassade, G. y Schérer, R. (1976). *Le corps interdit: Essais sur l'éducation négative*. París, Francia: ESF.
- Larrosa, J. (2013). *Una invitación a la escritura*. [Material académico no publicado.] Especialización en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2009). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Madrid: Editorial CEP.
- Larrosa, J. (2008). Tres imágenes de Paradiso. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 137-164). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *Separata Revista educación y pedagogía*, 18, 43-67.

- Larrosa, J. (2006b). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Revista educación y pedagogía*, 18, 11-27.
- Larrosa, J. (2006c). Una lengua para la conversación. En J. Masschelein y M. Simons (Eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 45-56). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006d). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Larrosa, J. (2006e). Experiencia y narración. *Revista educación y pedagogía*, 18, 7-9.
- Larrosa, J. (2004). Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2003a). Aprender de oído. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 39-53). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003b). El cuerpo del lenguaje. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 179-186). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2002a). Notas sobre a experiênciã e o saber da experiênciã. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2002b). Lenguaje y educación. En J. Larrosa, *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad* (pp. 31-50). Caracas, Venezuela: CDCHT.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J.L. (1986). *Using language in classrooms*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena libros.
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Valencia: Pre-Textos.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.

- Levis, D. (2016). ¿Cuándo aprender en red? Espacio-tiempo de la educación en la sociedad de la pantalla. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 159-190). Barcelona: Octaedro.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1: medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 8(1), 7-24.
- Levis, D. (2007). Pantallas tecnómades. Ponencia presentada en las *V Jornadas de etnografía y métodos cualitativos*, Buenos Aires, Argentina.
- Lévy, P. (2007). *O que é o virtual?* São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Lispector, C. (1991). *Um supro de vida*. São Paulo, Brasil: Francisco Alves.
- Lispector, C. (1977). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, Brasil: José Olimpo.
- Lispector, C. (1973). *A água viva*. Rio de Janeiro, Brasil: Artenova.
- Litwin, E. (2002). Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 19, 22-26.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. Media@LSE electronic working papers, 4. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/13476/>.
- Llamas, R. (1994). La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de SIDA. *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 141-171.
- Longobardi, G. (2002). Una cuestión de gracia. En DIOTIMA, *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 51-59). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- López-Franco, E. (1983). La psicología humanista: un modo nuevo de acercarse a la persona, a la relación educativa y a la investigación pedagógica. *Bordón, Revista de pedagogía*, 249, 483-496.
- Lorenzo, J. (2011). Aprendiendo tecnología a través de Glogster. En: J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Experiencias educativas en el siglo XXI: Innovación con TIC* (pp. 126-128). Barcelona: Editorial Ariel.
- Majó, A. , Onsès, J. y Sánchez, J.A. (2016). Lo que hemos aprendido en torno a la filosofía DIY en un seminario de formación en la universidad. En F. Hernández-Hernández

- y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 25-38). Barcelona: Octaedro.
- Malinowski, B. (1984). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C.K. Ogden y I.A. Richards (Eds.), *El significado del significado* (pp. 310-352). Barcelona: Paidós.
- Marcel, G. (1954). *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Marketing Directo (s.f.). *Diccionario de Marketing y Publicidad* [en línea]. Disponible en: <https://www.marketingdirecto.com/diccionario-marketing-publicidad-comunicacion-nuevas-tecnologias>.
- Martínez, A. y Correa, J.M. (2009). Can the grammar of schooling be changed? *Computers & Education*, 53, 51-56.
- Martínez Miguelez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México, D.F.: Trillas.
- Marques, P. (2001). La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación. Documento digital disponible en: http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio1/docs/materiales_estudio/u3_l2/La_ensenanza_buenas_practicas_la_motivacion.pdf.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y preguntas de psicopedagogía humanista*. Rubí: Anthropos.
- Massip, M. (2005). Sin tirar la toalla. En F. Imbernon (Coord.), *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa* (pp. 137-143). Barcelona: Graó.
- Mateu, R. (2001). *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida, España.
- Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophic and practical guide*. Londres, Reino Unido: The Falmer Press.

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5ª edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Melendres, J. (2000). *La dirección de los actores: Diccionario mínimo*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España / Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendes, G.M.L., Casanova, J. y Borges, M.K. (2009). Tecnologias digitais, formação de professores e contextos escolares: Novos desafios, velhos problemas. Entrevista com a Professora Doutora Juana María Sancho – Universidade de Barcelona / Espanha. *Revista Linhas*, 10(2), 3-14.
- Méndez Cestero, F.J. (2017). *Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Mercer, N. (2011). *Analysing classroom dialogue: Theory and method*. Manchester, Reino Unido: Manchester Metropolitan University.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phénoménologie de la perception: autrui et le monde humain*. Paris, Francia: lePetitPhilosophe.fr.
- Merleau-Ponty, M. (1981). The nature of perception. En J. Sallis (Ed.), *Merleau-Ponty: Perception, structure, language: A collection of essays* (pp. 9-20). New Jersey, EE.UU.: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La Estructura del comportamiento*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'invisible: suivi de notes de travail*. Paris, Francia: Gallimard.
- Milicic, N. (2010). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*. Santiago, Chile: Editorial Aguilar.

- Mínguez, R., Romero, B.E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación*, 28(2), 163-183.
- Miño, R. (2017). *Trajectòries d'aprenentatge a través de contextos. Dos estudis de cas sobre els trànsits dels joves entre el dins i el fora de l'escola secundària* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal: cómo tu inconsciente gobierna tu mente*. Barcelona: Crítica.
- Moellwald, F., Corti, F. y Telichevesky, M. (2009). Tempo, experiência e criação em escrita: múltiplos olhares. Simposium presentada en el *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática*, Ijuí, Brasil. Disponible en: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/MC/MC_15.pdf.
- Mominó, J. y Sigalés, C. (Coords.) (2016). *El impacto de las TIC en la educación. Más allá de las promesas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Montaigne, M. (2001). *Ensayos I*. Madrid: Cátedra.
- Montoya, M.M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina Editorial.
- Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.) (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moravec, J.W. (2011a). Desde la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0. En C. Cobo y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47-74). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moravec, J.W. (2011b). Herramientas y metodologías para estudiar el futuro de la educación. En C. Cobo y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 141-158). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moreno, M. (1997). *Diccionario de pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo.

- Muñoz, D.A. (2014). La relación pedagógica y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Revista Ratio Juris*, 9(18), 177-206.
- Muraro, L. (2001). Vida pasiva. Aprender a padecer para aprender a actuar. En A. Buttarelli, L. Muraro, G. Longobardi, W. Tommasi y I. Vantaggiato, *Una revolución inesperada: simbolismo y sentido del trabajo y las mujeres* (pp. 65-82). Madrid: Narcea.
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *Duoda: Revista d'Estudis Feministes*, 7, 86-100.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Nash, R. (1973). *Classrooms observed. The teacher's perception and pupil's performance*. Londres, Reino Unido: Routledge y Paul Kegan.
- Navas, D. (1986). *Curiosidades etimológicas*. Buenos Aires, Argentina: Ayacucho.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational review*, 33(3), 181-190.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Nohl, H. (1970). *Die padagogische bewegung in deutschland und ihre theorie*. Frankfurt am Main, Alemania: Schulte-Bulmke.
- Not, L. (1990). Hacia una nueva relación pedagógica. En UNED, *Filosofía de la educación hoy: entornos filosóficos y contexto pedagógico* (pp. 251-253). Madrid: UNED.
- Oblinger, D.G. y Oblinger, J.L. (Eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, EE.UU.: Educause.
- O'Loughlin, M. (2001). The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. *Contemporary issues in early childhood*, 2(1), 49-65.
- Onsès, J., Miño, R. y Alonso, C. (2016). Aportaciones y tensiones de la Cultura DIY en la universidad. En F. Hernández-Hernández y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva*

- DIY en la universidad: ¡Hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 95-106). Barcelona: Octaedro.
- Onrubia, J. (2016). ¿Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero, *Pedagogía Red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Barcelona: Octaedro.
- Ortega, J. (2012). *En torno a Galileo*. Madrid: Tecnos.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 243- 264.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-422.
- Ortiz, J. (1999). Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 61-67.
- Pagni, P. (2013). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de educación*, 360, 665-683.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente: La función de la ignorancia II*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.
- Pardo, J.L. (2000). Carne de Palabras. En J.A. Valente, *Anatomía de la palabra* (pp. 183-193). Valencia: Pre-textos.
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Paredes, J. (2015). La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 159-170.

- Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. En: F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 37-45). Barcelona: Universitat de Barcelona, Dipòsit Digital.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Parente, L. (2016). El texto vital: Ortega y Zambrano. *Aurora*, 17, 78-90.
- Parra, C. (2001). Autoridad y confianza: dos caras de la misma moneda. *Educación y Educadores*, 4, 21-32.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez, F. (1993). Habitar el cuerpo. En Ministerio de Educación de Chile, *Educación y género: una propuesta pedagógica* (pp. 203-209). Santiago, Chile: La Morada.
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En A. M. Piussi; A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 184-203). Barcelona: Octaedro.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. En J. Larrosa y C. Skliar (Org.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 195-214). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Piaget, J. (1968). *Educación e instrucción*. Buenos Aires, Argentina: Protea.
- Pieper, J. (2000). *Obras. Volumen 3: Escritos sobre el concepto de filosofía*. Madrid: Eds. Encuentros.
- Pierson, M.L. (2002). *A inteligência relacional*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Piussi, A.M. (2010). Un pensamiento político del educar. En G. Armellini, A. Lelario y V. Cosentino (Coords.), *Buenas noticias de la escuela: hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 42-52). Madrid: Sabina.
- Planella, J. (2006a). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Planella, J. (2006b). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes Revista de Intersecciones entre Artes, Ciencias y Tecnologías*, 6, 13-23.
- Poggi, R. (2013). La escucha, el silencio, la pausa. Instrumentos para la creación de los distintos lenguajes. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías* (pp. 407-415). Madrid: MECD.
- Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- Ponzio, A. (1995). *El juego del comunicar. Entre literatura y filosofía*. Valencia: Episteme.
- Porres, A. (2012). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Postic, M. (1992). *O imaginario la relação pedagógica*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: PUF.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it*. A work in progress. Documento on-line disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9, 1-6.
- Quiles, E. (2015). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Quiles, E. y Forés, A. (2013). Voces en la educación: (des)conocidas, (des)encontradas, compartidas. En J. Paredes, F. Hernández-Hernández y J.M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes*.

- Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 223-232). Madrid: Depósito digital UAM.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R.E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Azcapotzalco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rebollo, M.A. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, M.M. (1996). *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer*. Madrid: Horas y horas.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- Romero, C. (Coord.), Bernal, A. y Jiménez, J.R. (2009). Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa. En J.V. Peña y C.M. Fernández, *La escuela en crisis* (pp. 105-150). Barcelona: Octaedro.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rotthaus, W. (2004). *¿Para qué educar?* Barcelona: Herder.
- Ruiz, M.A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Runge, A.K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista educación y pedagogía*, 15(37), 219-232.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Sacristán, A. (2013). Ciberespacio, producción común de cultura y redes. En A. Sacristán (Comp.), *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación* (pp. 113-178). Madrid: Morata.
- Sacristán, D. (1991). Algunas precisiones críticas en torno a la relación educativa. En UNED, *Homenaje al profesor Doctor Don Ricardo Marín Ibáñez* (pp. 251-260). Madrid: UNED.
- San Martín, J.A. (2011). La comunicación profesor-alumno. *Educación y futuro*, 24, 27-48.
- Sanagua, M.E. (2009). Sobre la conexión y no comunicación de los adolescentes. En JUMIC, *Actas del 1er Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales* (pp. 1-7). La Plata, Argentina: FPyCS, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/ponencias/martins/sanagua.pdf>.
- Sanches, M.A. (2008). *Educar es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, F.J., Lledó, A. y Perandones, T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(3), 399-406.
- Sánchez-Enciso, J. (2003). *Los mejores años*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. (2016). Las culturas del profesorado: implicaciones para la práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 469, 62-65.
- Sancho, J.M. (2011a). La relación pedagógica y la investigación. En F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 46-55). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sancho, J.M. (2011b). Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 418, 12-15.
- Sancho, J.M. (2009a). Los sentidos cambiantes de la relación entre las políticas, la investigación y la práctica educativa en relación a las tecnologías de la información y la comunicación. En A. Gewerc (Coord.), *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* (pp. 19-41). Barcelona: Octaedro.

- Sancho, J.M. (2009b). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 13-32.
- Sancho, J.M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30.
- Sancho, J.M. (2006). Formar lectores y autores en el mundo visual. *Cuadernos de pedagogía*, 363, 52-57.
- Sancho, J.M. (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. En M. Area (Coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 37-80). Bilbao: Desclée.
- Sancho, J.M. y Alonso, C. (Comp.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. y Alonso, C. (Coords.) (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Sancho, J.M. y Hernández-Hernández, F. (2016). La perspectiva DIY y la trayectoria del Grupo Indaga-t. En F. Hernández-Hernández y J.M. Sancho (Coords.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. y Millán, L.M. (Coords.) (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: MCEP.
- Sancho, J.M., Giró, X., Ornellas, A., Sánchez, J.A., Fraga, L., Guitert y Alonso, K. (2012). Cuatro puntales para la mejora de la educación mediada por las TIC. En J.M. Sancho y C. Alonso (Comp.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 139-152). Barcelona: Octaedro.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanz, G. (2005). *Comunicació efectiva a l'aula. Tècniques d'expressió oral per a docents*. Barcelona: Graó.

- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York, EE.UU.: Harcourt Brace.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Schilder, P. (1999). *A imagem do corpo: As energias construtivas da psique*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuándo actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sclavi, M. (1994). *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Seveso, E.J. (2009). Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación. *Fundamentos en humanidades*, 1(19), 9-23.
- Siguan, M. (1990). El lenguaje en la escuela. En M. Siguan (Coord.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (pp. 9-28). Barcelona: Publicacions de l'ICE UB.
- Sikes, P. (2003). Series editor's preface. En M. Bassey, *Case study research in educational settings* (pp. viii-xii). Buckingham, EE.UU.: Open University Press.
- Silva, T.T. (2011). A produção social da identidade e da diferença. En T.T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Simmel, G. (1977). *Sociología. Volúmenes 1-2*. Madrid: Revista de Occidente.
- Simon, A. y Boyer, E.G. (1970). *Mirrors for behavior II*. Philadelphia, EE.UU.: Research for better schools.
- Simon, A. y Boyer, E.G. (1968). *Mirrors for behavior I*. Philadelphia, EE.UU.: Research for better schools.

- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards and analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres, Reino Unido: Oxford University Press.
- Sinha, V., Sinha, C., Sampaio, W. y Zinken, J. (2012). Event-based time intervals in an Amazonian culture. En L. Filipovic y Jaszczolt, K.M. (Eds.), *Space and time in languages and cultures: language, culture, and cognition* (pp. 15-36). Ámsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Snow, C.E. y Ferguson, C. (Eds.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Soriano, E. (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Spielberg, S., Lustig, B., Molen, G. (Productores) y Spielberg, S. (Director) (1993). *Schindler's List* [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Amblin Entertainment.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, EE.UU.: Sage.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage.
- Tallone, A.E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 115-135.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, D.F.: Paidós.

- Tenti, E., Corenstein, M. y Cervini, R. (1986). *Expectativas del maestro y la práctica escolar*. México, D.F.: UPN.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York, EE.UU.: Falmer Press.
- Tiburi, M. (2004). Aprender a pensar é descobrir o olhar. *Revista do MARGS*, 103, contraportada.
- Tila (2017). *Iyami* [Pintura]. Brasilia, Brasil.
- Titone, R. (1986). *El Lenguaje en la Interacción Didáctica*. Madrid: Narcea.
- Titone, R. (1976). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Toro, J.M. (2014). Las emociones: Un viaje al corazón inmenso de los más pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, 443, 64-66.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Tuson, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'educació*, 14, 149-161.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Twenge, J.M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled -- and more miserable than ever before*. Nueva York, EE.UU.: Free Press.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

- Valadez, I.A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias en la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. México, DF: Universidad de Guadalajara.
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educare*, 13(5), 25-29.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. En D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology and educational discourse* (pp. 39-64). Durban, Sudáfrica: Heinemann Higher and Further Education.
- Varela, J. (1991). El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia genealógica. En J. Almeida y otros, *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 229-247). Madrid: CIDE - Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Vidiella, J. (2008). *Actos indocentes: hacia una pedagogía de contacto*. Aula abierta. Documento on-line disponible en: <http://aulabierta.info/node/785>.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Vilà, M. y Castellà, J.M. (2012). Argumentar y debatir con más de 25 en clase. *Cuadernos de pedagogía*, 423, 55-60.

- Von Foerster, H. (1997). La metáfora del punto ciego: conferencias y diálogos sobre la construcción de la realidad. *Systemica*, 3, 15-28.
- Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1993). *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Wagensberg, J. (2006). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Wark, M.K. (1994). *Virtual geography: Living with global media events*. Bloomington, EE.UU.: Indiana University Press.
- Watson, J.A. y Pecchioni, L.L. (2011). Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. *Educational Media International*, 48(4), 307-320.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces a la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. y Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. En M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-265). San Diego, EE.UU.: Academic Press.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9), 1-10. Recuperado de: <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>.
- Williams, P. y Rowlands, I. (2007). Information behaviour of the researcher of the future. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). [Documento on-line]. Disponible en: www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf.

- Winnicott, D.W. (1979). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Barcelona: Laia.
- Wittgenstein, L. (1983). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Laia.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference: culture, media and identities*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zweig, S. (2004). *El mundo de ayer, memorias de un europeo*. Barcelona: El Acantilado.



Figura 8. *Iyami*: obra de la portada de la tesis (Tila, 2017).

Tila
Iyami
2017
Técnica mixta de acrílico sobre lienzo
y acetato de polivinilo sobre MDF
120 cm x 75 cm

