

Vaquer, A. V., Carrero, V. E., y García Bacete, F. J. (2012). *El sistema educativo: Potenciación de desarrollo y convivencia*. En J. L. García y J. H. Bouché [Directores], Fabregat Rosas, A. [coord.], *Manual de experto universitario en mediación y resolución de conflictos en el ámbito educativo* -Tomo 3, Capítulo 21-. Ed. Acuerdo Justo, Denia, España. ISBN: 978-84-937155-4-0 E-Book: 9788493715526.

EL SISTEMA EDUCATIVO: POTENCIACION DEL DESARROLLO Y CONVIVENCIA

Introducción.

1. El sistema educativo. El sentido de la educación.
2. La convivencia en los centros escolares y en las aulas.
3. Clima social de centro y clima social de aula.
4. Nutrición relacional, individuación socializada y expresión del ser.
5. El desarrollo de la identidad.
6. La voluntad de sentido y el proyecto de vida.
7. Profesorado y lazos afectivos: la función de pilotaje.
 - 7.1. El sostén afectivo.
 - 7.2. La guía.
 - 7.3. El pilotaje de aula.

8. Conclusiones.

Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años estamos asistiendo a una emergencia de conflictos en los centros educativos que ha puesto en primer término el tema de la convivencia escolar. En nuestra sociedad, y debido a las grandes y rápidas transformaciones sociales, los centros educativos han pasado a ser el principal –cuando no único- lugar externo a la familia de socialización de los niños y jóvenes. Las tareas de socialización han ido adquiriendo cada vez un mayor grado de importancia en el seno de los centros educativos, la autoridad institucional es en muchos casos cuestionada y ya no puede basarse en una imposición externa, ha de ser muchas veces ganada, aceptada y negociada. La diversidad es otra de las características centrales de nuestra sociedad que si bien aporta riqueza cultural y posibilidades de ampliación de perspectivas, introduce desafíos añadidos. Todo lo anterior junto con la gran potencia de difusión –y muchas veces de distorsión- que han ido adquiriendo los medios de comunicación, lleva por momentos a situaciones de confusión en el seno del sistema educativo y a la realización de acciones de respuesta inmediata que no siempre dan el resultado deseado a pesar de los esfuerzos y la buena intención que implican. Es por ello, por lo que el presente tema pretende aportar una reflexión sobre la convivencia escolar que encuadre el tema de la convivencia dentro de una estructura de sentido que pueda servir de referencia ante la realización de acciones que tiendan a mejorarla.

Empieza el tema con un repaso acerca del sentido de la educación, la convivencia y la importancia del clima de centro y de aula. Se expone a continuación el proceso de desarrollo del ser que tiende a la a la definición de su identidad y a la creación de sentido y en último término a su autoexpresión y que se construye desde dentro pero a partir de las relaciones significativas establecidas con otros seres humanos mediante el proceso de nutrición relacional. Se finaliza con la explicación de la relación educativa de pilotaje que contribuye al proceso de nutrición relacional y que impulsa el desarrollo personal y social de modo que la convivencia es a la vez causa y resultado del proceso de autoexpresión.

1. EL SISTEMA EDUCATIVO. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN.

En el preámbulo de la Ley Orgánica de la Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE) puede leerse: “Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar

al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal,... para transmitir y renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores,...para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica,....”.

El sistema educativo es la estructura social que los estados han creado para organizar la enseñanza, la educación formal. La educación, el sistema educativo, tiene como meta lograr que los individuos más jóvenes de una sociedad se apropien de la cultura, que en sentido amplio podemos definir como el conjunto de instrumentos necesarios para comprender y mejorar la realidad y vivir en sociedad que han sido elaborados por la humanidad a lo largo de la historia. En las instituciones educativas, la cultura son los contenidos escolares y los modos de enseñarlos y aprenderlos. El aprendizaje es el resultado de una intensa actividad mental, en busca de significación. En este sentido, aprender es, en última instancia, una construcción personal, nadie puede aprender por otra persona. Pero, al menos para adquirir los contenidos que denominamos escolares, los alumnos no pueden aprenderlos solos, necesitan ayuda, necesitan que se los enseñen.

Vygotsky al referirse a la enseñanza hablaba de mediadores sociales (los adultos o iguales más competentes; los profesores, los compañeros) y de mediadores instrumentales (el currículum; lo más significativo de la cultura). Lo interesante de la propuesta es que ambos tipos de mediadores son interdependientes. Las relaciones entre el alumno y el profesor siempre son en torno a las propuestas curriculares. El alumno necesita adquirir unos instrumentos, la cultura, que son los que le van a permitir comprender la realidad, mediar entre él y la realidad, pero, al mismo tiempo estos mediadores instrumentales, sólo los adquiere gracias a la ayuda que recibe de los demás (mediadores sociales). Esto es, los mediadores instrumentales son el resultado de la acción histórica de la humanidad y sólo nos podemos apropiarnos de ellos gracias a la acción de quienes se apropiaron anteriormente (mediadores sociales). Estos procesos de mediación, de relaciones de ayuda, son una condición necesaria, aunque no suficiente, en la educación escolar, puesto que será el individuo, el alumno, con todas las ayudas que requiera, quien deberá realizar, una construcción personal, un aprendizaje.

A esta caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizajes como situaciones interactivas y comunicativas hay que añadir el carácter intencional de toda educación formal, esto es ninguna educación puede entender sin unos fines. Y esto es un elemento esencial del hecho educativo. Las metas variaran más o menos de estado a estado, de momento histórico a momento histórico. Así, el Estado español en el Artículo 2 de la LOE establece cuáles son las metas del sistema educativo español y en su artículo 1 y el preámbulo los principios que le

inspiran (equidad, calidad, esfuerzo compartido, valores democráticos, espacio europeo). El hecho de que estas metas sean colectivas, que incorporen valores sociales y modos de relacionarse, y que necesariamente tengan lugar en organizaciones sociales, las escuelas y los institutos de secundaria, que conlleva participantes, relaciones, roles y normas, justifica que nos refiramos a los centros escolares y a las aulas como contextos de convivencia y de aprendizaje. Los contextos escolares, a su vez, tienen que relacionarse con otros contextos (Bronfenbrenner, 1987), por lo que resulta imprescindible prestar atención al **mundo social** en el que viven los niños y adolescentes, para ayudar a los docentes a identificar y conocer los diversos factores de estrés y de apoyo que actúan sobre los niños y adolescentes, y a **quienes compete o intervienen en la educación** de los niños y adolescentes, para ayudar a los profesores a identificar todas las personas que pueden ayudar a los niños a aprender una determinada habilidad o a realizar una tarea determinada (Forest y García Bacete, 2006).

2. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES Y EN LAS AULAS

Como se ha visto en el apartado anterior, la convivencia es una condición necesaria para que tenga lugar el aprendizaje y, al mismo tiempo, es una meta educativa tan importante como cualquier otra. En este sentido, Monjas (2007) afirma que en los centros educativos y en las aulas hay que convivir para poder enseñar y aprender, y hay que enseñar a convivir, enfatizando, al mismo tiempo, que en el caso del aprendizaje de la convivencia existe un componente futuro (para relacionarnos mejor fuera del aula y del colegio) y un componente presente (sólo se puede aprender a convivir desde el ejercicio y la práctica de la convivencia). Además, el desarrollo de la convivencia en las aulas y en los centros educativos y de la integración social de todos los alumnos es la forma más eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia directa e indirecta que muchos niños y adolescentes experimentan y un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional en todos los alumnos (Ortega, 2005).

La palabra convivencia significa la acción de convivir y convivir significa “vivir con”, “vivir junto a”, “cohabitar”, “vivir en compañía de otro u otros”. Esta definición genérica está plagada de matices, que son importantes para entender el uso que se hace de la convivencia en los centros escolares (Ortega, 2005): 1) Dimensión popular. Se refiere al reconocimiento de que quienes comparten el lugar, los escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible. Aporta el elemento normativo. 2) Dimensión socio-jurídica. Se refiere a la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno, sin discriminaciones por

razón alguna, y la incorporación de la condición de ciudadano o ciudadana en su identidad personal. La participación democrática es la imagen más clara de esta acepción. 3) Dimensión psicológica. Se refiere a los sentimientos y las emociones, a los valores sociales y morales que se exigen para relacionarse bien con los demás. Implica admitir y reconocer la existencia y el valor del otro, de los otros, del alumno, del profesor,...

Estas tres dimensiones, la normativa, la participación democrática y el reconocimiento mutuo, subyacen al uso tan frecuente del término convivencia en el contexto escolar, como factor de cohesión. Y es que los centros escolares son vistos como un ámbito de convivencia necesariamente pacífico, democrático y respetuoso de los derechos de todos los integrantes. Resulta claro que sólo así adquiere significado la tarea educativa.

Al hablar de convivencia no es extraño referirse intuitivamente al ambiente, a las relaciones que se establecen, al clima que se vive, a la cultura que se crea o se combate. El clima social de centro y de aula son la percepción de dicha convivencia a nivel de centro y de aula, por ello es importante que aprendamos a identificar las dimensiones del clima social del centro y del aula, y en especial de este último.

3. CLIMA SOCIAL DE CENTRO Y CLIMA SOCIAL DE AULA

De forma inversa, cuando se habla de clima, no resulta extraño acercarnos intuitivamente a conceptos como ambiente, atmósfera, calor, relaciones, organización, cultura, calidad, convivencia, disciplina, también violencia, conflicto ... El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), nos proporciona tres acepciones: a) conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región; b) temperatura particular y demás condiciones atmosféricas y telúricas de cada país; c) ambiente, conjunto de condiciones de cualquier género que caracterizan una situación o su consecuencia, o de circunstancias que rodean a una persona. Referidas al aula y al centro escolar las tres acepciones son claramente aplicables al clima de aula y al clima escolar e incluyen las distintas aproximaciones intuitivas mencionadas. Consistentemente con este acervo popular las diferentes definiciones del clima escolar o de aula apuntan en la misma dirección. Por ejemplo, Hoy y Miskel (1987) definen el clima de una organización como “las percepciones compartidas del ambiente de trabajo de los miembros de la organización” y Fernández y Asensio (1993), concretando para una organización educativa, define el clima como “el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso

dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez, de distintos productos educativos”.

¿Por qué es importante hablar del clima de centro o de aula? La literatura nos proporciona numerosas razones: a) porque es fundamental para sentirse bien en el trabajo; b) porque el mejor currículo o lección no tendría ningún valor en manos de docentes que no crean en lo que enseñan, no respeten a sus alumnos y no se relacionen con ellos; c) porque relacionarse y convivir con los demás constituye en sí mismo un objetivo de aprendizaje fundamental; d) porque para que se produzca cualquier aprendizaje es necesario un escenario emocionalmente adecuado; e) porque es una condición necesaria para el rendimiento; f) porque parece que hay un deterioro muy grande de la educación y en especial en secundaria, y que la única forma de combatirlo, es cambiar el clima.

Los estudios sobre el clima y las relaciones entre el profesor y el alumno forman parte del campo de investigación en psicología y educación que evalúa los ambientes de aprendizaje a través de las percepciones de los estudiantes, esporádicamente también de los profesores, iniciadas por Walberg y Moos hace cuarenta años. Una de las grandes contribuciones de los trabajos de Moos ha sido mostrar que existen las mismas dimensiones básicas en los diversos ambientes humanos:

- Dimensión de relaciones, se refiere al tipo e intensidad de las relaciones personales dentro de un ambiente y al grado en que las personas se implican en dicho ambiente y se ayudan los unos a los otros.
- Dimensión de desarrollo personal, se refiere a las direcciones básicas en las que el ambiente promueve el crecimiento y el autodesarrollo
- Sistema de estabilidad y cambio, se refiere al grado en el que el ambiente está estructurado y ordenado, proporciona expectativas claras, mantiene un control y responde al cambio.

Estas dimensiones están más o menos presentes en los diferentes instrumentos que se han elaborado para medir el clima escolar y de aula y que nos ayudan a concretar los diferentes componentes del clima (Tabla I).

Pero si hay algún instrumento que concentra sus esfuerzos en la interacción entre el profesor y los alumnos es el QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) elaborado por Wubbels y Levi (1991). Wubbels y sus colegas centran sus trabajos en las relaciones profesor alumno percibidas por los alumnos, concentrándose en la dimensión “Relaciones” de las tres

señaladas por Moos. La fuerza de este instrumento es su sólido fundamento teórico, la teoría sistémica de la comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967) y el modelo circunplejo de la conducta interpersonal propuesto por Leary (1957) a partir de sus investigaciones sobre el diagnóstico interpersonal de la personalidad, que sustentan sus dos grandes supuestos: la enseñanza es una forma de comunicación y la conducta del profesor es interpersonal.

La teoría sistémica de la comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967) afirma que cuando se está en presencia de otro la no comunicación no es posible, se concreta en los aspectos pragmáticos de la comunicación (que toda comunicación tiene unos efectos en los otros participantes), y señala que todo mensaje contiene un componente contenido y un componente relacional (primer nivel), que a lo largo del tiempo son confirmados y reconfirmados, dando lugar a unos patrones (segundo nivel) que posibilitan a los participantes una base estable para reaccionar ante las comunicaciones de los otros, de ahí la importancia que tiene poner el acento en la percepción que los estudiantes tienen de la conducta de su profesor. Las percepciones de los estudiantes de sus relaciones con su profesor han sido mapeadas con el modelo de la conducta interpersonal del profesor elaborado por Wubbels, Créton y Hooymayers (1985), basado en la investigación de Leary (1957). Este modelo tiene dos dimensiones independientes: Influencia (eje Dominancia-Sumisión) y Proximidad (eje Cooperación-Oposición).

La dimensión influencia representa el grado de control ejercido por el profesor y muestra quien está dirigiendo o controlando el proceso de comunicación y con qué frecuencia actúa de esa forma. Mientras que la proximidad describe el nivel de cooperación o afectividad entre el profesor y los estudiantes. Estas dimensiones tienen un enorme parecido con los dos componentes de la conducta eficaz propuestos por Dunkin y Biddle (1974), directividad (*directivity*) y cordialidad/afabilidad/calor (*warmth*), y con los dos componentes del pilotaje educativo que nosotros denominamos guía y afectividad (Vaquer, Carrero y García Bacete, 2008).

Existe una extensa base empírica que confirma la asociación entre los resultados de los alumnos y la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno. En concreto, se puede afirmar que niveles altos de proximidad y de dominancia parece la combinación más productiva en términos de los resultados obtenidos (Wubbels y Brekelmans, 2005; citado en Fraser et al., 2005). Los profesores altos en influencia suelen garantizar resultados académicos buenos de sus estudiantes; sin embargo, la relación entre proximidad y rendimiento es variable, reflejando una relación curvilínea. Por otra parte, todos los estudios

proporciona relaciones positivas tanto de la dimensión influencia como de la dimensión proximidad con las variables afectivas y actitudes (motivación hacia la materia, satisfacción o esfuerzo del estudiante), siendo generalmente el efecto de la dimensión proximidad algo más alto que el de la dimensión influencia. El ideal del grado de proximidad e influencia de las interacciones profesor-alumno permanece bastante estable a lo largo de toda la carrera profesional del enseñante. La importancia que se atribuye a la dimensión influencia tiene un fuerte incremento durante los 6 primeros años –especialmente los tres primeros- hasta que tiende a estabilizarse, para recaer ligeramente en los últimos años. Por su parte, la importancia que se atribuye a las conductas de proximidad permanece prácticamente estable a lo largo de la carrera profesional del docente. (Brekelmans, Wubbels y Tartwijk, 2005, citado en Fraser et al., 2005).

Cuanto se viene diciendo sobre la interacción del profesor con sus alumnos tiene una fuerte conexión con otra perspectiva del estudio de la enseñanza, la enseñanza activa, o el modo en que el profesor propone o suscita las actividades de aprendizaje con los alumnos. En opinión de Brekelmans, Sleegers y Fraser (2000) la enseñanza del aprendizaje activo va de la mano con la creación de un clima de clase en el que los estudiantes perciben que sus profesores son próximos en combinación con un alto grado de influencia. Para que se dé un aprendizaje activo o centrado en el aprendiz los profesores tienen que exhibir una serie de características o rasgos críticos (McCombs y Whisler, 2000): a) *reconocen y atienden a la singularidad de los alumnos* porque, en primer lugar, los conocen bien y, luego, utilizan esta información para satisfacer sus cualidades y necesidades únicas; b) *saben que el aprendizaje es un proceso constructivo* y, por lo tanto, hacen todo lo posible para procurar que lo que enseñan sea significativo y útil para los alumnos, dándoles la oportunidad de participar activamente en el aprendizaje; c) *crean un clima positivo*, cuidando de sus alumnos, respetándolos como seres humanos con necesidades no académicas además de académicas, y proporcionándoles un entorno seguro, de apoyo y cómodo; d) *asumen que todos sus alumnos quieren aprender* y, por lo tanto, toman esta suposición como punto de partida en sus interacciones.

Tabla 1. Instrumentos para medir el clima social del aula

INSTRUMENTOS						
Dimensión	My Class Inventory (MCI, Anderson 1973)	Classroom Environment Scale CES de Trickett y Moos (1973)	School Environment Scale (SES Marjoribanks, 1980)	Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ, Fraser, 1990)	What is happening in this classroom (WIHIC, Fraser, Fisher y McRobbie, 1996)	Estudios Eficacia Escolar o centrado en el aprendiz (McCombs y Whisler 2000)
Relaciones	Satisfacción Cohesión Fricción	Implicación Afilación Ayuda	Contexto interpersonal	Participación Personalización	Implicación Cohesión Apoyo del profesor	Satisfacción Relaciones dentro de clase
Desarrollo Personal	Dificultad Competitividad	Tareas Competitividad	Contexto instruccional	Investigación Diferenciación	Orientación a la tarea Cooperación Investigación	Actitud hacia el trabajo o expectativas del profesor
Estabilidad		Organización Claridad Control	Contexto regulativo		Equidad	Orden
Cambio		Innovación	Contexto Imaginativo			

4. NUTRICIÓN RELACIONAL, EXPRESIÓN DEL SER E INDIVIDUACIÓN SOCIALIZADA

La educación adquiere su máxima capacidad de impulsar el desarrollo humano cuando consigue sintonizar con la que Carrero (2007) ha denominado la dimensión vocacional del ser, es decir, consigue sintonizar con la capacidad de vivirse en plenitud y actualizar el potencial de desarrollo que toda persona humana posee.

Reconocer a la persona significa entender que el problema de la identidad requiere de una mirada hacia el interior, descubriendo al “ser” en toda su expresión y plenitud. Desde esta perspectiva el desarrollo humano se despliega hacia el sentido de ser en la búsqueda del eslabón perdido, del sentido vital que impregna necesariamente nuestras trayectorias vitales.

La expresión plena del ser es una cualidad distintiva de lo que Maslow (1983 refería como concepto de “plena humanidad” entendido como resultado de un proceso interno de actualización de las potencialidades de la persona. En esta condición crítica y definitoria del “ser”, la persona expresa incondicionalmente, en una “tendencia actualizadora” (Rogers, 1987), su potencialidad como expresión de vida. Este proceso de “ser persona” se desarrolla de un modo progresivo en interacción con los demás, y frecuentemente se producen encuentros significativos con los otros que nos permiten evidenciar la importancia de reconocerse con autenticidad, en una dimensión personal que descubre la razón de ser o en palabras de Frank “la voluntad de sentido”.

Desde esta perspectiva el sistema educativo emerge como un contexto potenciador del desarrollo, donde la orientación y el desarrollo requiere inevitablemente introducir un eje personal profesor/alumno: el desarrollo personal. En este binomio la dimensión personal no sólo involucra una dirección docente hacia al alumno sino un encuentro significativo profesor/alumno donde el profesor se reconoce en la relación con el alumno, permitiendo que la propia experiencia educativa le permita reconocerse más como persona. Este proceso mutuo de concienciación permite descubrir en la educación un fin trascendental y es la de guiar o conducir a la persona hacia su vivencia plena. En esta condición educar implica hacer visible a la persona su voluntad de sentido, pero en este proceso ambos profesor/alumno, se sumergen en un descubrimiento y autorrealización de su potencial. La autenticidad mutua de este momento permite un reconocimiento mutuo que legitima en el docente la cualidad de “pilotar” (Vaquer, Carrero y García Bacete 2008) y “acompañar”, y es desde esta condición donde la educación se transforma en desarrollo, una educación orientada al ser y no simplemente a la transmisión de conocimientos y técnicas en el “hacer”.

El alumno ha de sentir que las propuestas educativas que recibe son legítimas, cargadas de esperanza y que pueden contribuir a su desarrollo como persona. En la medida en que el ser humano ha alcanzado un alto grado de desarrollo, puede analizar y valorar las propuestas educativas de forma razonada y consciente. En los niveles educativos en que la persona está en formación dicha evaluación se hace de forma más intuitiva y se utiliza como vía privilegiada la afectividad. Desde este punto de vista, la piedra de toque para evaluar la propuesta educativa la constituye la interacción profesorado-alumnado. La acción prima o precede al pensamiento y, en ese caso, la exigencia que recae sobre el profesorado es en primer lugar de carácter afectivo a partir del cual se podrá desarrollar el trabajo socializador e intelectual.

En el caso en que se produzca la sintonía afectiva profesor-alumno, hablamos de encuentro. El encuentro supone que el profesor es aceptado como persona significativa y el alumno acepta el ejercicio de la función de guía. Hablaremos posteriormente de la función de guía pero podemos avanzar que a partir de ella se interiorizan las normas. El profesor, como persona significativa aceptada, está en condiciones de influir o colaborar en el proceso de nutrición relacional (Vaquer, Carrero y García Bacete, 2008) del alumnado, en la generación de normas y en un clima de cooperación grupal.

El proceso de nutrición relacional abre la posibilidad de cambio en el alumnado, cambio que no es únicamente de tipo académico sino que constituye un avance en su desarrollo y su integración como persona abriendo el camino hacia la individualización socializada.

La Individuación socializada está basada en el desarrollo de la confianza en sí mismo y en la conciencia del propio valor como persona. La seguridad afectiva permite a la persona abrirse a las relaciones sociales y aceptar las limitaciones que suponen las normas y pautas de conducta ya que al ser impulsadas desde el apoyo afectivo y el respeto a la integridad personal son vistas como positivas para la persona y no como limitaciones a la propia libertad. La individualización socializada se caracteriza por:

- Internalización de normas y valores proporcionadas por los adultos que pilotan el proceso y que se convierten en modelos de referencia lo que impulsa el proceso de socialización.
- Incremento de conciencia y una nueva visión acerca de la sociedad, normas y valores, posibilidades de futuro con lo que emergen nuevas formas de actuación y se incrementa la dedicación y el esfuerzo.

- Mayor grado de realismo y de autonomía: se toma contacto con los propios intereses, se empieza a planificar el futuro en función de dichos intereses, se dirige la propia vida y se prepara el futuro de forma realista
- Se incrementa el autorrespeto y la propia valoración.
- Se asumen más responsabilidades.
- Se produce el acto reflexivo de percibir el propio cambio, el “Darse cuenta”.

En resumen, se avanza en el proceso de desarrollo de la identidad.

5. EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

La búsqueda incesante por verificar los procesos de identidad ha sido relevante y significativa para entender distintos constructos en la motivación social. De este modo constructos como autoestima, autoconcepto, autoconocimiento, autoeficacia y autorrealización adquieren significación y relevancia teórica por su afectación e influencia sobre las creencias que la persona mantiene sobre lo que es y lo que es capaz de hacer. Pero si algo tienen en común todos estos constructos es que movilizan a la persona hacia la confirmación de una identidad, permitiendo reconocerse con un sentido. Este proceso de verificación de la identidad frecuentemente se produce a través de ciertos modelos sociales aceptados de éxito, que enmascaran la expresión genuina de ser en una expresión proyectada de lo que idealmente la persona “quisiera ser pero no puede ser”.

Todo aquello que permite al ser humano abrirse al descubrimiento y actualización de su potencial genuino, es en sí mismo una fuente inagotable de motivación social, pero esto se produce en ciertos estados donde la persona absorbe, concentrada y plena en la tarea trasciende las propias referencias de lo que cree ser y se sumerge en una expresión genuina, auténtica y plena. Desde este estado, al que Maslow se refirió como experiencia cumbre o experiencias de identidad aguda, la persona vivencia un estado transitorio de autorrealización, a la vez que se da cuenta de una cualidad distintiva de inmenso gozo o alegría que supone cualitativamente un estado distinto del placer o satisfacción que genera el logro de ciertas metas u objetivos ubicados en modelos sociales aceptados

Por tanto, es en el propio interior del ser humano, donde radica su máximo potencial de motivación. Es decir, la naturaleza intrínseca del “ser en plenitud” es en sí misma una fuente inagotable de motivación social y personal independientemente de los resultados o situaciones afectivas que de ellas se derivan. En este sentido sufrimiento, placer, frustración,

alegría no alteran las condiciones motivadoras en los procesos de autoexpresión. La expresión genuina es relativa a la actualización del potencial y no simplemente a la interpretación de ciertos estados afectivos.

El potencial que tiene la persona de vivirse en plenitud ha sido referido por Carrero (2008) como dimensión vocacional. La vocación es por tanto relativa a la condición de ser y se vivencia desde la persona y no desde las tareas, situaciones o referentes externos. La dimensión vocacional haría referencia a la fuerza motivacional que emerge desde la condición de “ser”, es el factor “personal” y “vivencial” por excelencia, que adquiere un papel central e integrador en la experiencia humana de cualquier índole, naturaleza o ámbito. Es la última y más central razón por la que la persona despliega toda su actividad, y tal como afirmará Rogers, se hace visible en una tendencia formativa, que siendo un principio universal, conduce a las personas a un inevitable y deseable desarrollo de sus cualidades, es la expresión de la vida actualizando el potencial de vida. En este contexto la educación se convierte en el marco natural de aprendizaje, entendido como búsqueda, actualización y desarrollo del potencial personal (desarrollo de la dimensión vocacional). Este proceso exige del alumno un “darse cuenta”, un reconocerse desde el acto de aprender, una mentalización que le permita tener “conciencia de ser” y de este modo incorporar la intencionalidad y voluntad, es decir el sentido del proceso en su proyecto: conformar un proyecto de Vida.

6. LA VOLUNTAD DE SENTIDO Y EL PROYECTO DE VIDA.

La vivencia en plenitud del ser y los estados de autorrealización exige incluir en su conceptualización no sólo los valores de autenticidad y voluntad sino también el valor de la autotranscendencia. Trascender los propios límites individuales, y por tanto las limitaciones y sufrimientos que conlleva la vida es una de las propiedades que permiten entender la razón de la fuerza motivacional en los procesos de expresión del self. El ser se expresa y lo hace incondicionalmente. Esta incondicionalidad fue referida por Frankl (2008) como “la incondicionada tendencia al sentido que tiene la vida”, incluso en las situaciones límites, donde parece que la vida agota su sentido, el hombre es llamado a expresarse” y curiosamente en estos momentos de vulnerabilidad extrema, es donde el hombre “alquimista” transforma su propia esencia, en un desarrollo y transformación personal. La voluntad de sentido permite a la persona unificar las vivencias de expresión del self en un proyecto personal, introduce por tanto el nivel de conciencia y tiene la propiedad de integrar vivencialmente y reconocerse desde el “sentido de ser”. El sentido vital es inherente a la expresión del ser, pero la

visibilidad del sentido no se advierte desde los procesos que acontecen en los otros, sino que adquiere plena significación en la experiencia personal. La condición por tanto inherente a la educación es “la orientación al sentido de ser”, desde un proyecto que sin menospreciar conocimientos, habilidades y competencias permita encontrar el hilo argumental de la vida, la inspiración por la que alumno/docente se concedan el privilegio de “conectarse a la vida”. Nos gustaría finalizar este apartado mencionando una anécdota relatada por Frank en una conferencia pronunciada el 8 de Noviembre de 1976 en Viena “(...) el pintor y escultor israelí Yehuda Bacon, quien de niño fue llevado a Auschwitz. Se le preguntó después de su liberación qué sentido tendrían aquellos años que pasó en Auschwitz, y escribió: De niño pensaba ya le contaré al mundo lo que en Auschwitz ví, con la esperanza de que el mundo cambiaría; pero el mundo no cambió, no quería escuchar hablar de Auschwitz. Sólo mucho después comprendí realmente cuál es el sentido del dolor: el dolor realmente tiene sentido cuando tú te conviertes en otro hombre.”

Desde el sentido de ser, la acción educativa se impregna necesariamente de una orientación hacia el desarrollo y la autorrealización personal. Y es en este proceso genuino de ser donde la intención educativa adquiere sentido, permitiendo el crecimiento y transformación personal docente/alumno desde los procesos de pilotaje y acompañamiento.

7. PROFESORADO Y LAZOS AFECTIVOS: LA FUNCIÓN DE PILOTAJE

Entendemos el pilotaje como la relación significativa y auténtica que requiere de aceptación mutua. El pilotaje supone un encuentro y reconocimiento personal, proporciona apoyo afectivo, autoriza la intervención en los procesos de cambio y desarrollo de la persona impulsando y acompañando el proceso de actualización del potencial como persona humana guiándolo de una forma no directiva. El pilotaje sienta las bases de seguridad y confianza en las posibilidades propias de cada persona sobre las que se asienta el proceso de desarrollo.

Otra forma más intuitiva de reconocer dicha función la constituye la expresión “Estar encima”. Estar encima es la característica distintiva de un buen maestro o profesor (al igual que de las profesiones relacionadas con el cuidado y del buen ejercicio de la función parental). “Estar encima” es lo contrario de la despreocupación y del abandono. Permite obtener y proporcionar feedbacks inmediatos de la tarea que se está realizando y actuar en consecuencia para que el alumnado tenga éxito y continúe su aprendizaje. No obstante es mucho más que dirección y guía, transmite preocupación, cuidado por la persona y expectativas de éxito con lo que le proporciona conciencia del propio valor y autoestima.

Mediante el pilotaje se abre la posibilidad de compensar carencias tanto de contenido curricular como de desarrollo afectivo permitiendo, además de impulsar y guiar el proceso de progreso educativo, compensar las posibles carencias de momentos anteriores. En estos casos es donde se aprecia más la correcta intervención educativa. La armonía y coherencia de ambos es crucial para la persona.

La actuación del pilotaje adquiere su máxima capacidad para impulsar el desarrollo del ser humano mediante la combinación armónica de dos aspectos centrales que se refuerzan y actúan conjuntamente. Un aspecto afectivo que conecta con las necesidades de protección, afecto, pertenencia, conciencia del propio valor y de autorrealización y un aspecto práctico que vehiculiza y hace posible la actualización del potencial. La interacción educativa se vuelve más visible en los aspectos prácticos como son la organización del aula, las normas, el trabajo curricular...

7.1. El sostén afectivo

El sostén afectivo es la base de la relación, del encuentro y de la posibilidad de la aceptación del pilotaje. Básicamente se trata de la aceptación, valoración y reconocimiento de la persona tal y como es. Se trata de proporcionar un clima afectivo de protección, cariño y ternura; con unas expectativas de futuro positivas y realistas así como el compromiso de potenciar sus recursos.

La importancia del sostén afectivo ha sido puesto de relieve anteriormente tanto con el concepto de base segura o apego seguro como por la psicología humanista tanto a partir de la jerarquía de las necesidades de Maslow y por los enfoques de Rogers y Carkhuff de centrarse en la persona.

El sostén afectivo comienza con el encuentro basado en un movimiento de autenticidad. El alumno “siente” que el interés del profesor por su aprendizaje es auténtico y no meramente una exigencia laboral. La sensación de protección aumenta y las actuaciones de organización del aula refuerzan dicha impresión. La inseguridad comienza a dejar paso a la confianza y la aceptación del alumno incrementa la propia estima, la conciencia del propio valor. De la confianza en el profesor y, a partir de la confianza de éste en el alumno, se empieza a creer en las propias posibilidades.

El sostén afectivo posee una dimensión dinámica, de futuro. Es una relación que dota de “sentido” a la vida de la persona ya que proporciona conciencia de la propia importancia. En este aspecto se coincide con la afirmación de Rogers (1978. pp. 202, 185):

“Sólo cuando una persona decide: “Soy alguien; soy alguien digno de vivir, estoy

comprometido a ser yo mismo”, el cambio se vuelve posible”. “Si tomamos las concepciones de los demás como nuestras, perdemos el contacto con la sabiduría potencial de nuestro propio funcionamiento y perdemos confianza en nosotros mismos. Puesto que estos constructos de los valores a menudo difieren de nuestras experiencias, estamos básicamente divorciados de nuestro mundo interior, esto explica la tensión y la inseguridad modernas”.

El sostén afectivo permite volver a ponerse en contacto con el propio mundo interior, restituir el contacto con el propio ser, con los propios intereses y deseos. La relación con el mundo y los demás cambia a partir de la emergencia de autenticidad que propia el lazo afectivo. Es el inicio del círculo virtuoso, las antiguas amistades se mantienen en función del afecto y la lealtad pero en la medida en que permanecen distantes o ancladas en una situación que no aporta nada nuevo a los planteamientos de crecimiento, empiezan a ser sustituidas por otras. Se dan nuevas búsquedas de relaciones y se produce una apertura a situaciones y personas que permanecían invisibles hasta el momento. Es el fundamento de la sinergia, el proceso de crecimiento y de madurez se incrementa a partir del propio cambio.

En los centros escolares esto requiere necesariamente cambios en el aspecto pragmático y recuperar o insistir en el sentido de la educación como potenciación del desarrollo integral de la persona. También se revela como de gran importancia el separar la evaluación de los contenidos de la evaluación como persona. Hemos de ser conscientes de que el alumnado tiene un gran valor como persona que es independiente de los resultados académicos.

Un nivel más profundo en la relación lo constituye la comprensión empática. Tanto sentirse escuchado y comprendido, como poderse expresar, constituye una de las experiencias más significativas de la persona humana, ya que se trata de la actualización momentánea del proceso de autoexpresión y abre las puertas de la intersubjetividad. La empatía y la aceptación favorecen la expresión en tanto en cuanto aceptan, dan confianza y ponen a la persona en contacto consigo misma.

Propiciar un clima de aula que favorezca la expresión y la escucha, refuerza el proceso de desarrollo con la actuación del resto del grupo. Se puede así participar y acceder a informaciones y sentimientos que de otro modo resultarían imposibles. En esa situación, el apoyo que el alumnado se proporciona entre sí respecto a dificultades en el aprendizaje de contenidos y técnicas, está basado en la solidaridad afectiva proporcionada por la visión de que todos van en el mismo barco, verdadero fundamento de la socialización grupal y de la convivencia.

7.2. La guía

Constituye el aspecto pragmático de la relación de crecimiento, el que pone en contacto con el mundo exterior, el que ha de proporcionar las herramientas para la potenciación de la persona en formación y para su inserción en el mundo mediante el proceso de socialización y el acceso a los saberes y técnicas requeridas para la integración en la propia sociedad. Es en la función de guía donde se vuelve más evidente el trabajo de la relación de pilotaje.

La función de guía se ha revelado como altamente necesaria y productiva y ha demostrado la necesidad de una actuación de dirección “fuerte” por parte del profesor. Dicha actuación “fuerte” no debe ser confundida con el autoritarismo. Es más, los resultados avalan que desde una posición autoritaria jamás se podrá establecer una relación de pilotaje productiva educativamente ya que anula la dimensión de sostén afectivo.

En el terreno educativo la guía cumple o debe cumplir una triple función:

- Una función socializadora mediante el establecimiento de normas y pautas de conducta.
- Proporcionar los conocimientos y técnicas necesarios de forma que el alumno tenga el máximo número de oportunidades posibles en el futuro.
- Dotar de una idea o de un sentido del por qué y del para qué se hacen las cosas.

En el caso de los alumnos o grupos de alumnos en los que se parte de una situación desfavorable en cuanto al grado de adquisición de conocimientos y técnicas, la función de guía está directamente relacionada con proporcionar experiencias de éxito (para lo cual es necesario realizar adaptaciones del currículo) y con tener expectativas altas y positivas respecto a sus posibilidades educativas presentando desafíos asequibles para el alumnado. Es decir, la adaptación curricular no supone plantear al alumno un trabajo exento de dificultades o de retos. Si no se hace así, el alumno lo interpreta casi como un insulto ya que en realidad se trata de un ataque a la autenticidad de la relación educativa y a su propio valor como persona.

La relación de apoyo y guía se da dentro del marco de interacción que suponen las actividades diarias. Las interacciones en el sistema educativo se dan a partir principalmente de los elementos prescriptivos del currículum como son los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación y se estructuran en base a la organización administrativa correspondiente, así los horarios, el número de profesorado por grupo, etc. y es precisamente en la gestión grupal del aula donde se juegan las posibilidades de encuentro afectivo. La dirección del grupo, es decir, el pilotaje de aula es el centro de la actuación afectiva del

profesorado.

7.3. El pilotaje de aula

El escenario educativo privilegiado en el sistema educativo presencial lo constituye el grupo de alumnos a partir del cual se puede construir un contexto de desarrollo y aprendizaje. La construcción intencional de dicho contexto corresponde al profesorado y se realiza mediante el pilotaje de aula, siendo a partir de dicho contexto de donde nace la posibilidad de encuentro entre el profesor y el alumnado.

El trabajo educativo se realiza durante la mayor parte del tiempo en el aula. Debido a ello, la relación diádica, no únicamente se produce en un espacio social, sino que es precisamente la relación grupal la que permite disipar e ir despejando incertidumbres en el proceso de encuentro. De ese modo, los mensajes dirigidos al grupo, o a un alumno, adoptan diferentes posibilidades de interpretación, se dirigen tanto a cada alumno en concreto como al grupo en general.

El contexto de centro y de aula erige una serie de normas mínimas que mediatizan el tipo de relación diádica que se puede fundar, de forma que la aceptación del profesor por parte del alumno supone también la aceptación de las reglas que éste propone para el funcionamiento del aula, al tiempo que el tipo de funcionamiento y organización de aula que elige el profesor dificulta o favorece el encuentro individual y grupal.

Los primeros contactos se producen en grupo, los valores, reglas y normas que se transmiten se dan a partir del grupo para posteriormente pasar a la relación individual. De ahí la importancia de procurar que se instale un clima de aula que permita la seguridad afectiva del alumnado, la esperanza de éxito, la claridad de las normas de actuación, el apoyo mutuo y la unión respecto a un objetivo común. Así pues, el trabajo del profesor consiste en conseguir una visión compartida y una unión del grupo que multiplique las posibilidades de encuentro afectivo tanto entre el alumnado y el profesor como entre el alumnado.

El pilotaje de aula afecta necesariamente a todo el alumnado que forma parte del aula, y de ahí su gran relevancia ya que afecta directamente al centro del proceso de socialización. De ese modo la individuación de la persona deviene una verdadera individuación relacional.

Se puede pensar que el pilotaje de aula, (y también el de centro) se ve altamente beneficiado si el grupo está compuesto de forma que ni el número de alumnos ni el de profesores sea excesivo. De ese modo la frase popular de que “el roce hace el cariño” adquiere aquí el significado de conocerse mutuamente, de incrementar la comunicación de mantener unas relaciones no estrictamente estructuradas alrededor de una serie de

obligaciones y resulta más fácil que la espontaneidad y la vida entren en el sistema educativo.

Los primeros meses son críticos para la constitución del pilotaje de aula, son momentos de incertidumbre tanto para el profesor como para el alumnado, momentos de ajuste de expectativas y de reivindicación del propio papel dentro del grupo. El pilotaje ha de ser capaz de transformar dicho escenario en uno productivo para el trabajo educativo y de socialización. Se coincide con Huertas y Montero (2001: p. 49) cuando afirman: “Hoy se va a la búsqueda de escenarios que propicien la posibilidad de que los aprendices se hagan con un conjunto de significados creados y compartidos. Lo necesario entonces para el aprendizaje no es ya el conflicto, es el conocimiento mutuo y es la intersubjetividad”.

El pilotaje de aula ha de tender, pues, a la consecución de un clima de aula que proporcione un marco seguro, un sentimiento de pertenencia, unos valores confiables y una guía, permita la expresión y la posibilidad del encuentro individual además de contar con el apoyo no únicamente del profesor sino de los compañeros.

Se produce así una situación de interdependencia positiva en el sentido de la teoría de Johnson y Johnson (1999) según la cual dicho escenario “produce tres efectos que, a su vez, se afectan positivamente entre sí. Tales efectos son los esfuerzos para el logro, las relaciones positivas y la adaptación psicológica, que incluye una dimensión de competencia social”.

8. CONCLUSIONES

Después de lo visto hasta ahora podemos concluir que la convivencia en el seno de los centros educativos ha de ser construida a partir de tres pilares básicos: los procesos de autoexpresión y de actualización del potencial de los miembros de la comunidad educativa, el clima de aula y de centro y la función de pilotaje del profesorado.

La actuación del profesorado y de los responsables del sistema educativo consiste en establecer las condiciones y pilotar el proceso que ha de permitir al alumnado estar en condiciones de desarrollar al máximo su potencial. El desarrollo del potencial individual es inalcanzable de forma totalmente aislada e individual, al contrario, un clima de cooperación y una visión compartida acerca del proceso educativo, refuerzan y contribuyen al desarrollo de cada uno de los participantes. Entendida así, la convivencia es mucho más que la forma de abordar los conflictos o el fondo de tranquilidad necesario para que se puedan realizar los aprendizajes; la convivencia es el principal instrumento colectivo de la especie humana que abre la posibilidad del desarrollo individual y que se basa en las vinculaciones afectivas que proporcionan la seguridad y la guía necesarias para el aprendizaje, la socialización de niños y

jóvenes y el acceso a los instrumentos de mediación social que tienen un efecto multiplicador sobre las posibilidades de desarrollo individual.

La convivencia es, pues, una tarea de construcción colectiva que requiere del cuidado y de la colaboración no únicamente de los agentes educativos sino de todos los agentes sociales.

REFERENCIAS

- Brekelmans, M., Slegers, P y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In R. J. Simons et al. (eds.), *New Learning* (pp 227-242). Kluwer Academic Press.
- Bronfenbrenner, U (1987). La ecología del desarrollo humano. Bna. Paidós
- Carrero Planes, Virginia, E. (2007). El sentido de "ser". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Consultado en 28/02/2008 en <http://reme.uji.es/>.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Forest, C. y GarcíaBacete, F. J. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Valencia: Nau LLibres.
- Fraser, B. J. y Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- García Bacete, F. J. (2008, inédita). La disruptividad en las aulas de educación secundaria. En F. Doménech y V. Pinto (Coord.), *Materiales para el Curso de Actualización Pedagógica*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- García Bacete, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.
- Huertas, J.A., Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique [Citado en Huertas y Montero, 2001]
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- LEY ORGÁNICA 2/2008, 3 de Mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo de 2008).
- Luengo, F. y Moreno, J. M. (2008). Modelo de convivencia democrática y comunitaria. *Escuela. Padres y Maestros*, 313, 9-13.
- Marjoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*, 21, 439-555.

- Monjas, I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. *Conferencia presentada al Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 15, 6, 17 de Abril de 2005.
<http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf>
- Rogers, C. R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Rogers, C. R. (1987). *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torrego, J. C. (2005). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *Comunicación presentada al Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 15, 6, 17 de Abril de 2005.
<http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/TORREGO.pdf>
- Vaquer, A., Carrero, V., y GarcíaBacete, F. J. (2008). Encuentro y Pilotaje Educativo. Los lazos afectivos en educación. Investigación realizada para la obtención del DEA. UJI.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., y Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Wubbels, T y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., Créton, H. A, y Hooymayers, H.P. (1985, April). Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out. Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago. Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, p. 153, ERIC document 260040.