

**La relación pedagógica y la evaluación**

JOAQUÍN PAREDES

Universidad Autónoma de Madrid

**Algunos significados de la relación pedagógica y su evaluación**

Al hablar de la relación pedagógica nos referimos a lo que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes, lo cual me parece que es el sentido original de la profesión docente, estar con los jóvenes y poder orientarles (Contreras, 2005).

Al principio de 2000 reaparece con fuerza en el panorama educativo prestar atención a algo más que al desarrollo de la personalidad en la educación, para rescatar la noción de construcción del sujeto como un proceso inacabado. Lo que deja la puerta abierta a nuevas consideraciones sobre el sujeto pedagógico y la relación pedagógica que han ido emergiendo desde el inicio de la presente década. (Hernández, 2010b).

Antes de la eclosión del enfoque curricular de la Didáctica, existió otra aproximación a lo que se denominaba acto didáctico (que en mi memoria es la triada de Titone y otros psicolingüistas desde los años 60) y luego –o simultáneamente, pero a mí me lo contaron luego y me pareció entonces que era la solución a tantos problemas educativos– lo que se llamó comunicación eficaz en el aula (a partir de un análisis de la interacción didáctica que nos enseñaban Postic, Flanders o De Landsheere). Por su parte, y bien recientemente, Mercer (2011) ha hecho una revisión contemporánea de

la comunicación en el aula desde la etnografía lingüística y la investigación sociocultural que, limitada a la frialdad del documento analizado y escuchada su participación en el *Summer Institute* de la Universidad de Mánchester, me recuerda bastante los intentos de caracterizar la comunicación que ya he citado (con algunas propuestas metodológicas del momento, es verdad): qué necesitamos comprender del diálogo en el aula; qué tipo de diálogo es el que mejor ayuda a la enseñanza –una idea, la de ayuda, donde Barba, 2003, agrupa desafiante a Rousseau, la escuela nueva, las escuelas de Hamburgo y Summerhill, Lapassade y Lobrot, la pedagogía antiautoritaria e Illich)-; qué solución aporta lo colaborativo al aprendizaje infantil; cómo utilizar la investigación para promover el cambio educativo. Así de explícito se muestra un docente al hablar de este tipo de relación (Hernández, Hermsilla y Fernández, 2006):

“Es el maestro que lleva al niño de excursión (recordar el *Juanito*) y fluidamente va éste preguntando lo oportuno, el maestro guía la inteligencia infantil que crece admirada con el saber del maestro. Es el sabio o ingeniero de Julio Verne que va enseñando Geografía o lo que sea a ese adolescente (siempre varones, no niñas...) que se pega a él como una lapa. Maestro y niño muy educados, higienistas y respetuosos. El diálogo es guía y el alumno será fotocopia del maestro Giner de los Ríos. Un diálogo de razón sin perturbaciones en el que existe una condición previa: el niño ya es material prefabricado y no es un zarrapastroso, como mínimo es hijo del capitán Grant”.

Digamos, antes de continuar, que hay una nota foucaultiana amarga en el análisis de las relaciones pedagógicas en las aulas, que propone que las relaciones de comunicación, como otras relaciones sociales, siempre son relaciones de poder y, por tanto, el concepto habermasiano de comunicación ideal -que exige de relaciones simétricas- no es posible. Si admitimos que las relaciones de comunicación son relaciones de poder, habría que decir, recordando a Gramsci, que toda relación de hegemonía es una relación pedagógica. A veces liberar en el fondo es disciplinar, como ya había planteado Carlos Lerena. Menudo varapalo para todos los que enseñamos.

La aproximación a la relación pedagógica desde el acto didáctico ha sido sintetizada con vocación integradora por algunos colegas del campo de las TIC para explicar la ubicación de éstas en la relación pedagógica que las incluye (figura 1).

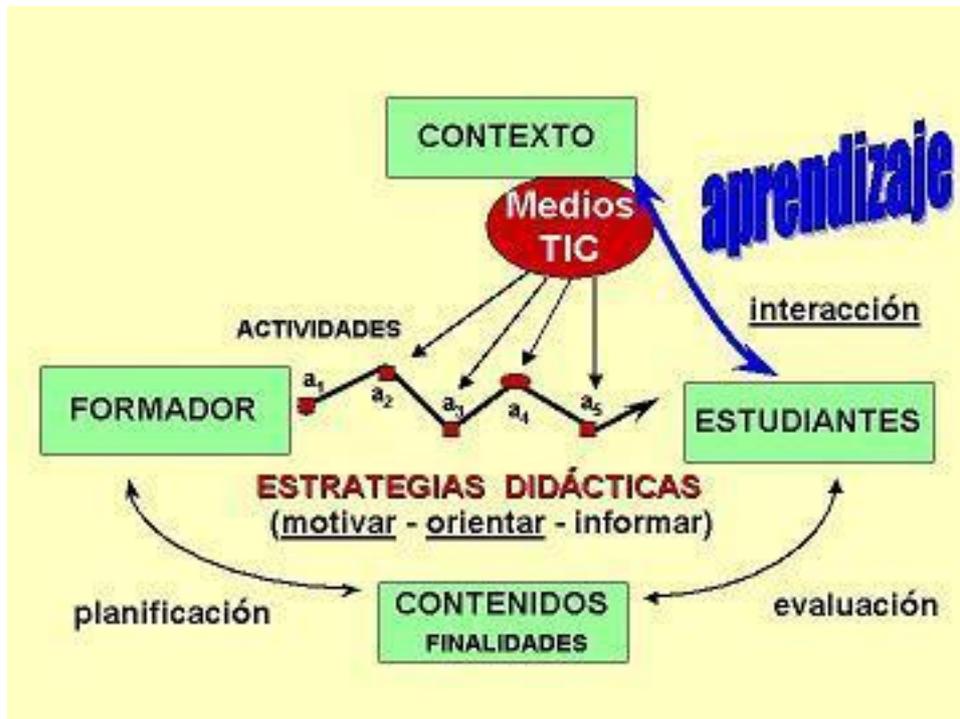


Figura 1. Las estrategias de enseñanza en el marco del acto didáctico (Pere Marqués, s.f.)

Nada pueden los dispositivos cuando lo que está en juego es la relación pedagógica, parecen decir incluso quienes con más fuerza han apoyado su integración, por ejemplo en la docencia universitaria (Hanna, 2002: 60-61):

“En el aula el docente proporciona un contexto y una estructura para el aprendizaje, pero también investiga y aprende con los estudiantes. El profesor no es la fuente primaria de toda la información relevante para el curso, ni siquiera quien interpreta o integra. Ése es el papel del estudiante. El del docente es el de facilitar el desarrollo de las actitudes adecuadas frente al aprendizaje, orientar, guiar y mediar entre las actividades e intereses que emerjan en el aula, dentro de la estructura general de los contenidos del curso”.

Pere Marquès, autor de la figura 1, analiza los cuatro elementos básicos del acto didáctico: docente, discente, contenidos y contexto.

Para el profesor señala que planifica determinadas actividades para los estudiantes en el marco de una estrategia didáctica que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Al final del proceso se evaluará a los estudiantes para ver en qué medida se han logrado. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades adaptadas a los estudiantes, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Las estrategias determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

En el segundo elemento, los estudiantes, indica este autor que pretenden realizar determinados aprendizajes a partir de las indicaciones del profesor mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance.

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

El cuarto componente es el contexto en el que se realiza el acto didáctico con más o menos medios, y determinadas restricciones (tiempo, espacio), siendo un escenario que tiene una gran influencia en el aprendizaje y la transferencia del mismo.

Van Manen (1998: 86-91) ha enriquecido, me parece, este análisis de la relación pedagógica caracterizando esta relación como:

- tripolar,
- limitada temporalmente al curso académico y principalmente al espacio escolar,
- con unas reglas tácitas,
- bidireccional (búsqueda de aprendizaje y crecimiento del estudiante vs. disposición a aprender), no coercitiva, y donde

- los participantes viven sus roles y lo que representan como algo inherente, una “cualidad personal” del docente en el sentido de que este docente la hace propia (Van Manen se refiere a la materia y su contexto), y una realidad personal para cada estudiante.

Lógicamente hay otras ideas en torno a lo que ocurre en las aulas entre profesores y estudiantes: se ha señalado que las ideas imperantes de pedagogía de ayuda han sido sobrepasadas por otras tales como el maternaje (Martínez Bonafé en Herrán y Paredes, 2008), la pedagogía personalista-humanista-del amor y la comunidad (Buber, Freire y Mounier), la del cuidado (hablando de Tina, la proponen Hernández, Hermosilla y Fernández, 2006; con otras fuentes es argumentada por Vázquez y Escámez, 2010), el análisis de pedagogías visibles e invisibles (Bernstein, 1993) y la pedagogía biográfico-narrativa, donde se aprende en la interacción reflexiva con los otros a partir de las propias trayectorias (Hernández, 2011a:21). Se quieren ir más allá: introducir una dimensión humana a lo educativo (que cuando se rutiniza se cosifica).

### **Evaluar la relación pedagógica**

Posiblemente al evaluar estamos haciendo una evaluación de la relación pedagógica. Pero no lo sabemos en muchas ocasiones. A mi juicio, evaluar la relación pedagógica es valorar la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma.

Además, los contextos de enseñanza –siguiendo la tradición al describir la relación pedagógica-, además de centrarse en el aprendiz y el conocimiento, han de estar centrados en la evaluación. Las razones son variadas (Hernández y Sancho, 1993):

- Lo que se evalúa ha de ser coherente con las metas del aprendizaje (vector tradicional de la evaluación, que adquiere nuevo sentido en los proyectos de formación). Es otra epistemología para otro conocimiento o materia de la relación pedagógica.
- La evaluación tiene un componente sancionador. Paralelamente, la evaluación implica, entre otras muchas cosas, una búsqueda de información sobre los resultados y procesos del aprendizaje. Pero en ocasiones esta información

resulta solo útil al sistema cuando la calificación producto de la evaluación se transforma en datos que aportan baremos de rendimiento. Los efectos de las sanciones de la evaluación en el futuro de las personas son claves, por lo que su importancia en la autoimagen también. Es otra forma de considerar al estudiante en la relación pedagógica, como también lo es que:

- La evaluación debe ser, principalmente, una evaluación formativa, debe proporcionar oportunidades para la retroalimentación (hacer visible el pensamiento del alumnado para él mismo, sus iguales y sus profesores) y la revisión. Puede servir para modificar y refinar la forma de pensar. Es otra forma de considerar al estudiante en la relación pedagógica.
- La evaluación puede ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de repensar sus prácticas de enseñanza. Se convierte en un espejo donde poder reflejar los nudos problemáticos del propio proceso para poder ser replanteados o desarrollados nuevamente explorando nuevos caminos. Pensar en la relación pedagógica supone reconstruir radicalmente la forma de plantear los procesos de enseñanza. Prestar atención hacia la relación pedagógica es hacerlo a la manera de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Ello implica investigar sobre la práctica para poder cambiar los modelos de muchos docentes, familias y estudiantes sobre lo que significa un aprendizaje efectivo. Y lógicamente va a tener consecuencias en la manera que el profesor encara la relación pedagógica.

Entre los temas:

- Lo que el grupo y su relación produce al indagar, en forma de saberes reconstruidos, cómo los integramos y los manejamos.
- La naturaleza de la relación. El diagnóstico de la salud de nuestras relaciones en la escuela. El bienestar de las personas en la relación pedagógica.
- Una enseñanza más abierta a lo subjetivo y otras epistemologías.
- La narrativa construida por el grupo.
- La creación de nuevos entornos para una relación pedagógica diferente: el espacio, el tiempo, las temáticas y otros pretextos que nos permiten vivir relaciones pedagógicas.
- El impacto de la acción del grupo en la comunidad.

Para estos propósitos debemos pensar algunas herramientas con las que se evalúa que no están en el catálogo habitual: discusiones examinando nuestras experiencias, y desde allí construirnos una nueva narrativa sobre nosotros en el mundo, con herramientas que muestran el proceso de aprendizaje y sirven de apoyo a la evaluación de los procesos y resultados del proceso de indagación, tales como herramientas que recogen una pluralidad de evidencias de nuestro camino aprendiendo y compartiendo, que son:

- Diarios y autobiografías (u otras técnicas que recogen un recorrido autobiográfico y sentimental del participante en el curso preguntando de dónde partimos, qué vida llevamos, qué metáforas e imágenes mentales acuden a nosotros y nos ayudan a explicarnos, cómo reconstruimos de forma emotiva y dramatizada nuestra vida, qué temas nos preocupan en relación con nuestra vida y práctica profesional, cómo registramos sentimientos, cómo buscamos de respuestas diversas a lo que nos pasa, cómo recuperamos territorios mediante psicogeografías, cómo adoptamos nuevos proyectos, cómo indagamos, somos y compartimos inquietudes, cómo generamos diálogo, cómo elaboramos proyectos...
- Registros visuales y audiovisuales, sin propósito aparente, no sólo los que acumulan qué pasa sino los que resuenan en nuestra vida. Surgen de un encuentro con sensaciones, recuerdos, resonancias, donde lo visual y lo audiovisual tienen un papel esencial, con escenas observadas y tanteos interpretativos.
- Plataformas, portafolios (sean electrónicos o no), proyectos de trabajo, blogs, wikis y otros espacios que acumulan información TIC para el registro de nosotros mismos, nuestro quehacer, nuestro recorrido.
- Evaluaciones de docentes, incluido el portafolio de docente
- Resolución de problemas profesionales en comunidades (autobiografiando, evaluando, escribiendo, contándonos).

La relación pedagógica es, por sí sola y como concepto articulado, un analizador para evaluar y un objeto de análisis en sí mismo.

Propongo que para poder evaluar qué ocurre en la relación pedagógica (entre y dentro) nos preguntemos por relaciones pedagógicas personales y contemporáneas que experimentemos como docentes, estudiantes, padres, y rescribamos la formulación de Van Manen (y otras) con nuevas preguntas evaluativas. Quizá no rompamos la triada perfecta pero al menos estaremos transitando caminos que abran nuestras mentes.

Hemos sabido que con preguntas provenientes de un enfoque biográfico-narrativo que da la voz a los estudiantes, sus vidas, podemos realizar una evaluación previa de lo que ocurre con nuestros estudiantes y de esta forma proponer un plan de trabajo. Quizá también podamos replantear la relación pedagógica que queremos establecer.

Antes de abordar las preguntas, me parece útil pensar en algunas situaciones que no tienen que ver con relaciones pedagógicas comunes, pues para mí son extraordinarias, y pensando en las comunes me hacen a su vez preguntarme. Después de presentar estas situaciones, aparecen los interrogantes. Aunque ya nos advierten de la futilidad de preguntarnos por una realidad donde hay un salto entre actividades, relaciones y experiencias (Hernando, 2010a).

### **Un apunte autobiográfico**

Para ayudarme en este recorrido, ha habido diferentes instancias que me han permitido repensar la relación pedagógica y su evaluación.

Tengo que confesar que mi formación como pedagogo me hace deformar el tema: imagino la relación pedagógica como una experiencia vital maravillosa, casi una sublimación cinematográfica.

Sin embargo, lo que sé de relación pedagógica lo aprendí trabajando en un grupo de ocio y tiempo libre de la calle y los campamentos de verano, primero, y como formador de monitores y animadores después. Quizá he aprendido algo luego, en 20

años como profesor de universidad, buscando generar espacios nuevos, aunque tengo que confesar que no me siento tan satisfecho ni he encontrado algo tan redondo como los orígenes a los que me refería.

Llegué muy tarde a la experiencia del ocio y tiempo libre educativos (que hunde sus raíces en diversos pensamientos ya expuestos en Paredes, 2008), y lo hice intelectualmente, por una especie de militancia social y política con el barrio, inducida creo en el instituto por mi profesora de Historia, por un trabajo sobre el barrio para Geografía, por el *fancine* que nos animó a fabricar el profesor de Lengua; por ser la Transición y por la participación política de un hermano mayor que traía a casa Mundo obrero y acudía a un Ateneo libertario... Llegué, creo, por un compromiso. Luego, casi sin tiempo de curtirme como monitor –aunque fueron cuatro años, el cuerpo me pedía más-, me convertí en formador de todos ellos.

En el ámbito del ocio me encontré con personas con una enorme habilidad comunicativa con los chicos y chicas de todo tipo. No sé llamarlo de otra forma. Había alegría, emoción, fuerza, empatía, era casi eléctrico. Cuando pienso en este perfil de educadores siempre recuerdo una escena de la película *Forja de hombres (Boys town, 1938)* relatando la experiencia de la creación de la “Ciudad de los muchachos” por el Padre Flanagan (Spencer Tracy, ganador del Oscar por esta interpretación). Mickey Rooney, empapado de la filosofía del lugar, va encontrando chicos con diversos problemas y habla con ellos adoptando sus problemas, uno tartamudea, otro es cojo, otro tiene un tic, y él habla con cada uno con esos problemas. Puede que no guste la película, ni su mensaje, pero es una idea genial de representar la empatía. También había asertividad, la firmeza necesaria para hacer saber al otro que lo que estaba haciendo no es que fuera un desastre o malo, es que le hundía. Y el otro, niño, joven o adulto, se daba cuenta en esas conversaciones. Eran situaciones comunicativas que han calado muy profundamente en mi imaginario.

Siempre, particularmente en los años que intentaba formar a otros monitores de tiempo libre, intenté dar con la fórmula para conseguir comunicadores de grandísima calidad. De esa época son las técnicas comunicativas de dinámica de grupos, las

habilidades sociales como técnicas que se aprenden, el análisis del lenguaje corporal. Lo que había, me parece, eran unas convicciones que se colaban en la comunicación, como plantea Van Manen. En la madurez he encontrado que tiene que ver con una acción deliberada, que observo por ejemplo en el vídeo de Fuhem sobre *Escuelas de segunda oportunidad* (Documentos TV, 2010). Es una pedagogía que realiza un maridaje entre lo educativo, lo social y lo político (como han planteado con cierta frescura los Movimientos de renovación pedagógica y Fernando Hernández, una posición ética y política en lo educativo).

En mi trabajo como monitor de ocio y tiempo libre intentábamos ver a los participantes, niños y jóvenes, como personas, tratarles como tales y construir juntos un espacio allí donde fuéramos o estuviéramos que nos resultara enriquecedor, aunque no hiciéramos nada, donde nos respetáramos y lo pasáramos bien.

En las actividades de ocio y tiempo libre, que tienen vocación educativa, el eje es la convivencia y la participación, aunque hay otros valores que se trabajan muy en consonancia con lo que reclaman los movimientos de renovación de la escuela, la solidaridad, el ecologismo, el vínculo con la comunidad, la paz...; luego, en estos programas y actividades de ocio y tiempo libre están los problemas de seguridad (del participante, su integridad física, su guarda y custodia, aunque se trabajen dentro de las propias actividades) y las situaciones organizativas (que se multiplican en un campamento o salida, como la limpieza, el mantenimiento, la comida, el sueño) que condicionan la diversión y el compartir. Además, hay que decir que puedes llegar a pasar 16 horas al día con los chavales, y que debes ser consciente durante ese tiempo de qué les pasa, aunque no haya una actividad como tal en ese momento.

Todo ello se puede convertir en normas, y se tienen que negociar con el grupo, algunas son rápidamente asumidas, otras son un territorio de choque con el grupo. No hay gritos, no hay castigos, hay afecto y firmeza.

Luego están los pulsos de niños que están allí por circunstancias que no tienen que ver con un deseo de disfrutar una aventura (sea una tarde o una quincena).

Cuando yo era monitor de tiempo libre el trabajo que hacíamos era con un grupo de participantes e íbamos por parejas. A mí siempre me tocaba hacer el papel de malo de la pareja de monitores, siempre estaba recordando las normas... Es una renuncia madura que es muy duro realizar. El trabajo de malo se hace cuesta arriba cuando hay un compañero que tiene a los niños encima de él o ella, reclamando su atención, y a ti no te hacen ni caso.

Creo que había cierto acuerdo sobre que alguien debía actuar moralizando y poniendo normas.

El trabajo de relación siempre lo evaluábamos, nunca había reproches.

Como formador, conocí el impulso de la idea de “contrato formativo”, que venía de la experiencia de formación de animadores juveniles en Francia, donde la evaluación se convertía en un canal de recogida de impresiones de los participantes sobre la marcha del proceso y una vía para la mejora. El grupo generaba una visión y recibía devoluciones de su trabajo. Este toma y daca permitía profundizar en aspectos que se iban trabajando en la formación y servía para reformular compromisos del grupo con el proceso formativo.

Otras situaciones educativas fuera de mi relato, y a las que he llegado mucho más tarde, observo tampoco son rutinarias. Propongo algunos ejemplos.

- a) Mi profesora de inglés para profesor maduro me pregunta: “¿Qué libros has leído recientemente?”. “Pocos”, le contesto. Y ella se ríe. “¿Y no me vas a contar nada más, en inglés, por favor?”. ¿Hay algo más artificial que una situación de aprendizaje, en este caso el dominio de una lengua? ¿Qué reglas tácitas están presentes? ¿Qué se espera que haga el estudiante, que olvidó que hablaba a su profesora, pensando que estaba ante una encuestadora de la vida cotidiana? Creo que esto ya me pasó en otra aula, pero la reacción de mi maestro no fue igual de chispeante y dulce.
- b) En un colegio de Primaria, Conchi recibe en su hora de Pedagoga Terapeuta (el nombre que dan en algunos centros educativos a profesores responsables del

trabajo de refuerzo y adaptaciones para discapacidades) a un niño de 5 años que es autista. Es un programa de refuerzo, separado de su grupo. “Saluda a Joaquín”, dice Conchi. “Pero mírale...” “Hola, Joaquín”, dice el niño. Trabajan con pictogramas, fichas plastificadas con ideas. Es un niño que ha aprendido los conceptos “comedor”, “soy yo”, “qué”... un montón de conceptos que han trabajado del siguiente modo: le sienta en la mesa y le sujeta la cabeza para mirarse, le abraza por detrás y le coge el brazo para entender “soy yo” mirándose al espejo... Los padres del niño están que no saben dónde poner a la maestra. ¿Qué voluntades de Van Manen aparecen en estas actividades cuando unos enseñan y otros aprenden? Posiblemente el niño no tenga ninguna voluntad de ese tipo (¡claro que tiene otras!), o nos importe poco su voluntad, deseando darle armas para luchar en la vida. ¿Se sabe el niño en un programa de refuerzo? ¿Qué papel tienen los padres en esta relación?

- c) Marta ha visitado un museo con su clase ayer; hoy escriben qué recuerdan de la visita, una producción en la que hay ortografía y caligrafía, presentación al público, apreciación artística, personas y conceptos que se pueden explorar en Internet, preguntando a sus estudiantes si aparecerá ese cuadro que vimos ayer, veremos más cuadros de este autor. Y luego bloguearán la experiencia. ¿Por qué es tan importante la participación de los estudiantes? ¿Dónde está la materia en esta relación? Sé que en muchas partes, pero posiblemente en ninguna. ¿Qué sentido adquiere ese relato público en un blog en la construcción de la relación pedagógica?
- d) Hay otros momentos de relación pedagógica que observo en los colegios que visito como tutor de maestros en práctica o como padre: el comedor, los cambios y descansos, los pasillos, el hall, la entrada al colegio, la salida, el patio. ¿Qué me dice de la relación pedagógica que espero en un centro los alumnos formados en filas a la puerta del colegio, sus recibidores limpios e inmaculados como el primer día, el silencio de sus pasillos, la maestra que no es consciente de cómo dos niños de la fila de la entrada del recreo se golpean repetidamente con una pelota, donde uno se divierte y otro no parece tan divertido?

Con estas situaciones y mi biografía, me atrevo a formular nuevas preguntas, lo que hago a continuación.

## **Preguntas para evaluar en otras direcciones al profesor de la relación pedagógica**

Como casi siempre pasa que lo que ocurre en las aulas tiene propósito –al menos los docentes experimentados que llevo conocidos son conscientes de las implicaciones de sus acciones e incluso de los espacios grises de sus prácticas–, quiere decir que la relación pedagógica es un territorio evaluable, al menos en sus propósitos.

La docencia ha sido una actividad solitaria. El análisis de la relación pedagógica muestra que el docente tiene que conectar con diversos mundos, vivirlos.

- Conviene preguntarse por esta constatación:

“La docencia consiste básicamente en construir y reconstruir marcos que nos permiten entender la práctica: cómo los docentes y su alumnado confeccionan un currículo mezclando sus experiencias, recursos lingüísticos y culturales y sus marcos interpretativos de referencia; cómo las acciones de los docentes están impregnadas de complejas y acumulativas percepciones de los aprendices, la cultura, la clase, el género, la alfabetización, los temas sociales, las instituciones, las historias, las comunidades, los materiales, los textos y los currículos; y cómo las educadoras trabajan juntas para desarrollar y modificar sus planteamientos y marcos teóricos, inspirándose no sólo en la consideración concienzuda de una situación inmediata y de los estudiantes concretos a los que han de enseñar, sino también en los contenidos múltiples que trabajan” (Hernández, 2011a:42).

Quizá por todo esto es coherente que se diga que ser docente es más que actuar.

- ¿Cómo evaluar los propósitos del profesor en el siglo XXI? Una mirada inexperta o superficial encuentra razonable el aserto atribuido a Papert: un maestro del siglo pasado sería capaz de seguir en relativamente poco tiempo la actividad docente contemporánea, de lo poco que ha cambiado desde entonces. Pero a mí me parece que la escuela contemporánea, en alguno de sus proyectos, considera propósitos y tiene códigos diferentes a los de hace un siglo, por ejemplo el papel del afecto. Hernández (Hernández, Sancho y Rivas,

2011) habla de una quiebra en los 70 del profesor aplicador, y la emergencia de las emociones y afectos. Y los propósitos de la escuela han cambiado en muchas escuelas y en muchas mentes de maestros.

- ¿Cómo ir más allá de un propósito de logros y su evaluación, o de las estrategias utilizadas para esos logros?
- ¿Cómo viven los profesores el conflicto entre ser *autoritas*, tan importante para la relación pedagógica, y ser un guía?

“La diferencia entre poder y dominación en la relación pedagógica se establecería en el cómo se produce la transferencia de conocimiento entre uno y otro. Manuel González interviene aludiendo a la autoridad moral del profesor y diciendo que unas relaciones pedagógicas a las que habría que tender serían aquellas en las que se diera un máximo de autoridad (en un sentido de aceptación consensuada creo entender que se refiere Manuel) y un mínimo de poder, a sabiendas de que tal relación de poder siempre existe” (Hernández, Hermsilla y Fernández, 2006).

- Aceptando las aportaciones de las corrientes que investigan el pensamiento del profesor (Hernández, 2011a), ¿puede que haya profesores embarcados en una concepción de la enseñanza que metodológicamente opten por una elección metodológica demostrativa, interactiva o colaborativa en el aula que condicione radicalmente la relación pedagógica que plantean? ¿Qué hace un profesor en el aula con una perspectiva dogmática sobre enseñanza y evaluación, componentes de su pensamiento pedagógico, cuando aborda una relación pedagógica? ¿En qué le ayuda a los docentes ser conscientes de sus concepciones? ¿Reaccionan igual a la relación pedagógica profesores instalados en perspectivas tecnológicas, psicopedagógicas, indagatorias, críticas, histórico-biográficas? ¿Les interesa la biografía de sus estudiantes? ¿Pueden hacer algo con esas biografías en sus clases?
- ¿Qué hace, o deja de hacer, en el aula un profesor de un centro concertado al que le indican que el estudiante siempre tiene la razón; el profesor del centro público al que piden no recibir a los padres en sus clases; o el profesor que no

hace para que no parezca a los compañeros que ambiciona demostrar algo? Son profesores condicionados por la política y cultura de su centro a quienes marcan el tipo de relación pedagógica que podrían tener.

- ¿Cómo evaluar que los docentes son mediadores de la transformación personal y social de sus estudiantes?
- ¿Cómo participan los padres en la evaluación de la relación pedagógica?
- ¿Nos damos cuenta de cómo cambia la relación pedagógica según el interés que ponemos o no en nuestros estudiantes?
- Quizá con estas preguntas se comprende mejor por qué un portafolio (sea una carpeta de cartulina o un software con especificaciones) y una memoria grupal (Hernández, 2011a) pueden concretar qué ocurre en un curso lleno de tantos propósitos.

“Cuando en los años 70 y 80 Elliot Eisner propuso un modelo de evaluación basado en la crítica artística estaba señalando el camino que ponía en relación conocimientos y experiencias derivadas de las artes visuales con concepciones y prácticas relacionadas con la educación escolar” (Hernández, 2008).

- Coevaluar es cambiar los valores de las clases: Compartir, Dar voz a los estudiantes, Evitar la superioridad, Abrirse a otros códigos, hacer conscientes a los estudiantes de sus miedos y vacíos y enseñar a superarlos, Dejar que lo imprevisto fluya, Indagar en tus formas, Documentar lo que pasa en las clases
- La autoevaluación permite al alumno iluminar su proceso de aprendizaje y hacerle parte fundamental en éste. (Hernández y otros, 2011),

## Preguntas para evaluar en otras direcciones al estudiante de la relación pedagógica

El papel del estudiante en la relación pedagógica estaba algo limitado en el contexto de la vieja caracterización del acto didáctico. El de Van Manen responde a un espacio basada en un reconocimiento de la *autoritas* del profesor. El espacio que le queda al estudiante es algo pequeño. Bernstein (1993) se queja de la manía docente de evaluar las intenciones de los estudiantes y remitir sus actos a esquemas diseñados por expertos, pongamos por caso una psicología del desarrollo o una guía de comportamientos delictivos.

- ¿Cómo se ha sentido el estudiante en la relación? Una pregunta sencilla para algo tan importante.
- ¿Cómo ir más allá de la motivación de los estudiantes por aprender, al parecer el componente principal de la relación pedagógica para muchas escuelas?
- ¿Cómo abrir el análisis de lo que ocurre en la relación pedagógica sin etiquetar a nuestros estudiantes?
- ¿Cuánto pesa el lenguaje corporal, las miradas, los silencios?
- ¿Hay una escisión en la vida de los estudiantes entre lo cotidiano y lo escolar? (Gergen en Hernández, 2001),
- ¿Se establece un diálogo entre el saber propio de cada estudiante y el de los demás estudiantes? Entonces ¿qué pasa?
- ¿Tiene cabida en la escuela lo que los estudiantes saben y no pueden explicar (Sancho en Hernández, 2010a).
- ¿Tienen cabida el deseo y las expectativas? ¿Dónde queda lo afectivo y lo subjetivo en los espacios de las relaciones pedagógicas?
- ¿Qué pasa con algunas formas metodológicas, que descargan una enorme responsabilidad en lo que ocurre en esta relación a la acción de los estudiantes?
- ¿Qué ocurre con las TIC incluidas, que están rompiendo lo bilateral y se orientan a lo multilateral?
- ¿Pueden los estudiantes participar en la evaluación de estos procesos?
- Pensando en cómo se potencia lo personal y lo político en la relación pedagógica: ¿Hay una visibilidad marcada de los estudiantes en este diálogo de

la relación pedagógica? ¿Comienzan los profesores hablando de ellos e invitándonos a continuación a hablar de nosotros, abriendo caminos (Hernández, 2011a)? ¿Qué ocurre entonces, cuando la presencia de los estudiantes es tan marcada? ¿Qué productos genera una escuela donde la visibilidad de los alumnos en la relación pedagógica es muy grande? ¿Este ejercicio de expresividad ayuda a extender la idea de democracia? ¿Qué valores nuevos se ponen en práctica o se potencian en los estudiantes con este ejercicio de expresión libre potenciada por una relación pedagógica tan volcada en ellos?

- Preguntarnos como estudiantes por lo que hemos aprendido que no sabíamos y por lo que nos ha sorprendido aprender. Se trataría de ir más allá, de desvelar lo dominante y lo que estereotipa la realidad, lo que nos resta libertad.

### **Preguntas para evaluar en otras direcciones a la materia y el contexto de la relación pedagógica**

“¿Te presentas como especialista de tu materia? “Dado que la mayoría se representa como especialista de una materia, de un saber disciplinar, por lo general tiene más interés en la actualización de contenidos que no en el modo de favorecer su aprendizaje o construir otras formas de relación pedagógica” (Hernández, Hermosilla y Fernández, 2006).

- ¿Has podido alguna vez, al pensar en el contexto de tu materia, valorar su relación con otras, las artes, la vida cotidiana...? Esto es pensar en el contexto de una materia.
- ¿Se permiten los profesores a sí mismos cuestionar sus propios conocimientos, reflexionar sobre la estructura de las disciplinas que enseñan, la forma de generar conocimiento nuevo y de ponerse con sus estudiantes a buscarlo? Esto supone realizar ajustes, tomar medidas disciplinares, afrontar la relación pedagógica más allá de la transmisión de contenidos (Hernández, Hermosilla y

Fernández, 2006). “(Valora) el conocimiento como producido culturalmente y reconoce la necesidad de construir sus propios criterios para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el profesor puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación” (Hernández, 2001)

- ¿Qué le pasa a la relación pedagógica cuando intercambiamos un elemento, la disciplina o materia, por otro, por ejemplo un problema?
- ¿Es el conocimiento o cultura del presente (Larrosa) algo que va más allá de la idea de materia y contexto? Si esta pregunta es demasiado simple, preguntamos entonces: ¿Es la realidad escolar algo que va más allá del contexto de la materia? ¿Sirve de algo tenerla presente para reconstruir la relación pedagógica? ¿Dónde está la historia, los individuos?
- ¿Es posible caracterizar la cultura más allá de un mero utilitarismo de una materia en la vida de un joven en sus próximos 30 años? ¿Es posible hablar de una cultura visual contemporánea? ¿Es posible adoptar una epistemología contemporánea como forma de acercarnos a las materias y su contexto y transformar así la propia relación pedagógica? Los nuevos enfoques de cultura visual, los planteamientos biográficos y narrativos parecen responder que sí a esta pregunta.
- ¿Qué papel tiene la interiorización de la materia como su vida en la generación de un contexto de aprendizaje?
- ¿Esta vivencia de los profesores de la materia como la vida propia, que subraya Van Manen, no se acaba convirtiendo en una anteojera que inhibe otras perspectivas y lastra la propia relación pedagógica? ¿No ha acabado ahogando lo cultural el deseo de relaciones pedagógicas más ricas emotivamente en algunos niveles, como Secundaria?
- ¿No es excesivamente laxo el concepto de contexto como para admitir muchas y diversas formulaciones de elementos no contemplados? ¿No convierte en accesorio lo que pueda ser el nexo comunicativo entre docente y estudiante?

## **Qué dificultades se encuentran y qué nuevas preguntas se pueden formular**

Para empezar, tengo que decir que este todo tripolar tiene la dificultad de poder consignar según qué preguntas a qué polo. Pasé algún tiempo con varias preguntas pensando si esa pregunta le convenía más a un docente o a un estudiante... en fin, problemas de una forma de organizar este análisis.

Este bombardeo de interrogantes habla de otra enseñanza. Algunas preguntas nos llevarían a formular otras nuevas a cada uno de los componentes de la relación tripolar—nos enfrentamos al poder de los triángulos que es su irreductibilidad—, a cuestionarlo y buscar nuevos parámetros para la relación pedagógica. Quizá al pensar en la evaluación y la relación pedagógica la cuestión clave se convierta en convertirnos en un interrogante de las implicaciones de la forma en que se trabaja en el aula.

Hay relaciones pedagógicas muy diversas en sus propósitos y edades atendidas. ¿Se pueden evaluar de la misma forma los elementos que confluyen en todas ellas? ¿Generan evaluaciones equivalentes? Acabo formulando más preguntas.

- ¿Por qué mejora a nuestro parecer la relación pedagógica cuando humanizamos la relación, cuando ponemos de nuestra parte, y no suele ocurrir casi nunca cuando simplemente introducimos nuevos medios, pero sí cuando forzamos a los estudiantes a utilizarlos?
- ¿Nace en este trinomio profesor-materia-estudiante la exclusión escolar y sus consecuencias? Quizá sí. Habría que pensar en el trabajo de la fundación Tomillo para recuperar la confianza de las personas y aprender de todo ello.
- ¿Qué pasa en la relación pedagógica cuando los sujetos no tienen una frontera tan marcada entre ellos y la materia es una incógnita, es algo fragmentado y fracturado que ha de ser reconstruido? ¿Qué cuando en vez de dar unos y recibir otros nos toca “pensarnos a nosotros mismos”, como dice Hernández (2011a) en relación a los estudios culturales?

- ¿Es posible superar una perspectiva singular (y no social) de la relación pedagógica? Como plantea Hernández (2006: 68):

“La escuela necesita una nueva narrativa que replantee su propósito. Una narrativa que dé otro sentido a la relación pedagógica. Que quiebre la propuesta de que para aprender se necesita un espacio cerrado, donde un grupo de edad gire en torno a una sola persona y a los libros de texto. Donde los tiempos no queden anclados por las asignaturas o las especialidades de los docentes. Donde el dentro y fuera se diluyan y los límites se hagan permeables. Una narrativa que haga de su colaboración su bandera y de la aventura de la indagación su meta. En la que aprender sea un proceso apasionante que conecte con el sentido de ser de los aprendices y no sólo se dirija hacia sus mentes y su razón. Donde poner el saber en ciclo sea el propósito del viaje y no la llegada al puerto del examen. Donde todo se haga visible al mundo y se aprenda a ser libre y a tener criterio. En esa narrativa, las TIC ejercen un papel como medio de reflexionar sobre la información a la que se accede y como posibilidad para aprender con otros”.

- ¿Es posible convertir la relación pedagógica en una experiencia política? ¿Es posible repartir los papeles en el aula de otra forma, y que la relación pedagógica no sea una construcción bilateral sino plural? ¿Cómo trabaja allí el grupo, las relaciones entre estudiantes?
- ¿Es posible ir más allá de la reducción a la razón y lo intelectual (González Jiménez, 2008) de lo valioso o crecedero en esta relación (Barba, 2003)?
- ¿Son la comunicación, la correspondencia e interdependencia, el encuentro y el diálogo premisas del tipo de relación pedagógica que cabe esperar en todo momento? Señale momentos pedagógicos donde no las encontró. Si se convierten en un patrón frecuente, empiece a cuestionar que la relación pedagógica se caracteriza por los elementos que se han venido señalando.
- Si una relación pedagógica favorece que un estudiante pueda conocer sus propios logros, sea capaz de autoevaluar su trabajo y descubrirse trabajando para mejorar en esa dirección, quizá estamos ayudando a las personas a tener

criterio propio. Esta aproximación requiere unos propósitos y una relación pedagógica posiblemente muy distinta a la que se viene practicando.

### **Preguntas para evaluar rompiendo el espacio y el tiempo en la relación pedagógica**

- ¿Es posible abstraerse de los espacios que ocupan las relaciones pedagógicas (aunque se intuyan en las reglas tácitas que aceptan todos)?
- ¿Es posible reformular este triángulo considerando que hay un problema con el tiempo asignado? Me refiero al blended learning, donde no hay relación pedagógica en un tiempo escolar dado, un horario, pero sí a lo largo de un curso.
- ¿Cuánto tiempo pasamos pensando en ser eficientes en nuestra comunicación? “una parte del profesorado está poniendo [gran esfuerzo] en generar materiales y formas de relación pedagógica que vayan más allá de las sesiones de transmisión oral de información. Pero esta dedicación no parece que esté siendo reconocida ni valorada”. (Hernández, 2009)
- ¿Nos podemos permitir valorar en la relación pedagógica que hemos fundado y ahora evaluamos las dinámicas, los ritmos y su adaptación a las necesidades de nuestros estudiantes?
- ¿Qué papel tiene la configuración del contexto de aprendizaje en ese aprendizaje? Cuando observo alguna experiencia escolar reciente y personal, como la de mis hijas, me pregunto por la relación pedagógica de sus centros con ellas. Pienso en la escuela infantil, un espacio de enorme riqueza y altura en la relación pedagógica entre profesoras y centros, en el que había amor, emoción y voluntad de procurar independencia a mis hijas (lo que propone Barba, 2003). Luego encuentro temas para pensar la relación pedagógica en la Infantil escolarizante 3-6 años (obsesionada por la adquisición de rutinas como estar sentados toda la mañana), en la Primaria (despersonalizadora, jugando con los agrupamientos cada cambio de ciclo según ellos para ofrecer oportunidades de socialización, aunque más bien parecía tratarse de evitar que hubiese alguna vez un grupo de clase, y de repartir las dificultades

equitativamente entre los grupos del centro) y en la Secundaria (donde un estudiante lo primero que adquiere es la condición de sospechoso y predelincente).

- ¿Se invierte tiempo en la escucha y la relación de grupo?
- ¿Qué pasa con el diálogo interior o reflexión, de quienes enseñan, de quienes aprenden?
- ¿Qué dice cómo organizamos las aulas y cómo nos situamos en esos espacios?
- ¿Es el lenguaje de esta relación pedagógica portador de ideologías y discursos?
- ¿Qué encaje tienen en la relación pedagógica las prescripciones curriculares o marco legal que regula la presencia de la materia en el currículo oficial, allí donde lo haya, o el sentido que le confiere el especialista a la materia en el futuro profesional de los universitarios en el caso de la enseñanza universitaria?
- ¿Qué ocurre con las TIC incluidas, que están rompiendo lo espacio-temporal?

### **Preguntas para salirnos de las reglas tácitas de la relación pedagógica y poder así evaluarlas**

- ¿Qué reglas tácitas (lo que Tyack y Tobin, 1994, denominan gramática de la escuela, o Bernstein, 1993, pedagogías visibles e invisibles) deben ser aprendidas en nuestra clase para que funcione todo lo que tú me propones como profesor?
- ¿Qué rutinas, rituales, metáforas y cotidianeidad circulan en nuestras aulas y centros?
- ¿En una relación pedagógica yo siempre escucho y tú generalmente hablas?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (s.f.). Anuncio promocional de *Forja de hombres (Boys town, 1938)*. YouTube.  
<http://www.youtube.com/watch?v=mNqFqinW32Y>
- Barba Martín, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Plaza y Valdés
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Caruso, M. (2002). *La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica*. Documento de trabajo n° 5. <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT5-Caruso.pdf>
- Documentos TV (2010) [Escuelas de segunda oportunidad](http://www.rtve.es/noticias/20100117/312380.shtml) (anuncio, y [video completo](#)).  
<http://www.rtve.es/noticias/20100117/312380.shtml>
- González Jiménez, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica. En Herrán, Agustín de la y Paredes, J. (Coord.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. (pp. 1-26). Madrid: McGrawHill.
- Hanna, D. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Hernández y Hernández, F. (2001). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Acción pedagógica*, 10, (1 y 2) 26-34.
- Hernández y Hernández, F. (Coord.) (2010a). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández y Hernández, F. (2010b). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. *I Jornadas de Historias de Vida en Educación Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*.  
[http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Introduccion\\_a\\_las\\_Jornadas\\_Fernando\\_Hernandez.pdf](http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Introduccion_a_las_Jornadas_Fernando_Hernandez.pdf)
- Hernández y Hernández, F. (Coord.) (2011a). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández y Hernández, F. (2011b). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F.; Sancho, J.M.; Rivas, J.I. *Historias de vida en*

educación: biografías en contexto.

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>

Hernández y Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hernández y Hernández, F. et al. (2011). Cómo evaluar la experiencia indagadora. En *Aprender desde la indagación en la universidad* (p. 18). Barcelona: Octaedro-Ice de la Universitat de Barcelona. <http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf>

Hernández y Hernández, F.; Hermosilla, P. y Fernández, T. (2006). La historia de una trabajadora de la enseñanza. *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. [http://www.cecace.org/docs/proj-cambios/Hernandez\\_Hermosilla\\_Fernandez.pdf](http://www.cecace.org/docs/proj-cambios/Hernandez_Hermosilla_Fernandez.pdf)

Hernández y Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118

Hernández y Hernández, F. (2009a). Han cambiado las reglas de juego y casi no nos hemos dado cuenta. *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. [http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Profa\\_H\\_CAV\\_CCSSH HV\\_A.pdf](http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAV_CCSSH HV_A.pdf)

Hernández y Hernández, F. (2009b). Historia de vida profesional: Una característica de un buen profesor universitario es la necesidad permanente de aprender y de estudiar. *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. [http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Profa\\_H\\_CAA\\_CiT HV\\_A.pdf](http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAA_CiT HV_A.pdf)

Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coord.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill

Marquès, P. (s.f.). Acto didáctico. <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>

Mateos, J. (2000). Memoria de las sesiones del seminario sobre los códigos del conocimiento escolar. *Grupo salmantino de Fedicaria. Curso 1999-2000*. [http://www.fedicaria.org/miembros/fedSalamanca/Memoria\\_sesiones\\_1999\\_00.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/fedSalamanca/Memoria_sesiones_1999_00.pdf)

- Mercer, N. (2011). *Analysing Classroom Dialogue: Theory and Method*. *Summer Institute in Qualitative Research. Downloadable Materials 2010*  
<http://www.esri.mmu.ac.uk/siqr/downloads.php>
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Reseña del libro: *Pedagogía y relación educativa*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>
- Paredes, J. (2008a). Nuevas alfabetizaciones desde el movimiento de Educación Ambiental. Conferencia. II *CONALFEA - Congreso Nacional de Alfabetización y Educación Ambiental*. Fundación Universidad Federal de Río Grande. Río Grande, RS, Brasil, 9-13 de abril de 2008.
- Paredes, J. (2008). Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza. En De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coord.): *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. (pp. 363-376) Madrid: McGrawHill.
- Tyack, D. & W. Tobin (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial].  
<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>
- Van Manem, M. (1998) "El tacto en la enseñanza". En *El significado de la sensibilidad pedagógica*. (pp: 86-91). Barcelona: Paidós.