

34 FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PROFESIÓN DOCENTE

Clara Romero Pérez

Universidad de Sevilla

María Concepció Torres Sabaté

Universitat Rovira i Virgili

Juan Andrés Traver Martí

Universitat Jaume I

1. DELIMITAR LA ESCENA

En las artes escénicas, la decisión primera, al margen de la elección de la obra a representar, y como paso previo a la escenificación, es el de precisar la escenografía. La decisión adoptada condicionará todos los demás elementos. A raíz de esta elección, se fragua la pieza teatral que se halla, en último extremo, en la mente de su autor o autora. Gracias a este proceso cognitivo se proyecta orden en la realidad. Estos ejemplos sirven para ilustrar la primera decisión que se afronta en la ponencia: la *delimitación de la escena* y con ello, de modo implícito, el abordaje de la complejidad en el sentido luhmanniano del término; es decir, como un problema de *observación* para generar información (Luhmann, 1998).

Tradicionalmente, en el análisis de la *relación educativa*, desde sus distintos contextos científicos (antropológico, filosófico, sociológico, psicosociológico, psicopedagógico y/o profesional) se han generado narrativas específicas e independientes toda vez que, con frecuencia, inconexas. Cada una de estas narrativas acota su propia escena y construyen su propia escenografía. La mayor parte de ellas se han construido desde posiciones epistemológicas en *tercera persona*, en las que la relación educativa se concibe como un elemento genuino y básico en todo proceso educativo, susceptible de ser analizada externamente por la comunidad de investigación (epistemología positivista). Más recientes en el tiempo, el análisis de esta relación se hace sobre la base de las epistemologías en *primera persona*, en un intento de comprender la experiencia de los sujetos en relación con el modo como vivencian y construyen la dinámica relacional. Menor arraigo tienen en el contexto académico, las epistemologías en *segunda persona*. Éstas últimas sitúan, en el centro del escenario, a la práctica profesional, a la vez que involucran, en la misma obra escénica, a diferentes actores (profesorado, educadores, equipos de trabajo y comunidad educativa) a partir de una escenografía diferente. Las investigaciones cualitativas sobre la percepción y la vivencia de la experiencia escolar y de la relación educativa ejemplifican estas dos últimas epistemologías²⁵.

²⁵ Las investigaciones desarrolladas por Gijón Casares (2004) sobre los encuentros cara a cara entre docentes y estudiantes y la emprendida por Varela (2011) ilustran ambas posiciones epistemológicas.

En la formación del educador profesional, los *enfoques en primera, segunda y tercera persona* constituyen vías de aproximación necesarias en la construcción del conocimiento pedagógico, siendo la perspectiva en *tercera persona* la dominante tanto en la investigación educativa como en los procesos de formación de los profesionales de la educación. Aparentemente dicotómicas, ambas epistemologías se entrelazan, complementándose, en el ejercicio profesional (epistemología en *segunda persona*). Desde el punto de vista profesional, la acción educativa implica relación; esto es, interacción entre un mínimo de dos actores que se influyen mutuamente y en la que emergen dinámicas grupales y procesos de comunicativos no exentos, en ocasiones, de tensiones.

También, desde este mismo punto de vista, la acción educativa en el contexto profesional se vincula al desarrollo de determinadas funciones que requieren exhibir niveles avanzados de competencias interpersonales en diferentes niveles: a nivel individualizado, grupal, y a nivel de las familias, compañeros de profesión y de la comunidad en general. Léase, por ejemplo, habilidades de liderazgo, comunicación, relación y trabajo en equipo para gestionar los ambientes de aprendizaje, interactuar con las personas de su entorno de trabajo, implicar a las familias en la vida del centro y asumir la función de orientación y acción tutorial. Competencias que, en el caso de la profesión docente, el profesorado reconoce que son importantes pero para las que no se sienten debidamente preparados. Apoyándonos en el estudio de Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014), a partir de una muestra representativa de 136 docentes de Secundaria de la provincia de Castellón, la habilidad más valorada por el profesorado fue la de gestionar un clima de aula positivo y, entre las menos valoradas, la habilidad para establecer relaciones con otros agentes de la comunidad educativa. De lo que se deduce que en el profesorado de Secundaria persiste aún la imagen de la función instructiva como función distintiva de su trabajo docente para cuyo adecuado desempeño precisa articular hábilmente la relación con sus estudiantes a fin de que “se dejen educar”, junto con una visión limitada de la proyección de su espacio de acción profesional que queda reducido al espacio del aula (en relación con los estudiantes) y, como mucho, se extiende al centro (en relación con otros compañeros).

No obstante, las responsabilidades de los profesionales de la educación abarcan un universo relacional más amplio que el de los destinatarios directos de la acción educativa o social, los compañeros de equipo y la institución escolar o socioeducativa. Comprende, además, a las familias y la sociedad, colaborando con aquéllas y estimulando su participación y dinamizando la vida sociocultural de su entorno (Vid. Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010; Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES, 2007).

Esta visión extendida de la relación educativa se hace más necesaria que nunca en la sociedad actual. Una sociedad crecientemente globalizada que está evolucionando hacia nuevos valores y estilos de relación que condicionan el quehacer educativo, expuesto, a su vez, a la lógica del mercado, el consumismo, la tecnociencia, la individuación, las industrias culturales y de la comunicación (Lipovetsky, 2016).

Así pues, ¿cuál es el punto de mira que se ha seleccionado para la ponencia? Conscientes de que la profesión educativa comprende un universo profesional que no se restringe exclusivamente a la profesión docente, las mayor parte de los estudios empíricos existentes se han centrado en el análisis de la relación educativa desde ella. En consecuencia, para el abordaje de la temática se ha priorizado la visión educativa a la socioeducativa, por lo que se invita a las personas adendantes a enriquecer esta ponencia desde el análisis de la profesión educativa no docente.

Nuestra aproximación a la temática ofrecerá elementos para la reflexión y el debate de acuerdo con los siguientes planteamientos e interrogantes:

Premisas

- i) La relación educativa posee tres componentes que siempre están presentes: el humano (interpersonal), el tecnológico (saber y saber hacer) y el ético (sabiduría práctica).
- ii) La relación educativa constituye el punto de partida y, a veces, el punto de llegada para que el sujeto de la educación “se deje educar”.
- iii) La relación educativa es un tipo específico de transacción en la que se intercambian productos de muy diferente índole (cognitivos, simbólicos y emocionales). Estas transacciones pueden facilitar o, por el contrario, obstaculizar la dinámica relacional (léase en el aula, en el centro educativo, o en la comunidad).
- iv) La relación educativa supone, además de interacción, *encuentro* entre personas y su dinámica está expuesta a fluctuaciones y tensiones. Mostrarse es la primera condición sobre la que construir el encuentro.
- v) La relación educativa es una estrategia de acción profesional que requiere de capacitación y de formación adecuadas.
- vi) Para trabajar la relación educativa hay que partir de una visión relacional del hecho educativo.
- vii) Más allá de una imagen paternalista de la relación educativa, se defiende una visión profesional y profesionalizadora (léase, competencial) de la misma basada en la corresponsabilidad y, por ello, en la coexistencia entre todos los actores educativos (profesionales de la educación, equipos interdisciplinarios, familias y comunidad), centrada en el aprendizaje de los sujetos a quienes van dirigidas las acciones educativas, orientada a la calidad, la equidad y la construcción de la vida democrática, respetuosa con las características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada educando.

Interrogantes

- ¿Qué aporta la dimensión relacional a la profesión educativa?
- ¿Por qué es importante movilizar la competencia interpersonal en el educador profesional?
- ¿Qué elementos, macro y microsistémicos, condicionan las dinámicas relacionales que se generan, de modo más concreto, en el contexto escolar y de aula?
- ¿Qué aspectos de la formación en la profesión educativa conviene repensar para impulsar nuevas prácticas relacionales al servicio de la calidad del aprendizaje?
- ¿Qué orientaciones y recomendaciones seguir para promover relaciones educativas de calidad al servicio de la inclusión y la democracia?

2. LA PROFESIÓN EDUCATIVA: UNA PROFESIÓN RELACIONAL

La profesión educativa es una profesión que emerge y cobra sentido en el marco de una compleja red de interacciones y de relaciones interpersonales al servicio de los procesos de construcción personal y social de las personas, grupos o colectivos hacia quienes se dirigen las acciones educativas diseñadas para ello. Si, desde una lectura en *tercera persona* (léase, institucional o normativa) la profesión educativa se vincula a la prestación de un servicio público y al desempeño de funciones específicas (*vid. p.e.* la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para la profesión docente), desde las lecturas en *segunda* y *primera persona*, la profesión educativa es una profesión centrada en las personas con un cometido relacional muy nítido: promover, estimular, cuidar, acompañar, y orientar a los destinatarios de dichas acciones educativas a lo largo de su

proceso de aprendizaje (Varela Crespo, 2011; Ayuste y Payá Sánchez, 2014). Compete también al profesional de la educación, docente y no docente, dinamizar procesos y ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo integral de los destinatarios de dichas acciones.

No nos extraña que algunos autores se refieran a la relación educativa, desde un punto de vista profesional, como a aquel tipo de relación que implica una actuación cualificada que busca propiciar aprendizajes y transformaciones en las personas con y para quienes trabajan y que reviertan en efectos culturales, sociales, y subjetivos en ellos. Como tampoco es de extrañar que desde la sociología de las profesiones, se insista en que la profesión educativa es una profesión genuinamente relacional (Demaylli, 1998; Chassé, 2006; Chouinard, 2013; Caron y Chouinard, 2014) y no meramente un trabajo que ofrece una prestación de servicios, apoyado en unos valores “oficiales” y en unos objetivos educativos compartidos, que son de difícil logro sin la concurrencia de otros actores (familias, profesionales no docentes, equipos directivos) y subsistemas (sociocultural, político, económico). La lógica de la métrica, lo objetivable y de la comparación apoyada en datos estadísticos (léase, estudios evaluativos internacionales como PISA o TALIS) plantea problemas a la profesión educativa debido, precisamente, a su carácter genuinamente relacional. La profesión educativa moviliza, sobre todo, habilidades psicoafectivas (Chouinard y Couturier, 2006) y relacionales en contextos de intersubjetividad (Sajus, 2017); es decir, en contextos en los que se activan procesos de percepción social, reconocimiento de emociones, imitación y empatía, dinámicas motivacionales, etc. que requieren de una adecuada coordinación interpersonal (Núñez Cubero, 2016).

En el trabajo educativo, la necesidad por parte del educador profesional de contar con el “otro” resulta esencial. Muy especialmente cuando se trabaja con adolescentes y, más aún, con aquellos tipificados (léase, “etiquetados”) como “difíciles” o con aquellos con mayor riesgo de sufrir fracaso escolar o abandono educativo temprano (grupos vulnerables). Como han demostrado numerosos estudios empíricos (Rae, 2013; Jones y Harrison, 2014; Lester y Cross, 2015; Franz, 2019), el aprendizaje académico precisa, aunque no exclusivamente, de un ambiente de confianza y cooperación entre iguales y entre el profesorado y el grupo de estudiantes para que se produzca con ciertas garantías de éxito. Desde la perspectiva del profesional docente, no hay un indicador más fiable de que las “cosas marchan adecuadamente” con el grupo de estudiantes, que cuando se experimenta una adecuada *sintonía emocional* con ellos. Sintonía que se produce cuando el trabajo educativo conecta con las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, aunque no exclusivamente, ya que, desde un punto de vista interactivo, la efectividad de las acciones educativas depende también de la capacidad de los profesionales, docentes y no docentes, para entablar relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo, las familias y la comunidad.

2.1. La competencia interpersonal en la profesión educativa: una competencia estratégica

De acuerdo con dos de las premisas de las que hemos partido en la ponencia, sostenemos que la relación educativa es una estrategia de acción profesional que requiere de un entrenamiento adecuado. Se ha demostrado que la capacidad para promover relaciones educativas de calidad que redunden en el desarrollo de la personalidad, la socialización y en el aprendizaje de calidad de los destinatarios de las acciones formativas y/o de mediación y acompañamiento socioeducativo, no depende de la voluntariedad o de los atributos personales del educador profesional, sino de la formación que los profesionales de la educación hayan recibido. Formación que no se reduce a un mero entrenamiento de habilidades o destrezas, sino que implica un nuevo esquema mental, una nueva mirada que requiere una reformulación del rol y, con ello, cambios cognitivos, actitudinales y comportamentales, por parte del educador profesional.

En el caso concreto de la profesión docente, estamos asistiendo a transformaciones notables en el rol docente. Estas transformaciones generan, para un sector del profesorado, conflictos. De un lado, disonancias entre el rol prescrito (lo que se espera socialmente como profesional), el rol subjetivo (la concepción particular de su rol) y el rol en-acción (la puesta en práctica de las funciones vinculadas al rol). El cambio de paradigma centrado en la “enseñanza” al paradigma centrado en el “aprendizaje” trae como consecuencia una nueva semiótica y una nueva praxis para el profesional docente. Cada rol desempeñado lleva implícito un estilo de relación. La profesión educativa tiene una particularidad: la relación es uno de los recursos más importantes para que la tarea educativa tenga éxito. Pero el modo y estilo relacional del profesional docente en relación con los otros (estudiantes, familias, compañeros de trabajo, comunidad educativa) será diferente en función de la nitidez percibida del rol a desempeñar y el nivel de desempeño en la competencia interpersonal que exhiba el docente. La socialización en la profesión educativa se apoya en el modelo humanista, centrado en la persona; la práctica educativa, no obstante, expone al profesional a tensiones en el desempeño del rol. En el caso de la relación que establece el profesorado con sus alumnos es habitual que rivalicen dos roles: el instructivo (estandarizado) y el educativo (personalizado). Esta tensión se experimenta más de cerca en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato que en la Educación Primaria. En un estudio llevado a cabo por Jutras, Joly, Legault y Desaulniers (2005) sobre las concepciones de la profesión educativa en docentes de Educación Primaria y Secundaria de Québec, los resultados arrojan las siguientes conclusiones: el profesorado de ambos niveles educativos asume como finalidad prioritaria de su práctica profesional el desarrollo integral de los alumnos (60%) y el desarrollo de competencias básicas para la vida (20%). El 54% del profesorado definen como característico en su estilo relacional el privilegiar más al alumno, individualmente considerado, que al grupo-clase (46%). La dicotomía “individuo o grupo” presenta diferencias significativas según el nivel educativo en el que trabaje el docente. En este sentido, la orientación al grupo prevalece más en Secundaria, frente a la orientación a la singularidad de cada alumno, característico en el profesorado de Educación Primaria. Asimismo, los valores profesionales que confieren sentido a su rol como docentes son, por este orden: la conciencia profesional (62%); el entusiasmo (59%); el compromiso personal (42%); la disponibilidad (41%) y la apertura al otro (37%). Como se observa, el profesorado parece privilegiar de modo unánime la calidad relacional de sus actuaciones frente a los valores de reflexividad y espíritu crítico demandados también en el nuevo profesionalismo.

Las disonancias cognitivas que experimentan los profesionales de la educación guardan relación con las expectativas sociales en torno a las funciones que se esperan hoy en día de la profesión educativa. Con relación a la institución escolar, la sociedad tiene expectativas distintas sobre la educación, los docentes y los centros educativos a las que tenía en el pasado. Se espera de la institución escolar que asuma una función educativa más nítida que contribuya no sólo al desarrollo integral de los alumnos, sino que lo haga de modo personalizado y, al mismo tiempo, que contribuya al desarrollo democrático de la sociedad fomentando valores y estilos de vida compatibles con la democracia orientada por los valores de la igualdad de derechos, la libertad, la autonomía y la responsabilidad en las decisiones, el respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos, la convivencia pacífica, la igualdad entre hombres y mujeres y la eliminación de estereotipos sexistas.

Nuestros alumnos son también distintos, así como también sus familias. Los resultados de un estudio llevado a cabo por Berrios Valenzuela y Buxarrais Estrada (2013) en institutos de Barcelona, muestran que los estudiantes aprecian que se les valore por su inteligencia, habilidades sociales, sensibilidad y simpatía, amabilidad, responsabilidad y solidaridad y esperan de la

institución escolar y de los docentes que les enseñen cosas útiles para la vida, que sus derechos sean respetados, así como también valoran que se les muestre actitudes de estima y respeto hacia su persona.

Si nuestra sociedad es distinta, nuestros estudiantes y sus familias son también distintas, la formación del profesorado habrá también de transformarse. El Consejo Europeo instó en 2014 a promover marcos competenciales exhaustivos para la profesión docente, recordando que la necesidad de asegurar una docencia de alta calidad constituía uno de los objetivos prioritarios del “Marco estratégico europeo de Educación y Formación” (Comisión Europea, 2014). Las necesidades formativas de los docentes también han evolucionado en el tiempo. El profesorado demanda una formación más especializada que le permita: i) atender a grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y afrontar las dificultades que puedan surgir al dar respuesta a la diversidad desde propuestas inclusivas y de calidad; ii) redefinir los nuevos roles y funciones que habrán de desempeñar en relación con las finalidades educativas establecidas; iii) liderar y gestionar los grupos de alumnos al servicio de la personalización del aprendizaje para cada estudiante, y iv) incorporar estrategias de trabajo entre iguales más eficaces basadas en la cooperación con los compañeros de trabajo y la colaboración con las familias y el entorno.

Un análisis de los distintos marcos competenciales de la profesión educativa converge en la necesidad de formar en competencias interpersonales que les permitan responder adecuadamente a los retos y problemáticas educativas actuales. Para el caso de la profesión docente, se señalan las relacionadas con la gestión y liderazgo del grupo clase: estrategias para crear y mantener en el aula y en el centro un adecuado clima de convivencia y disciplina, así como estrategias para la resolución de los conflictos que puedan surgir. Para el caso de los profesionales de la acción socioeducativa, la creación y promoción de redes sociales entre individuos, colectivos e instituciones y la dinamización de relaciones interpersonales y de los grupos sociales.

La competencia interpersonal en la profesión educativa posee un valor estratégico porque entendemos que es a partir de la construcción y dinamización de relaciones educativas positivas como se pueden alcanzar las finalidades socioeducativas vinculadas muy especialmente al desarrollo de la interculturalidad, la vida democrática y la ciudadanía. Finalidades cuya consecución forman parte del rol prescrito en la profesión pedagógica.

Señalábamos en páginas anteriores que la relación educativa no es sólo un “punto de partida” para que el proceso educativo se inicie, sino también el “punto de llegada” para que el destinatario de la acción “se deje educar” (léase, alumnos con dificultades de aprendizaje, grupos con necesidades educativas especiales, etc.). Formar para la relación educativa implica, en la práctica, reconocer el conocimiento, las habilidades, actitudes y valores relacionales como competencia clave en la profesión educativa.

Entendemos que dos son los desafíos más notables a los que deben responder los educadores profesionales hoy: de un lado, la atención a la diversidad; de otro, gestionar y liderar los procesos educativos de acuerdo con nuevos estilos relacionales más democráticos e inclusivos. No es extraño que las prioridades formativas en la profesión pedagógica sean: el desarrollo de la competencia emocional, las habilidades sociales y el dominio de estrategias mediacionales para prevenir y/o minimizar las situaciones de conflicto, mejorar la convivencia y la comunicación y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural de los sujetos destinatarios de las acciones educativas. Junto a ellas son relevantes, en el caso particular de la profesión docente, el dominio de estrategias para favorecer dinámicas motivacionales que redunden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, y la socialización en nuevos valores y actitudes profesionales que se traduzcan en una mayor cooperación y capacidad de coordinación con el resto del equipo

y el trabajo cooperativo, y el manejo de estrategias de mediación para la detección y resolución de conflictos.

3. LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA LECTURA MACROSISTÉMICA

Aunque la capacidad para crear y establecer marcos de relación educativa forma parte de las competencias profesionales en la profesión educativa, en adelante, el análisis de esta relación se abordará, tomando como referencia la profesión docente, en un intento de ofrecer elementos para la reflexión sobre las transformaciones macrosistémicas que afectan a los procesos interpersonales en el contexto escolar. Los sistemas institucionales y socioculturales condicionan las dinámicas y transformaciones de las prácticas docentes (González Monteagudo, 2012) lo que, afectará, a su vez, a las dinámicas interactivas entre profesorado-estudiantes.

El trabajo pionero de Postic (1979/2001) sobre la relación educativa, tomó en consideración los factores institucionales y socioculturales para explicar los mecanismos que explicaban estas transformaciones. Los modelos culturales, las pertenencias de clase, género, etnia, y la ideología dominante explicarían las desigualdades y las “dialécticas de poder” en las interacciones profesorado-estudiantes desde una perspectiva macro.

En el contexto de este epígrafe, el análisis de la relación educativa desde una lectura macrosistémica, nos adentra en el análisis de las transformaciones que ha experimentado la interacción profesorado-estudiantes en la contemporaneidad. Desde el enfoque sistémico, analizar la relación educativa desde este nivel de observación nos permitirá comprender sus transformaciones, a partir de los cambios introducidos en otros sistemas sociales: demográficos, familiares, socioculturales y políticos.

A modo de síntesis, entendemos que las principales transformaciones que han afectado a la estructura de la relación educativa han afectado a dos dimensiones:

- *Composición.* Toda relación educativa está expuesta a las influencias de este elemento. Este constructo se refiere a la población que conforma la relación educativa. El paso de una educación selectiva a una educación comprensiva e inclusiva ha transformado el quehacer docente, no sólo en relación con las prácticas de aula, sino también con las acciones educativas a dinamizar más allá de dicho espacio. La heterogeneidad de los grupos de clase explicados por el fenómeno migratorio y el enfoque inclusivo de la educación, impone transformaciones en la relación educativa exigiendo, por parte de las instituciones escolares y las prácticas docentes, reinterpretar los roles y vertebrar nuevas propuestas organizativas para el trabajo cotidiano con los estudiantes. Las competencias psicopedagógicas de los docentes para la gestión del aula, la colegialidad con las familias y con otros actores claves del entorno en la vida del aula y del centro, requieren de la creación de una diversa red de apoyos para los alumnos con trayectorias familiares, culturales e individuales diversas (inmigrantes, necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y necesidades de apoyo educativo) (Benvenuto, 2011, p.65). De ahí, nuevas necesidades formativas en la profesión educativa, especialmente las relacionadas con la competencia intercultural, la competencia emocional y la competencia interpersonal (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).
- *Territorialidad.* Este elemento define las “fronteras físicas”, que no simbólicas o vinculativas (compromiso, afectividad, proximidad, etc.) de la relación educativa. La generalización de las tecnologías de la información y, en especial, de las redes sociales, condicionan

la dinámica relacional del profesorado con los estudiantes. Las relaciones educativas en la actualidad están mediatizadas por el soporte tecnológico. Son relaciones que pueden dinamizarse, aunque también, obstaculizarse en la realidad virtual.

En este sentido, recientes estudios sobre el uso de las redes sociales por parte del profesorado y los estudiantes indican que son muy pocos los alumnos que utilizan las redes sociales como herramienta para estudiar o realizar actividades escolares, a pesar del potencial educativo que estas herramientas encierran para promover la colaboración entre iguales (Solano Fernández, González Calatayud y López Vicent, 2013). Estudios que han analizado las interacciones profesorado-estudiantes a través de Whatsapp (Rosenberg y Asterhan, 2018) y Facebook (Hershkovitz y Forkosh-Barush, 2013; Froment, García González y Bohórquez, 2017) concluyen que su uso como herramienta de comunicación entre profesorado y estudiantes no está muy generalizada y que un uso inapropiado de esta herramienta por parte del profesorado puede afectar a la credibilidad de aquél como profesional, en función de los contenidos que decida compartir con los estudiantes.

A pesar de que la interacción social a través de los dispositivos móviles y las redes sociales impone cambios en las formas, usos y frecuencia de la interacción profesorado-estudiantes y con otros agentes educativos (compañeros de trabajo, familias, entidades y organizaciones del entorno próximo a los centros), la interacción profesor-estudiantes sigue siendo hasta hoy, básicamente presencial. Al mismo tiempo, aunque las investigaciones han demostrado que el uso de las redes sociales (Tuenti y Hi5 para Secundaria, y Facebook para los niveles de educación Superior) mejora la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales, profesorado-familias y profesorado-estudiantes (Lai y Gwung, 2013) su uso sigue siendo controvertido en el contexto académico (Asterhan y Rosenberg, 2015). Como señalan las conclusiones de Gao, Yan, Liangy Mo (2017) sobre el uso de los dispositivos móviles en las aulas y en los centros escolares, profesorado, estudiantes y familias expresan ideas contrapuestas: los estudiantes y los profesores valoran el potencial educativo que estos dispositivos encierran, especialmente para la mejora de la motivación y de la colaboración entre iguales, mientras que las familias alertan sobre las dificultades que tienen para que sus hijos usen adecuadamente el móvil y que no interfiera en sus tareas académicas. No obstante, existe unanimidad en la opinión de profesorado, familias y los propios estudiantes, en alertar de los posibles riesgos que encierra un uso inadecuado de los móviles en el contexto escolar, especialmente, en el aula, por los riesgos asociados a las distracciones y comportamientos disruptivos en el grupo-aula (Ottenbreit-Leftwich, Glazcwski, Newby y Ertmer, 2010).

4. LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA LECTURA MICROSISTÉMICA

Analizar la relación educativa desde una lectura microsistémica nos permite conocer los procesos interactivos que se dan en su interior. En este epígrafe se tomará como unidad de análisis las relaciones que mantiene el profesorado con los estudiantes, excluyendo deliberadamente las posibles y necesarias relaciones que el profesorado mantiene con otros actores educativos, entre ellos: equipos de trabajo, familias, y comunidad.

Desde una perspectiva microsistémica, la relación educativa implica la emergencia de procesos comunicativos e interactivos que suscitan, tanto para profesorado como estudiantes, un sinfín de reacciones emocionales y pautas de interacción entre ambos que se van modificando en el curso de la relación (Belenkova, 2016). Estos procesos ocurren tanto dentro, como fuera del aula, aunque es en esta última donde de modo más específico estos procesos se pueden distinguir

con mayor precisión. Son procesos además singulares y cambiantes en el tiempo (Gehlbach, Brinkwort y Harris, 2011).

Asimismo, al hablar de relación educativa desde la mirada microsistémica y desde la profesión docente, nos referimos a las transacciones emocionales, motivacionales, cognitivas y vincu-
lativas que se suceden en el espacio aula entre profesorado y alumnos y entre los propios alumnos y sus iguales. De la calidad de dichas interacciones dependerá el bienestar subjetivo tanto del profesorado como de los estudiantes, así como también la consecución de metas formativas e instruccionales (Dei, 2017).

Hattie (2009) evidenció en el meta-análisis llevado a cabo que la variable “relación educativa” alcanzaba una $d=0,72$, lo que la convierte en un factor explicativo importante del aprendizaje de los estudiantes. Junto a este factor, la variable “profesorado”, analizada a partir de los atributos personales y destrezas del docente, alcanzaría un mayor poder explicativo del aprendizaje estudiantil, con un tamaño efecto de $d= 0,75$ (claridad), $d= 0,61$ (no etiqueta a los alumnos), $d=1,09$ (credibilidad) y $d=1,29$ (habilidad para evidenciar los progresos de los estudiantes mediante feedback formativos). Estudios meta-analíticos posteriores han confirmado además la influencia de la variable “relación educativa” en el rendimiento académico y en el interés, esfuerzo y compromiso del estudiante (Roorda, Koomen y Spilt, 2011; Quin, 2017).

Los resultados de PISA 2015 (OECD, 2017) han ofrecido datos interesantes sobre la experiencia emocional de los escolares en el contexto escolar. El Informe PISA para España (2017) arroja los siguientes resultados: deberes y exámenes son, para los alumnos españoles, una notable fuente de ansiedad, más que una motivación para aprender. Un 74% de los escolares declaran sentirse muy preocupados por la dificultad de los exámenes y para un 88% es motivo de preocupación “sacar malas notas”, porcentajes más acusados en chicas que en chicos. PISA 2015 ofrece evidencias que la ansiedad está negativamente relacionada con el rendimiento, sea en ciencias, matemáticas o lectura (OECD, 2017, p.16). La calidad de las relaciones que establezcan profesores y estudiantes, así como el ambiente de aula creado, pueden contribuir a disminuir los niveles de ansiedad ante el estudio, aumentando la confianza y motivación por el trabajo escolar.

4.1. La calidad de la relación educativa

A pesar de la dificultad a la hora de definir qué se entiende por *calidad* en una relación educativa, las investigaciones que se han ocupado de indagar acerca de este constructo nos permiten afirmar que una relación educativa de calidad es aquella que satisface necesidades psicológicas básicas, universales y genuinas del ser humano (autonomía, competencia y vinculación), se orienta al desarrollo global de los aprendices, asegura y promueve un clima de seguridad, confianza y respeto (inter e intragrupal) con los alumnos y el grupo, y promueve expectativas positivas en los estudiantes. Estos indicadores son pertinentes tomando como referencia la perspectiva del estudiante. Desde la perspectiva del profesional docente, la calidad de una relación educativa se evalúa a partir de otros criterios, aun cuando no necesariamente opuestos a los primeros. Grosso modo, tienen que ver con la gestión del grupo de alumnos (convivencia y disciplina), la credibilidad del docente y el ambiente colaborativo, amigable y respetuoso que presida el trabajo diario en el aula. El Informe TALIS 2013 (OECD, 2014) evidenció que el clima de aula se ve afectado principalmente por el grado de heterogeneidad existente en el aula y por la experiencia docente. Los profesores experimentados que trabajan en centros de secundaria son más competentes que los menos experimentados en gestionar un ambiente positivo de trabajo en el aula. También evidenció que los profesores con mayores habilidades para crear ambientes positivos de aula

confiaban más en sus habilidades para gestión del grupo y para responder a las necesidades de sus estudiantes (OCDE, 2016). Hallazgos, por otra parte, que confirman los estudios más recientes sobre esta temática (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner y Trautwein, 2018; Prewett, Bergin y Huang, 2018).

4.2. La relación educativa y la atención a la diversidad: retos para la profesión educativa

La realidad de las aulas actuales se caracteriza por la diversidad que coexiste en su interior. La respuesta educativa que profesorado y centros educativos ofrezcan a la diversidad se considera un indicador de calidad de la enseñanza.

Una relación educativa al servicio de la inclusión asume la diferencia como un recurso y un valor inherente en el proceso educativo y diseña e implementa acciones dirigidas a estudiantes con trayectorias, intereses, motivaciones, aptitudes y ritmos distintos. En este sentido, una relación educativa al servicio de la inclusión que dé respuestas a la diversidad del alumnado, es una relación orientada a la personalización del ambiente de aprendizaje y a la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje.

El enfoque de educación inclusiva brinda una nueva manera de entender y dinamizar la relación educativa. Supone, por parte de los profesionales de la educación, y, en concreto, del profesional docente, un cambio de percepción y de actitud y un nuevo estilo de gestión (léase, liderazgo) del grupo de alumnos. El cambio de percepción supone ampliar la mirada a todos los estudiantes, individualmente considerados, en lugar de grupal o normativamente, ya que la educación inclusiva va dirigida a todos los escolares y no sólo a aquellos con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, o aquellos que requieren apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, o que precisen de acciones de carácter compensatorio²⁶. El cambio de actitud implica adoptar una actitud empática y autocrítica con las expectativas y metas que el profesorado espera de la relación educativa. Los cambios que implican dinamizar, de modo inclusivo, el grupo de alumnos afectan a nuevas prácticas educativas que hacen de la agencialidad y la coagencialidad sus principios vectores.

4.1.1. Personalizar el ambiente de aprendizaje: un primer reto para la profesión educativa

Entendiendo el ambiente de aprendizaje como el resultado de las interacciones que se producen en dicho medio y que comprenden, los procesos comunicación que se generan, los roles, límites a la acción (grupal o individual), los criterios para las actividades que se realizan, además de la disposición y organización espacial; y asumiendo por “personalizar”, a la acción o efecto de responder, desde los procesos educativos e instructivos a las necesidades psicológicas, estilos y ritmos de aprendizaje de cada aprendiz, dando así respuesta a las diferencias de cada educando, entendemos que la personalización del ambiente de aprendizaje, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y la teoría cognitivo social de Bandura (2000), se consigue cuando el ambiente de aprendizaje dinamizado por el profesorado logra satisfacer las

²⁶ Léase, escolares que pueden ver ralentizada u obstaculizada su trayectoria académica debido a su historia personal, familiar y/o social; una escolarización irregular por periodos de hospitalización o de atención domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, o por incorporación tardía al sistema educativo (Junta de Andalucía,s.f).

necesidades de *autonomía, vinculación y competencia* de los estudiantes. Un ambiente de aprendizaje, en suma, que logre generar sentimientos de autoeficacia personal en los estudiantes, que les permita realizar elecciones (niveles de logro, recursos, ritmos, actividades, etc.), en lugar de “ejecutar instrucciones” y “acatar normas” (con frecuencia, percibidas por los estudiantes más desafiantes como impuestas y, por lo tanto, vulneradas) y que propicien relaciones interpersonales amigables con el grupo de iguales y con sus profesores o educadores.

4.2.2. *Crear ambientes de aprendizaje inclusivos: un segundo reto para la profesión educativa*

El segundo reto que consideramos importante para la profesión educativa es el de capacitarla para dinamizar ambientes de aprendizaje inclusivos. Apoyándonos en las aportaciones de Booth y Ainscow (2015) para la educación inclusiva, consideramos de interés para la profesión pedagógica y, en consecuencia, para su formación y desarrollo profesional, capacitar a los educadores profesionales, docentes y no docentes, en impulsar prácticas coherentes con una cultura inclusiva. Un ambiente de aprendizaje inclusivo es aquel que se orienta a la participación de todos los educandos, valora los aprendizajes formales e informales de los sujetos, apoya la colegialidad para toda la comunidad educativa y refuerza las relaciones de los centros e instituciones educativas con la comunidad. Al mismo tiempo reflexiona y cuestiona sus actitudes y potenciales sesgos cognitivos a fin de erradicar o, al menos, minimizar cualquier barrera que obstaculice el aprendizaje de cada escolar. La creación de este ambiente requiere no sólo competencias interpersonales, sino también críticas y reflexivas mediante las cuales dilucidar hacia qué modelo de escuela, educación y sociedad orientar sus acciones²⁷.

5. FORMAR PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA

El informe *La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1968) afirmaba que la esencia de la crisis mundial era el desfase entre los sistemas educativos y sus respectivos entornos. Remarcaba la gran distancia existente entre los contenidos educativos y las necesidades de los estudiantes, el desajuste de la educación y las necesidades sociales, la inadaptación entre educación y ocupación, y las desigualdades educativas entre diversos grupos sociales.

Transcurridos veinte años del informe, el mismo Coombs publicó *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales* (1986), donde ya en el primer capítulo plantea los “nuevos aspectos de una vieja crisis” donde revisa y actualiza el concepto de la educación traspasando lo formal para acceder a la educación no formal, superando la fase de escolarización.

Desde todos los ámbitos, académicos, políticos y sociales se considera a la educación como un instrumento esencial para el desarrollo de toda sociedad, pero cada vez necesitamos más de la creación de nuevos medios y entornos educativos que den respuesta a las necesidades reales de la escuela como un medio más de la estructura formal hasta llegar a la totalidad de las comunidades que forman parte del entorno del individuo.

5.1. **La formación del educador profesional en una sociedad cambiante**

Los estudiantes de nuestras universidades como futuros educadores profesionales, desde la educación Infantil hasta la Universidad, e incluyendo el concepto de “Educación a lo largo

²⁷ Existen similitudes en los planteamientos y en el abordaje práctico de creación de ambientes de aprendizaje inclusivo con los formulados por los Consejos de Infancia y Adolescencia para promover la participación infantil. Vid. Llena Berñe y Novella Cámara (2018).

de toda la vida”, deben estar formados para realizar funciones integradoras sumando los conocimientos, ordenando las ideas, clarificando las situaciones de estos procesos de aprendizaje hacia la valoración crítica de los entornos educativos formales y no formales, sus metodologías y materiales.

Como se deduce de lo expuesto en epígrafes anteriores, uno de los objetivos de la formación dentro de un proceso de relación educativa debe ser la orientación hacia un sistema de valores para la convivencia, la democracia, la libertad y el respeto a la individualidad personal en todas sus dimensiones.

El sistema capitalista neoliberal ha convertido la escuela en una máquina seleccionadora mientras intentaba ofrecer la igualdad de oportunidades, aspecto que ha provocado que la educación se mida en función de la meritocracia, se abren unas posibilidades y se cierran otras según los diplomas, títulos, currículums y cualificaciones. De esta forma el sistema descalifica una gran parte de los alumnos, mientras en la reorganización capitalista del trabajo también existe un proceso de descalificación de los trabajadores que pierden protagonismo en pro de las máquinas.

Actualmente el sistema educativo no responde a las transformaciones económicas, sociales y culturales de nuestra sociedad, porque está condicionado, como nos indica Renau (1989), por una economía vacía de humanismo que explora y divide a los colectivos sociales. El autor plantea este análisis durante el debate de la reforma educativa LOGSE, pero sus palabras se pueden situar en nuestra realidad actual (Pujolàs, 2015).

Tomando como referencia la última de las premisas señaladas, uno de los principales objetivos de la educación y de la formación es el de ayudar a las personas en su proceso de crecimiento, respetando sus ritmos de vida y aprendizaje, acompañando, acogiendo, mostrando y aprendiendo a escuchar, se deduce que la formación de los educadores profesionales, docentes y no docentes, habrá de potenciar aquellos aprendizajes que faciliten este crecimiento desde lo interior a lo exterior, y desde lo individual a lo grupal, para afrontar sin miedos ni complejos nuestras propias debilidades y fortalezas.

Es por ello que podría afirmarse que el educador profesional habrá de encontrar el punto de equilibrio entre las convicciones personales y las de los demás, generando climas de confianza.

5.2. Repensar el contenido de la formación

Diversos autores nos conducen a repensar la educación y, con ello, también la formación del educador profesional. Autores como Bueno (2017), a través de sus trabajos sobre neurociencia y educación, nos plantea el reto de realizar actividades de aprendizaje que sean integradoras e integradas, transversales y contextualizadas, ya que de esta forma se consiguen activar más redes neuronales que favorecen el propio aprendizaje. Afirma que este aprendizaje debe ser placentero, ya que es una buena forma de dejar huella en el cerebro desde una perspectiva positiva, de esta forma el cerebro relaciona el aprendizaje con algo positivo provocando que el aprender sea un acto placentero.

Otra característica importante que se plantea ya en muchos proyectos educativos, hacen referencia a la educación emocional, al cómo las emociones influyen en nuestros procesos de aprendizaje, habida cuenta de que las emociones continúan siendo el elemento multiplicador de la ecuación del aprendizaje (Bueno, 2017).

En una línea similar, Capdevila (2015), en el diálogo que mantiene con la pedagoga y orientadora Eva Bach, comenta que la educación es algo que ya tenemos dentro; es el tesoro que cada uno tiene, y los verbos que la definen son: orientar, cuidar, abonar, fertilizar, acompañar,

reafirmar, reconocer y respetar el tiempo, las necesidades, las potencialidades, los momentos, las limitaciones y las emociones.

El acompañar en todo el proceso de crecimiento y aprendizaje de la persona resulta clave no sólo en la infancia, sino que se extiende también a la tercera edad, ya que en todas las etapas de la vida, las personas necesitan sentirse apoyadas. Las acciones de acompañamiento constituyen un elemento más de la educación emocional. Y es que para poder aprender, primero uno debe estar bien consigo mismo.

La proximidad hacia los sujetos destinatarios de la acción y la forma en que los miramos, facilitará al educador profesional y al docente conocer su propia percepción de lo que aprenden, el proceso de aprendizaje y cómo construyen su identidad. Para ello, existen metodologías que lo favorecen como son el trabajo cooperativo y aprendizaje colaborativo ya que está demostrado que proporcionan más placer social y que permiten consolidar los aprendizajes de manera más integrada y eficiente.

Al definir metodologías como algo nuevo e innovador, Luri (2015, p.103) nos plantea una reflexión aportando datos de Cataluña: “Cuando se pregunta por sus metodologías, alrededor del 90 % de los maestros se declaran constructivistas, pero el mismo porcentaje utiliza libros de texto en clase. El 95 % de los profesores de secundaria se consideran satisfechos con su trabajo, pero no llega al 7 % los que elegirían para sus hijos la profesión docente”.

En muchos casos, se habla de innovación cuando realmente lo que se está haciendo es recuperar prácticas que han quedado en el olvido, igual que suprimir pupitres, pizarras y libros, no es suficiente para ver innovación. La innovación verdadera implica un cambio de trayectoria de todas las instituciones educativas y no presentar experiencias descoordinadas para los alumnos. La fragmentación y la flexibilidad de los espacios creando verdaderos ambientes educativos y reestructurando el sistema rompiendo su verticalidad y potenciando un trabajo que se active más entre iguales, con un docente más organizador del entorno que transmisor de contenidos, beneficiaria y mejoraría los procesos y resultados de aprendizaje como ocurre en Finlandia, país en el que no tienen prisa para escolarizar.

La obra de Bain (2005) nos presenta una serie de historias que describen ejemplos de profesores y alumnos que descubren nuevas ideas y reconocen las propias mientras se plantean retos y suscitan respuestas apasionadas. La lectura de este libro destaca dos elementos importantes: que el aprendizaje importa, y que los estudiantes pueden aprender.

Desde otras perspectivas pedagógicas, como lo que representó la Escuela Nueva de finales del S.XIX cuando Ferrière ilustraba cómo el docente podía crear la necesidad hacia el aprendizaje para generar interés en el alumno y conseguir un éxito educativo, hasta la actualidad, cuando entra a formar parte de nuestro vocabulario el concepto “motivación”, tomando como referencia el trabajo de Bueno (2017), repensar la formación docente desde la relación educativa implica promover dinámicas motivacionales que redunden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que:

“para motivar hay que generar necesidades y dejar escoger” (p.130).

“para motivar hace falta saber que hay obstáculo a superar, pero es necesario que se perciban con optimismo” (p.132).

“La motivación favorece que se tomen decisiones proactivas” (p. 133).

“La motivación debe incluir los aspectos emocionales y la búsqueda de novedades, y también los aspectos sociales” (p.134).

Debemos ocuparnos de la motivación sin llegar a la desmotivación para conseguir la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Para conseguir la motivación de forma creativa y que dé respuesta a las necesidades de nuestros alumnos en cualesquiera de las etapas educativas se debe conseguir el cuestionar dogmas, romper límites intelectuales, reconocer patrones que están escondidos, observar el entorno de forma crítica y analítica abordándolos con placer.

En la universidad también se proyectan metodologías de aprendizaje para mejorar la formación de nuestros profesionales de la educación con aprendizajes basados en problemas *problema based learning* (PBL) a través del cual los estudiantes han de involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje; el *trabajo por proyectos*, siendo sus precursores John Dewey y William Heard Kilpatrick; la *práctica reflexiva* que desarrolla una indagación realizada por los estudiantes y el profesorado, de forma colaborativa para mejorar el proceso de formación a través de la descripción de la experiencia, la reflexión y análisis, abstracción y aplicación de conceptos y principios de la propia práctica.

Entendemos que debemos dejar el enfrentamiento de lucha entre el discurso profesional y el discurso de la vida. Para ello, hay que reducir la velocidad de aprendizaje para conseguir encontrar puntos de reflexión y debate de cada uno de los procesos de crecimiento de la persona.

Un ejemplo de práctica en este ámbito podría ser el Aprendizaje Servicio (APS) para potenciar la conexión entre universidad y necesidades sociales; es una forma de incorporar el compromiso cívico en los estudiantes; mientras el alumnado realiza su aprendizaje realiza a la vez un servicio a la comunidad a través de un proyecto concreto.

El texto de la contraportada de Prats (2019) puede servirnos como una conclusión de este apartado:

Si ens quedem clavats en una educació del passat, no satisfem les necessitats i els anhels de les criatures d'avui; com tampoc no ho fem si eduquem només pensant en el present efímer. L'escola ha de ser un espai de reconversió de les inquietuds personals en compromisos col·lectius. Educar per al futur és educar en la incertesa. I això ens obliga a un estadi d'alerta permanent. Decidir avui sobre l'acollida d'immigrants, sobre la transició a les energies renovables o sobre compartir el saber són decisions pedagògiques perquè tenen voluntat educadora. Defineixen un model de societat i defineixen el que volem ser.

Al capdavall, l'escola importa.

6. RELACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y DEMOCRÁTICAS: ORIENTANDO LA PRÁCTICA

Decía María Montessori que la primera tarea de la educación consiste en agitar la vida y dejarla libre para que se desarrolle. Primero, conmover a nuestro alumnado para implicarlo activamente en su proceso educativo. Y después, cuando la agitación mental o afectiva en el aula está conseguida, trabajar el respeto: "...y dejarla libre para que se desarrolle". Solamente de esta manera podemos dedicar nuestros esfuerzos como educadores para acompañar al alumnado en su construcción como personas.

Y es en el marco de este respeto por el otro y en este espacio, el de la agitación, donde encuentran su sentido y se han de mover las prácticas educativas que ejemplifican otros modos de interactuar y relacionarse acordes con la construcción de sociedades democráticas justas e inclusivas. Otros modos de interactuar y relacionarse con el alumnado, con los compañeros y

compañeras, con las familias y el entorno desde las claves de una educación inclusiva, de calidad, más “humana” y respetuosa con todo el mundo. Partimos de una concepción de la educación y la escuela como herramientas de transformación personal y social hacia la equidad y la justicia social. Es en este camino de transformación donde situamos la relación educativa y las prácticas educativas tendentes a promoverlas. La finalidad de este apartado es desvelar los principales hitos que orientan las prácticas educativas inclusivas y democráticas para promover relaciones educativas de calidad e identificar los principales movimientos o corrientes educativas que las engloban.

De acuerdo con la penúltima premisa que se asume en la ponencia, para trabajar la relación educativa hay que partir de una visión relacional del hecho educativo. Nos educamos o educamos siempre en relación a alguien o a algo: un objeto de conocimiento, el saber, nosotros mismos, los otros o el medio. Aunque dentro de este quehacer humano, como seres sociales, privilegamos nuestra relación con las demás personas. Un proceso que en esta ponencia ubicamos de manera principal en la escuela, por ser el lugar que, a decir de Bárcena (2018, p.75), “[...] permite que profesores y alumnos estudien juntos, y con ello se dan la oportunidad para que cada uno descubra el tipo de ser humano que quiere llegar a ser. No interactuamos con máquinas, sino con sujetos dotados de una biografía”.

Para Postic (1979/2001, p. 18):

la relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los educandos, con el fin de alcanzar los objetivos educativos, dentro de una determinada estructura institucional, relaciones que tienen características cognitivas y afectivas identificables, que tienen un curso y que viven una historia.

Una historia encaminada a construirnos como personas y como grupo, a explorar los límites y los entresijos de la convivencia humana, a conocernos y dejarnos conocer, a sentir curiosidad por lo humano y lo que nos humaniza, a entender que nuestra existencia como grupo va unida a la del planeta que nos acoge (Morin, 2001). La escuela, cuando proporciona prácticas educativas que promueven relaciones educativas justas, solidarias y respetuosas con uno mismo, con los demás y con el medio, se convierte en el refugio de lo humano y de la igualdad entre las personas. Una relación que resulta esencial para encarar una vida digna puesto que está en la base de nuestros aprendizajes, de aquellos que nos ayudan a construirnos como personas en relación con los otros y con el medio. Y más, si nuestro objetivo es formarnos para construir, habitar y desarrollar sociedades justas e inclusivas, pues como señalaba Dewey (1995), la escuela debe ser ese *locus amoenus* donde vivir y practicar la democracia en primera persona.

El tipo de relaciones sociales que se dan en el aula dependen, en gran medida, de las propuestas de enseñanza, de cómo se organicen y dispongan los espacios para el aprendizaje, de los materiales y recursos con los que interactuemos, de las finalidades educativas y la porosidad de las paredes de la clase. Pero de la misma manera, están también sujetas a la forma en que entendemos qué significa ser maestros o maestras y a como ejercemos nuestro magisterio: “educar es un misterio y el educador llega a ser el maestro de ese arte tan difícil que consiste en ayudar a desarrollar la personalidad de los humanos” (Martín Patino, 2004).

Formar para la relación educativa implica tanto al alumnado individual como en grupo y al profesorado, pero también a la familia y al resto de agentes del territorio. Desde esta dimensión comunitaria, como subraya Ouellet (2015, p. 9), “la relación educativa enfatiza, entre otras cosas, el encuentro, la comunicación y el aprendizaje de la convivencia”. La relación educativa es un proceso que suele responder a un guión que recorre los principales puertos de la comunicación

humana: empieza con el encuentro y la acogida a los nuevos miembros del grupo, continua con el desarrollo del tema que en cada momento nos ocupa, su acompañamiento, y finaliza con una separación: “[...] es precisamente responsabilidad de los maestros animar a sus discípulos a que se separen de ellos para que adopten sus propios caminos” (Bárcena, 2018, p. 83). Y, entre medio, el proceso de acompañamiento se encuentra plagado de intensas, diversas e inquietantes formas de relación con uno mismo, con los demás y con nuestro entorno. Pues bien, en este epígrafe realizamos una aproximación a las prácticas educativas que, desde ese lugar privilegiado que es la escuela y partiendo de una lectura microsistémica de la relación educativa, nos invitan a construir nuestra identidad y nuestras relaciones desde un punto de vista inclusivo y democrático.

Enseñar significa, en primera instancia, mostrar, exhibir, exponer, no ocultar. El docente al enseñar, se expone, se enseña. Y al enseñarse nos muestra su relación con el aprendizaje. Se enseña mostrando su relación tanto con el saber (Contreras, 2010; Rancière, 2002), como con los otros (Bárcena y Mèlich, 2000), exhibiendo una relación sujeta a cambios y a un continuo devenir. “Si esto es lo más valioso que el docente puede enseñar, quiere decir que no entendemos el acto educativo como un acto de transmisión de verdades finitas e inalterables, sino un acto abierto al diálogo con el saber y al encuentro con los otros” (García, 2018, p. 10). Y desde esta perspectiva, para construir los aprendizajes en el aula resulta imprescindible visibilizar el lugar desde el que hablamos. Las prácticas educativas que partiendo de las biografías personales e historias de vida (Moriña, 2016), las genealogías y los saberes situados (Cima, 2017; Lave y Wenger, 1991), posibilitan compartir la alteridad, nos permiten desarrollar este tipo de experiencias.

Mostrarse es el primer paso en la búsqueda de la argamasa sobre la que edificar las relaciones personales en sociedades inclusivas y democráticas. Mostrarse es la primera condición sobre la que construir el encuentro. Necesitamos mostrarnos a los demás para ser tomados en consideración y necesitamos que los demás también se muestren para reconocerlos con el debido respeto que como personas todos y todas merecemos. No existe la inclusión sin reconocimiento de la alteridad y respeto. Para Thoilliez, (2019, pp. 305-306), “respetarse, ser respetado y respetar son los hilos que tejen las relaciones sociales y la estructura la proporciona el respeto mutuo: una situación de reciprocidad en la que quien recibe respeto lo concede y viceversa”. Reconocimiento y respeto constituyen, para esta autora, “dos experiencias fundantes que ofrecen el tiempo y el espacio escolares para el desarrollo de prácticas morales fundamentales para dar posibilidad, continuidad y extensión a la democracia” (ibíd. p. 298). Educar en y mediante las prácticas morales deviene de esta forma en una de las vías privilegiadas para trabajar los componentes básicos sobre los que estructurar las relaciones educativas en sociedades democráticas y construir nuestras identidades. “Asumir como prácticas morales del aula las aproximaciones conceptuales sobre el reconocimiento y el respeto [...], es tener el empeño de conseguir que los alumnos, todos, especialmente los últimos, salgan adelante a través de, entre otras prácticas, la de integrarse en estructuras de participación comunitaria donde recibir el reconocimiento y el respeto de quienes los rodean” (Thoilliez, 2019, p.309). Como señala Cima (2012, p. 8), desde la Pedagogía del encuentro y la mediación intercultural, “[...] el concepto de «identidad» no se puede reducir a una raíz, sino que se encuentra en la Relación”.

Para desarrollar relaciones educativas inclusivas y democráticas, hay que partir de la pedagogía del encuentro para continuar con el acompañamiento y la promoción de la autonomía. Como apuntaba Freire (2003), desde un punto de vista crítico, nuestro objetivo debe consistir en crear las condiciones para que nuestro alumnado en sus relaciones educativas con sus iguales y su profesorado, pueda ensayar la experiencia de reconocerse como sujeto y asumirse como protagonista de su propia historia.

Existen propuestas educativas que profundizan en este tránsito personal y comunitario, y ponen el acento en el valor de la diversidad como potencial humano. Como señala Ouellet (2015), muchas estrategias de intervención a privilegiar para favorecer la relación educativa se inscriben en las corrientes pedagógicas calificadas de inclusivas o universales. La educación intercultural inclusiva demanda una nueva visión del hecho educativo en la que se respete la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones y se luche contra todo tipo de desigualdad y exclusión (Kincheloe y Steinberg, 1999). Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructuran estas prácticas educativas y que entroncan con los principios de la educación intercultural inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011; Aguado y Ballesteros, 2015) y la participación comunitaria y democrática (Muñoz, 2011).

La literatura científica sobre procesos participativos emprendidos desde estos enfoques señala la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas como elementos clave que aumentan la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de una escuela comprometida con el cambio y la justicia social (Moliner, Traver, Ruíz y Segarra, 2016). Las personas y colectivos implicados mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas por lo que se convierten en protagonistas de los procesos de decisión escolar (Gale y Densmore, 2007), que acaban siendo colaborativos. Este tipo de gestión colaborativa facilita la promoción en la escuela de relaciones educativas inclusivas, policéntricas, formativas y éticas (Paquet, 2011), que son las que están en la base de los proyectos educativos inclusivos y democráticos. De este modo, una escuela democrática permite vivir la democracia activamente (Apple y Beane, 1997) y en ella el profesorado se concibe como un investigador comprometido que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno y promueve relaciones educativas orientadas a este fin social (Gale y Densmore, 2007).

Como ejemplos de prácticas educativas desarrolladas desde un enfoque educativo democrático, intercultural e inclusivo, contamos con los antecedentes internacionales de proyectos de transformación escolar de orientación intercultural inclusiva, como el Halton Project (Stoll y Fink, 1999) y el modelo de *Ecole Communautaire Citoyenne* (FNCSF, 2011) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin et al., 1993) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All (IQEA)* (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Ainscow, 2001). En el ámbito nacional destaca la formación del profesorado para liderar escuelas interculturales inclusivas (Essomba, 2006), el diagnóstico de contextos educativos interculturales (Aguado, Ballesteros y Malik, 2003); la red de Comunidades de Aprendizaje (Alcalde et al., 2006), la red de escuelas inclusivas (Echeita, 2006) y el proyecto de escuelas democráticas “Proyecto Atlántida” (1998, 2001).

Coincidimos con Thoilliez (2019, p. 307), al entender que el objetivo de estas propuestas educativas debe ser “extender y hacer crecer las experiencias de reconocimiento, propias también de comunidades democráticas donde [...] las interacciones deben regularse por relaciones solidarias y simétricas”. Para que el cambio escolar se produzca realmente es necesario fomentar culturas y relaciones colaborativas (Benjamin, 2002). El paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de las experiencias de escuelas en transformación: la asunción colectiva del proyecto, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía, y la transparencia informativa que incluye confianza y co-responsabilidad (Traver, Sales y Moliner, 2010). El aprendizaje cooperativo y el diálogo igualitario se convierten en dos recursos educativos de primer orden para esta finalidad. Para posibilitar una construcción cooperativa de los conocimientos, la igualdad, la diferencia y el diálogo deben erigirse en los

componentes básicos de los contextos relacionales de convivencia y aprendizaje en la escuela. Las prácticas educativas cooperativas necesitan trabajar tanto la formación y cohesión de los grupos de trabajo como diseñar contextos de aprendizaje en los que podamos ejercitar la cooperación como estrategia de aprendizaje y de relación educativa (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008; Traver y Rodríguez, 2011).

Cuando hablamos de que alumnos diferentes deben aprender juntos hacemos referencia a que un grupo cooperativo debe responder a una filosofía inclusiva (Pujolàs, 2008; Traver y Rodríguez, 2011), solidaria (Traver, Aguirre y Moliner, 2018) y democrática (Gozálvez, Traver y García, 2011). Desde una mirada inclusiva, las propuestas de trabajo cooperativo, al generar interdependencia entre los componentes de un grupo, posibilitan una mayor comunicación entre ellos y una más justa distribución del poder, así como un apoyo más eficaz al desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras. Desde la cultura de la solidaridad, la acción cooperativa se fundamenta en la compasión, el reconocimiento del otro como persona que posee capacidades y potencialidades en sí misma, y la universalización como tendencia de nuestros actos. Además, como señalan Gozálvez, Traver y García (2011), el aprendizaje cooperativo supone una metodología idónea para el despliegue de una ética democrática que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas.

La importancia de los iguales en el trayecto educativo a realizar en la escuela es fundamental. Descubrir y compartir la alteridad resulta una asignatura vital para formar ciudadanos y ciudadanas democráticas. Trabajo que podemos desarrollar desde la potencialidad que entrañan las acciones performativas. Como señala Jové (2017, p. 48), “[...] el arte deviene en un lugar interesante para resolver los problemas de alteridad”. Para esta autora, los lenguajes del arte contemporáneo ofrecen la posibilidad de conocernos, de profundizar en nuestro ser y darnos a conocer, de explorar la alteridad y relacionarnos con nuestro entorno, de leer el mundo y comunicarnos. Una posibilidad que nos permite avanzar en nuestro crecimiento personal de manera crítica y creativa. “Los encuentros en «Zona Baixa²⁸» han permitido que pudiéramos aprender con los artistas contemporáneos y con sus obras y aprender a observar la sociedad actual a partir del proceso creativo, y que la creatividad, para nosotras y para ellas, futuras maestras, sea una herramienta imprescindible para devenir en maestras reflexivas, creativas, pero sobre todo críticas” (Jové, 2017, p. 51). Potencialidad que Jover y Sánchez, en su propuesta de *democratia ludens*, asocian al juego y a la pedagogía de la lentitud. “Como el arte y la poesía, el juego nos descubre a los otros, que hay otros con los que debo contar, que el mundo no acaba en mí. Me enseña a ponerme en el lugar del otro, a confrontar nuestros intereses sin ver en él o ella un peligro. Y esto es la esencia de una cultura democrática” (Jover y Sánchez, 2017, p. 303). Y en este juego del grupo necesitamos contar con el tiempo como aliado. Frente al tiempo instrumental que se consume rápidamente, que acaba siendo un obstáculo a superar, necesitamos vivenciar el tiempo escolar con otro valor, como un aliado que permite y facilita el desarrollo natural de las relaciones entre personas que comparten un mismo proyecto educativo. Nos referimos a lo que autores como Doménech (2009) señalan como “educación lenta”.

Finalmente, toda relación educativa que busque la promoción de la autonomía de los sujetos acaba con una separación. Y es que, como señala Bárcena (2018, p. 93), “[...] el acto educativo acarrea consigo el destino de la separación que acompaña la relación educativa (la de los padres

²⁸ *Zona Baixa* es un espacio expositivo que pertenece al proyecto “El museu és una escola” de la Universitat de Lleida. Se trata de un espacio de trabajo donde se realizan diversas intervenciones artísticas de arte contemporáneo con la finalidad de transformarlo en un espacio de aprendizaje para el estudiantado de las titulaciones de magisterio.

con sus hijos, la de los maestros con sus discípulos)”. Una separación que, en primer lugar, hay que aceptar como condición necesaria e implícita al acto educativo. No puede haber educación en sentido radical, si no aceptamos la separación como un componente esencial y determinante de este proceso relacional. Y, al aceptar la separación, aceptamos y reconocemos al otro, a la otra como un ser autónomo e independiente (Barba, 2003). Pero si en el acto educativo resulta necesario aceptar la separación, este hecho por si solo no es suficiente. Tenemos que prepararnos para ello y, en parte, en este camino llevamos ya algunos pasos dados. Los procesos de reconocimiento y respeto mutuo facilitan el éxito de esta transición que precisa de otras herramientas que empoderen a las personas para tomar conciencia crítica de su propia realidad y emitir juicios evaluativos y autónomos de la misma. En este sentido, las prácticas educativas estructuradas desde lo que Freire (2003) tildó como *Pedagogía de la autonomía* o los procesos de la evaluación participativa (Rodríguez et al. 2012; Segers y Dochy, 2001), nos permiten trazar este camino.

REFERENCIAS

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.
- Aguado, T.; Ballesteros, B. y Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education. *Contexts, Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Narcea.
- Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., y Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores. Código Deontológico del educador y la educadora social*. Recuperado de <https://bit.ly/1j-vIXUc>
- Asterhan, C. S. C., y Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134–148. doi:10.1016/j.compedu.2015.02.003
- Ayuste, A. y Payá Sánchez, M. (2014). La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: la dimensión pedagógica de la intervención. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*. 17(1), 291-308. doi:10.5944/educxx1.17.1.10715
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy. *Encyclopedia of Psychology*, 7, 212–213. doi:10.1037/10522-094
- Bain Ken (2005). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Universitat de València.
- Barba, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Bárcena, F y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. doi:10.14201/teoredu30273108
- Belenkova, N. (2016). Evolution of teacher and student relations. *Edulearn16 Proceedings*. doi:10.21125/edulearn.2016.1026
- Benjamín, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Benvenuto, G. (2011). Dimensionie indicatori della scuola “diseguale”. En G. Benvenuto (Coord.). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistemadi istruzione e formazio-ne* (pp. 45-98). Roma, It.: Anicia.
- Berrios-Valenzuela, L.y Buxarrais-Estrada, M^a.R (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. Recuperado de <https://bit.ly/2TJ5fcj>
- Bertalanffy, L. (1992). *Perspectivas en la teoría general de sistema: estudios científico-filosóficos*. Madrid: Alianza.
- Booth,T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion) (2ª ed.)*. Madrid:OEI / FUHEM. Recuperado de <https://bit.ly/2H-Jien8>
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associacio de Mestres Rosa Sensat.
- Capdevila C. (2015). *Educar millor. Onze converses per acompanyar families i Mestres*. Barcelona: Arcadia.
- Caron, J. y Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle : entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie, *Service social*, 60(2), 101–114. <https://doi.org/10.7202/1027994ar>
- Chassé, E.(2006). L’enseignement : un métier de relations, *Pédagogie Collégiale*, 20(1), 25-31. Recuperado de <https://bit.ly/2Y7V3s7>
- Chouinard, I. y Couturier, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 176–182. <https://doi.org/10.7202/014793ar>
- Chouinard, I.(2013). Entre valeurs humanistes et modèles d’intervention: réflexions théoriques sur le sentiment de non-reconnaissance des travailleurs sociaux. *Reflets*, 19(2), 164–179. <https://doi.org/10.7202/1021184a>
- Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *Revista RUEDES*, Año 2- No 3, 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2U0GCXV>
- Cima, R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell’incontro. En M. Fiorucci, F. Pinto Minerva y A. Portera, *Gli alfabeti dell’intercultura* (pp. 409-416). Pisa: Edizioni ETS.
- Comisión Europea (2014). *Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación (marco ET2020)*. Recuperado de <https://bit.ly/2HsqI2C>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España (2010). *Código Deontológico de la Profesión Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2WahStl>
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81. Recuperado de <https://bit.ly/2Fx1hKW>
- Coombs, Ph. H. (1968). *The world educational crisis. A system analysis*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://bit.ly/2Gw3Ygj>

- Coombs, Ph. H. (1986). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Boston, MA: Springer. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Dei, C. (2017). Teacher effectiveness: the emotional components of student-teacher relationship. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(37). doi:10.21922/srjis.v4i37.10585
- Demayilli, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique, *Lien social et Politiques*, 40, 17–24. <https://doi.org/10.7202/005087ar>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. Madrid.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://bit.ly/2STcxWp>
- Fédération Nationale des Conseils Scolaires Francophones (FNCSF) (2011). *École communautaire citoyenne, un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne*. Recuperado de <https://bit.ly/2Yj5Boy>
- Ferrández-Berruco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), 20 (1), doi: 10.7203/relieve.20.1.3786. Recuperado de <https://bit.ly/2QoYGoX>
- Franz, J. (2019). Designing “Space” for Student Wellbeing as Flourishing. *School Spaces for Student Wellbeing and Learning*, 261–279. doi:10.1007/978-981-13-6092-3_14
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Froment, F.; García González, A.J. y Bohórquez, R. (2017). The use of Social Networks as a communication tool between teachers and students: a literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 16 (4), 126-144. Recuperado de <https://bit.ly/2HDtelK>
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Gao, Q., Yan, Z., Wei, C., Liang, Y., y Mo, L. (2017). Three different roles, five different aspects: Differences and similarities in viewing school mobile phone policies among teachers, parents, and students. *Computers & Education*, 106, 13–25. doi:10.1016/j.compedu.2016.11.007
- García, E. (2018). *Juntas y a la deriva. Una historia de vida centrada en la pedagogía de la incertidumbre* (Trabajo Final del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas). Universitat Jaume I, Castelló.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., y Harris, A. D. (2011). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690–704. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x

- Gijón Casares, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- González-Monteaigudo, J. (2012). Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro y los sistemas institucionales y socioculturales. *Revista Presente Histórico y Contexto*, 1, 41-56. Recuperado de <https://bit.ly/2ucTZFI>
- Gozálvez, V., Traver, J. A. y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*, 21, 181-197. Recuperado de <https://bit.ly/2CAz3gk>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge
- Hershkovitz, A., y Baruch, A. F. (2013). Student-teacher relationship in the Facebook era: the student perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 33. doi:10.1504/ijceell.2013.051765
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jones, A., y Harrison, F. (2014). Wellbeing and the School Environment. *Wellbeing*, 1-34. doi:10.1002/9781118539415.wbwell066
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Jover, G. y Sánchez, S. (2017). Democratia ludens: un tiempo nuevo en la educación. En M. A. Hernández Prados (coord.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 301-305). Murcia: EDITUM.
- Junta de Andalucía (s.f). *Atención a la diversidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2OgiBGP>
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A. y Desaulniers, M.P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement: les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583. doi: 10.7202/013910ar
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lai, C.-H., y Gwung, H.-L. (2013). The effect of gender and Internet usage on physical and cyber interpersonal relationships. *Computers & Education*, 69, 303-309. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.009
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lester, L., y Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of Well-Being*, 5(1). doi:10.1186/s13612-015-0037-8
- Levin, H. et al. (1993). *Accelerated School for at Risk Students*. New Brunswick, N.J: Center for Policy Research in Education.
- Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 4 de Mayo de 2006. Recuperado de <https://bit.ly/1urleJk>
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Llena Berñe, A. y Novella Cámara, A.M^a. (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de la infancia y adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Luhman, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Luri, G. (2015). Gregoria Luri. En C. Capdevila. *Educar millor. Onze converses per acompanyar families i Mestres* (pp.91-106). Barcelona: Arcadia.
- Martín Patino, J. M. (20 de Septiembre de 2004). Elogio del maestro. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2urTuI2>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *El bienestar de los estudiantes. Resultados de PISA2015. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/2JC1TDI>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 116-129. Recuperado de <https://bit.ly/2uq23TF>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós-UNESCO.
- Moriña, A. (2016). Investigar con historias de vida: metodología biográfica-narrativa. Madrid: Narcea.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10 (19), 107-129.
- Núñez Cubero, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares de una Pedagogía de la Proximidad* (Lección Inaugural del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- OECD (2014), *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264221932-es>
- OECD (2016), Graph 5.2 - Positive teacher-student relationships scale, by country and economy, in lower secondary education: Average system score on the learning climate scale “positive teacher-student relationships”. En *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258341-graph27-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Ottenbreit-Leftwich, A.T., Glazewski, K.D., Newby, T.J. y Ertmer, P.A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing profesional and student needs, *Computers & Education*, 55, 1321-1335. doi:10.1016/j.compedu.2010.06.002
- Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage: regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Paquet, G. (2011). *Gouvernance collaborative: un antimanuel*. Montréal: Liber.
- Prats E. (2019). *L'escola importa. Notes per repensar l'educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris: PUF, 1ª ed. 1979.
- Prewett, S. L., Bergin, D. A., y Huang, F. L. (2018). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66–87. doi:10.1177/0143034318807743
- Proyecto Atlántida (1998). *Proyecto curricular. Escuela y valores democráticos*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Proyecto Atlántida (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de innovación Atlántida. Educación y cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. Recuperado de <https://bit.ly/2On6t6Z>
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó. Barcelona.
- Pujolàs P. (2015). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Rae, T. (2013). *Developing Emotional Literacy with Teenagers: Building Confidence, Self-Esteem and Self Awareness*. doi:10.4135/9781473915138

- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes, S.A. de Ediciones. Barcelona.
- Renau, J. (1989). *Irrenunciables utopías en la educación: propuestas e interrogantes*. Barcelona: Cristianismo i Justícia (Fundació Lluís Espinal).
- Rodríguez, G.; Ibarra, M.S., Gallego, M.Á.; Gómez, M.Á. y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18 (2). art. 2. doi: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Roorda, D., Koomen, H. y Spilt, J.L. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenberg, H. y Asterhan, Ch. (2018). WhatsApp, Teacher? Student Perspectives on Teacher-Student WhatsApp Interactions in Secondary Schools. *Journal of Information Technology Education*, 17, 205-226. doi:10.28945/4081
- Sajus, N. (2017). Vers de nouvelles perspectives psychopédagogiques? Articulation des interactions et transactions éducatives entre l'enseignant et les élèves, *Le Journal des Psychologues*, 352(10), 73-77. doi:10.3917/jdp.352.0073.
- Segers, M y Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Solano Fernández, I.I.M^a; González Calatayud, V. y López Vicent, P.(2013). Adolescentes y comunicación: las tic como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 42, 23-35. Recuperado de <https://bit.ly/2FjXHlY>
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXXI.21657
- Traver, J. A. y Rodríguez, M. (2011): *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*, Novadors-La Xara, Sueca (Valencia).
- Traver, J. A., Aguirre, A. y Moliner, L. (2018). Haciendo grupo. Solidaridad y cooperación como base. En J. A. Traver Martí, T. Segarra Arnau, M. Lozano Estivalis y E. Trilles Fabregat (Eds.), *Pedagogías nómadas en acción: participación y desarrollo comunitario*. Barcelona: UOC.
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación)* 8(3), 96-119. Recuperado de <https://bit.ly/2HTsPvB>
- Varela Crespo, L. (2011). La relación educativa en los servicios sociales comunitarios: percepciones de educadores y educadoras sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2DACt3i>