



Cultivar lo esencial para aprender a convivir

Guía para fortalecer los vínculos en la escuela

OEI

“En el presente documento se utilizan, con un fin inclusivo, los términos genéricos para referirse a hombres y mujeres o sujetos neutros. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares. Si bien se incorpora esta opción, se tiene el cuidado de utilizarlo a discreción con el fin de evitar una saturación gráfica que pueda dificultar la comprensión del texto.”

Autora

Carolina Hirmas Ready
Ximena Bugueño Gutiérrez

Coordinadora publicaciones

Carolina Hirmas Ready

Editora de contenidos

Paulina Jáuregui Tobar

Fotografía

Paulette Berroeta Astudillo

Diseño y diagramación

Soledad Céspedes Montes

Santiago, Chile

julio 2021

© Organización de Estado Iberoamericanos OEI

© Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar (FICE) de la
Dirección de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación.

Registro de Propiedad Intelectual en trámite

ISBN 978-956-8624-31-6

Cultivar lo esencial para aprender a convivir

Guía para fortalecer
los vínculos en la
escuela

Carolina Hirmas Ready
Ximena Bugeño Gutiérrez
OEI CHILE



Contenido

01

Presentación 7

02

El tren de la convivencia se pone en marcha 11

1.1. Componentes fundamentales de la Convivencia Escolar 16

03

Los vínculos, el corazón de la escuela 19

2.1 Los vínculos en la trama institucional 22

2.2 Luces y sombras de los vínculos en la escuela 26

04

**La llave que abre muchas puertas.
El vínculo nutritivo educador - estudiante** 35

3.1. Educador significativo 36

3.2. La labor docente, una tarea inmaterial afectiva 43

3.2.1. El vínculo educador- estudiante desde la perspectiva
del apego secundario 46

3.2.2. El triángulo del aprendizaje y base segura 48

3.3. Escuelas como base segura para estudiantes y profesores 51

3.3.1. Vínculos nutritivos en la comunidad de educadores 53

**Disciplina y autoridad pedagógica: cuando el vínculo se
pone en juego** 59

4.1 La autoridad del educador/a en el vínculo con los
y las estudiantes 61

4.2 Disciplina y autoridad 71

4.3 Ruta para abordar situaciones de conflicto reguardando
el vínculo pedagógico 77

**Sugerencias para la adaptación de las
actividades al formato virtual** 82

Referencias bibliográficas 85



Presentación

Aprender a relacionarse con empatía y cuidado unos con otros, aprender a expresar lo que estamos sintiendo y resolver nuestras diferencias sin recurrir a las ofensas u otras agresiones, aprender a mediar cuando explota un conflicto, o a considerar la palabra de todos sin exclusiones, a escuchar y tomar perspectiva para comprender ciertas reacciones, son algunas de muchas habilidades fundamentales para la vida. Cultivar formas de vinculación nutritivas con sus estudiantes, entre éstos, con sus colegas y con las familias, constituye un ejercicio central del rol docente y apunta a uno de los fines principales de la educación, el desarrollo pleno de la persona y su participación responsable en la sociedad.

Entre todas las relaciones que se dan en la escuela, el vínculo nutritivo entre educador y estudiante es la tierra más fértil que puede haber para desarrollarse, un componente decisivo que potencia al niño, niña o joven en su motivación por aprender, persistencia y autoconfianza. Ambientes afectivos enriquecidos, de aceptación y respeto incondicional, de expresión explícita de afecto, de reconocimiento y valoración independiente de los errores que se cometen, favorecen en las y los estudiantes una experiencia positiva de sí mismos y una memoria emocional nutricia en la conformación de la propia identidad. Así lo testimonian los relatos de estudiantes a los que se les pregunta por educadores que inspiran profundo respeto y adhesión, porque perciben en ellos cercanía empática y afectiva, un genuino interés y compromiso con su desarrollo, y justicia en el trato cuando emerge una situación de conflicto.

A lo largo de las jornadas realizadas entre el 2019 y el 2021, tituladas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir”, el eje vincular surge espontáneamente como el pilar fundamental desde el cual se teje la convivencia escolar. El tipo de vínculos que se establece entre los distintos integrantes de la comunidad educativa impacta tanto en el bienestar y aprendizaje de los y las estudiantes, como en el bienestar docente y en la motivación de la comunidad para emprender nuevos desafíos. Coordinadores de convivencia y docentes coinciden en esto, señalando que lo central es humanizar la educación,



es decir volver a traer al centro del quehacer educativo el reconocimiento del niño, niña o joven como un ser integral, propiciando formas de relacionamiento que pongan al centro de su quehacer a la persona.

El llamado a humanizar la educación es el principio central de la Política Nacional de Convivencia Escolar, PNCE (2019,) que nos invita a cimentar y sostener experiencias pedagógicas “cargadas de sentido”, donde la valoración y el cuidado de nosotros y los otros, y el mundo en que cohabitamos, sea la clara expresión de una ética del cuidado. Por ello, se propone promover los modos de convivir que se espera lograr en los miembros de la comunidad educativa y actuar de manera preventiva y formativa cuando se producen problemas en la convivencia. “Conseguir un mundo más justo pasa por el trabajo en valores de paz, convivencia, cooperación y justicia, tanto dentro como fuera del aula, y es a través de la educación como vamos a lograr ciudadanos más comprometidos, tolerantes y solidarios”, así lo reafirma OEI en su Programa de acción 2021-2022, en consonancia con los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

La presente publicación recoge las bases del programa de formación dirigido a responsables y otros actores clave en la gestión de convivencia escolar, en el marco del convenio de colaboración entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI y el Ministerio de Educación, para “Socialización y apropiación de los nuevos lineamientos de la Política de Convivencia Escolar por parte de actores clave de los centros educativos”. Su propósito ha sido reposicionar el componente humano y vincular al centro de la convivencia y del proceso educativo, relevando la importancia de generar ambientes enriquecidos donde se desarrollen y potencien los vínculos afectivos nutritivos entre los distintos actores de la comunidad escolar, pues éstos son un componente fundamental e inseparable del aprendizaje y desarrollo, que la escuela está llamada a generar.

Esta guía entrega orientaciones para reflexionar sobre los vínculos y las maneras como éstos se construyen en la escuela, prestando especial atención a la relación entre educadores y estudiantes, considerando los componentes que tensionan dicha relación desde la asimetría que implica el ejercicio del rol pedagógico. Esta publicación forma parte de una serie de cuadernos con foco en los vínculos entre los distintos actores de las comunidades educativas: profesores, estudiantes, familia. Los cuadernos de esta serie aportan claves para la reflexión, junto con estrategias y herramientas concretas para impulsar los cambios en este ámbito. Los cuadernos son cuatro, uno de estos destinado a fortalecer los vínculos entre estudiantes y conformar comunidades de curso; otro centrado en los vínculos entre educadores y fortalecer el cuidado mutuo en la comunidad docente; un tercero propone acciones para trabajar los vínculos entre educadores y estudiantes y, por supuesto, un cuarto con foco en claves y herramientas para apoyar los vínculos familia-escuela.

Al igual que en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir”, se irá profundizando a lo largo de esta guía en torno al valor central que tienen los vínculos dentro de la tarea educativa y la conformación de la comunidad escolar. Pondremos en tus manos, para mirar con detención, la llave maestra del vínculo educador(a)-estudiante, a través del ejercicio del educador significativo y el análisis de las cualidades que le otorgan ese valor significativo. Entraremos a indagar en torno a las luces y sombras de los vínculos en el contexto escolar. Con llave en mano, iremos a mirar cómo esta relación está cruzada por cuestiones de poder en el ejercicio del rol de autoridad pedagógica y formativa, y cómo este lazo pone en juego su legitimidad en la convivencia cotidiana, especialmente ante el manejo de conflictos.



01

El tren de la convivencia se pone en marcha

Componentes
fundamentales
de la Convivencia
Escolar

Ponerse de acuerdo acerca de los modos de convivir que se quiere promover al interior de cada establecimiento educacional requiere generar espacios de reflexión, escucha y diálogo entre todos los miembros de la comunidad escolar. En la medida que la reflexión y el diálogo se profundizan, es posible arribar a un lenguaje compartido acerca de lo que se entiende por convivencia, perfilar los sentidos de la comunidad y definir las acciones prioritarias a gestionar.

Si llevamos esta idea a tu actual comunidad educativa, te has preguntado por ejemplo ¿cuál es el tipo de convivencia que aspiran tener?; y si es así, ¿te has preguntado qué acciones les permitirían avanzar efectivamente hacia ese ideal?, o ¿qué te motivaría para trabajar en pos de ese propósito? Pero ¿se las habrán preguntado también los otros integrantes de tu comunidad escolar?, ¿compartirán las mismas perspectivas?

Reflexiones como estas deben revisarse cada cierto tiempo, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, en el Manual de Convivencia, en el Plan de Mejoramiento Educativo y anualmente en el diseño del Plan de gestión de la convivencia escolar, recogiendo los nudos críticos y nuevos desafíos que se plantean en materia de convivencia escolar.

A continuación, podrás encontrar una actividad que permite al equipo docente y directivos definir los *componentes esenciales de la convivencia escolar* en su comunidad: “El Tren de la Convivencia Escolar”.





Ideas para la acción

El tren de la convivencia escolar

A partir de la metáfora del tren, se proponen cuatro preguntas que buscan indagar en aquellos elementos esenciales para definir la convivencia en un espacio y contexto escolar determinado.

- **Objetivo:** Compartir perspectivas y reflexiones respecto de la convivencia escolar que se quiere promover dentro de una comunidad educativa

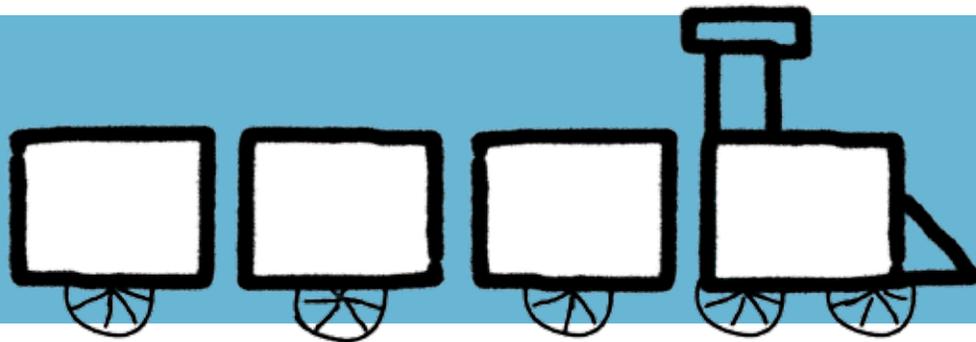
Tiempo de implementación: 45 minutos

Materiales:

4 pliegos de cartulina blanca
100 post it de colores
Plumones negro o azul
Cinta adhesiva
Equipo de audio para la música

Descripción: Realizar un diagnóstico participativo a partir del juego, el diálogo y la reflexión grupal.

Antes de comenzar: Dibujar un tren de tres vagones, ocupando un vagón por pliego de cartulina y una Estación en el cuarto pliego de cartulina. Pegar en una muralla de la sala que permita el fácil acceso de los participantes.



Destino - Combustible - Pasajeros - Estación

■ Palabras del facilitador

“Vamos a construir el tren de la convivencia escolar. Lo haremos activados por la música y siguiendo las siguientes instrucciones:

Todos estaremos en permanente movimiento

- **Si digo “UNO”, la indicación es:** caminar y bailar con los brazos en alto, digo con mi cuerpo “estoy aquí”, con la música nos pondremos en movimiento, siguiendo las siguientes instrucciones: cuando digo...
- **Si digo “Dos”:** la indicación será buscar a otra persona y bailar juntos para conocernos.
- **Si digo “Tren”:** la indicación será hacer trencitos de 4 personas y desplazarse por la sala.
- **Si digo “Estación”:** el tren de 4 personas se dirige a un espacio de trabajo estación (se distribuyen en diversos lugares de la sala post it y plumones, en cantidad necesaria para que quede un tren por estación de materiales).

■ Preguntas tren de la convivencia

Una vez que los participantes están en cada espacio de trabajo, se enuncia una pregunta que el grupo deberá responder. Tendrán 1 minuto para compartir saberes y escribir en uno o más pos-it las respuestas. Luego un representante del grupo se dirigirá al tren a pegar su respuesta en la parte del carro que corresponde a la pregunta y seguir jugando y bailando según las indicaciones del facilitador. Se repite este proceso hasta que se han respondido todas las preguntas.

1. ¿Cuál es el destino del tren de la convivencia escolar?
2. ¿Qué combustible necesita para avanzar?
3. ¿Cuáles son los tres pasajeros imprescindibles?
4. ¿En qué estación estamos como escuela? Poner nombre a la estación.



■ Recogida y reflexión grupal

Al finalizar la actividad, se hace un recorrido por cada vagón del tren y la estación, revisando el contenido que apareció en cada pregunta.

Leer en voz alta algunas de las cosas que escribieron referente a cada vagón y señalar lo común.

Hacer preguntas gatilladoras, utilizando la metáfora del tren para generar la reflexión entre los participantes:

¿Qué me llama la atención de estas palabras?, ¿qué elementos aparecen, qué tienen en común, cómo se podrían agrupar?, ¿cuáles son las diferencias sustanciales entre el ideal y las condiciones actuales de la comunidad educativa?, de los ingredientes consignados en el combustible ¿cuáles tenemos en mi escuela?, ¿estoy alimentando el tren con el combustible que me permite llegar a esa meta?, ¿o en realidad estamos alimentándonos de combustibles que nos llevan hacia otro lugar?

El propósito de la actividad descrita en el recuadro es generar una reflexión compartida de los integrantes de la comunidad acerca de los componentes fundamentales en la convivencia escolar.

La experiencia y reflexiones levantadas en estos encuentros entre docentes, inspectores y encargados de convivencia escolar de todo el país; constituyen un valioso aporte a este y otros capítulos.

■ 1.1 Componentes fundamentales de la Convivencia Escolar

A) Horizonte o ideal compartido por la comunidad, el “destino” del tren en la actividad anterior, refiere al tipo de convivencia a la cual se aspira, el tipo de persona que se espera formar, los valores que anhelan desarrollar en las maneras de convivir y las actitudes que se quieren favorecer en la comunidad. De manera que esto oriente los acuerdos de convivencia y acciones estratégicas a nivel institucional.

B) Recursos motivacionales y de gestión, el “combustible” en el tren de la actividad anterior, refiere a todos aquellos recursos personales como la motivación, los valores, las aspiraciones y actitudes; y recursos organizacionales como los planes y estrategias que permiten avanzar hacia el tipo de convivencia que se aspira, aquella trazada como horizonte.

C) Actores y responsables de la convivencia escolar, los “pasajeros” en el tren de la convivencia, refiere a la consideración de todos y cada uno de los actores de la comunidad como participante activo, beneficiario y responsable, de acuerdo con su rol. Muchas veces hay actores invisibles que cumplen un rol importante u otros que llevan toda la responsabilidad en sus hombros. También las y los estudiantes tienen mucho que decir. ¿Les hemos preguntado?

D) Autoevaluación, la “Estación” del Tren de la Convivencia, refiere al diagnóstico y monitoreo periódico necesario para evaluar los avances, los aprendizajes y los desafíos pendientes. Entendiendo que la convivencia es dinámica, cambia a través del tiempo, y se ve influenciada de manera permanente por emociones, sentimientos y estados de ánimo de las personas, así como por acontecimientos que ocurren en la comunidad y circunstancias del entorno, resulta necesario detenerse y reflexionar si – siguiendo la metáfora de la actividad – se avanza en la dirección planificada.

Una de las reflexiones de las comunidades educativas en relación a estos componentes es la *centralidad* de los vínculos como efectivos movilizadores de los procesos de cambio y mejora. La mayoría de las veces no son considerados en los instrumentos de gestión y, sin embargo, una vez realizado este ejercicio emerge el valor central de propiciar ambientes enriquecidos donde se desarrollen y potencien los vínculos nutritivos entre los distintos actores de la comunidad escolar.





02

Los vínculos,

el corazón de la
escuela

Los vínculos son el corazón de la experiencia educativa, así lo revelan innumerables testimonios de educadores y estudiantes cuando se les pregunta acerca de profesoras o profesores que dejaron una huella luminosa en sus vidas. Asimismo, la valoración de la experiencia escolar suele ser descrita en función de los vínculos que se construyeron con compañeros y compañeras, y del sentido de pertenencia que se tuvo o no en la escuela a la que asistieron durante su trayectoria escolar. Esto sucede porque los seres humanos construimos nuestra identidad y sentimiento de valía, en virtud de las relaciones que establecemos con los otros.

Nuestra identidad se manifiesta en presencia del otro¹

Los otros no sólo confirman tu existencia, sino que te dan valor, por medio de su acogida afectiva y manifestación de valoración. Las relaciones significativas en la vida de una persona y la cualidad de éstas impactan en la visión que desarrollamos acerca de nosotros mismos. Ambientes afectivos enriquecidos, de aceptación incondicional, de escucha activa y comunicación asertiva, de expresión explícita de afecto, de respeto, reconocimiento y apreciación, independiente de los errores que cometemos, favorecen una experiencia positiva de sí y generan una memoria emocional nutricia en la conformación de la propia identidad.

Desde el enfoque socio constructivista la subjetividad humana, es decir, la representación del nosotros, los otros, el mundo y las relaciones, se origina a través de las interacciones con los demás y la inmersión en el contexto histórico y cultural que sostiene nuestra experiencia. En este entramado de vínculos se configura nuestro sentido de ser y estar en el mundo. Los mensajes que nos llegaron desde nuestra primera infancia fueron cristalizando en nosotros una manera de leer la realidad propia y externa. Así, un niño o niña que creció rodeado de discursos de ineptitud, o sometido a una permanente evaluación y desaprobación, construye una imagen devaluada de sí mismo. Por el contrario, la experiencia de reconocimiento, los mensajes durante su infancia que transmitieron confianza en sus capacidades, abrieron para esa niña o niño una representación de su fuerza interior que lo empujó a desarrollarse.

La tarea educativa se describe como una acción social situada, de carácter inmaterial cuyo fin es la producción de relaciones sociales y cuya materia prima es la subjetividad². Esto significa que su núcleo de acción es el intercambio, la producción o comunicación afectiva, por tanto, ésta ocurre porque hay un vínculo que lo permite. Requiere del contacto y la interacción humana y un compromiso y cercanía con el otro, “trabajo en modo corporal”³.

Al concluir su trayectoria escolar, lo que el estudiante se lleva en su mochila es un algo intangible: conocimientos, comprensiones del mundo, creencias, habilidades, experiencias y formas de relacionamiento.



■ 2.1 Los vínculos en la trama institucional

Desde la perspectiva del aula y el espacio escolar, la cualidad de esas relaciones no sólo atañe al contacto individual entre docente y estudiante, sino también a las relaciones entre estudiantes y a la mediación formativa que éste propicie entre compañeros y compañeras, así como a las relaciones con sus colegas y las familias. Los vínculos de buen trato favorecen la expresión de la persona en toda su amplitud, impulsan su autonomía, nutren su sentido de pertenencia, es decir, le hacen sentir que forma parte de una comunidad. Si se aspira a ofrecer una educación integral, entonces los vínculos son el corazón de la escuela y deben tener características como la empatía, cercanía, seguridad, confianza, contención, motivación, desafío, límites, etc., sólo así propician el desarrollo del mayor potencial de las personas.

Las interacciones entre las personas, y de éstas con el mundo material y cultural, gatillan emociones y a su vez, los modos de sentir afectan y condicionan las relaciones. Las emociones son sentidas en el cuerpo y dan significado a nuestras experiencias. *De modo que el componente emocional de nuestras experiencias de vinculación con otros y con el mundo, proveen sentido a las experiencias y a su vez provocan una vibración emocional.*

Aunque encarnado en nuestra experiencia individual y biográfica, el significado atribuido a nuestras relaciones afectivas lo construimos dentro de los contextos en que habitamos⁴, adoptando los modos de sentir, las interpretaciones y valoraciones aceptados dentro de las interacciones grupales, institucionales, territoriales y de la sociedad en que vivimos. La vertiente de la psicología social⁵ concibe los vínculos como mediados por el contexto institucional, es decir la cultura escolar, el sistema educativo y el contexto histórico y político en que se desenvuelven las personas. De esta manera, los aspectos afectivos o emocionales estarían permeados por el contexto sociocultural, la historia individual de los sujetos, las relaciones de poder, las condiciones de trabajo, entre otras variables contextuales. En este entramado, asimismo, el sistema educativo a través de la legislación y políticas públicas direcciona y condiciona el desarrollo de la cultura, políticas y prácticas de las instituciones educativas.

Tal relevancia tiene el contexto, que se lo considera un Otro en la relación, de tal manera, que la cultura escolar moldea el tipo de vínculos que se establecen en el centro educativo. Hay culturas institucionales donde se intencionan factores nutritivos o bientratantes en la construcción de vínculos, como, por ejemplo, el reconocimiento explícito de los logros, donde los errores son vistos como una oportunidad de aprendizaje, donde se fortalece el respeto de las diferencias y los conflictos se suelen abordar mediante el diálogo, entre otras características. Asimismo, las normas que rigen en la escuela organizan los modos de relacionamiento al interior de esta. Sin ir más allá, la Política de Convivencia Escolar (2019)⁶ convoca a repensar las relaciones existentes en las comunidades educativas, y a construir caminos que favorezcan modos de convivir caracterizado por el cuidado de todos y todas. La convivencia tiene un carácter formativo y puede ser considerada un instrumento para enseñar distintas formas de convivir, ya que a convivir se aprende participando con otros y otras, evidenciando y superando las barreras que en tales interacciones emerjan.

“La convivencia escolar refiere a una vivencia de encuentro y/o desencuentro entre personas diferentes que comparten un espacio común y que buscan llevar adelante un proyecto compartido. Esta vivencia es clave en el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad y, especialmente, de los estudiantes”⁷.

TRIÁNGULO EN EL VÍNCULO EDUCADOR - ESTUDIANTE



Culturas y políticas institucionales democráticas enriquecen los vínculos en la escuela, ya que las decisiones se adoptan a través del diálogo pedagógico; el ejercicio de un liderazgo distribuido; la conformación de equipos de trabajo colaborativo entre sus docentes, directivos y entre éstos y los profesionales de apoyo (PIE y duplas psicosociales). *Se trata de instituciones donde todos sus miembros se sienten parte, ya que son consultados y escuchados (docentes, estudiantes, padres, madres y apoderados, auxiliares), participan y aportan en las definiciones importantes que marcan el rumbo del centro educativo.* La visión que se tiene y se va construyendo acerca del aprendizaje, de la enseñanza, del rol docente, del rol del estudiante, del rol de la escuela o la familia, condicionan las relaciones. Igualmente, las políticas educativas y prioridades del sistema educativo nacional condicionan las oportunidades de relacionamiento que instituye la escuela.

En este punto, es importante decir, que la condición reflexiva de las personas y de las instituciones educativas, permiten que el sujeto y el colectivo escolar, no se transforme en un espejo del sistema social imperante, sino que también puedan actuar sobre él y transformarlo. Las personas tienen la capacidad de autodefinición, están limitadas por las relaciones sociales que lo constituyen, pero también tienen una capacidad de respuesta, de creación, de resistencia⁸. En esto es fundamental hacer uso de nuestra capacidad reflexiva y del diálogo social, puesto que cuando el sujeto se piensa a sí mismo, puede identificar lo que se mantiene de él, pero también aquello que desea transformar y necesita reconstruir. La reflexividad es, según Bruner, “nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente”⁹. No se trata de cambiar el pasado en sí mismo, de cambiar lo acontecido, si no de darle nuevos significados a las experiencias que han tenido lugar a lo largo de la historia¹⁰. En este sentido, reflexionar y hacer conscientes los relatos que nos habitan, las cosas que nos decimos acerca de nosotros mismos, de los otros, de nuestras experiencias, del mundo, y de nuestra historia, constituyen un punto de inflexión crucial para habilitar nuevas maneras de vincularnos.

Otra cuestión importante de considerar es que los cambios en cualquiera de las partes en la relación, las personas o el contexto sociocultural y ambiental, genera tensiones, agresiones, conflictos y nuevos acomodos, lo cual da cuenta

del carácter dinámico de los vínculos¹¹. La crisis social y política que deviene en el estallido social en Chile (18 octubre 2019) y la pandemia de COVID-19, generan altos niveles de alteración en los vínculos. *Reflexionar y escoger quiénes queremos ser en nuestros vínculos con los otros implica observar las emociones en que estamos inmersos, para transitar hacia zonas de aprendizaje y más aún, a zonas de crecimiento intrapersonal, interpersonal e intrainstitucional*. Así, por ejemplo, podemos transitar de relaciones mediadas por el miedo, en las que nos quejamos, culpamos y nos volvemos altamente intolerantes, a relaciones donde nos hacemos conscientes de lo que estamos sintiendo y pensamos cómo podemos actuar (zona de aprendizaje). Y podemos avanzar más aún a zonas de crecimiento, donde somos empáticos con nosotros mismos y con los demás, donde practicamos la paciencia y la creatividad, donde ponemos nuestros talentos a disposición de quienes lo necesitan, donde la colaboración marca nuestro quehacer cotidiano.

Otra característica de los vínculos es que éstos son bidireccionales, de mutua afectación y se construyen en la red de interacciones, de modo que la influencia del contexto y los elementos inconscientes configurados a través de la historia individual de las personas, hacen que cualquier vínculo tenga repercusiones en todas las partes implicadas. Esto acostumbra a olvidarse, solemos creer que el otro tiene que adherir a lo que yo quiero-creo-espero-pretendo. Los conflictos surgen porque las diferentes expectativas, necesidades, percepciones y perspectivas del mundo entran en colisión, lo que por lo general nos es transparente e invisible. Visto así, convivir implica negociar significados, cuestionar y deshacer esquemas o patrones de pensamiento, construir nuevas lecturas sobre nosotros, los otros, el contexto, y establecer nuevas formas de relacionarnos con los demás. Es un ejercicio cotidiano al que nos vemos empujados ante la necesidad de convivir y adaptarnos.

Producto del encuentro con el otro, se crean nuevas formas de nombrar al mundo y de posicionarnos como sujetos en la sociedad y en la relación que establecemos con otros¹². Sin embargo, el posicionamiento en la relación con otros no siempre termina siendo respetuoso del otro ni de colaboración, ensombreciendo el vínculo.

■ 2.2. LUCES Y SOMBRAS DE LOS VÍNCULOS EN LA ESCUELA

Detenerse y caracterizar los vínculos entre los actores que conviven cotidianamente en los distintos espacios de la escuela, identificando en ellos tanto las actitudes bien tratantes que los ‘iluminan’ como como las maltratantes que los ‘ensombrecen’, es un paso importante para avanzar con efectividad en la convivencia dentro de una comunidad. Y si bien, ciertas conductas maltratantes se pueden comprender atendiendo a historias personales y/o al contexto sociocultural general y de la escuela en particular, es un deber ético de quienes conforman el equipo educativo buscar las estrategias necesarias para ir transformando los vínculos tóxicos en vínculos nutritivos.

La actividad “Luces y Sombras” descrita en el recuadro invita a docentes y educadores en general a caracterizar los vínculos entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y a descubrir el origen de las ‘sombras’, a través de la expresión gráfica y metafórica.



Luces y sombras de los vínculos en la escuela

Esta actividad busca caracterizar y reflexionar sobre *las luces y las sombras* de los vínculos en la escuela.

■ **Participantes:** Equipo directivo, docentes y educadores en general.

Objetivo

Caracterizar y reflexionar sobre las luces y las sombras de los vínculos en la escuela.

Identificar las barreras que dificultan la construcción de vínculos nutritivos.

■ **Descripción:** actividad de reflexión a partir del dibujo grupal y diálogo colectivo.

Tiempo de implementación: 45 a 60 minutos

Materiales:

- Cartulina blanca
- lápices pastel
- Lápices script
- Tarjetones de cartulina de colores
- Plumones

Alternativa para la conformación de los grupos: Canciones de la infancia

Cada participante saca un palo de helado de la caja sin compartir qué contenido tiene. Una vez dada la señal, todos comienzan a cantar la canción que estaba indicada en su palito. Se agrupan con los otros que cantan la misma canción para conformar los grupos y se les entrega el material y las consignas de trabajo.

Consigna: Vamos a caracterizar cómo son los vínculos en la escuela, para esto vamos a mirar cuáles son sus luces y sus sombras. La idea es construir en conjunto una mirada compartida sobre estas relaciones vinculares con las que convivimos en la escuela.

Se entrega a cada grupo una cartulina blanca dividida en dos mitades (luces y sombras) y un tipo de vínculo escrito al pie de la cartulina (Educador-Estudiante; Entre Estudiantes; Entre Educadores). Ver fotografía*



- **En grupos de 4 participantes:**

5 minutos: cada grupo comienza trabajando en silencio, buscando responder a través de dibujos, imágenes y símbolos la pregunta acerca de las luces y sombras de los vínculos en la escuela. Poner una música emotiva de fondo para acompañar este momento. El dibujo en silencio y luego la conversación en grupos hace posible el surgimiento de saberes emocionales y cognitivos que se entrelazan al hablar de los vínculos.

10 minutos: Conversar sobre lo que aparece en los dibujos, seguir construyendo a través de la palabra esta caracterización de los vínculos. Invitar a tomar registro sobre la cartulina, poner palabras a los dibujos y seguir tomando apuntes sobre el material.

- **En grupos de 8 participantes:**

Se juntan dos grupos para conversar acerca de ¿cuáles son las barreras que “ensombrecen” los vínculos? o, dicho de otra manera, ¿cuáles son las explicaciones de las sombras?

- **En grupos de 16 participantes:**

Se juntan nuevamente dos grupos para poner en común las barreras identificadas y seleccionar las 3 más importantes. Escribir en tarjetones de colores, una barrera por tarjetón.

■ **Recogida:** poner los dibujos con sus respectivas barreras al centro de la sala. Recorrerlos observando en silencio el contenido levantado a través de dibujos y palabras. Luego sentarse en ronda para conversar y hacer una síntesis de lo que aparece, facilitando el diálogo con preguntas generadoras.

- ¿Qué les llama la atención de las luces en los vínculos?, ¿qué observan?
- ¿Qué les llama la atención de las sombras? ¿Aparece el mismo tipo de sombras en los distintos vínculos? ¿Cuáles son los vínculos más ensombrecidos? ¿Cuál es la sombra que más les preocupa?

A partir de las reflexiones de distintos participantes, en la actividad descrita, emergen ideas y afirmaciones que permiten ir ampliando la comprensión respecto de las barreras que ‘ensombrecen’ los vínculos y también acerca de las posibilidades de actuar para levantar esas barreras en el contexto escolar.



Pausa para la reflexión

¿Qué factores producen algunas de las sombras más recurrentes en el contexto escolar?

En otras palabras, ¿qué barreras pueden estar explicando las prácticas poco respetuosas, poco amables y colaborativas?, ¿son factores personales?, ¿son factores del sistema normativo de la escuela?, ¿son factores de nuestro sistema educativo o del contexto socio cultural en que se encuentra inmersa la escuela.

Hay algunas barreras que surgen de creencias y concepciones, actitudes y prácticas culturales, asentadas en la institución educativa, las que se impregnan y reproducen sin consciencia de las mismas. Estas barreras son difíciles de remover pues implican autoobservación, reflexión entre colegas, desaprender determinadas maneras de interpretar el propio rol docente, maneras de ver a las y los estudiantes, maneras de entender las relaciones, o de asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revisar estas creencias, actitudes y prácticas, no es fácil, porque como en ninguna otra profesión, el ser profesional y el personal, están amalgamados.

Por ejemplo, se suele pensar que la manera cómo llegan los niños de sus hogares es una condición que interfiere con la actividad pedagógica, y que el trabajo sobre la disposición afectiva de las y los estudiantes representa una tarea adicional para el docente, que lo saca de su quehacer educativo propiamente tal. Esta creencia supone que los afectos son un elemento externo al proceso cognitivo, y que la actividad de

enseñanza-aprendizaje consiste principalmente en transmisión de conocimientos, desatendiendo la variable emocional. Esta comprensión de base separa la tarea educativa del sujeto que aprende, es decir, pone el foco en el contenido y no en la persona y su contexto.

Una práctica habitual es derivar a los equipos de convivencia a estudiantes involucrados en un conflicto en el aula, por considerárseles los responsables de resolver los problemas de convivencia, lo que tiene varias consecuencias: la sobrecarga de quienes están a cargo de convivencia escolar, la falta de desarrollo de las competencias docentes para resolver conflictos, y la drástica reducción de tiempos y posibilidades para que estos equipos transfieran y modelen prácticas o también, diseñen e implementen programas de formación en resolución pacífica de conflictos o en la promoción de una saludable convivencia escolar. Se subentiende, además, que hay “alumnos con problemas de conducta”, individualizando el conflicto en determinados estudiantes y el abordaje a través del tratamiento individual de “casos”; sumado a una comprensión del conflicto como problema, en lugar de considerársele una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para las y los estudiantes.

Ejemplos como los anteriores evidencian la relevancia que adquiere la reflexión sobre las luces y las sombras en los vínculos, haciéndose conscientes de las creencias, concepciones, actitudes y prácticas que permean la cultura escolar y el curriculum oculto. En aquellas escuelas donde se asignan tiempos y espacios para la reflexión pedagógica sobre estos temas, el desarrollo de acciones efectivas para la promoción de los buenos tratos en la convivencia cotidiana, mejora sustantivamente.

En una jornada aparecieron las siguientes barreras entre los distintos actores, estudiante-estudiante, educador-estudiante y educador-educador:

■ ESTUDIANTE - ESTUDIANTE	■ EDUCADOR - ESTUDIANTE	■ EDUCADOR - EDUCADOR
<ul style="list-style-type: none"> • La cultura que reproduce la competitividad, el éxito y el individualismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura adultocéntrica que ignora y desvaloriza el sentir, saber y experiencia del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta favorecer proyecto compartido, trabajo en equipo, liderazgo, ambiente grato.
<ul style="list-style-type: none"> • La poca acción de la escuela sobre el desarrollo socioemocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta mirar la persona del docente, su historia vital y responsabilizarse del trabajo de crecimiento personal y el desarrollo de habilidades socioemocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta formación y desarrollo personal.
<ul style="list-style-type: none"> • La constitución familiar del niño y niña. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta formación docente en el trabajo socioemocional, sistema academicista. Falta formación en currículum sobre la afectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema político social que impulsa un modelo de ser humano competitivo.

En esta síntesis de trabajo grupal, es posible observar que existen barreras personales-profesionales, basadas en creencias, concepciones y prácticas de las educadoras y educadores, como por ejemplo la dificultad para mirarse a sí mismos, desarrollar una mirada sensible de reconocimiento del otro y asumir sus necesidades de desarrollo personal y profesional. También es posible observar ciertas barreras culturales que trascienden la escuela, que forman parte de la sociedad en la que vivimos y que se sustentan en determinadas creencias y concepciones arraigadas. Por ejemplo, el *adultocentrismo* que desvaloriza e ignora el sentir, saber y experiencia del estudiante, o bien, el modelo de *sociedad competitiva e individualista*. Otras barreras operan a nivel institucional, como la ausencia de una comunidad docente que trabaje de manera colaborativa como equipo, o una estructura jerárquica que dificulta la corresponsabilidad docente o como veíamos anteriormente, la tendencia a derivar y dejar en manos de otros profesionales los problemas de convivencia, considerando que son los únicos encargados de resolverlos.

Una vez identificadas las barreras personales-profesionales, institucionales y las del sistema educativo y social, surge naturalmente la siguiente reflexión:



Pausa para la reflexión

¿En cuáles de las barreras identificadas podemos incidir directamente?

Dentro de la escuela ¿quiénes tienen mayor poder para incidir en las formas de vincularse o en los modos de convivir?







03

La llave que abre muchas puertas

El vínculo nutritivo
educador - estudiante

El tipo de vínculos que se establece entre los distintos integrantes de la comunidad escolar impacta tanto en el bienestar y aprendizaje de los y las estudiantes, como en el bienestar docente y en la motivación de la comunidad para emprender nuevos desafíos. Vínculos cercanos y empáticos que demuestren cuidado e interés genuino por el otro, donde cada integrante se sienta importante para la comunidad y pueda participar con sentido de pertenencia en ella; donde las diferencias sean comprendidas como naturales a la diversidad y sean abordadas a través de un diálogo respetuoso, son el tipo de vínculos que beneficiaran el desarrollo de estudiantes, educadores y familias.

En términos afectivos y vinculares, los adultos-educadores de la escuela tenemos una enorme responsabilidad. No sólo en orientar las relaciones de los y las estudiantes, sino también como participantes activos y protagonistas de los encuentros y/o desencuentros que se producen en la escuela.

■ 3.1. EDUCADOR/A SIGNIFICATIVO

¿Te has preguntado si hay algún educador o educadora que haya marcado positiva y significativamente tu etapa escolar? Cuando piensas en esos educadores, ¿puedes identificar cuáles eran las características que definían el vínculo que tenías con él o ella?

Ahora que eres tú quien encarna el rol de educador, ¿mantienes relaciones vinculares de esas características con tus estudiantes?

La actividad que se propone en el recuadro **“Recordando un educador significativo”** tiene como objetivo que la comunidad educativa, a partir de la reflexión y el diálogo, construya colectivamente qué significa un vínculo bien tratante en el espacio escolar, y analice su impacto en la tarea educativa¹.

■ ¹Este es un ejercicio que fue realizado en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir”, en donde participaron educadores, inspectores y encargados de convivencia escolar a lo largo del país.



Ideas para la acción

Recordando un educador significativo

■ Objetivo

Reconocer las características de los educadores bien tratantes.

Identificar el impacto que tienen los vínculos nutritivos en el proceso educativo.

Tiempo de implementación: 45 a 60 minutos

Materiales: Campanitas o cuenco, equipo de audio, hojas blancas, lápices de pasta, tarjetones de cartulinas de colores, plumones.

■ **Descripción:** Conducir una imaginiería que favorezca la reflexión grupal sobre características y/atributos de un educador/a significativo/a.

1. Imaginería

Sentados en ronda, invitar a los participantes a adoptar una postura cómoda, cerrar los ojos y escuchar la siguiente visualización guiada:

(sonido del cuenco) “Los invito a tomar contacto con su respiración, ir focalizando su atención al momento presente, dejando atrás preocupaciones, cosas pendientes, ruidos del ambiente o ruidos mentales. Vamos a inhalar por la nariz y exhalar por la boca tres veces, con la finalidad de limpiar y relajar nuestro cuerpo. Manteniendo una respiración pausada y tranquila, los voy a invitar a hacer un viaje al tiempo en que fueron estudiantes, a recordar cómo era su escuela...los colores de ese lugar, los sonidos, los aromas. Vas a recordar los pasillos por los que caminabas, las salas por donde pasaste tanto tiempo y así también a las personas con quienes compartías, tus compañeros, los educadores. Te vas a detener en un adulto de esa escuela que te haya impactado positivamente. Un educador, un profesor significativo en tu vida, del que tengas recuerdos positivos. ¿Recuerdas su mirada? ¿Sus gestos? ¿Su voz? ¿Qué lo hacía diferente de otros profesores y qué hacía que tú te sintieras bien con él o ella? Tal vez era la forma de tratar contigo, la

forma de hacer clases, su carisma, su humor, su forma de ser. Si hoy, luego de tantos años, tuvieras la posibilidad de verle nuevamente, ¿qué le agradecerías? Hazlo y emite una sonrisa para despedirte de el/ella. Y así lentamente vas a ir volviendo a conectarte con este espacio por medio del ancla de la respiración. Vuelvo a respirar profunda y lentamente tres veces. Inhalo por la nariz y exhalo por la boca" (sonido del cuenco).

2. Compartir en parejas (2 minutos cada persona)

Al finalizar la imaginería, manteniendo el silencio, se invita a quedar frente a frente con alguien, para conversar en parejas a partir de las siguientes preguntas: ¿A quién recordé? ¿Cómo era?

Primero habla una de las dos personas para responder, la otra persona solamente escucha atenta y receptivamente el relato de su compañero/a. Al dar la señal (un sonido de campanita, o cuenco), se agradecen con un gesto o un abrazo por la escucha e intercambian de rol.

3. Trabajo Grupal

Se reúnen tres parejas para conformar un nuevo grupo y se les invita a que identifiquen características en común de los educadores recordados. Definen un escribano que va tomando nota en una hoja de registro.

Transcurrido un tiempo de conversación grupal, se invita a elegir las tres cualidades que consideren más significativas para definir a los y las educadoras recordadas. Se escriben en tarjetones de cartulina, una cualidad por tarjeta.

4. Plenaria Participativa

Se invita a generar una conversación en plenaria, que busca facilitar un diálogo en relación a las características de los educadores significativos que han estado identificando. Para esto, más que repetir lo que han hablado en los grupos, se invita a exponer una palabra que consideren central para dar cuenta de las cualidades de esos educadores recordados.

Así, un representante del grupo elige una palabra de su lista y la presenta poniéndola al centro y explicando por qué la eligieron. El siguiente grupo agrega algo en relación con lo que ya ha salido, las personas hablan espontáneamente en representación del grupo y complementan el diálogo con una de sus palabras.

5. Recogida Plenaria

Una vez que se han presentado las palabras de los grupos, cerrar la plenaria con algunas preguntas gatilladoras que permitan llegar a una construcción colectiva acerca de qué sería vínculo bien tratante y cuál es el rol de educador en el desarrollo de este tipo de vínculos. Es muy importante ir complementando esta reflexión con las claves teóricas y evidencias de la investigación educativa entregadas en esta guía.

Algunas preguntas que se pueden proponer son:

- ¿Qué es lo que les llama la atención de las características enunciadas?
- ¿Qué relación ven entre estas cualidades y la tarea educativa?
- ¿Qué beneficios tuvo en su experiencia este vínculo?
- ¿Qué impacto tuvo en ustedes?



Cuando preguntamos a las y los educadores sobre las características que tenían los maestros que impactaron positivamente en sus vidas, aparecen cualidades como: *amor, empatía, protección, aceptación incondicional, atención a la singularidad, vocación, modelo a seguir, motivador, normas claras, coherencia, altas expectativas, escucha, contención*, entre otras.

Todos estos aspectos experimentados necesariamente en el marco de un vínculo bien tratante, cercano y estable tienen que ver principalmente con las cualidades humanas del educador, especialmente aquellas referidas a la capacidad de cuidar de otros. Esto revela que educar es un proceso vincular, en donde se ponen en juego variables relacionales y pedagógicas para que la experiencia de aprendizaje efectivamente ocurra, siendo los ámbitos afectivo y pedagógico no solo igualmente importantes, sino que, además, inseparables.

Decir que un vínculo es bien tratante es mucho más que consignar ausencia de situaciones de maltrato. Es una buena señal que estos hechos no ocurran; no obstante, el vínculo bien tratante también implica desplegar todas aquellas actitudes, acciones y relaciones que, con profundo respeto a la dignidad del niño, niña y adolescente, atienden y satisfacen apropiadamente sus necesidades de cuidado, afecto, protección y educación, asegurando el desarrollo integral de sus potencialidades, con un adecuado ejercicio de la jerarquía y el poder.

Proponemos el siguiente cuadro que permite identificar, incorporar y/o reforzar las prácticas nutritivas y bien tratantes en el espacio educativo con todos los y las estudiantes, independiente de sus características. Estas cualidades son una síntesis propia a partir del trabajo desarrollado por Barudy y Dantagnan¹³.

PRÁCTICAS BIEN TRATANTES PARA EL DESARROLLO INTEGRAL



Elaboración propia basada en Barudy y Dantagnan, 2009.

- 1. Cuidado y Protección:** Prácticas de atención y protección a la integridad física y psicológica de los estudiantes.
 - Cuidado y supervisión de espacios.
 - Promoción del autocuidado.
 - Atención a las conductas de riesgo.
- 2. Afecto y valoración:** Prácticas explícitas de reconocimiento y valoración.
 - Gestos y palabras que comunican que es visto y reconocido como alguien singular con méritos, competencias específicas y dignidad, favoreciendo la identidad positiva y la autoestima elevada.
 - Su presencia y compañía son importantes para el grupo
 - hay plena confianza en sus capacidades,
 - será respetado de manera incondicional,
 - su familia y comunidad son importantes y valiosos
 - cuenta con un vínculo afectivo, seguro y continuo de parte del educador,
 - será acogido, comprendido y acompañado en los momentos que lo necesite, en momentos de miedo, adversidad o ansiedad

- 3. Contención y Límites:** Prácticas que les permiten de participar con otros en una convivencia respetuosa y amable.
- Aprender a modular emociones e impulsos,
 - conocer las normas y el sentido de respetarlas
 - animándolos a ser responsables, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes
 - enseñándoles la importancia de la reciprocidad en la buena convivencia.
 - Permitir la expresión emocional respondiendo con empatía sin minimizar, descalificar o ignorar las emociones expresadas ni su intensidad.
- 4. Apoyo, Exigencia y Desafío:** Prácticas que satisfacen las necesidades cognitivas del niño y la niña de comprender y asignar sentido al mundo en que viven, adaptarse y realizarse.
- Estimular y apoyar el desarrollo de sus órganos sensoriales, su percepción, su memoria, su atención, su lenguaje, su pensamiento lógico y sobre todo su capacidad de pensar y reflexionar.
 - Motivar la curiosidad por lo que sucede alrededor, motivar la exploración, la experimentación y conductas de autonomía sin dejar de lado el afecto, la comunicación y la transmisión de historias.
 - Manifestarles alegría y reconocimiento por los esfuerzos y logros que van realizando para crecer y desarrollarse. Prácticas que satisfacen la necesidad de contar con apoyo y colaboración en situaciones difíciles.
 - Ofrecer retos ayuda para encontrar alternativas de solución, explicando el problema para que pueda entenderlo.
 - Otorgar reconocimiento y gratificación (v/s negligencia y subestimación).
- 5. Comunicación genuina y respetuosa:** Prácticas orientadas a generar un ambiente de escucha mutua, respeto y empatía:
- Cuidando los elementos verbales y no verbales de la comunicación.
 - Favoreciendo siempre la autoestima y sentimientos de seguridad .

Desde el punto de vista educativo, las 5 dimensiones expuestas, favorecen la armonía emocional en el desarrollo integral del estudiante y, por cierto, impregnan un colorido de cuidado en los modos de convivir que se construyan en las comunidades. El equilibrio entre estas cinco dimensiones en la construcción de vínculos es fundamental para el bienestar del niño, niña o adolescente, y para todos quienes conforman la comunidad educativa. Así, por ejemplo, el establecimiento de vínculos que sólo se centran en la exigencia y el desafío, o sólo en el establecimiento de límites, pero carecen de demostraciones de cuidado y protección o de afecto y valoración, tiene un impacto negativo en el desarrollo del bienestar. Por el contrario, un afecto mal entendido, que no plantea desafíos ni exigencias, o no pone límites, puede ser la expresión de una visión limitada de las capacidades del estudiante, impidiéndole crecer y desarrollar su potencial.

■ 3.2. LA LABOR DOCENTE, UNA TAREA INMATERIAL AFECTIVA

Nos definimos como sujetos a partir de las relaciones vinculares que establecemos con otros en diferentes espacios sociales, siendo la escuela uno principal. En la relación entre educadores y estudiantes, la construcción de identidad puede ser vista como un proceso dialéctico en espiral, dentro del cual ninguno de los dos podría llegar a ser pensado en ausencia del otro¹⁴. Por tanto, los objetivos, las acciones y los roles que ejercen educadores y estudiantes son definidos en este interjuego.

La labor docente es una tarea esencialmente relacional o inmaterial afectiva, que involucra de manera integral la ‘persona’ del educador con la ‘persona’ del estudiante. Donde el educador además de conocer su disciplina, el manejo didáctico y pedagógico, necesita contactarse emocionalmente con sus estudiantes para impregnar sus clases de goce, alegría, entusiasmo y creatividad¹⁵. Pichon-Rivière¹⁶ subraya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene en los vínculos afectivos que se establecen entre docentes y estudiantes, quienes conforman una estructura gestáltica funcional y dinámica a la cual llamó “enseñaje”.

Para Denzin (1984)¹⁷, la práctica educativa despierta y expresa emociones en los docentes, y también en aquellas personas con quienes el profesor o profesora trabaja. Adoptar decisiones pedagógicas adecuadas e interactuar más satisfactoriamente con los estudiantes, es posible al establecer vínculos basados en el entendimiento emocional¹⁸. *El entendimiento emocional alude a una interpretación subjetiva y rápida -a diferencia de la interpretación cognitiva-, con la que capturamos en nuestra propia interioridad la emocionalidad de otro, le damos sentido y podemos responder ante este otro.* En el trabajo docente, el entendimiento emocional es una condición necesaria, pues la pedagogía supone que los docentes tengan un cierto tacto, cierta habilidad para identificar qué es lo apropiado y bueno para cada estudiante. Dado que los entendimientos emocionales ocurren en relaciones que desarrollan entendimientos mutuos en base a un vínculo cercano, no es extraño que en las escuelas sean más la excepción que la regla, predominando más los desentendimientos emocionales¹⁹. En efecto, las escuelas tienen ciertas características estructurales que hacen que este desentendimiento emocional sea una condición casi crónica: la distancia y asimetría entre el docente, en su escritorio y la pizarra, con el resto de los estudiantes; la inmensa cantidad de estudiantes por docente, lo que limita las posibilidades de contacto e intimidad; la escasa utilización de procesos de auto-evaluación con los estudiantes, que permitirían conocer más su mundo interior y su proceso individual de aprendizaje; la preocupación por cumplir con estándares altos de aprendizaje así como por lograr una cobertura curricular completa, lo que impacta en un descuido por el cuidado y el vínculo en el aprendizaje²⁰.

Kelchtermans²¹ indica que esta relación no debe ser considerada sólo en términos técnicos ni funcionales, sino que, por el contrario, se sostendría, principalmente, en base al compromiso del docente con el cuidado y la formación ciudadana de los y las estudiantes.

Distintos autores han destacado el papel crucial de la emocionalidad del vínculo educador – estudiante y la orientación al cuidado como aspectos constitutivos de la actividad pedagógica²² en la medida que permiten al docente comprometerse, comprender y responder con sensibilidad a las necesidades que cada estudiante tiene para participar y aprender.

Desde la perspectiva la 'ética del cuidado', además de posibilitar y favorecer el vínculo pedagógico positivo del o la docente con el estudiante, el desarrollo ético se convertiría también en un objetivo de aprendizaje para este último, a la par de las metas cognitivo-afectivas. Según Hargreaves²³, una de las preocupaciones centrales de un profesor comprometido con su trabajo sería proveer un espacio seguro, un clima emocional donde los estudiantes se sientan cómodos y en confianza. La orientación al cuidado, por su parte, tiene que ver con la dimensión intrínsecamente amorosa de la docencia, la cual permite entender que una de las mayores recompensas que perciben los profesores y profesoras sea ver cambios exitosos en estudiantes²⁴.

A su vez, hoy es claro que el aprendizaje involucra cognición, corporalidad y afectos. Estas dimensiones están indisolublemente unidas, puesto que el pensamiento es inseparable de los procesos afectivos de la persona²⁵. Invariablemente conocer ha sido considerado como un proceso aséptico y frío de la mente que prescinde del cuerpo como soporte de la experiencia²⁶. A su vez, la dicotomía o separación entre los procesos afectivos y cognitivos, corresponde a una concepción propia de la modernidad, que considera superior el pensamiento de tipo analítico, basado en reglas lógicas y procesos de categorización, por sobre la percepción holística e intuitiva de la realidad²⁷.



Esta separación entre el mundo afectivo-corpóreo y cognitivo produce una disociación entre lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos, conduce a la negación y represión de las emociones y provoca enfermedad psíquica, física y espiritual. La incapacidad para reconocer y distinguir lo que se siente, para acoger, expresar y canalizar nuestro mundo afectivo, constriñe el desarrollo sano, armonioso y sensible de las personas. Un educador y educadora que no reconoce y trabaja sobre su propio mundo afectivo, difícilmente podrá apoyar y educar a sus estudiantes en el desarrollo del suyo. Así, indudablemente, los conflictos que emerjan en la relación se verán entorpecidos o limitados por la ceguera afectiva que la cruza.

La neurociencia nos permite constatar que la cognición está cruzada por la pasión, “por tensiones heterónomas, a tal punto que son las emociones y no las cadenas argumentales las que actúan como provocadoras o estabilizadoras de las redes sinápticas, imponiéndose cierres prematuros o manteniendo una plasticidad resistente a la sedimentación”²⁸.

Lo que caracteriza a nuestro pensamiento, es decir, lo que no podrá ser reemplazado por ninguna máquina, es precisamente ese componente afectivo presente en todas aquellas manifestaciones de la inteligencia humana; siempre está, sea o no consciente²⁹.

3.2.1 El vínculo educador - estudiante desde la perspectiva del apego secundario

Desde la Teoría del Apego³⁰ el vínculo educador- estudiante constituiría una relación de apego secundario, en la medida que el educador o educadora constituye una figura adulta altamente presente en la vida de los estudiantes, y que, siguiendo el mismo patrón del vínculo del apego primario (infancia temprana), puede entregar seguridad, cercanía, contención y confianza a sus estudiantes para procesar tanto la incertidumbre como los logros.

Para la mayor parte de los niños y niñas que llegan a la escuela el apego temprano ha dado como resultado una experiencia

suficientemente buena, permitiéndoles el desarrollo de un sentido personal y una expectativa del mundo aceptablemente esperanzadora y fiable. En estos casos, las experiencias de apego seguro favorecerán la implicación positiva en el aprendizaje, la participación e inclusión social. Los niños/as han aprendido a tolerar la frustración y la incertidumbre, y a buscar ayuda cuando la requieren, han desarrollado la capacidad de relacionarse con sensibilidad y respeto con los demás, y han construido una imagen del “yo” como persona que merece afecto y respeto, y con sentido de eficacia personal.

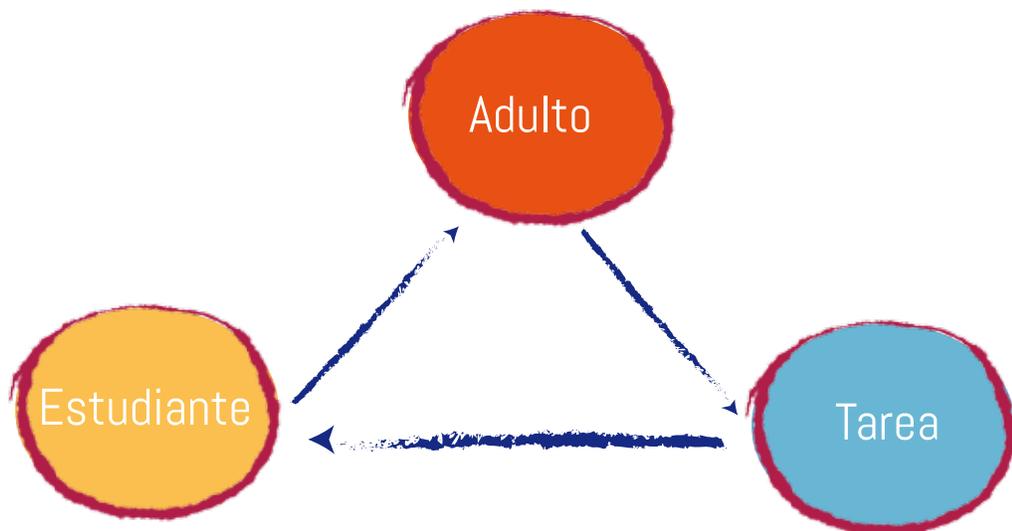
Pero, por el contrario, cuando en la experiencia temprana no se ha encontrado contención, alivio y respuesta comprensiva que ayude a mitigar la ansiedad, surge el apego inseguro, y con ello, la falta de confianza en sí mismos y los demás; asociándose a muchas dificultades en la relación con los adultos de la escuela, a conductas desreguladas y consecuencias en el desempeño escolar.

Investigaciones recientes han aportado evidencia en favor de que características protectoras de los docentes, como la capacidad de actuar sensible y responsivo a las necesidades académicas y emocionales de los y las estudiantes, pueden ser experimentadas por ellos y ellas como una segunda gran oportunidad para obtener respuesta a sus necesidades emocionales³¹. Lo anterior resulta especialmente relevante para aquellos niños que no han tenido una buena experiencia en el vínculo primario, y presentan dificultades para confiar en sí mismos y en las relaciones con los otros. En otras palabras, un vínculo de apego seguro con el docente puede brindar la oportunidad de revisar y modificar las primeras creencias y representaciones en función de la nueva experiencia vincular. Implica ofrecer al estudiante la posibilidad de relacionarse con adultos que entregan seguridad, contención y confianza, junto con dejar una huella que oriente las relaciones futuras que el o la estudiante construirá.

3.2.2. El triángulo del aprendizaje y base segura

La tarea ocupa un lugar en el espacio transicional entre el educador y el mundo exterior que es el aula. Tomar parte en ella significa confiar en el educador y educadora como apoyo para aguantar la incertidumbre y resolver la confusión al abrigo de un lugar seguro. Acompañar la incertidumbre que genera lo desconocido es una buena herramienta para comprender y analizar los comportamientos de los y las estudiantes. El docente y el aula llegan a representar la base segura en educación³².

La tarea de aprendizaje es una parte crítica de la experiencia educativa. El docente define la tarea e involucra a los y las estudiantes en el descubrimiento de algo desconocido o de una capacidad que aún no se desarrolla. Así, la habilidad de los y las docentes descansa en saber cómo hacer que este conocimiento, capacidad y experiencia estén al alcance de los y las estudiantes mientras emplean la curiosidad y las ganas de descubrir cosas.



Para los niños y niñas que han establecido una experiencia de apego seguro con un adulto sensible, fiable y de confianza, el docente forma parte de la expectativa de que será de ayuda y estará disponible. Es decir, puede acudir a él o ella cuando no sabe y sentirse suficientemente tranquilizado como para proseguir con la tarea con mayor grado de independencia y autonomía.

La sensibilidad del docente y su capacidad se traducen por lo general en que la tarea sea estimulante pero manejable y que dé satisfacción el lograrlo. Esto redundaría en la percepción de eficacia personal y para muchos en un aumento de la resiliencia. Y en la medida que crecen, si todo ha ido bien, los y las estudiantes dependen más de sí mismos y menos del docente.

Sin embargo, cuando la experiencia de apego primario ha sido negativa, la ansiedad frente a la incertidumbre de la tarea repercute negativamente tanto en la conducta como en el rendimiento y los estudiantes suelen reaccionar con menos seguridad. Si el adulto a cargo de la tarea no percibe esta ansiedad y/o no tiene la capacidad de contenerlo y ayudarlo a proseguir en la exploración, aparecen distintas reacciones como el abandono de la tarea, conductas disruptivas o manifestaciones explícitas de rabia y frustración hacia el docente, sus pares o si



mismo. Esto permite entender también la conducta de muchos adolescentes que, buscando una base segura que les procure aceptación y afirmación busquen sustitutos en los pares y en algunas conductas de riesgo, como el consumo de drogas y alcohol, el alivio a sus estados de gran ansiedad.

Esta capacidad del educador y educadora de responder con sensibilidad y soporte emocional se torna decisiva frente a situaciones que al estudiante le causan confusión, frustración, enojo o insatisfacción. Ante una situación de descontrol, por ejemplo, el educador podría interpretar las expresiones del estudiante como una provocación a su persona y reaccionar en consecuencia o podría tomar distancia, concentrarse en los sentimientos del estudiante y devolverle una narrativa comprensiva de lo que le ocurre para ayudarlo a calmar su angustia. En otras palabras, ***el profesor y profesora es quien puede “prestarle mente” a los y las estudiantes en la medida que los ayuda a mirar, poner atención a lo que les sucede y nombrar sus experiencias.***

Desde la perspectiva socio-constructivista, esta organización que el estudiante va haciendo de su propio funcionamiento a través de sus profesores, recuerda al concepto de Zona de Desarrollo Próximo³³, en la medida que el niño, mediante un vínculo nutritivo con su profesor, va accediendo a formas de autorregulación que de otra manera no accedería³⁴.

Cuando, por el contrario, los docentes se ven desbordados por las demandas de estudiantes ansiosos/as, reaccionan con rechazo, críticas y castigos. En estos casos es posible que se repita la experiencia de apego adversa y los estudiantes vuelvan a vivir las abrumadoras incertidumbres de la primera infancia, que no fueron adecuadamente contenidas en la relación de apego temprana, perpetuándose el ciclo de inseguridad e insensibilidad.

De esta forma, considerar las características de las experiencias de apego primarias que presentan los y las estudiantes, ofrece a los docentes la posibilidad de ampliar el repertorio de respuestas frente a las necesidades académicas y emocionales de niños, niñas y adolescentes. En otras palabras, comprender que ciertos obstáculos dentro del proceso educativo responden a necesidades en el ámbito vincular, permite diseñar planes de trabajo que apunten a aquello, invitando a desplegar un actuar sensible, cuidadoso y contenedor.

■ 3.3. ESCUELAS COMO BASE SEGURA PARA ESTUDIANTES Y PROFESORES

Tal como se menciona en párrafos anteriores, el contexto en el cual se construye el vínculo entre profesor y estudiante se transforma en un elemento de gran relevancia para el devenir de este. Es así que el desafío no solo se limita a ofrecer una base segura en tal relación, sino que el reto también está en construir de una base segura a nivel institucional.

Quando las escuelas y liceos logran ser respuesta a las necesidades educativas y emocionales de quienes las conforman, tienen el potencial de transformarse en instituciones emocional y mentalmente sanas y seguras³⁵. Para que ello ocurra, es esencial que escuelas y liceos desplieguen y gestionen prácticas que otorguen seguridad, especialmente a estudiantes y docentes.

Así, un elemento crucial pasa por las prácticas de liderazgo que se implementan en la gestión directiva de la comunidad, las cuales deben caracterizarse, entre otros elementos, por *estar presentes* en la cotidianeidad de la escuela y ser una figura asequible. Asimismo, los líderes educativos deben poner especial atención en brindar apoyo y contención emocional a los equipos de profesionales, lo que, entre otras cosas, implica gestionar espacios de encuentro sistemático para atender a las necesidades en torno a la dimensión emocional de ellos y ellas.

Otro factor relevante para la promoción de una base segura institucional se vincula con las características físicas de los edificios en los que funcionan escuelas y liceos, rescatando en esto, el simbolismo que conlleva. Lo anterior, refiere a contar con espacios en buen estado, cómodos, seguros y supervisados, poniendo especial atención al mensaje que entrega el estado de las salas de clases, los patios y la sala de profesores, lugares neurálgicos de las comunidades educativas, en los cuales estudiantes y docentes conviven día a día.

Así como se refiere a escuela y liceos con base segura, también podemos hablar de escuela y liceos como fuente de apego inseguro, cuando los vínculos positivos son escasos y las interacciones se centran fundamentalmente en la crítica, las

debilidades, la humillación e invisibilización de las necesidades de sus estudiantes y otros integrantes de la comunidad. De esta forma, se transforma en un imperativo la promoción de modos de convivir caracterizados por el buen trato, el respeto y la valoración de cada integrante, lo que favorecerá la entrega de un mensaje claro y coherente con el tipo de relaciones con que se espera construir en la comunidad.

Lo anterior no pasa únicamente por realizar acciones puntuales y/o celebración de efemérides afines al buen trato, al respeto y otros valores, sino que el desafío está en revisar y/o repensar desde tal óptica los distintos dispositivos y/o instrumentos de vinculación existentes, por ejemplo, las metodologías de enseñanza, el enfoque disciplinario, estilo de abordaje de los conflictos, el diseño de las instancias de encuentros con madres, padres y apoderados, de los reconocimientos con los que cuenta la comunidad, los niveles de participación en la toma de decisiones, entre otros elementos.



Pausa para la reflexión

Pensando en la relación que estableces con tus estudiantes, ¿consideras que representas una base segura para ellos y ellas?, ¿cuáles son las señales que recibes respecto de tu relación con estos?

Y si miramos y escuchamos a todos y todas quienes conforman la comunidad ¿ofrece nuestra escuela una base segura para todos y todas?, ¿qué señales reciben como escuela sobre este aspecto?

3.3.1. Vínculos nutritivos en la comunidad de educadores

A convivir con otros atendiendo tanto al bienestar personal como al bienestar de los otros integrantes de la comunidad, se aprende.

A convivir con otros utilizando conductas violentas cuando el otro/a no responde a mis necesidades, también se aprende.

En capítulos anteriores nos hemos centrado en el impacto de los vínculos afectivos en el bienestar, motivación y aprendizaje de los y las estudiantes. Este capítulo se centra particularmente en el espacio relacional que conforman los integrantes del equipo educativo para desarrollar su labor profesional.

En lo cotidiano es frecuente escuchar expresiones del tipo: “en nuestra escuela nos llevamos muy bien entre nosotros”, “casi nunca trabajamos como equipo, cada uno hace lo suyo” o “en nuestra escuela existen grupos muy marcados...desde siempre”; más como una característica estática de la organización que como una dinámica relacional. Observándose además que se cuenta con pocas instancias formales para abordar en profundidad la centralidad que tienen estos vínculos en el bienestar o malestar profesional y desempeño del equipo; y que como plantea Cornejo van quedando la mayoría de las veces circunscritos al ámbito del malestar y el sufrimiento corporal, o de lo anecdótico e informal en el trabajo³⁶.

El grado de bienestar que siente un profesional impacta en dimensiones tan relevantes como la salud personal, la permanencia en una comunidad y la calidad del proceso educativo dentro del aula. Y si bien, el bienestar profesional también depende de factores personales y contextuales de la política educativa, el tipo de vínculo con los colegas, la comunicación, el reconocimiento, la participación y las posibilidades de aprender con otros dentro de la comunidad, juegan un rol crucial³⁷.

Pero ¿cuánto tiempo se asigna semanal, mensual o anualmente para abordar este eje de la convivencia escolar, reconocer

buenas prácticas y buscar cambios cuando no las hay? Siempre hay menos de lo realmente necesario según los mismos grupos educativos. Pareciera ser que no reviste la urgencia o relevancia que revisten otros vínculos, y los equipos terminan sobrellevando situaciones complejas por largos periodos.

Si bien se sabe que la relación vincular más importante del proceso educativo es el vínculo educador-estudiante³⁸, los vínculos entre educadores pueden brindar sustento en momentos de estrés profesional, crisis y dificultad. Sin embargo, para que esto ocurra, es necesario avanzar de la lógica del trabajo individual y autocuidado al cuidado mutuo y trabajo colaborativo; donde la escucha, la contención, el diálogo y la reflexión compartida sean componentes permanentes del trabajo profesional.

Teniendo presente que el vínculo entre educadores contiene matices y complejidades que requieren de un análisis contextual y participativo, en las siguientes líneas se propone explorar un eje de acción especialmente en aquellas comunidades que conviven en contextos complejos para ellos, sus estudiantes y familias; que puede ser el punto de partida para avanzar desde el agobio personal que produce enfrentar los desafíos educativos de manera aislada a la calma y reflexión profesional que se logra en una comunidad docente que opera como “base segura”³⁹.

Esta propuesta se basa en la centralidad de contar con un espacio seguro – refugio físico y emocional – para que docentes y otros profesionales que trabajan con estudiantes puedan compartir la incertidumbre que les generan algunas situaciones educativas, y donde la contención, la comprensión y la reflexión conjunta del equipo les permita explorar nuevas estrategias de intervención - adecuadas y posibles - que proporcionen mejores resultados para los y las estudiantes, el grupo y el profesor/a; es decir se invita a construir un espacio seguro entre docentes como una práctica enfocada a reducir la tensión de sus integrantes y a desarrollar un marco que ofrezca más apoyo a los estudiantes más desafiantes.

En un nivel moderado, las dificultades emocionales de respeto a las normas y/o de aprendizaje que presentan los estudiantes, pueden entenderse y abordarse con estrategias y metodologías preparadas por el equipo educativo; sin

embargo, cuando estas dificultades superan las posibilidades de manejo del educador, generan elevada tensión en el grupo y, de forma acumulativa, provocan angustia importante en los profesores, que ven su trabajo interrumpido, sienten que no cuentan con las competencias para generar cambios y que se sienten, y a veces realmente, son atacados.

¿Por qué es importante contar con este espacio seguro?

Porque los adultos también nos beneficiamos del apego seguro cuando estamos ante una dificultad; y sólo en la medida que podamos contar con otro que nos ayude a comprender nuestra ansiedad, temor, frustración, rabia, entre otras emociones, y nos ayude a analizar el problema, podremos planificar nuevas estrategias y resolver el desafío.

Una mayor comprensión del significado de la conducta del estudiante hace posible que el profesor consiga un mejor desenlace del conflicto para ambos. Es decir, la conducta del estudiante deja de interferir la capacidad del profesor/a para pensar y con esto puede reaccionar de forma más constructiva. Con todos los estudiantes, comprender la experiencia que subyace tras la conducta, informa y fortalece la eficacia de la intervención planificada.

Muy por el contrario, ante la falta sostenida de soporte y apoyo se activarán nuestros mecanismos de defensa ante esas emociones, como son, por ejemplo:

- la negación del problema: “El que se molesten, se agredan es parte de la edad”; “Hoy los estudiantes no se interesan en aprender, ya tendrán que madurar”
- el distanciamiento afectivo de los estudiantes: “Prefiero no saber qué le pasa a Juan, debe tener muchos problemas en su casa”
- la reacción rabiosa con los estudiantes y sus familias: “Con estas familias no hay nada que hacer, si ellos no quieren salir adelante problema de ellos”
- o el abandono de la tarea y por tanto de nuestro rol educativo “Ya me cansé, problema de ellos si aprenden o no, yo sigo con mi programa”

A lo que se suma:

- un aumento de propio estrés y malestar docente;
- ausencia de posibilidad de reflexionar, planificar y ofrecer una respuesta adecuada a las situaciones complejas.

¿Cuál es el primer paso?

Admitir que cuando se tiene un problema, esto no implica necesariamente incompetencia.

De esto depende que cuando un educador y educadora busque ayuda, se le ofrezcan – de manera consciente o no - dos respuestas muy diferentes: contención, comprensión y reflexión conjunta, o crítica y descalificación.

Este primer paso implica revisar con el equipo las creencias respecto a la competencia – incompetencia profesional, pero también, aspectos más profundos como la confianza de los vínculos².



- ²Para profundizar en la construcción de vínculos entre educadores se sugiere revisar el cuaderno “Cuidado mutuo en la comunidad docente. Fortalecer el vínculo entre educadores desde una mirada institucional”, que corresponde a unos de recursos que ofrece la serie.





03

Disciplina y autoridad pedagógica:

cuando el vínculo se pone en juego

En la medida que los estudiantes crecen y avanzan en la trayectoria educativa, las regulaciones y exigencias para participar con otros en contextos de juego, aprendizaje y convivencia en general, también aumentan y adquieren mayor especificidad.

Los educadores y educadoras saben que a algunos estudiantes les lleva un tiempo adaptarse a las rutinas del aula y normas escolares, pero que, con tiempo, relaciones consistentes con sus educadores, prácticas sistemáticas y afecto, consiguen adaptarse a las expectativas y logran fijar la atención en el aprendizaje. Saben también que otros estudiantes requieren de más tiempo y estrategias más personalizadas para lograrlo, y que otros responden a ninguna, apareciendo en ocasiones la exclusión como la única vía cuando para el estudiante no ha sido posible comunicar con palabras sus necesidades más profundas, y para el adulto tampoco ha sido posible comprender el trasfondo de su actuar.

Abordar estas situaciones donde uno o más estudiantes no responden a las normas exigidas por el adulto, como lo es una conducta desafiante o de descontrol emocional, es uno de los mayores desafíos para quienes tienen la responsabilidad de educar; porque además de encontrar estrategias efectivas de enseñanza, *estas situaciones exigen contar con un alto nivel de desarrollo emocional del adulto junto con un adecuado ejercicio de la autoridad pedagógica y espacios de diálogo para contener emocionalmente al estudiante y colaborar en su aprendizaje, sin poner en peligro la empatía, el buen trato y finalmente, el vínculo pedagógico.*

El rol formador del docente implica comprender y orientar el comportamiento del estudiante en un marco de desarrollo y aprendizaje permanente; y en muchas ocasiones, explorar incansablemente distintas actuaciones formativas que permitan el progreso de todos y todas, y con mayor hincapié en aquellos que por distintos motivos, ajenos a su responsabilidad, les resulta más complejo ajustarse a las exigencias de la escuela.

En este capítulo les invitamos a revisar los principios básicos para gestionar la disciplina manteniendo el rol de autoridad pedagógica, la cercanía y empatía del vínculo, y la responsabilidad por el proceso formativo de los estudiantes.

4.1. LA AUTORIDAD DEL EDUCADOR EN EL VÍNCULO CON LOS Y LAS ESTUDIANTES

Las y los docentes saben que actualmente el ejercicio de la autoridad en la relación educador – estudiante no está exenta de tensiones y conflictos.

Quienes educan, profesores u otros adultos de la escuela, se encuentran en una posición de poder respecto del estudiante, producto del rol y responsabilidad educativa que asumen. En este sentido, *el vínculo profesor-estudiante es asimétrico, no es una relación entre pares. Los estudiantes se encuentran bajo una relación de dependencia y cuidado, que los vuelve especialmente vulnerables al trato y la educación que reciben.* Los adultos educadores son quienes tienen a su cargo la responsabilidad de orientar, entregar herramientas y apoyar a los niños, niñas y adolescentes en su desarrollo individual y social. Es importante tomar consciencia de esta posición de poder que se ejerce, siendo educador.

No obstante, profesor y estudiante, son iguales en dignidad y derechos, ambos merecen un trato digno, ser reconocidos como un legítimo otro y ser respetados. Muchos profesores reconocen que sus más grandes maestros son y han sido sus estudiantes. El respeto mutuo ha mostrado ser un valorpreciado por estudiantes y profesores en el ejercicio de la autoridad y la construcción del vínculo. La raíz etimológica de respeto es re-spectrum, spectrum-specer, proviene de mirar, volver a mirar al otro. Al volver a mirar al otro, le reconocemos como persona, le otorgamos existencia. Por el contrato, cuando ignoramos sistemáticamente a alguien, cuando hacemos como si el otro no existiera, provocamos uno de los dolores más grandes que guarda el ser humano en su historia de vida, la de no haber sido visto, reconocido, apreciado.

Las antiguas formas de ejercicio de la autoridad han sido crecientemente cuestionadas, desde la segunda guerra mundial. Gran parte del discurso político, de las movilizaciones contestatarias e incluso de las críticas a la vida cotidiana, se ha volcado contra el autoritarismo y el abuso de poder, exigiendo mayor justicia e igualdad. Demandas legítimas y necesarias para



el desarrollo de la humanidad, como el derecho a condiciones de igualdad entre hombres y mujeres o los derechos de los niños, niñas y adolescentes a expresar su opinión y participar activamente en los espacios en que habitan son hoy un piso mínimo. En este marco de democratización los pilares tradicionales en los que se sustentaba la figura de autoridad se han erosionado, “diluyéndose el lazo social que proporcionaba legitimidad y estabilidad a una estructura social jerarquizada y vertical”⁴⁰.

Nos encontramos en una crisis de las instituciones en general, se habla de un declive o desfondamiento institucional, en el sentido que éstas ya no tienen el mismo poder para instituir y socializar⁴¹, para establecer determinado orden simbólico y performativo, para inculcar determinadas creencias y valores. Esto se explicaría principalmente por la destitución del Estado-nación, y su reemplazo por la gobernanza del mercado, que ha arrastrado consigo al declive de sus instituciones matrices como son la escuela y la familia. En el escenario actual, la escuela y la familia han dejado de ser los dispositivos fundantes de la moralidad del sujeto⁴². Liberadas las fuerzas del mercado, la escuela perdió su capacidad instituyente, con lo cual sufriría la dilución de su contenido o fondo y sólo permanecería como forma o “caparazón” institucional⁴³. Siendo así, las y los maestros han perdido la potencia enunciativa de sus discursos y de su saber. Han perdido la capacidad de interpelar, formar y educar desde ese antiguo podio, donde su palabra valía por el estatus de autoridad que le confería la institucionalidad escolar.

En este escenario las y los docentes, y educadores en general se sienten a la intemperie⁴⁴, la institucionalidad escolar perdió su poder instituyente y el estatus que confería legitimidad a sus profesionales, por el sólo hecho de ser “profesores”. El carnet de autoridad como representante de la institución, ha quedado obsoleto.

En el mundo escolar esto ha conllevado frecuentes manifestaciones de perplejidad, desconcierto y reclamo de educadores por la resistencia de los y las estudiantes a las normas (anomia estudiantil) y la imposibilidad de controlar a grupos que muestran rechazo o cuestionamiento a su mandato; frente a lo cual, la mayoría de las veces, su respuesta es exigir más obediencia, imponer más normas y castigos más severos.

Pero, ¿será esta la única forma de ejercer la autoridad? ¿Es posible educar en la responsabilidad, la participación y la democracia mediante la obediencia ciega, el miedo y la sumisión al orden establecido? ¿Es posible estimular la creatividad, la crítica constructiva, la autonomía y la libertad mediante una educación basada en la reproducción y el adoctrinamiento? ¿Es posible mejorar la convivencia en la familia o en la escuela sin afecto, empatía, confianza y respeto?

Al respecto es importante saber que la mayoría de nuestros estudiantes no rechazan la autoridad, sino las formas en que algunas personas adultas tratan de imponer su poder.

Familias, estudiantes y docentes, señalan que en la cultura escolar conviven dos formas de ejercer la autoridad. Reconocen, por una parte, una forma de “imponer respeto”, ejercida desde el paradigma ‘autoritarismo-obediencia’ y por otra, una muy distinta que es “ganarse el respeto” en el marco de una relación donde priman la valoración, el reconocimiento y la cercanía, como valores centrales⁴⁵. La primera sería una estrategia educativa de carácter restringido y la segunda una estrategia de tipo abierta, siendo esta última la que contribuiría a la conformación de comunidades educativas que construyen relaciones basadas en el diálogo y la participación escolar⁴⁶.

En este sentido es importante considerar que el poder que otorga el rol de educador no implica necesariamente ser reconocido y apreciado como autoridad. Por mucho que se promulguen normas y regulaciones que le asignen más poder, eso no va a garantizar el respeto, el reconocimiento ni la admiración del alumnado.

Alexandre Kojève sostuvo que la autoridad es un tipo de relación social caracterizada por “la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo”⁴⁷.

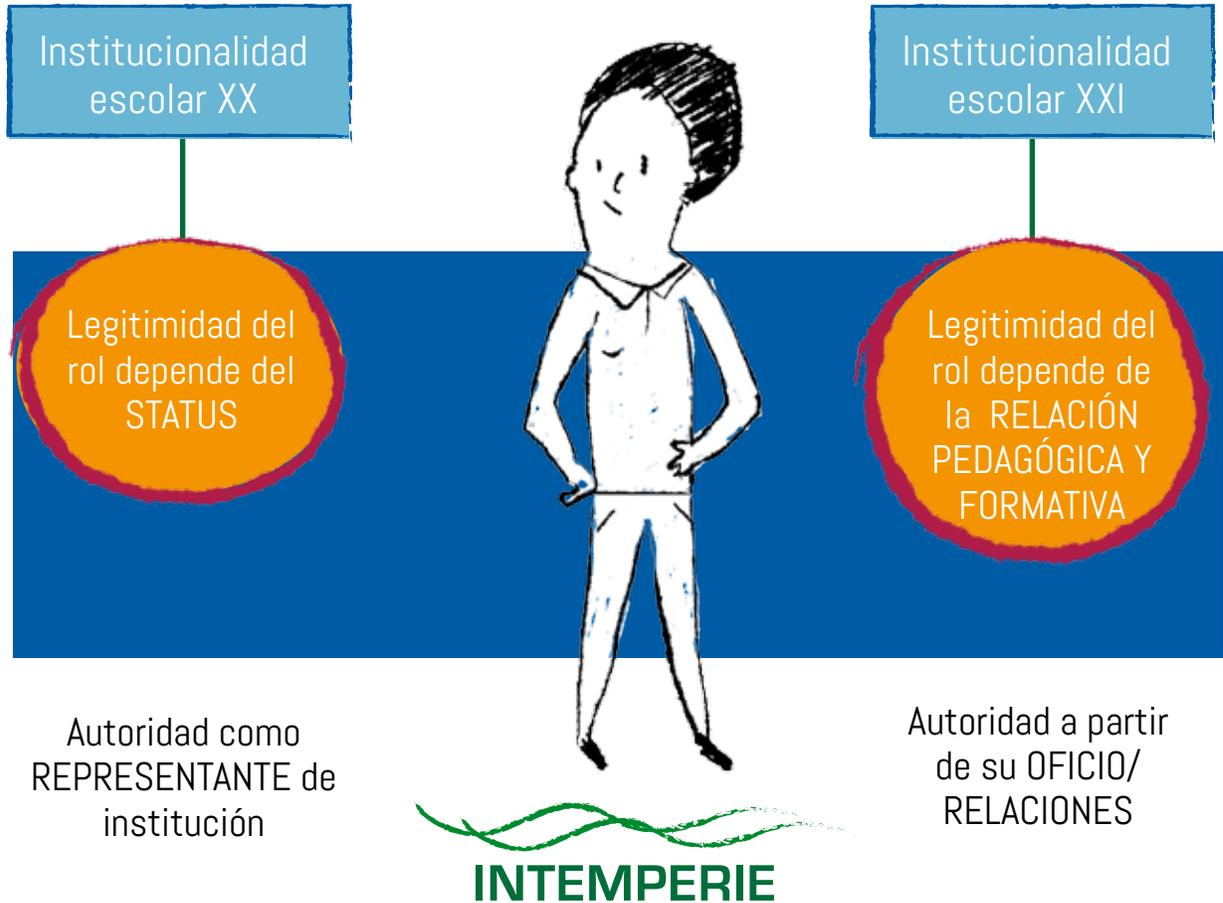
Por lo mismo, aun siendo aceptada, la autoridad siempre se encuentra en riesgo de disolución o pérdida. La autoridad no es un atributo asignado o adquirido, sino un tipo de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. La autoridad se construye en la interacción social cotidiana con los y las estudiantes y mediante un trabajo reflexivo sobre la propia práctica.

El fundamento de la autoridad pedagógica, en el contexto de declive o desfondamiento de las instituciones, depende de la capacidad relacional del docente.

En consecuencia, antes que su rol o conocimiento, es la capacidad relacional del docente, construida cotidiana y pragmáticamente, y sus características, recursos para “seducir” a los y las estudiantes, lo que le otorga legitimidad en el ejercicio de su autoridad como maestro. Una posición de mando que siempre es provisoria y contingente, que está sujeta al escrutinio de sus estudiantes para su obediencia voluntaria⁴⁸.



AUTORIDAD EN EL ROL DOCENTE



Se obedece a una persona específica no por su status o adscripción a un estamento que oficialmente tiene la facultad de mando, sino por las cualidades personales que impregnan el ejercicio de dicha posición⁴⁹.

Ser reconocidos y validados como autoridad educativa, cualquiera sea el cargo en la escuela, es fundamental para abrir las puertas e iniciar procesos compartidos de aprendizaje y desarrollo humano.

El siguiente cuadro distingue dos formas antagónicas de ejercer la autoridad.

MEDIO	IMPOSICIÓN	RECONOCIMIENTO
FINALIDAD	SOMETIMIENTO	LIBERTAD, AUTONOMÍA, BIEN COMÚN
INSTRUMENTO	CONTROL, AMENAZA, FUERZA, CASTIGO, DESCALIFICACIÓN	PERSUACIÓN, MOTIVACIÓN, INSPIRACIÓN,
RESULTADO	OBEDIENCIA CIEGA	ADHESIÓN VOLUNTARIA
EMOCIONES	MIEDO E INSEGURIDAD, RABIA Y RESENTIMIENTO	CONFIANZA Y CREDIBILIDAD
TIPO DE VÍNCULO	AUTORITARIO	EMPÁTICO, ASERTIVO



Pausa para la reflexión

¿Qué tipo de autoridad prima en la relación con sus estudiantes? Preste atención a cómo lo perciben sus estudiantes, a las emociones que expresan en la relación con usted.

¿En qué situaciones sus estudiantes le confieren autoridad? ¿En qué circunstancias ha perdido el reconocimiento de su autoridad como maestro o maestra?

La legitimidad de la autoridad no puede ser obtenida de cualquier manera, esta cobra sentido en las relaciones cotidianas y depende de las competencias relacionales del educador. Por ello, la pregunta acerca de cómo nos perciben nuestros estudiantes, qué sienten acerca de nosotros, de nuestra relación con ellos, es decisiva para ejercer el rol educativo de manera consciente y efectiva.

Varios estudios en nuestro país⁵⁰ y a nivel internacional coinciden en tres características fundamentales que legitiman al educador y particularmente, a la profesora o profesor en el ejercicio de su rol:

a) Acercamiento empático-afectivo:

El acercamiento empático puede manifestarse de diversas maneras y en distintos niveles. Implica construir un clima de confianza, para ello es indispensable que el educador sepa escuchar, empatizar y simpatizar con el grupo de estudiantes, acompañándolos en sus inquietudes y solidarizando con sus problemas.

Al respecto sentencia Camila (4°) que los buenos profesores son los que “siempre te han apoyado, siempre han estado contigo, también, tiran la talla. Si no todo es serio en la sala de clases, si tiene que haber emociones, reírse”⁵¹.

Asimismo, supone un alto grado de involucramiento, preocupación y compromiso del educador por el crecimiento, desarrollo y aprendizaje del estudiante, percibidos por los estudiantes como atención especial y sostenida.

“Porque cuando, digamos, yo iba mal en su ramo, él me decía, pucha, me tiraba arriba, me decía “tú soy inteligente, te la podís” me decía, “haz las tareas, si yo te las puedo recibir”, “estudia” me decía cuando estaba ahí”. Me veía afuera, me salía a buscarme, cuando no me veía en la sala me salía a buscarme, me llevaba a la sala y me pasaba las tareas po. Encuentro que era un buen acto de él po, porque él no nos retaba, nos decía, siempre me decía que estudiara po, que yo no era tonto, que podía po”.

(Yerco, 2°)⁵²

Contar con este tipo de legitimidad requiere que el educador sea **sincero** en el compromiso y **coherente** en sus actos. Un ejemplo de conducta contrario sería un docente que valora positivamente a sus estudiantes en las clases, y frente a sus colegas, los descalifica y desprestigia. Y, cuando las y los estudiantes pierden la confianza y credibilidad en su educador en este plano afectivo empático, esto permea todos los ámbitos en que el educador se desempeña y cuesta mucho recuperarla.

La coherencia es fundamental, muestra que la autoridad va íntimamente ligada a la persona y que es una construcción permanente.

b) Interés genuino en que el estudiante aprenda:

Esto refiere a la capacidad que demuestra el educador para cautivar a los y las estudiantes con sus clases y generar una adecuada disposición para el aprendizaje. El que las clases logren entusiasmar y motivar al aprendizaje, junto con el conocimiento y dominio pedagógico, son la evidencia del compromiso con el logro de los objetivos de aprendizaje.

Aquí el docente pone en juego su capacidad didáctica, el despliegue de formas de enseñanza que respondan a la heterogeneidad de sus estudiantes y la tenacidad para hacerse comprensible de una u otra forma.

“La forma de enseñar me gusta... porque hay algunos que, hay algunos alumnos que les cuesta más aprender las cosas y otros que aprenden al tiro. Entonces, este profesor, enseña una y otra y otra vez la misma materia hasta que a todos les queda”. (Denisse, 1^º)⁵³

La capacidad docente para reinventarse, renovar sus estrategias didácticas y reencausar la motivación estudiantil, es la expresión de su vocación pedagógica y es fundamental en todo momento. Asimismo, para cautivar, entusiasmar y responder a la heterogeneidad de los estudiantes es necesario conocerlos, saber qué les preocupa, qué les interesa y les gusta, qué dificultades y temores sienten, cuáles son sus talentos y anhelos.

c) Justicia y ecuanimidad en el ejercicio de su poder:

Esto refiere a la capacidad del educador y educadora de hacer un uso justo de las normas, sin excederse en su aplicación, considerando los factores o condiciones en que emergen los conflictos, escuchando genuinamente a todas las partes implicadas para comprender y actuar con conocimiento. Las medidas adoptadas no buscarían aleccionar de manera humillante, ofensiva u opresiva, con el fin de torcer la voluntad ni forzar la obediencia sumisa. Por el contrario, las decisiones de los educadores se sustentarían en el diálogo y la apertura a la escucha efectiva.

“La profesora se llevaba más por el nivel autoritario. “No, ustedes se callan, porque ustedes se callan”, “ustedes se sientan porque yo quiero que se sienten”, “tú no vay, porque no quiero que vayai”, “yo no quiero que hagai esto”, entonces estaba como tan... y siempre era como que pensaba que andábamos armando conspiraciones, así, contra ella” (Beatriz, 4^a)⁵⁴

Por último, según Horkheimer, la autoridad no emerge ni se reproduce de la misma manera en todas las sociedades y en todos los tiempos, sino que posee un carácter constitutivamente situado. Esto quiere decir que las condiciones contextuales y materiales afectan estructuralmente su valoración social, posicionamiento y despliegue. Dicha historicidad determina que las fuentes de legitimidad de la autoridad dependan de las características particulares de la sociedad en que ésta surge. Los contenidos que dan legitimidad a la autoridad son mutables, en función de los principios éticos o cultura en que se desenvuelvan las personas⁵⁵.

De este modo, la autoridad pedagógica adquiere relevancia en el contexto país, de acuerdo al estatus y al rol que se le atribuye, a los parámetros con que se califica su labor, a los apoyos que recibe, al reconocimiento y a las demandas que se le asignan. En esto debe revisarse la medida en que el sistema educativo, a través de sus marco normativo y políticas públicas, aporta o boicotea el tejido vincular nutritivo en las comunidades educativas.

Si miramos el contexto de la institución educativa actual, las relaciones de autoridad dependen no sólo del oficio docente, sino sobre todo de las legitimidades que emergen en los vínculos cotidianos que comparten estudiantes y profesores. De ahí la importancia que cobra la comunidad docente en la construcción de una filosofía y una ética compartida acerca de la visión y misión educativa, para reflejar en las formas de acción y vinculación esos principios éticos que la guían.

No podemos dar por supuesto que todos comparten los mismos valores, es necesario generar un lenguaje compartido sobre cuál es la función de la escuela y el sentido profundo de nuestra labor como educadores. El mayor aporte que puede hacer una escuela es convertirse en una comunidad de aprendizaje para sus todos los adultos educadores. Propiciar estos espacios y tiempos, darle prioridad a la reflexión pedagógica y al trabajo conjunto, cultivar la confianza, la colaboración y corresponsabilidad, es una tarea principal del equipo directivo.



Pausa para la reflexión

Dado este escenario, ¿cuáles son los desafíos para el centro educativo?

¿Qué formas de trabajo conjunto debemos mantener y fortalecer?,
¿qué formas de trabajo nos hacen daño y nos vuelven ineficaces y, por tanto, debemos modificar?

4.2. DISCIPLINA Y AUTORIDAD

Aun cuando desde sus orígenes la palabra disciplina ha hecho referencia al acto de “enseñar”, “aprender” y “dar instrucciones”, para muchas personas la disciplina está asociada a correctivos y castigos. Probablemente esto se relaciona con que el modo tradicional elegido para lograr que alguien aprenda y se comporte de acuerdo con lo esperado, ha sido en base a correctivos y castigos. Asociación que también ha estado presente en nuestra cultura escolar, reflejándose por ejemplo en la percepción que las escuelas con mayor disciplina son aquellas donde se aplican sanciones más drásticas.

En este marco una primera consideración a tener en cuenta es la existente entre el objetivo o propósito de la disciplina (enseñar) y el método o modo de lograrla; siendo el castigo o sanción uno de los métodos y en ningún caso, el fin o propósito de la disciplina. En el contexto escolar el propósito de la disciplina es, por una parte, permitir que la comunidad se organice en función de lograr sus objetivos; pero también, que los estudiantes desarrollen las habilidades que les permitirán aprender a conducirse con calma, flexibilidad y responsabilidad en situaciones futuras de manera autónoma. La disciplina requiere del desarrollo progresivo de la capacidad de autocontrolarse, tener en consideración los sentimientos de los demás, pensar en las consecuencias de los propios actos, reflexionar antes de tomar una decisión, y lo que algunos autores como Siegel⁵⁶, han denominado desarrollar una “brújula moral”.

Una segunda consideración importantes que la disciplina o el acto de disciplinar ocurre y es posible en tanto existe un vínculo entre un educador (que enseña) y el aprendiz (que aprende). Dicho de otro modo, la disciplina no es posible sin un vínculo pedagógico positivo de afecto, respeto, reconocimiento, apoyo, contención y confianza.

Establecer normas y límites con los estudiantes es una actividad pedagógica. Los estudiantes necesitan, por una parte, comprender el sentido u objetivo que estas tienen, y por otra, desarrollar las habilidades emocionales, sociales y éticas que les permitirán cumplirlas.

Es el educador, sintonizado emocionalmente con sus estudiantes, quien los va guiando pedagógicamente para que desarrollen las habilidades que les permitirán, progresivamente, tomar buenas decisiones para ellos y para su comunidad.

Y es además una actividad pedagógica contextualizada porque las normas y límites que se acuerden deben responder a las necesidades particulares de esa comunidad, a los objetivos que se propongan y a los valores que rijan.

Esto último resulta especialmente relevante si se considera que los estudiantes participan en distintos contextos, que suelen tener normas, límites y exigencias muy diversas, y en ocasiones, contradictorias. Un ejemplo de esto es que en algunos contextos familiares “defenderse como se pueda” de las agresiones de otros será la norma acordada, mientras que en el ámbito escolar esta conducta será sancionada, exigiéndose una resolución pacífica de conflictos. Otro ejemplo es que para algunas escuelas “trabajar en silencio” es la norma exigida, y para otras el “preguntarle al compañero/a si no sabe” es lo normado.

Y una tercera consideración y quizás la de mayor impacto es que siendo el educador quien está a cargo de conducir el proceso de disciplina, este puede decidir enseñar de uno u otro modo. ***Será el educador y educadora quien, de acuerdo a su comprensión acerca del sentido del proceso disciplinario, a sus estrategias metodológicas y competencias vinculares, privilegiará un método asentado principalmente en la sanción y la obediencia o, principalmente en el desarrollo y la autonomía.***

Si bien a continuación se describen métodos muy distintos, los procesos disciplinarios nunca son totalmente puros. En las escuelas actuales suelen aparecer procesos disciplinarios con matices de uno y otro.

En el Método, que llamaremos A, el proceso de disciplina o enseñanza se asienta fundamentalmente en la aplicación de una sanción o castigo ante la aparición de una conducta no esperada. La hipótesis a la base es que ante la experiencia negativa que anticipa la sanción, el y la estudiante detendrá la conducta inapropiada, permitiendo por ejemplo que la actividad siga su curso. Es decir, se anticipa la experiencia de una emoción negativa - más conocida como amenaza - como estímulo para la cooperación inmediata del estudiante.

Sin embargo, muchos docentes que comparten el aula día a día con los y las estudiantes y quienes estudian el tema,

concuerdan en que la sanción o amenaza no aseguran que los estudiantes comprendan el sentido, el porqué de la conducta esperada y el valor de cooperar con la comunidad.

Este método responde en mayor medida a los propios sentimientos de frustración, rabia e impaciencia, que a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes; y se reacciona a la conducta del estudiante sin comprender las razones que la motivaron.

Existen numerosos ejemplos en que los y las estudiantes reclaman haber recibido una sanción sin haber sido escuchados ni menos comprendidos; situaciones que son vivenciadas como injustas, generando en ocasiones una escalada de descontrol, y que, al convertirse en hábito, quiebra la confianza y el vínculo docente – estudiante.

Si bien, la rapidez con que puede operar la amenaza o castigo es una de las ventajas que argumentan su uso, el método refuerza sentimientos de rabia y resentimiento en mayor medida que el aprendizaje deseado.

Y, por último, cabe señalar que el mensaje que entrega este modelaje del adulto es que con amenaza y castigo se logra que el otro actúe de manera apropiada.

En el Método, que llamaremos B, el proceso de disciplina se asienta en los procesos de ‘conectar’ y ‘redirigir’, es decir, en la fuerza que provee la empatía del docente y su capacidad para redirigir el comportamiento del estudiante hacia una decisión más adecuada y el desarrollo de las habilidades necesarias.

El educador y educadora que aborda las conductas no esperadas del estudiante con este método; se pregunta antes de reaccionar: ¿Por qué está actuando así? ¿Qué fue lo que sintió que no lo pudo expresar de un modo más adecuado al contexto? ¿Qué debiera comprender el estudiante? ¿Qué habilidades aún no ha desarrollado? ¿Cuál sería la mejor forma de ayudarlo a aprender?

Primer momento: a diferencia del Método A, que responde fundamentalmente a los sentimientos adultos de rabia e impaciencia, este método se centra en las necesidades

Si extrapolamos este método a un aprendizaje como la aritmética implicaría sancionar el mal resultado de una ecuación sin atender al proceso de cálculo del estudiante, ignorando dónde está el error para poder ayudarlo.

emocionales y de aprendizaje del estudiante; exigiendo al educador y educadora regular sus propias emociones, como punto de partida, para comprender la situación y evaluar la estrategia a seguir en el logro del aprendizaje del estudiante.

Segundo momento: se requiere conectar emocionalmente con el estudiante, que significa ponerle atención y escucharlo con empatía para comprender su dificultad, y transmitirle la confianza necesaria para que pueda recuperar el auto control y la calma. Este paso -muchas veces omitido- es el que permite que el estudiante esté en condiciones de escuchar y seguir una indicación del adulto, o incluso de otro compañero, para cooperar con un comportamiento más apropiado. Es necesario tener en cuenta que la enseñanza o redirección de la conducta casi nunca es efectiva si el estudiante está tan alterado que es incapaz de escuchar; por mucho que el adulto insista en ese momento, las indicaciones serán infructuosas.

Tercer momento: atendiendo a que el vínculo positivo con el docente se ha mantenido y tanto educador como docente están en calma, se orienta al estudiante a comprender la necesidad de tener un comportamiento distinto y la forma de acercarse a éste, es decir, redirigir la conducta.

Si bien, la descripción de cada uno de estos momentos da cuenta de un método que efectivamente toma más tiempo, es un método que no quiebra el vínculo pedagógico y genera aprendizaje. Y en la medida que se va repitiendo y los y las estudiantes van incorporando la capacidad de autocontrol, de escucha y expresión de necesidades a través de conductas alternativas, el tiempo que se requiere para conseguir la cooperación de los estudiantes es cada vez menor. A continuación, daremos más detalles sobre los pasos de este método centrado en el cuidado de los vínculos y el aprendizaje.

La siguiente actividad se sugiere como una oportunidad para promover procesos de reflexión colectiva sobre la disciplina y las consecuencias formativas, junto con intencionar el análisis sobre las propias concepciones en torno al tema.



Castigos y consecuencias

■ Objetivo

- Mirar de manera más crítica su propia realidad en términos de disciplina.
- Reflexionar acerca de cuál es el propósito de la disciplina y las consecuencias formativas que tiene abordarla de distintos modos.

Tiempo: 45 minutos

Materiales: lápiz, hoja en blanco, plumones y cartulina.

■ Descripción

La actividad consiste en llevar a cabo una imaginación que permita recordar una experiencia de castigo vivida en la infancia, mediante la cual se promueva la reflexión sobre las consecuencias y aprendizajes que generó la situación.

Para realizar esta actividad se requiere haber generado previamente un ambiente de confianza. Este ambiente es importante que no sea parte de una actividad aislada, sino que sea una condición que se ha construido con el tiempo y como comunidad de educadores.

Se ambienta el momento con música y se invita a las personas a cerrar sus ojos. Con una voz suave y pausada, se introduce un ejercicio de respiración consciente. Tras uno o dos minutos de guiarles en su respiración y consciencia del propio cuerpo, se les invita a recordar su niñez.

Se va afinando el recuerdo hasta contactar con un momento en que fueron castigados. Se les pide recordar el momento, los motivos, los adultos intervinientes, sus palabras y el sentimiento que se tuvo en ese momento. Una vez que recuerdan se da el tiempo y se les guía para salir cuidadosamente de ese recuerdo y volver a sentir su respiración, el aquí y ahora de su cuerpo, hasta nuevamente mover suavemente las manos, los pies y girar el cuello, hasta abrir los ojos.

Tiempo para reflexión en parejas

(10 minutos)

Comparten con un compañero o compañera la situación vivida, los motivos y la huella que aquella experiencia dejó en mí. Se valora la experiencia:

¿Qué aprendí de esta experiencia?

¿Qué aportó a mi desarrollo como persona?

¿Me sirvió, me dañó?

Compartir en grupos de 6

(15 minutos)

- A partir de su experiencia ¿Les parece que esa es una buena forma de educar? ¿Cuáles son los pro y los contra?
- ¿Qué métodos no son formativos y qué métodos sí los son? ¿Por qué?
- ¿Qué hacemos en la escuela para enfrentar conductas que dañan el espacio del convivir y aprender?

Para las siguientes dos preguntas se le pide al grupo que divida la cartulina en dos y registre en una columna los métodos/formas que aportan y los que dañan.

- ¿Podríamos distinguir métodos/formas que aportan y métodos/formas que dañan?
- ¿Cómo definiríamos una buena manera de abordar la disciplina en la escuela?

Recogida y plenaria

(15 minutos)

Una vez que se recogen y sistematizan las propuestas de las dos columnas, el propósito de la es generar una reflexión compartida de los integrantes de la comunidad acerca de:

- Qué entendemos por disciplina y cuál es su sentido.
- Distinguir entre castigos y consecuencias
- Revisar las claves en la conducta del educador.

Nota: En una siguiente sesión se puede analizar un episodio de manejo disciplinario, y ver los componentes favorables y los desfavorables con relación al enfoque de disciplina formativa.

■ 4.3. RUTA PARA ABORDAR SITUACIONES DE CONFLICTO REGUARDANDO EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Contar con un ambiente organizado y respetuoso en la escuela requiere de la participación responsable de todos y todas sus integrantes. En el caso de los adultos educadores la responsabilidad es – además de participar con respeto y amabilidad en general - ejercer su rol de autoridad pedagógica, formativa y protectora con los estudiantes. Los estudiantes, por su parte, desarrollarán su responsabilidad en forma progresiva en la medida que se le otorguen suficientes oportunidades formativas en este ámbito.

¿Qué significa ejercer una autoridad formativa y protectora en el ámbito de la disciplina?

Significa reconocer la posición de poder inherente al rol para orientar, apoyar y mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo, y reconocer la dependencia de los estudiantes en la relación con el adulto para velar por su protección y trato digno, tanto de parte de sus pares como de otros adultos.

También es cierto que el estudiante es o puede ser un maestro para sus educadores, al irles mostrando aspectos de sí mismos como educador y como persona, que no les gustan. De forma espontánea y auténtica las niñas, niños y jóvenes, suelen revelarnos aquellas cuestiones en las que como educadores es posible crecer. Es una oportunidad que podemos aprovechar, pero no es su responsabilidad educarnos.

¿Cómo ejercer esta autoridad pedagógica en momentos de quiebre para favorecer el aprendizaje sin sacrificar la empatía y el vínculo con el estudiante?

La ruta que se describe es una guía que permite anticiparse reflexivamente aquellas situaciones de conflicto y quiebre de la actividad pedagógica altamente exigentes para un

educador tanto en lo emocional como en lo metodológico. Realizar el ejercicio de seguirla enriqueciendo el repertorio de respuestas personales y profesionales puede contribuir de manera significativa a resolver pedagógicamente las conductas altamente disruptivas de los estudiantes.

1. Identificar y regular la emoción personal con el fin de controlarla y dirigir todos los esfuerzos a abordar la situación desde el rol pedagógico.

Elegir cuidadosamente las palabras y el tono. Olvidamos a veces centrarnos en cómo decimos lo que decimos ¿Con respeto y amabilidad? A veces el tono está más centrado en nuestra emoción que en la situación pedagógica. Es necesario darse un tiempo antes de decir algo que pueda sonar injusto o provocador y así aumentar la reacción emocional.

2. Comprender la experiencia emocional que subyace tras la conducta para planificar la intervención.

Es decir, indagar ¿por qué rompe su trabajo? ¿Por qué agradece al educador/a? ¿Por qué no quiere participar en la actividad?, ¿frustración, cansancio, pena? Podemos no estar de acuerdo con la conducta, pero sí debemos reconocer sus emociones y su forma de experimentarlas.

Es decir, comprender la comunicación implícita en la conducta reactiva, provocativa, de aislamiento y silenciosa de los estudiantes.

3. Acoger, contener y empatizar con las emociones que han gatillado la conducta para ayudarle a recuperar la calma. Es necesario que puedan transitar de un estado REACTIVO a uno RECEPTIVO.

Los niños y adolescentes necesitan al adulto significativo para sentirse seguros, calmarse y recuperar el control, especialmente cuando no disponen de la destreza para calmarse solos. Y solo en la medida que hayan tenido numerosas experiencias de contención emocional con un adulto significativo que con afecto ha calmado su angustia, temor o irritación, podrán establecer las conexiones neuronales necesarias que le ayudarán a calmarse y regular sus emociones en forma autónoma.

A veces es necesario esperar que los niños y niñas estén preparados para aprender. Cuando los estudiantes están alterados o descontrolados, es el peor momento para intentar enseñarles algo. Cuando están reactivos o reactivas y con dificultades para escuchar, lo mejor es guardar silencio.

4. Redirigir la conducta teniendo claro qué se espera conseguir para orientar el apoyo⁵⁷

Para esto es necesario que el educador tenga claro qué espera conseguir, la meta deseada. Ejemplo: ¿Queremos que mejoren su empatía, el control de su rabia, o que solamente estén quietos/as en su espacio? Y de acuerdo a esto elegir la mejor estrategia educativa, reconociendo siempre sus recursos y fortalezas para asumir una nueva forma de conducta y alentarlo/a con afecto.

Muy por el contrario, las conductas de maltrato como gritos, humillaciones al momento de disciplinar no solo no ayudan, sino que afectan negativamente el desarrollo emocional de estudiantes y quiebran el vínculo pedagógico.

Sabemos que más allá de nuestra formación profesional, algunas de nuestras actitudes y conductas en el ejercicio de educar obedecen a creencias y pautas de comportamiento muy arraigadas desde nuestra herencia social y familiar, por lo que suelen desplegarse de manera automática.

Una revisión honesta de ellas, pero a la vez comprensiva con nosotras/os misma/os, nos permitirá identificarlas, desactivarlas o des automatizarlas y lograr que el vínculo empático y formativo con los estudiantes se sostenga en momentos de conflicto.

¿Qué prácticas disciplinarias dañan el desarrollo emocional del estudiante y el vínculo pedagógico?

- **Humillar ante la equivocación;** es la respuesta frente a una equivocación, que en su manifestación más suave se expresa en ridiculización, descalificación, desvalorización o ironía, y en su forma más dura se manifiesta en insultos.

Respuesta formativa: respetar la equivocación y redirigir la conducta con afecto y en privado, si es necesario.

- **Someter ante conductas de autonomía;** que se expresa cuando el adulto no permite acciones distintas a las propuestas usando la agresión física y/o psicológica con el fin de provocar miedo, dominar y conseguir que realice lo que el adulto quiere. Suele estar asociada a la impaciencia y rigidez: “lo haces como yo digo y punto”. Esta práctica ataca directamente la autonomía y confianza en sí mismo.

Respuesta formativa: permitir actuar por uno mismo, dar espacio a acciones diversas por parte de los niños y niñas.

- **Omitir, excluir ante un mal comportamiento;** expresado en indiferencia intencionada. Es una forma pasiva de agredir que le da a entender al estudiante “ya no me vinculo contigo”. Se puede decir que la “rabia” le ganó al objetivo de educar. Esta conducta provoca el dolor de no ser reconocido y aceptado tal cual es, y en algunos estudiantes inhibe la exploración, ya que el mensaje que se le entrega es “me relaciono contigo solo si te comportas como yo espero”.

Respuesta formativa: calmar, reconectar y redirigir la conducta. La conducta no debe poner en peligro la relación con su educador.

Aun cuando estemos muy bien preparada/os para educar, es imposible evitar conflictos y desenvolvemos siempre al máximo nivel. También los adultos podemos equivocarnos y cometer errores. Lo importante es:

1. Reconocer nuestra equivocación y aceptarla para reparar.
2. Reparar el quiebre del vínculo lo antes posible de forma genuina, es decir, reconocer nuestro error y disculparnos con el estudiante.
3. Comprender qué nos ocurrió y pensar creativamente la forma para resolverlo de mejor modo en una siguiente vez.



Pausa para la reflexión

¿Cuál es mi primera reacción frente al mal comportamiento de un estudiante?

¿Qué siento? ¿Qué pienso? ¿Qué hago?

¿Cómo ejerzo mi autoridad pedagógica?

¿Cuál suele ser la reacción del estudiante?

¿Qué ocurre con el vínculo pedagógico?

¿Cuál fue el aprendizaje?

Cuando los estudiantes están alterados, tienen una “pataleta” o “explosión emocional” es cuando más necesitan de nuestra ayuda.



■ SUGERENCIAS PARA LA ADAPTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES AL FORMATO VIRTUAL

GENERALES

- Utilizar plataformas que permitan el trabajo en salas pequeñas, como Zoom, Meet u otras.
- Se recomienda que la actividad sea facilitada por una dupla (anfitrión y coanfitrión), de manera que uno guíe las consignas y otro apoya en lo tecnológico, como admitir participantes, enviar mensajes por el chat, hacer los grupos de trabajo, etc.
- Antes de la sesión enviar listado de materiales que se van a necesitar para el desarrollo de la actividad y sugerir orientaciones como tener un vaso con agua, buena iluminación y conectarse desde el computador.
- Destinar un tiempo al inicio para encuadrar la metodología de trabajo y los acuerdos de convivencia necesarios para la sesión (micrófonos cerrados, levantar la mano en el panel de participantes para hablar, cámaras encendidas, ser democráticos con el uso de la palabra, etc.)

ESPECÍFICAS SEGÚN TIPO DE ACTIVIDAD

- Cuando se proponen espacios de trabajo en grupos o duplas dentro de un colectivo (por ejemplo, luces y sombras de los vínculos en la escuela) utilizar las salas pequeñas. Esta será la herramienta para lograr mayor cercanía e intimidad y desde ahí ir agrandando y reorganizando los grupos. Antes de enviar al trabajo de las salas pequeñas es importante resaltar las cualidades de la escucha y durante el desarrollo de la actividad, ir enviando mensajes emergentes que marcan los tiempos para compartir y escuchar.
- Cuando se proponen actividades de reflexión grupal que implican hacer síntesis, construcciones colaborativas o utilizar papelógrafos (por ejemplo, el tren de la convivencia escolar) se sugiere apoyar con la herramienta Jamboard de Google, Padlet u otras pizarras digitales para el trabajo colaborativo.

- Cuando se proponen actividades como lluvia de ideas o conocer respuestas a una pregunta general (por ejemplo, castigos y consecuencias), se pueden hacer utilizando Mentimeter, lo que permite construir en tiempo real nubes de palabras ingresadas por todos los participantes.



REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

¹Toro, R. (2009). Biodanza. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.

²Flores, A. (2015). Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.

³Id. ant.

⁴Kelchtermans, G. & Deketelaere, A. (2016) Chapter 27 The Emotional Dimension in Becoming a Teacher, Springer Science+Business Media Singapore 2016 J. Loughran, M.L. Hamilton (eds.), International Handbook of Teacher Education , DOI/

⁵Pichon-Rivière, E. (1985). Teoría del Vínculo. Ediciones Nueva Visión

⁶Ministerio de Educación de Chile (2019) Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia la hacemos todos. Disponible en: <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

⁷Id.ant. p.11

⁸Toledo, I. (2012) Sobre la construcción identitaria. Atenea 506 II Sem. 2012. pp. 43-56

⁹Bruner, J. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid, España: Alianza.

¹⁰Toledo, I. (2012) Sobre la construcción identitaria. Atenea 506 II Sem. 2012. pp. 43-56

¹¹Pichon-Rivière, E. (1985). Teoría del Vínculo. Ediciones Nueva Visión

¹²Flores, A. (2015). Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional). Universidad de Chile.

¹³Barudy, J., y Dantagnan, M. (2006), Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.

¹⁴Flores, A. (2015). Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional). Universidad de Chile.

¹⁵Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854

¹⁶Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Ediciones Nueva Visión

¹⁷Denzin NK (1984) *On understanding emotion*. Jossey-Bass, San Francisco

¹⁸Denzin NK (1984) *On understanding emotion*. Jossey-Bass, San Francisco; Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854

¹⁹Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854

²⁰Id. ant.

²¹Kelchtermans (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*. Volume 21, Issue 8, November 2005, Pages 995-1006

²²Noddings, N. (2006) *Educating Whole People: A Response to Jonathan Cohen*. *Harvard Educational Review*, 76 (2); Dolz, A., y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26.2), 97-113.

²³Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854

²⁴Id. ant.

²⁵Vygotsky, L (1987) *The Collected Works of L. S. Vygotsky Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech* Editors: Rieber, Robert W., Carton, Aaron S. (Eds.)

²⁶Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.

²⁷Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291–310.

²⁸Restrepo, L. (1999) El derecho a la ternura. Santiago Chile, LOM. p.32

²⁹Id.ant.

³⁰Bowlby, J. (1967). Attachment and loss: Attachment (Vol. 1).

³¹Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.

³²Geddes, H. (2010). El apego en el aula. Barcelona, España: Graó.

³³Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica

³⁴Berger, C., Álamos, P., y Milicic, N. Abriendo las puertas del aula. Book Subtitle: Transformación de las prácticas docentes Book Editor(s): Jorge Manzi, María Rosa García Published by: Ediciones UC. (2016) Stable.

³⁵Geddes, H. (2010). El apego en el aula. Barcelona, España: Graó.

³⁶Cornejo, R.; Etcheberrigaray, G.; Vargas, S.; Assaél, J. (2020). Emociones y Trabajo Docente: organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 332-347.

³⁷Elige Educar (2018): ¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile. Santiago de Chile. Elige Educar

³⁸Cornejo, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal. Universidad de Chile; Martínez, D.; Collazo, M.; & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación y Sociedad*, 30(107), 389-408; Hargreaves, A. (2005). The Emotions of Teaching and Educational Change. *Extending Educational Change*, 278-295.

³⁹Geddes, H. (2010). El apego en el aula. Barcelona, España: Graó.

⁴⁰Neut, P. (2015) La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. Revista de la Academia; vol. 19. p. 60

⁴¹Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Gedisa, Barcelona.

⁴²Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires.

⁴³Lewkowicz, I. y Corea, C. (2011). Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Paidós, Buenos Aires.

⁴⁴Duschatzky, Silvia (2012). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie, Paidós, Buenos Aires.

⁴⁵Carrasco, C., y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. Psicoperspectivas individuo y sociedad 18(1) p.1-11; Neut, P. (2015) La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. Revista de la Academia; vol. 19.

⁴⁶Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Revista Electrónica Sinéctica, (40), 1-18.

⁴⁷Kojève, A. (2006). La noción de autoridad, Nueva Visión, Buenos Aires. p. 36

⁴⁸Martuccelli, Danilo (2009). "La autoridad en la sala de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción", Diversia, N°1, Valparaíso, p. 99-128.

⁴⁹Neut, P. (2015) La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. Revista de la Academia; vol. 19. p. 82

⁵⁰Zamora, G. y Zerón, A. (2009). "Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes", Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, N°1, Valdivia, p. 171-180; Neut, P. (2015) La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. Revista de la Academia; vol. 19.

⁵¹Neut, P. (2015) La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. Revista de la Academia; vol. 19 p. 80

⁵²Id.ant. p. 81

⁵³Id. ant

⁵⁴Id. ant

⁵⁵Id. ant.

⁵⁶Siegel, D.; Bryson, T. (2018). Disciplina sin Lágrimas. Una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo. Editorial B De Bolsillo.

⁵⁷Id. ant.



OEI

