# LAS RELACIONES EN EL CENTRO EDUCATIVO: PIEDRA ANGULAR

Anna Viñas Millán (1)
Ester Fabregó Claparols (2)

## 1. INTRODUCCIÓN

*Hoy es mi último día de tranquilidad. Mañana vuelvo al trabajo… ¡Uf! Llegarán profesores nuevos, alumnos que pisarán el centro por primera vez, ¡con sus familias! ¿Nos cambiarán este año el psicopedagogo? ¿Con cuántos alumnos expulsados llegaremos a junio?*

Mostrar/Ocultar



Estas y muchas otras inquietudes pueden azotar la mente del director de un centro educativo la víspera de la «vuelta al cole». Todas ellas tienen un factor común: las relaciones.

Las emociones en una institución escolar son como el «aceite» que la hace trabajar. En este sentido, tenemos una «máquina» bien organizada que reúne elementos tales como la eficacia, los resultados, las normas, las funciones, la estructura, la tecnología, la administración de los recursos… Sin ese «líquido denso» (creencias, valores, opiniones, motivaciones, comunicación, liderazgo, creatividad…) es muy difícil que el «mecanismo» funcione óptimamente. Así, «aparato» y «fluido» se convierten en elementos estrechamente interrelacionados para que cualquier sistema actúe y evolucione.

A menudo los elementos relacionados con la maquinaria son aquellos que toman más relevancia, es decir, son más visibles, están «encima de la mesa». En cambio, el «aceite» suele mantenerse más oculto y se mueve en el ámbito de lo no verbal. Por ello, en este artículo nos centraremos en este último aspecto con el objetivo de sacar a la luz todo aquello que se mueve por «debajo de la mesa».

## 2. ASPECTOS FUNDAMENTALES

Desde nuestra perspectiva, entender un centro educativo necesariamente implica alimentarnos de:

– La Teoría General de Sistemas (TGS).

– El constructivismo.

– Las emociones.

– La Teoría del Apego.

– Los principales enfoques y aportaciones de la terapia familiar.

## 2.1. LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS (TGS)

La Teoría General de Sistemas (TGS) o Teoría de Sistemas o Enfoque Sistémico es un esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a entidades llamadas «sistemas». Se presentan en todos los niveles de la realidad, pero tradicionalmente son objetivos de disciplinas académicas diferentes.

La puesta en marcha de la TGS se le atribuye al biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy, quien acuñó la denominación a mediados del siglo XX (1945). Esta teoría nos proporciona dos conceptos fundamentales para entender el funcionamiento de los grupos humanos, y en particular el de los centros educativos y sus relaciones. Por un lado, encontramos el concepto mismo de sistema, definido como un conjunto organizado compuesto por elementos en interacción, es decir, como un conjunto de elementos interdependientes e interactuantes. Un centro educativo es un sistema en sí mismo. Los sistemas son complejos y tienen una dinámica propia que tiende al equilibrio. Dentro del centro docente se dan «juegos» entre el equilibrio y la transformación; según como esté constituido el sistema, el «juego» será más o menos difícil. Lo más sano es equilibrar ambas tendencias.

Los centros educativos son sistemas abiertos que no pueden sobrevivir sin intercambiar continuamente información con su entorno. Por lo tanto, influencian y están influenciados por otros sistemas de su alrededor (instituciones políticas y jurídicas, familias, servicios sociales…).

Los sistemas se rigen por unas leyes generales (Bertalanffy) que bien pueden ser aplicadas a nuestros centros:

– Totalidad. La conducta de cada individuo está relacionada con la conducta de los otros. Los cambios en un miembro afectarán a los demás integrantes. Los sistemas interpersonales pueden entenderse como circuitos de retroalimentación ya que la conducta de cada persona afecta en las otras y es, a su vez, afectada por estas (Watzlawick).

– Sumatividad. Un sistema es más que la suma de las partes. Las características del sistema trascienden las cualidades de los miembros individuales.

– Equifinalidad. El resultado de un sistema no depende únicamente de las condiciones iniciales de sus miembros, sino de las características organizativas del sistema.

El segundo concepto importante relativo a la TGS es el de causalidad circular, vinculado al de retroalimentación. Los sistemas vivientes, como los centros educativos, no pueden explicarse en términos de causalidad lineal (la acción X provoca el efecto Y) dado que las circunstancias iniciales no determinan el resultado final. Existe un continuo proceso circular de acciones y retroalimentaciones que pueden conducir a múltiples resultados diferentes, dependiendo de cuáles sean estas acciones y retroalimentaciones, entre qué partes del sistema se estén dando, etc. Por ejemplo, un mismo conflicto abordado por dos profesionales diferentes dará resultados distintos.

El pensamiento circular nos ayuda a leer la complejidad que impregna la realidad en los centros educativos y que no podría ser entendida sólo desde la linealidad.

## 2.2. EL CONSTRUCTIVISMO

*Cada uno construye la realidad que luego padece.*
*Mara Selvini Palazzolli* (1916-1999)

Psicoanalista italiana

*Todo lo dicho es dicho por alguien.*

*Todo conocer es un nacer por el que conoce, es decir, que todo conocer depende de la estructura del que conoce.*

*Humberto Maturana Romesín* (1928)

Biólogo y epistemólogo chileno

Frases como las anteriores definen el principio básico del constructivismo: el conocimiento es una construcción del sujeto, no una representación de la realidad.

Los constructivistas defienden que no somos descubridores del mundo exterior a nosotros, sino inventores o constructores de la propia realidad.

Desde nuestro punto de vista, estos postulados con importantísimos por las consecuencias que de ellos se derivan:

- *Si no puedo conocer la realidad, sino sólo mi realidad, significa que hay muchas otras realidades a mi alrededor, muchas otras maneras de mirar que tienen la misma validez que la mía.*
- *Si construyo mi realidad a partir de mi persona significa que en esta construcción tienen especial relevancia mis experiencias pasadas y mis emociones, aunque no tenga conciencia de ello.*
- *Si soy constructor de mi realidad, soy responsable de mis propias invenciones.*

Es importante que seamos conscientes de estos aspectos porque una vez construida nuestra realidad tendemos a leer lo que pasa a nuestro alrededor en función de esa construcción, de ese prisma.

Nos resulta muy difícil ver aspectos que contradicen nuestra particular lectura del mundo. En cambio, nos es mucho más fácil observar aquellos matices que corroboran nuestra teoría. Pensemos en algunos ejemplos de nuestra vida cotidiana y seguro que encontraremos anécdotas.

Identificar nuestros propios constructos nos puede ayudar a flexibilizar nuestra mirada y, a la vez, a enriquecerla. Además, no hay que olvidar que nuestros pensamientos, la realidad que hemos construido, están íntimamente relacionados con nuestras acciones y emociones.

Autores como Linares (1999), Ceberio y Linares (2005) o Ibarrola (2001) dicen que hay tres espacios en el mundo relacional:

Mostrar/Ocultar




Los tres espacios están intercomunicados y se influyen mutuamente. Ninguno de ellos tiene sentido sin los otros

dos.

Según esta idea, si un equipo directivo cree que lo importante en el centro educativo sólo son los contenidos académicos que se impartan, actuará en base a esa concepción y la mayor parte de su trabajo se centrará en potenciarla. Cuando aparezca algún problema relacional sentirá que es un obstáculo que impide avanzar en los objetivos y querrá acabar con ello cuanto antes, sin darse cuenta de que afrontándolo avanzaría en su propósito de mejorar los aprendizajes curriculares de sus alumnos.

Por el contrario, si un equipo directivo considera que los contenidos y la organización del centro educativo son importantes, pero que las relaciones son esenciales para el desarrollo de los alumnos como personas, creará iniciativas que le permitan articular esos dos aspectos y actuará en consecuencia. De esta manera, cuando se produzca alguna situación de conflicto la entenderá como una forma de crecimiento y evolución del sistema; como una oportunidad de aprender.

Del mismo modo, el triángulo relacional actúa a interviene en alumnos y profesores:

- *Si creo que soy un buen maestro o un buen director mis acciones irán encaminadas a demostrar esta premisa y sentiré que los problemas me hacen mejorar como profesional.*

## 2.3. LAS EMOCIONES

Las emociones de cada uno de los miembros del sistema escolar tienen un papel importantísimo que muy pocas veces reconocemos. El equipo directivo, los profesores, los alumnos e incluso las familias son coconstructores de ese espacio relacional. En esa «cimentación» conjunta intervienen las emociones de todos, con frecuencia invisibles, que determinan en muchas ocasiones las decisiones que tomamos y las acciones que ponemos en marcha.

En la dinámica habitual de un centro escolar las emociones se ven envueltas en un laberinto de clases, materias, reuniones, exámenes… y quedan camufladas en un ritmo frenético. En esta amalgama de sensaciones, el equipo directivo y los docentes toman decisiones e intentan resolver los conflictos del día a día lo mejor que pueden, pero muy difícilmente existen espacios para la reflexión de las intervenciones relacionales y ante un conflicto se dan situaciones de contagio emocional (*Goleman*, 2006), entendiendo este «contagio» como un efecto que demuestra que las personas que comparten espacios de relación acaban compartiendo también los estados de ánimo y los sentimientos.

También puede llegar a producirse el efecto Pigmalión: las personas actuamos en base a ideas preconcebidas incluso antes de conocer al otro; el otro responderá según nuestras ideas preconcebidas. Es una profecía que se cumple en sí misma. Esto puede provocar el inicio de una interacción que condicione las posibilidades del otro. Por ejemplo, creer ciegamente en todas las informaciones que nos llegan de un alumno o profesor que no conocemos. Es un fenómeno que se da en todos los contextos donde existe interacción humana y entra dentro de la normalidad. Tener en cuenta este concepto puede ayudar a poner en cuarentena determinadas informaciones que pueden obstaculizar una relación.

No sólo los docentes provocan cambios en los alumnos, sino que también ellos reciben la influencia de lo que les pasa a los estudiantes. De la misma manera, el director también estará influido por las emociones de los profesores.

En muchas ocasiones la tarea del docente no es sencilla. Los profesores se encuentran con alumnos que están pasando por situaciones de conflicto personal y/o familiar y no pueden evitar involucrarse y contagiarse de las relaciones emocionales del otro. Por ello, es habitual encontrar reacciones emocionales como las siguientes:

– Sentimientos de omnipotencia o de impotencia.

– Vivencias de inmodificabilidad ante las situaciones de algunos alumnos o del centro educativo.

– Estados de rabia hacia los alumnos o sus familias o hacia el equipo directivo porque no hacen lo que les hemos sugerido, porque no mejoran, porque han tomado decisiones incorrectas, porque se niegan a dejarse ayudar…

Y de este modo se toman decisiones. Cuando esas determinaciones se toman sin detenimiento, en base a un contagio emocional o con muy poca reflexión sobre nuestras propias reacciones, pueden generar un clima de desmotivación y desánimo. En ese punto el equipo directivo puede verse envuelto en la delegación de decisiones. Los profesores pueden tener la tentación de traspasar sus responsabilidades y exigir claridad sobre las funciones que deben desarrollar, acabando por estar más preocupados por no traspasar funciones que por ser eficaces en la intervención con sus alumnos.

El docente necesita tener claras las normas, los límites, saber qué se espera de él, las líneas pedagógicas del centro, etc. En definitiva, ha de conocer el funcionamiento de la «maquinaria», pero también necesita el «aceite» para hacerla funcionar. Igual que el alumno, el profesor precisa sentirse seguro, aceptado, reconocido, retado y que sus emociones se tengan en cuenta.

## 2.4. LA TEORÍA DEL APEGO

Mostrar/Ocultar



La Teoría del Apego afirma que el apego afectivo de aves y mamíferos es un proceso del desarrollo psicológico que evolucionó como una tendencia de adaptación para mantener proximidad a la figura del progenitor.

*El apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus cuidadores o figuras de apego y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de su personalidad.*

*La tesis fundamental de la Teoría del Apego dice que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño está determinado, en gran medida, por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (persona con la que se establece el vínculo).*

*John Bowlby* (1907-1990)

Psicoanalista inglés

Así como el apego proporciona la seguridad emocional en el niño (ser aceptado y protegido incondicionalmente), también es útil para entender que la relación profesor-alumno puede ser una fuente de seguridad que proporcione un vínculo y favorezca las experiencias de aprendizaje.

Mostrar/Ocultar



No obstante, el hecho de establecer un buen vínculo profesor-alumno no quiere decir, necesariamente, que el docente tenga que ser un «colega» de sus estudiantes.

Bajo nuestro punto de vista, una buena vinculación profesor-alumno se entiende como un buen ejercicio permanente entre límites y afectos. Al docente que establece un vínculo sano con sus alumnos, y que sabe cómo gestionar ese tema, le es mucho más fácil poner límites y manifestar su autoridad.

Los profesores han de tener una posición muy activa en la creación de relaciones con los alumnos y en el establecimiento de buenos vínculos. Destacamos algunas indicaciones útiles:

– Tener una sensibilidad empática, es decir, estar presente en la relación y considerar al otro.

– Facilitar las condiciones del contexto y acomodarse bien al grupo. Por ejemplo, hacer el espacio lo más acogedor posible, ser agradable…

– Construir una relación nítida a través de la claridad de la información, manifestando abiertamente lo que se siente.

– Practicar la humildad, es decir, reconocer los propios errores, mostrarse humano. Puede ser un buen recurso para que los alumnos crezcan como personas.

– Establecer una relación libre de juicios.

– Comprensión. Intento de descifrar los sentimientos y los comportamientos de los demás más allá del conocimiento intelectual (*Howe*, 1997).

– Ofrecer un contexto de seguridad a los alumnos para que puedan asumir riesgos (*Friedlanderet al.*, 2009).

– Mostrar un interés genuino por el otro que permita una conexión emocional (*Friedlanderet al.*, 2009).

– Compartir el propósito de trabajo del otro. Explicar claramente el objetivo de trabajo para que los alumnos lo entiendan, se contagien y lo compartan.

En este modelo el profesional se convierte en un soporte y sostiene en el tiempo el proceso de la persona a la cual acompaña. Muchos profesores son claro ejemplo de ello y durante mucho tiempo han sabido acompañar a sus alumnos en su crecimiento.

Lo que necesitan los alumnos suele ser la mirada de alguien en el que puedan verse reflejados y descubrir sus capacidades y recursos. El profesorado y el equipo directivo pueden ser un buen recurso para que esto se produzca.

Pero la sociedad ha cambiado y a veces esta función se convierte en una labor complicada. Frecuentemente, los profesores y el equipo directivo han de afrontar conflictos relacionados con la autoridad y el respeto, sobre todo en los IES. El docente se ve obligado a poner en práctica el balanceo vínculo-límite.

Algunos profesores optan por marcar límites durante todo el curso para tener un buen control del aula. Otros prefieren hipervincular con sus alumnos, pero pueden darse situaciones en las que les sea difícil marcar los límites.

El equilibrio vínculo-límite está estrechamente relacionado con las emociones, por eso es tan importante que los profesores aprendan a conocer su reacciones emocionales. El docente que elige los límites se distancia excesivamente de sus alumnos y no llega a ellos, pero el que tiende a empatizar y a vincular en exceso también pierde la posibilidad de maniobrar y se desgasta emocionalmente. «Una distancia excesiva alimenta el prejuicio y las imaginaciones y una distancia excesivamente cercana impide la maniobra de acción» (*Viñas* y *Fabregó*, 2010).

Como autoras de este artículo defendemos que la distancia correcta es aquella que nos permite intervenir, aquella que en esa circunstancia concreta es útil para la situación que se está dando en el centro. ¿Cómo se sabe? La experiencia, el autoconocimiento del profesor y la experimentación con flexibilidad permiten conocer nuestros registros y saber cómo debemos utilizar lo que denominamos equidistancia. Este término permite encontrar la forma óptima de relación según la persona.

Sea cual sea el estilo del profesor y la fórmula que encuentre, el hecho de vincular con sus alumnos y alimentar un estilo de vínculo seguro le permitirá poner límites siempre que las situaciones lo requieran.

### 2.5. LOS PRINCIPALES ENFOQUES Y APORTACIONES DE LA TERAPIA FAMILIAR

Por último, pero no menos importante, están las contribuciones de los diferentes enfoques que la terapia familiar sistémica ha ido desarrollando a lo largo de su historia. Las aportaciones más significativas para entender e intervenir en la dinámica de un centro escolar son:

– El síntoma en un sistema es interpretado no como un problema individual de quien lo sustenta, sino como una disfunción en la interacción entre las partes del sistema. Por ejemplo, un problema de conducta de un alumno no se explica únicamente por sus características personales, sino que deben tenerse en cuenta los aspectos de interacción: respuesta del profesor respecto a su conducta, reacción de los compañeros, visión del centro, reacción de la familia, etc. En definitiva, no sólo es importante el problema sino que debemos preguntarnos qué o quién lo mantiene y para qué le sirve al sistema ese problema.

– Lo que organiza y da forma al sistema es su estructura y es muy importante conocerla. Todo sistema está compuesto de unidades más pequeñas denominadas subsistemas. Por ejemplo, en una familia hablaríamos del subsistema parental (formado por los progenitores), el subsistema pareja (que puede o no coincidir con el parental), el subsistema filial o fratría (hermanos), etc. A grandes rasgos, en un centro educativo existen tres subsistemas: profesores, alumnos y familias. También se consideran subsistemas: la clase, el equipo directivo, el departamento de ciencias, etc. Los

individuos del sistema pueden formar parte de más de un subsistema a la vez, algo que no debe suponer un problema. Aún así, en ocasiones la pertenencia potencial a un subsistema puede entrar en competencia con la pertenencia a otro que exige diferentes funciones y aquí sí pueden aparecer disfunciones estructurales.

– Cada subsistema tiene sus límites/fronteras, que definen quién forma parte del mismo y quién no, y sus reglas, es decir, cómo funciona. Los subsistemas también nos sirven para diferenciar las jerarquías; no es lo mismo ser miembro del subsistema profesorado que serlo del subsistema alumnado, de la misma manera que no es igual formar parte o no del equipo directivo. Las jerarquías definen quién tiene el poder y sobre qué aspectos, entendiendo el poder como la influencia relativa de cada miembro del sistema en el resultado de una actividad.

La estructura es fundamental para que el sistema funcione. Muy a menudo comprobamos que muchos problemas derivan precisamente de la falta de estructura o de su escasa claridad.

Para que los centros educativos sean sistemas que funcionen razonablemente bien necesitan generar estructuras jerárquicas reconocida, válidas y claras; de esta manera los miembros que forman parte de los subsistemas entenderán sus funcionalidades y evitarán relaciones infructuosas o, mejor aún, construirán otras estructuras mucho más sanas (*Berzosa*, 2008). De cualquier manera, hay que decir que claridad no es lo mismo que rigidez. Las fronteras entre subsistemas son necesarias, pero tienen que ser permeables, es decir, que dejen traspasar la influencia entre unos y otros facilitando la creación de espacios compartidos.

Los subsistemas han de reconocerse entre sí para poder colaborar en la unidad global que es el sistema. Por tanto, para que un centro educativo funcione correctamente, como mínimo, cada gran subsistema (profesores, alumnos y familias) ha de reconocer a los otros dos como recursos imprescindibles, como piezas fundamentales.

## 3. ELEMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN DEL DIRECTOR

¿Cuáles son las iniciativas que debe llevar a cabo el director para que funcione correctamente el centro educativo?

Un cambio de modelo como el que proponemos en este artículo tiene, sobre todo, cuatro ventajas fundamentales:

1. Es una forma de trabajar que promueve la claridad en las relaciones, en la comunicación, en la organización (subsistemas bien definidos, límites claros y permeables…) y que da importancia a la estructura sin olvidar los otros aspectos.

2. Los profesionales que trabajen en un centro educativo que aplique este modelo tendrán más herramientas para gestionar las propias emociones, en particular las relaciones, con lo cual estarán mucho más protegidos frente al estrés y la sobrecarga emocional.

3. Este fortalecimiento del «subsistema profesorado» influirá positivamente en los demás elementos del sistema y contribuirá en una mejor gestión de las dificultades que puedan surgir en el centro educativo.

4. Cuanto mejor funcione un centro educativo y más fluidas sean sus relaciones, mejor será el nivel de aprendizaje de su alumnado.

El director y el equipo directivo deben liderar esta «metamorfosis» con una profunda reflexión sobre sus efectos a largo plazo:

– El primer paso consistiría en crear espacios de introspección sobre el modelo, más globales y más a

largo plazo que los habituales.

– Intentar ir más allá de las decisiones urgentes del día a día.

– Abrir el foco de nuestra mirada hacia el centro, en global, y hacia cada uno de los elementos que lo integran, en particular.

– Introducir la complejidad y la circularidad en esta mirada nueva.

– Procurar salir del conocido «X» es la causa de «Y» para ver las reacciones de las reacciones, la intervención de terceros, las expectativas de unos y otros, las soluciones intentadas que han contribuido a fortalecer el problema en lugar de reducirlo, etc.

La típica explicación cuando una clase no avanza solemos basarla en la actitud de los alumnos, pero podríamos fijarnos en otros aspectos:

– ¿Cómo se ha intentado resolver el problema?

– ¿Cómo es la interacción que se da entre profesores y alumnos?

– ¿Cómo es la respuesta del equipo docente?

– ¿Están de acuerdo con las soluciones que aplican?

– ¿Existen incoherencias a la hora de aplicar las decisiones?

– ¿El director está al corriente y conforme con la situación

Pero los espacios de reflexión no deben ser exclusivos del equipo directivo. El director, como responsable máximo de la institución, ha de proporcionar espacios donde los profesores puedan reflexionar sobre la propia práctica. Esos espacios no tienen que ser, necesariamente, nuevos (bastante sobrecargados van los equipos como para introducir más reuniones). Es importante analizar qué esferas de trabajo conjunto ya existen en el centro educativo y cómo se pueden redefinir para hacer un hueco a la reflexión.

Somos conscientes de que en la mayoría de centros docentes ya existen espacios de reflexión sobre práctica educativa, pero aquí nos referimos a un concreto tipo de reflexión:

– Analizar qué nos pasa como personas ejerciendo la profesión docente.

– Qué situaciones nos generan dificultades y cómo las gestionamos.

– Tomar conciencia de nuestro modelo relacional y de cómo este entorpece o favorece nuestro trabajo.

– ...

Si tenemos en cuenta la estrecha relación entre emoción, cognición y conducta, la reflexión, que se debe potenciar desde la dirección, se convierte en un elemento fundamental del trabajo docente. El director debe estar atento a estas esferas, pero poniendo el énfasis en lo emocional, no porque sea lo más importante, sino porque es lo que menos se ve y lo que se convierte en más invisible delante de ojos poco acostumbrados (cuanto más practiquemos, más lo veremos).

Mostrar/Ocultar



Las emociones son un buen indicador de que algo está sucediendo a nuestro alrededor. Son señales que un director debe aprender a leer para obtener información de lo que está sucediendo en su centro. Aprovechar esas señales no verbales (incidentes, tonos de voz, estados de ánimo…) le proporcionará pistas sobre el ambiente que se mueve «bajo la mesa» para que pueda abrir otros canales de comunicación y mejoras en su institución.

Por otra parte, las emociones se contagian con facilidad y rapidez. Diferentes estudios han demostrado que existe un notable grado de sincronización de emociones entre personas que trabajan juntas (*Goleman*, *et al.* 2002). Concretamente, uno de esos estudios reveló que las personas que se sentaban juntas en las reuniones acababan compartiendo, en el plazo máximo de dos horas, el mismo estado de ánimo (positivo o negativo). Esto nos lleva a reflexionar sobre dos aspectos:

1. Las emociones de un grupo pequeño no son triviales; pueden acabar dominando todo el sistema. Por ejemplo, si detectamos a dos profesores que permanentemente están enfadados tendremos que abordar la situación e interesarnos por averiguar qué ocurre, ofrecerles espacios para conversar, etc. Mirar hacia otro lado puede acabar con todo el claustro en pie de guerra.
2. Las emociones del director son «contagiosas» y se transmiten inmediatamente. En su función de líder, su influencia es mucho mayor que la del estado emocional de docentes o alumnos (*Goleman*, *et al.* 2002). Es esencial que el director sea consciente de sus propias emociones y que procure utilizarlas a favor del sistema «metacomunicándolas» y haciendo un uso de ellas que le permita favorecer la comunicación.

Si además de lo anterior damos oportunidades a nuestros docentes para que manifiesten sus pensamientos y somos buenos observadores de lo que acontece en las aulas, en las salas de reuniones, etc., tendremos un dibujo bastante completo del mundo relacional del centro educativo que dirijamos.

Otro aspecto importante que nos puede ayudar a aplicar este modelo en los centros educativos consiste en facilitar a los docentes formación en temas relacionales, algo tan básico como los conocimientos técnicos y didácticos que requiere su trabajo. Sin esta preparación será difícil que, poco a poco, el centro educativo se impregne del nuevo funcionamiento.

¿Es sencillo generar un cambio de modelo de estas características? Probablemente no. En este artículo ya hemos hablado de la tendencia natural de los sistemas hacia la homeostasis. Cuando desde algún sector se intuyan los primeros cambios aparecerán las resistencias: *¡Vaya chorradas!; ¡Esto no sirve de nada!; ¡Yo no tengo tiempo para trabajar así, entre la asistencia a la diversidad, la materia que debo impartir y la atención que debo brindar*

*a los padres, ya sólo me faltaba esto!*

¿Trabajar desde este modelo implica más tiempo de dedicación? Es cierto que los profesionales de la educación viven momentos muy complejos: reciben muchas presiones, las expectativas sociales respecto a su trabajo son muy altas y el prestigio cada vez más bajo, frecuentes cambios legislativos, etc. Este es el contexto en el que se mueven y no se puede obviar, pero es el que es y lo único que se puede hacer es aprovechar todas las oportunidades que brinda y explorar al máximo los propios recursos.

¿Qué ocurre ante una nueva forma de enfocar el trabajo educativo? Pues que hace su aparición en escena una de las reacciones más humanas: el miedo. El miedo es una emoción muy primaria frente a la que podemos reaccionar de tres maneras: la huida, el ataque o la parálisis. Independientemente de la opción escogida, si el miedo vence al docente no se producirá el cambio y continuará el malestar en el centro educativo (estrés, bajas laborales…).

No obstante, el directo debe entender el miedo como algo normal y ponerse en funcionamiento ayudando a su equipo. Ha de generar esperanza y confianza en los docentes fomentando su curiosidad y sus ganas de aprender. Su tarea como facilitador del desarrollo profesional de su equipo es clave.

Por último, queremos concluir este artículo resaltando que en todo proceso de cambio hay un aspecto primordial: permitir y permitirse el error. Así pues, ¡bienvenidos los errores que nos brindan nuevas oportunidades de aprender y de crecer!

Mostrar/Ocultar




*El hecho de que la actividad que he desarrollado de un modo tan imperfecto hay sido y siga siendo para mí una fuente inagotable de placer me induce a pensar que la imperfección en el cumplimiento de la tarea que nos hemos fijado o que nos ha sido asignada quizá sea más acorde con la naturaleza humana, imperfecta como es, que la perfección.*

*Rita Levi-Montalcini* (1909)

Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1986

## 4. BIBLIOGRAFÍA

*Bertalanffy, L. von*. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de cultura económica de España: Madrid.

*Berzosa Grande, M.P.* (2008). *Un modelo de intervención sistémica en la escuela: el proyecto JUGAE (juntos ganamos en eficacia)*. Editorial CCS: Madrid.

*Branden, N.* (2010). *La autoestima en el trabajo*. Paidós: Barcelona.

*Bowlby, J.* (2010). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós: Barcelona.

*Fiorenza, A.* y *Nardone, G.* (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos: comunicación y «problem-solving» para los problemas escolares*. Herder: Barcelona.

*Friedlander, M.L.; Escudero Carranza, V.* y *Heatherington, L.* (2009). *La alianza terapéutica*. Paidós: Barcelona.

*Goleman, D.; Boyatzis, R.* y *McKee, A.* (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza & Janés: Barcelona.

*Goleman, D.* (2006). *Inteligencia social*. Kairós: Barcelona.

*Howe, D.* (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Paidós: Barcelona.

*Ibarrola, B.* (2001). *Educación emocional: propuestas de trabajo*. Concejo Educativo de Castilla y León: Valladolid.

*Linares, J.L.* (1999). *El uso de la inteligencia emocional en la construcción de la terapia* [en línea]. Dirección URL: http://www.redsistemica.com.ar/linares.htm. [Consulta: 17 de septiembre de 2012].

*Maturana, U.* y *Varela, F.* (1996). *El árbol del conocimiento*. Debate: Barcelona.

*Rodríguez Ceberio, M.* y *Linares, J.L.* (2005). *Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico*. Paidós: Barcelona.

*Selvini Palazzoli, M.et al.* (1996). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós: Barcelona.

*Viñas Millán, A.* y *Fabregó Claparols, E.* (2012). El professional com a persona. *Papers*, 24. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Familia: Barcelona.

*Watzlawick, P.; Beavin, J.* y *Jackson, D.* (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder: Barcelona.

(1) Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Educación Social. Terapeuta familiar.

Ver Texto

(2) Licenciada en Psicología y diplomada en Educación Social. Máster en intervención socioeducativa con niños y adolescentes en situación de riesgo social. Terapeuta familiar.

Ver Texto