



DEG

División
Educación
General

OEI

Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores

Reflexiones educativas en las
jornadas "Cultivar lo esencial
para aprender a convivir"
(2019-2021)

Equipo de Investigación

Dirección de investigación - Carolina Hirmas

Claudia Espinoza

Carolina Flores

Oswaldo Vallejos

Corrección de estilo y diseño

División de Educación General

Ministerio de Educación

Septiembre, 2021

Índice

1. Introducción	1
2. Antecedentes teóricos y empíricos	4
2.1 Aproximaciones a los vínculos en la escuela	4
a. El vínculo educativo	5
b. La labor docente y su relación con los vínculos	7
c. Condicionantes estructurales de los vínculos en la escuela	10
2.2 Los vínculos en el entramado escolar	11
a. Vínculo educador-estudiante	11
b. Vínculos entre docentes	12
c. Vínculo entre estudiantes	14
3. Objetivos	16
3.1 Objetivo general	16
3.2 Objetivos específicos	16
4. Marco Metodológico	17
4.1 Enfoque de investigación	17
4.2 Diseño metodológico	17
a. Técnicas y procedimiento de producción de información	17
b. Participantes	18
c. Estrategia de análisis	20

5. Resultados	22
5.1 Vínculo educador-estudiante	22
5.2 Vínculo entre educadores	30
5.3 Vínculo entre estudiantes	37
6. Conclusión y proyecciones	42
6.1 Caracterización de los vínculos	43
a. Trato entre personas	43
b. Tarea educativa	44
6.2 Condicionantes y barreras de los vínculos	46
a. Cultura institucional punitiva, impositiva y alienante	46
b. Modelo educativo orientado a resultados y rendición de cuentas	49
c. Contexto social de vulneración de la infancia	51
6.3 Tensiones en el ejercicio del rol educativo	52
7. Conclusión y proyecciones	54
8. Referencias	56

1. Introducción

El presente documento contiene los principales resultados del estudio *“Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas ‘Cultivar lo esencial para aprender a convivir’ (2019-2021)”*, realizado 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 la *“Socialización y apropiación de los nuevos lineamientos de la Política de Convivencia Escolar por parte de actores clave de los centros educativos”*.

Ambos organismos declaran la importancia de generar ambientes inspiradores que faciliten el desarrollo de una convivencia respetuosa, inclusiva, participativa, colaborativa y orientada al bienestar de la comunidad, para el desarrollo cultural y ético del país. Así lo señala la OEI en su Programa de acción 2021-2022, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de la Agenda 2030: *“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”*.

De la misma manera, la nueva Política Nacional de Convivencia Escolar pone un énfasis especial en el carácter formativo de la convivencia y en los modos de convivir dentro de la escuela, pues entiende que *“el potencial de desarrollo que cada ser humano tiene requiere de un contexto relacional para su despliegue”* (MINEDUC, 2019, p.10). Esto es especialmente relevante si se tiene en cuenta que el desarrollo de políticas públicas en convivencia escolar ha estado centrado en los aspectos procedimentales y normativos de la gestión de la convivencia y orientadas a la prevención y control de violencia y agresiones entre estudiantes (Morales & López, 2019).

La actual política de convivencia escolar representa un avance en la posibilidad de entender la convivencia en su dimensión formativa de aprendizajes, es decir, con énfasis curriculares explícitos y con un horizonte claramente ético, en un contexto democrático de relaciones sociales. Se comprende que la convivencia escolar se instala como aquel proceso que hace posible el *“aprender a vivir juntos”*, en donde es indispensable activar prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas orientadas al desarrollo y formación integral en la escuela (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Hirmas y Carranza, 2009).

Lo anterior invita a poner especial atención a la naturaleza de las relaciones que se promueven cotidianamente en las escuelas, pues son particularmente significativas en el proceso de enseñanza. Así lo señalan diversos estudios que han demostrado que el fortalecimiento de las relaciones sociales, especialmente en la relación entre educadores y estudiantes, se asocia con un bajo índice de violencia y mejor clima escolar (Obsuth et al., 2017); aporta positivamente al clima de aula (Manota y Melendro, 2016) y mejora los indicadores sobre los resultados de aprendizaje (Manzi y García, 2016; Berger, et. al., 2014). Además, fortalece el desarrollo socioemocional y competencias ciudadanas tanto de los estudiantes como de los educadores (Schonert-Reichl, 2017); favorece la permanencia escolar y la disminución en el consumo de sustancias (Rosli & Carlino, 2015); promueve el desarrollo de confianza y seguridad en los niños (Pianta, et al., 2012; Bergin y Bergin, 2009); influye positivamente

en el autoconcepto y autoestima académica (Miller y Mangelsdorf, 2005); mejora la colaboración y las expectativas sobre el comportamiento de sus pares (Manzi y García, 2016). También, se relaciona positivamente con el bienestar docente y el compromiso del profesorado con su labor (Shirley, et. al., 2020; Cornejo, 2009).

Si bien estos antecedentes han contribuido al posicionamiento de la importancia del componente emocional en el proceso de aprendizaje, esto ha ocurrido desde una mirada instrumental, centrada en los procedimientos y aspectos normativos, y orientada al éxito académico y social de los estudiantes, lo que refuerza la lógica de la estandarización y la rendición de cuentas (Hoffman, 2009).

Lo anterior abre la necesidad de mirar y repositionar el componente humano, vincularlo al centro de la convivencia y del proceso educativo, relevando la importancia de generar ambientes enriquecidos en donde se desarrollen y potencien los vínculos nutritivos entre los distintos actores de la comunidad escolar, quienes son parte fundamental e inseparable del aprendizaje y desarrollo que la escuela está llamada a generar (Hirmas y Bugueño; 2021; Shirley et al., 2020; Dolz y Rogero, 2012).

Especial relevancia cobra esta mirada al corroborar cómo la pandemia por coronavirus ha producido cambios en la educación en todos sus niveles. Docentes, estudiantes y familias se encontraron con un nuevo escenario que los afectó en lo pedagógico y en lo emocional, develándose la importancia del componente afectivo y relacional para el aprendizaje (Kaplan y Glejzer, 2021; Aravena-Castillo, 2020; Hirmas y Cisternas, 2020) e invitando a las comunidades a resignificar lo esencial, recuperando la atención en las personas y volver a lo humano, comprendiendo que las emociones son el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 2005).

Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las tramas vinculares, en las intersecciones del yo y el nosotros. De allí que adquiere relevancia la pregunta por las experiencias emocionales y vinculares que se construyen en la cotidianidad de la vida escolar (Kaplan y Arévalos, 2021), en tanto los vínculos construyen el espacio de relaciones significativas que hacen posible el trabajo en las escuelas (Hargreaves, 2005). Son recíprocos, dinámicos, bidireccionales y socialmente situados (Bellocchi, 2018; Flores, 2015; Newberry, 2010; Noddings, 2005; Pichon-Rivière, 1985).

Posicionarse epistemológicamente en un horizonte relacional implica reconocer la interdependencia de la subjetividad con la dimensión estructural de lo social (Kaplan y Arévalos, 2021), comprendiendo también que estas relaciones están permeadas por el contexto institucional, el sistema educativo y el contexto histórico y político en que ocurren (Cornejo et al., 2020; Tsang y Kwong, 2016; Day, 2011; Zembylas, 2007a; Hargreaves, 2001).

En Chile, son escasos los estudios que han abordado el tema desde esta perspectiva. Destacan las investigaciones respecto al vínculo profesor-estudiante en el marco del trabajo docente (Flores 2015; Cornejo y Albornoz, 2017); las condicionantes estructurales del mismo (Albornoz, et al., 2017); y las indagaciones respecto a las actividades emocionales emergentes y vinculares de la docencia (Cornejo, Etcheberrigaray, et al., 2021).

Con todo lo anterior, y buscando ser un aporte en el desarrollo de la temática en nuestro país, la presente investigación se propuso comprender cuáles son los significados, sentidos y tensiones de los vínculos en la escuela según la visión de docentes, encargados de convivencia escolar, inspectores y otros actores clave. El estudio recoge las reflexiones emanadas del programa de formación "Cultivar lo

esencial para aprender a convivir”, realizado entre octubre de 2019 y mayo de 2021 en el marco del citado convenio de colaboración. Estos talleres utilizaron una metodología participativo-vivencial en la que, a través de la intervención conjunta de aspectos cognitivos, corporales, afectivos y expresivos, se generan actividades de apertura sensible, crítico-reflexivas, lúdico-creativas, que propician la comprensión situada, facilitan el encuentro entre los participantes y la construcción participativa del conocimiento.

Esta investigación es relevante en tanto se propone comprender este fenómeno desde una mirada integradora de la organización escolar, trascendiendo la separación entre lo cognitivo-afectivo, y lo pedagógico-formativo. Se busca ampliar la mirada sobre los vínculos que ha tendido a concentrarse en la relación maestro-estudiante, proponiendo una mirada ampliada entre los distintos actores del cotidiano escolar. También es metodológicamente relevante, en tanto se articularon diversos dispositivos de producción de información a partir de las metodologías participativas de investigación social, buscando ser consistentes con la vivencia emocional de los participantes. Finalmente, es relevante desde un punto de vista muestral, pues dadas las características del proyecto, fue posible levantar datos a lo largo de todo el territorio nacional, convirtiéndose en un aporte a la comprensión del fenómeno desde una mirada local y contextualizada a nivel país.

2. Antecedentes teóricos y empíricos

2.1 Aproximaciones a los vínculos en la escuela

Si bien la centralidad del componente emocional y afectivo en el proceso educativo está planteada teóricamente desde hace décadas (Vygotski, 1978; Hargreaves, 1998; Freire 2009), las investigaciones sobre esta temática han vivido un progresivo aumento en los últimos veinte años, constituyendo lo que se conoce como un giro afectivo (Pekrum y Linnenbrink-García 2014). Esto ha permitido un amplio desarrollo de evidencias en torno a la importancia de la afectividad y de los vínculos en el proceso educativo (Cornejo et al., 2020).

Una de las perspectivas de abordaje desde la psicología, ha sido explorar el concepto de apego revisado por Bowlby (1989) en relación con la escuela. Su aplicación en espacios educativos dice relación con la repetición de ciertos patrones de los vínculos primarios en la relación profesor-estudiante. Esto, que se denomina apego secundario (Manzi y García, 2016), refiere a relaciones significativas durante etapas posteriores a la infancia temprana y se caracterizan por estar relacionadas con la seguridad, contención y confianza (Bergin y Bergin, 2009; Manzi y García, 2016). Desde aquí, construir vínculos bien tratantes en el espacio escolar es fundamental e implica para los adultos educadores desplegar actitudes, acciones y relaciones que atienden y satisfacen adecuadamente las necesidades de cuidado, afecto, protección y educación de los educandos, asegurando el desarrollo integral de sus potencialidades, con un adecuado ejercicio de la jerarquía y el poder (Barudy y Dantagnan, 2005; Céspedes, 2008).

Sin embargo, desde esta perspectiva nos encontramos con una visión del vínculo como un factor que colabora en el aprendizaje (Bergin y Bergin, 2009; Manzi y García, 2016; Gordillo et al., 2016), o como un conjunto de habilidades que es necesario desarrollar para garantizar el éxito personal, académico y social (Schonert-Reichl, 2017; Hoffman, 2009).

Se produce una disociación entre los aspectos cognitivos y afectivos con los ámbitos formativo y pedagógico, cuando en realidad son componentes fundamentales e inseparables del aprendizaje y desarrollo (Shirley et al., 2020; Lecannelier, 2013; Dolz y Rogero 2012; Noddings, 2006). Por otra parte, cuando la atención está puesta en el ámbito emocional con un fin instrumental, se corre el riesgo de negar la emocionalidad inherente a las relaciones humanas en la escuela (Hoffman, 2009), lo que desdibuja el entendimiento de los vínculos como componente esencial del proceso educativo y la vida escolar (Noddings, 2005).

El vínculo se abre como un campo teórico complejo, en donde los aspectos afectivos y emocionales están permeados por el contexto institucional, el sistema educativo y el contexto histórico y político en que ocurren esas relaciones (Cornejo, Etcheberrigaray, et al., 2021; Tsang y Kwong, 2016; Flores, 2015; Day, 2011; Hargreaves, 2001).

a. El vínculo educativo

La tarea educativa es una acción social situada de carácter inmaterial, cuyo fin es la producción de relaciones sociales y cuya materia prima es la subjetividad (Lazzaratto y Negri, 2001). Esto significa que su núcleo de acción es el intercambio afectivo que requiere del contacto, la interacción, el compromiso y cercanía con el otro (Negri y Hardt, 2000).

En este sentido, lo vincular opera como núcleo del proceso educativo y del trabajo docente, vivido principalmente en la relación maestro-alumno, pero también en la relación con los colegas, directivos, la autoridad, así como en la relación histórica con el Estado (Cornejo, 2012; Martínez, et al., 2009; Oliveira et al., 2004).

Desde aquí, el vínculo educativo puede entenderse como un encuentro entre un agente educativo y un sujeto de la educación no solo para que la cultura se vivifique y perdure, sino para que se transforme (Núñez, 2003). En este encuentro, se produce un entendimiento emocional que construye un campo común de experiencia compartida al cual dos individuos pueden entrar (Denzin, 1984). En este sentido, el vínculo trasciende a una mera relación, ya que “se constituye como vínculo en tanto establece un entramado afectivo reconocido por ambos” (Martínez et al., 2009), al mismo tiempo que está íntimamente ligado con la tarea educativa, el espacio escolar, el sistema educativo y el contexto sociohistórico en que ocurre (Cornejo, Etcheberrigaray, et al., 2021; Tsang y Kwong, 2016; Flores, 2015; Day, 2011; Hargreaves, 2001).

Desde aquí, **el vínculo es un encuentro de mutua afectación** (Martínez, 2007), se construye en la red de interacciones y se caracteriza por su bidireccionalidad, es decir, ambas partes se influyen a partir del vínculo que establecen con el otro (Noddings, 2005; Pichon-Rivière, 1985).

Además, los vínculos **son dinámicos, los cambios en cualquiera de las partes en la relación, las personas o el contexto sociocultural y ambiental, genera tensiones, conflictos, nuevos acomodados y repercusiones en todas las partes implicadas** (Pichon-Rivière, 1985). El vínculo educativo, por lo tanto, no es algo que se establece de una vez y para siempre (Núñez, 2003), fluctúa y atraviesa diversas fases en su construcción, mantención, interrupciones y reparaciones (Bellocchi, 2018; Newberry, 2010).

Los vínculos son también triangulares: ambos sujetos implicados en él están en una relación integrada y configurada por la sociedad, entendida como el Otro que contiene y da forma a la relación vincular. Este Otro puede estar asociado a la escuela, el sistema educativo o la sociedad en general, quienes crean expectativas en torno a la función que tendría la escuela, el tipo de sujeto que se pretende formar, la relación con el conocimiento y el rol, tanto del profesor como de los estudiantes en el proceso educativo (Flores, 2015 p. 60).

En este sentido, **el vínculo entre educador y estudiante está mediado por la tarea educativa -que es pedagógica y formativa-** y se configura a partir de una relación obligada entre ambos sujetos, quienes deben compartir un mismo espacio laboral/educativo en un contexto institucional altamente jerarquizado e intensamente afectivo, lo que los posiciona en dos lugares sociales y jerárquicos completamente diferentes y asimétricos (Hargreaves, 2000; Flores, 2015). En este sentido, **el docente ocupa un lugar paradójico frente al estudiante, por una parte, buscando entender al otro en su particularidad, y por otra, ser representante del orden social y de la autoridad de la escuela** (Medel, 2003).

Respecto a estas características, es importante considerar y diferenciar el rol social educativo, del vínculo social educativo (Bellocchi, 2018). **El vínculo profesor-estudiante supone una jerarquía en la que un mayor de edad cuida y orienta a un menor de edad que está en pleno proceso de aprendizaje y desarrollo, por lo tanto, no es una jerarquía de superioridad sino de responsabilidad** (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE, 2018). Así, aun cuando el vínculo es recíproco, es en gran medida responsabilidad del educador cultivar un ambiente que permita el desarrollo de la tarea educativa en un contexto igualitario (Noddings, 2005).

Hay, evidentemente, una diferencia de poder o asimetría entre quienes ocupan diferentes roles en la institución escolar, especialmente entre educador y estudiante, sin embargo, se ha descrito que **cuando los educadores interactúan con sus estudiantes solo a partir del rol institucionalizado, fallan en establecer vínculos sociales con ellos** (Bellocchi, 2018). Desde aquí, el autor ha señalado que la construcción de un vínculo social educativo implica una voluntad de ir “más allá de los roles sociales institucionales”, construyendo relaciones que involucran intercambios agradables y que se caracterizan por la simetría de poder (Bellocchi, 2018).

Es importante señalar que, al mismo tiempo que algunos autores reconocen esta asimetría de poder en cuanto al rol docente y la responsabilidad pedagógica y formativa (CEDLE, 2018; Bellocchi, 2018; Hargreaves, 2000); otros **reconocen también la simetría en cuanto al respeto y al reconocimiento mutuo** (Carrasco y Luzón, 2019; Bellocchi, 2018; Neut, 2015; Llorente, 2010; Zamora y Zerón, 2009).

Estos cuestionamientos respecto a la simetría o asimetría en las relaciones y las observaciones respecto a **las transformaciones del rol docente respecto al vínculo educativo ocurren en un contexto de crisis de la institucionalidad tradicional**. Dubet (2006) se ha referido al declive de la escuela como institución social a partir de las últimas décadas del siglo XX, lo que ha transformado radicalmente las relaciones de los distintos actores al interior de las escuelas. En particular, la tesis de Dubet (2006) señala que el marco normativo de valores que sostenía el trabajo de las escuelas en la sociedad moderna está en declive, lo que ha devenido en que su trabajo y, en particular el trabajo de los docentes ya no pueda sostenerse sobre el respeto tradicional que emanaba de la figura del profesor. Lo anterior es experimentado como una crisis por parte de estos y se ha evidenciado en la progresiva entrada de otros actores a la escuela como los padres y diseñadores de políticas educativas, quienes supervisan de alguna manera el trabajo de los docentes, lo que estos interpretan como una falta de respeto.

En este contexto se ha descrito la necesidad del profesorado de reconfigurar la construcción de su legitimidad a partir de su oficio y las relaciones que establece en el espacio escolar, especialmente con sus estudiantes (Dubet, 2006). Desde aquí surgen nuevas formas de legitimidad y autoridad pedagógica y formativa, que están íntimamente ligadas con el vínculo educativo, en donde la autoridad emerge más bien del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada actor. Esto es lo que permitiría construir un nuevo “suelo compartido” en donde es posible construir un vínculo educativo a partir del respeto y el reconocimiento mutuo, en donde la autoridad no es un atributo personal, sino que un tipo de relación que se construye en la interacción social cotidiana con los estudiantes, mediante un trabajo reflexivo sobre la propia práctica pedagógico-formativa, por parte del educador (Neut, 2015).

En este nuevo escenario, **validarse como autoridad pedagógica permite a los profesores pasar de la atención puesta en el desempeño, hacia la posibilidad de conectar con las necesidades de sus estudiantes** (Hargreaves, 2005). Esta legitimidad cobra sentido en las relaciones cotidianas y depende,

en gran medida, de las competencias relacionales del educador (Zamora y Zerón, 2009). Se han descrito tres características fundamentales que legitiman al profesor/a en el ejercicio de su rol: acercamiento empático-afectivo; interés genuino en que el estudiante aprenda; justicia y ecuanimidad en el ejercicio de su poder (Neut, 2015; Zamora y Zerón, 2009).

El respeto mutuo ha mostrado ser un valorpreciado por estudiantes y profesores en el ejercicio de la autoridad y la construcción del vínculo (CEDLE, 2018). Es un elemento fundamental en la conformación de comunidades educativas que construyen relaciones basadas en el diálogo y la participación escolar (Fierro, 2013; Dolz & Rogero, 2012) y donde los educadores buscan “ganarse el respeto” de los estudiantes, en el marco de una relación en que priman la valoración, el reconocimiento y la cercanía (Carrasco y Luzón, 2019; Neut, 2015), donde ambas partes de la relación se confieren respeto y reconocimiento mutuo (Llorente, 2010).

Estas cualidades que se instalan como un componente esencial de los vínculos, han sido descritas por la literatura en torno a una ética del cuidado que subyace las relaciones humanas y que engloban diversos conceptos, emociones y actitudes, tales como apego, empatía, afectos, respeto y atención mutua (Dolz y Rogero, 2012). Y son lo que hace posible el surgimiento de relaciones recíprocas, igualitarias, colaborativas y reflexivas (Noddings, 2005).

b. La labor docente y su relación con los vínculos

La enseñanza es una práctica emocional (Denzin, 1984) **que despierta sentimientos y acciones en los maestros y en aquellos que tienen a su alrededor** (Oliveira et al., 2004; Hargreaves, 2001). En este espacio de relaciones significativas que hacen posible el trabajo en las escuelas (Hargreaves, 2005), **lo vincular se instala como núcleo del proceso de trabajo docente** (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Oliveira et al., 2004), donde los educadores hacen una inversión emocional importante en esas relaciones, y su sentido de logro y satisfacción depende de eso (Hargreaves, 2005). **Sin embargo, los aspectos vinculares son también un núcleo de sufrimiento** (Martínez, 2007) **y se constituyen en un factor de riesgo en tanto la organización de la vida escolar no tiene en cuenta este factor humano fundamental** (Martínez et al., 2009); así, quedan circunscritos al ámbito del malestar y el sufrimiento corporal, o de lo anecdótico e informal en el trabajo (Cornejo et al., 2020).

La labor educativa es una tarea esencialmente relacional, que involucra de manera integral a la ‘persona’ del educador con la ‘persona’ del estudiante. Esto requiere una capacidad del docente de conectar su entendimiento emocional con sus saberes disciplinares, la pedagogía y el currículum, los discursos de la escuela y las historias personales (Cornejo et al., 2020). **Este saber emocional ocurre en un contexto social y político determinado, incluye las experiencias emocionales y vinculares con otras personas y es parte indisoluble del ecosistema de saberes docentes, conformando una ecología emocional que se despliega en el ejercicio y práctica pedagógica** (Zembylas, 2007b).

La forma en que los profesores y los estudiantes se relacionan entre sí define si el trabajo emocional de la enseñanza es aceptable como parte del trabajo o no y también establece un patrón para futuras interacciones (Newberry, 2010). En este sentido, existe un interjuego entre los estados de los vínculos y la labor emocional (Bellocchi, 2018). El autor postula que el manejo emocional es un elemento fundacional para la formación, mantenimiento y ruptura del vínculo educativo, al mismo tiempo que es un indicador que señala el estado de estos.

Desde los enfoques del cuidado, se reconocen dos tipos de cuidado: el cuidado natural y el cuidado ético (Noddings, 2005). **El cuidado natural surge sin esfuerzo por parte del maestro, guiado por un deseo innato de cuidar, guiar y acompañar al otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el cuidado ético no es algo natural, sino que una tarea que se realiza como un deber**, en tanto el maestro tiene la responsabilidad de cuidar a los estudiantes, independientemente de que haya o no una inclinación natural a hacerlo. La ética del cuidado requiere que las acciones estén motivadas por el amor, incluso cuando el amor no se siente naturalmente, instalándose una tensión o dilema en el que reside la labor emocional del educador (Newberry, 2010).

Newberry (2010) se propuso mirar cómo las relaciones entre educador y estudiante pasan del cuidado ético al cuidado natural, en donde se demuestra respeto mutuo y se disfruta de la relación genuina y recíprocamente. A partir de aquí identificó cuatro fases que son constantemente visitadas para establecer y mantener los vínculos en la relación educativa: *evaluación, acuerdo, prueba y planificación*. La autora describe cómo se transitan diversos periodos, muchas veces rápida y simultáneamente, que permiten al educador y estudiante conocerse, establecer los primeros acuerdos -explícitos e implícitos-, delimitar roles, expectativas y formas de interacción y cooperación. Al mismo tiempo se generan afinidades y vínculos, se ponen a prueba explorando y desafiando límites personales, de autoridad y del rol, o de los acuerdos de interacción de aula. También, de cómo se planifica el progreso de la relación, reflejando patrones estables de interacción, construyendo significados y nuevas formas de comunicación y permitiendo generar estrategias globales para el aula focalizadas en aquellos estudiantes con quienes construir vínculos se torna más complejo.

En el contexto chileno, Cornejo, Etcheberrigaray y otros (2021), identificaron dos conjuntos de actividades emocionales que realizan los docentes como parte de su trabajo. Por una parte, las actividades emocionales emergentes, que responden a demandas imprevistas e impostergables de sus estudiantes y que el profesorado debe resolver inmediatamente para continuar con su labor. Dentro de ellas, se menciona: interrupciones, faltas de respeto y actitudes agresivas por parte de los estudiantes, dar contención y apoyo emocional, flexibilizar normas y usar el humor para cambiar la disposición de los estudiantes. Por otra parte, se describen las actividades emocionales vinculares como aquellas que son promovidas activamente por los docentes, quienes crean instancias relacionales nuevas dentro y fuera del aula para construir un vínculo cercano, recíproco e íntimo con sus estudiantes. Estas instancias exceden el trabajo propiamente académico y se generan en un proceso de mediano y largo plazo, en diversos espacios y tiempos escolares. Dentro de este grupo, se señala: generar instancias para conocer y formar lazos con sus estudiantes más allá de lo meramente académico, hacer un seguimiento a la situación personal de estudiantes, reconocer esfuerzos y avances de estudiantes, y apertura a atender problemáticas íntimas y confidenciales de los estudiantes o sus familias.

Estos hallazgos revelan que la **construcción de vínculos con los estudiantes es un proceso a largo plazo, al mismo tiempo que la ausencia de este proceso de vinculación dificulta el trabajo de aula**. De tal manera que las actividades vinculares se instalan como una base desde la cual los docentes enfrentan el trabajo cotidiano (Cornejo, Etcheberrigaray, et al., 2021).

En relación con lo anterior, se ha señalado que el trabajo emocional que realizan los docentes es física y psicológicamente agotador (Newberry, 2010) y suele generar desgaste emocional (Cornejo, Etcheberrigaray, et al., 2021). En este sentido, Hargreaves (2000) señala que **la capacidad de los**

educadores para usar sus emociones en el lugar de trabajo depende, por una parte, de su competencia emocional individual, pero también y sobre todo, de lo que se espere emocionalmente de la profesión y de cómo su organización estructura las emociones, de manera que dificulten o ayuden a la expresión y la comprensión mutua.

La capacidad de los educadores para manejar los contextos emocionales de la enseñanza está asociada a un sentido positivo y estable de la identidad profesional docente (Day, 2011). El autor señala que las identidades de los maestros pueden ser más o menos estables en diferentes momentos y de diferentes maneras según el impacto relativo -negativo o positivo- de una serie de influencias personales, socioculturales/políticas y laborales o del lugar de trabajo. La satisfacción laboral, el bienestar, la autoeficacia y la vulnerabilidad, el compromiso y la resiliencia son algunas variables que pueden verse afectadas, aunque no necesariamente determinadas por estas influencias, pues cada una de ellas puede, al mismo tiempo, estar mediada por las tradiciones culturales de los maestros, su sentido de vocación/ propósito moral/ valores, capacidad de agencia y la interacción entre estos y su entorno de trabajo (Day, 2011).

La tarea docente se encuentra íntimamente ligada con la identidad profesional, es decir, cómo los profesores se observan a sí mismos y se presentan ante otros (Meyer, 2011). En la identidad docente se ponen en juego diversos componentes asociados a la vocación, la misión, la motivación, la percepción de eficacia y la disposición al aprendizaje continuo (Sotomayor, 2013). Todos estos elementos dan cuenta de las razones por las cuales se elige la docencia y se permanece en ella, el sentido que se le otorga a la tarea educativa y las fuentes de motivación en el trabajo, constatándose que lo central para los docentes tanto en su elección de profesión como en el sentido y motivación de su tarea, se encuentra en el trabajo con los estudiantes (Sisto, 2012; Sotomayor, 2013).

Para Abramowski (2015), **la categoría emocional fundante de la enseñanza como profesión es la vocación, entendida como el elemento que motiva hacia la docencia y el querer enseñar.** Dubet (2006), da cuenta de cómo en la escuela moderna la vocación sirve como mediadora entre los valores universales que configuran la sociedad y los individuos particulares que son socializados a partir de dichos valores. La adhesión a esos valores y la voluntad de formar a los estudiantes a partir de ellos es lo que configuraría la vocación en las sociedades modernas, lo que sería una suerte de requisito implícito para ejercer la docencia, encontrándose detrás la idea de que no basta con querer enseñar, sino que se debe “estar hecho para ello”.

Usualmente, este concepto de vocación también es asociado con una idea de sacrificio y entrega incondicional (Abramowski, 2015), y con una reminiscencia de un sentido religioso (Dubet, 2006), por lo que en general se habla de un concepto ambivalente. Esta concepción de la vocación asociada al sacrificio también se asocia con **el surgimiento de sentimientos como frustración y pena, en especial cuando el propósito de los educadores para enseñar no coincide con el contexto social y escolar en el cual deben desenvolverse** (Mayer, 2011). De la misma forma, se ha reportado que este tipo de emociones emergen cuando los docentes sienten que el trabajo que tienen que realizar en las escuelas no coincide con su propósito moral (Tsang & Kwong, 2016).

Está claro que la identidad docente se construye no solo a partir de los aspectos teóricos y emocionales de la enseñanza y su vida personal, sino también “como resultado de una interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en que funcionan a diario” (Sleegers y Kelchtermans, 1999, p.579 citado en Day, 2011).

c. Condicionantes estructurales de los vínculos en la escuela

Un elemento crucial para comprender los vínculos en la escuela dice relación con entender que estos **tienen un componente social e histórico, vinculado a las estructuras de poder de la sociedad**, en donde elementos como la estructura social, el sistema educativo y las condiciones de trabajo de los docentes repercuten directamente sobre las relaciones al interior de la escuela (Shirley, et al., 2020; Zembylas, 2007b; Cornejo et al., 2017), así como también en la identidad docente (Day, 2011; Sisto, 2012).

En tal sentido, estudios tanto a nivel nacional (Sisto, 2012; Albornoz et al., 2017) como internacional (Tsang & Kwong, 2016; Kelchtermans, 2011) han dado cuenta del impacto que las reformas educativas gerenciales, es decir, basadas en la rendición de cuentas y las pruebas estandarizadas, han tenido sobre los vínculos al interior de la escuela, principalmente en el vínculo entre el educador y sus estudiantes. De esta forma se señala cómo las políticas educativas neoliberales han alejado a los docentes de su propósito en la enseñanza -ligado al trabajo con los estudiantes propiamente tal- sobrecargándolos de trabajo administrativo y contribuyendo con esto a los fenómenos de agobio y malestar docente.

De la misma manera, Kelchtermans (2011) **muestra cómo las políticas educativas y la rendición de cuentas son una de las principales fuentes de vulnerabilidad para los docentes**, quienes se sienten inseguros frente a este tipo de dispositivos, ya que dependen en gran medida de decisiones tomadas por otros, y en las cuales difícilmente pueden influir. Si bien Kelchtermans (2011) se centra en las políticas educativas tomadas a nivel local, señala que sus conclusiones son extrapolables hacia las decisiones tomadas en el nivel central.

Específicamente en Chile, Albornoz, et al. (2017) se propusieron indagar las condicionantes estructurales del vínculo profesor-estudiante que aparecen **en los discursos docentes en los contextos de reforma educativa actual. Los principales resultados de esta investigación dan cuenta que en los discursos docentes se logra identificar condicionantes estructurales del vínculo, tales como la institución escolar jerárquica, que impone roles y marca la distancia entre profesor y estudiantes, construyendo la posibilidad de establecer vínculos con ellos; el modelo educativo estandarizado, agobiante y empresarial que limita la vinculación con los estudiantes; y los problemas de la estructura social que cruzan la relación pedagógica, señalando el instrumentalismo e individualismo de la sociedad como una estructura que aplasta**. En este escenario, los autores evidencian que los formadores de los educadores aparecen tensionados entre la reproducción del orden social y lectura crítica de las condicionantes estructurales de su trabajo, apuntando a transformaciones profundas. Este último aspecto es un elemento importante, pues hasta la fecha no había sido vislumbrado en el contexto local. Ante esto, los autores señalan como posible explicación el contexto del movimiento social por la educación vivido en las últimas décadas en Chile.

El peso de la estructura social en los vínculos también se observa en el fenómeno de la segregación escolar, el cual ha sido estudiado como uno de los grandes problemas de las escuelas del país (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2010). La segregación escolar en Chile está vinculada íntimamente con la estratificación socioeconómica del país y los tipos de establecimientos que existen, lo que afecta profundamente las posibilidades de formación y desarrollo de los estudiantes, así como también diferencia su experiencia en la escuela en aspectos como la formación recibida, los recursos con los cuales se cuenta y las expectativas que se generan, lo que ha sido ampliamente estudiado por las teorías de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 2018).

2.2 Los vínculos en el entramado escolar

a. Vínculo educador-estudiante

El proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene en los vínculos afectivos que se establecen entre docentes y estudiantes (Pichon-Rivière, 1985). Kelchtermans (2005) indica que esta relación no debe ser considerada solo en términos técnicos y funcionales, sino que, por el contrario, se sostendría, principalmente, en base al compromiso del docente con el cuidado y la formación ciudadana del estudiantado. En efecto, el foco de las preocupaciones de los maestros va mucho más allá de lo meramente instruccional o de enseñar para alcanzar ciertos estándares; sus soportes cognitivos, de conceptos y técnicas de enseñanza están unidos con los lazos emocionales en el aula, y **el vínculo con sus estudiantes opera como una brújula emocional para guiar el proceso educativo en su totalidad** (Hargreaves, 2005).

El vínculo y metas emocionales son parte de las expectativas que los maestros desarrollan respecto a los aprendizajes de sus estudiantes, y son fuente de la mayoría de las emociones de valencia positiva que suelen reconocer, dentro de las que destacan: placer, orgullo y compasión; amor, cuidado y satisfacción (Hargreaves, 2005). En este vínculo, los profesores son apasionados y llenan sus aulas de placer, creatividad y alegría (Hargreaves, 2005). **Al mirar los aspectos vinculares del trabajo que hacen los maestros con sus estudiantes, también resaltan virtudes como: cuidado, pasión, reflexión, tacto, esperanza e inteligencia emocional** (Hargreaves, 2001).

Dentro de las principales cualidades en relación con las metas emocionales de los maestros respecto al vínculo con sus estudiantes, Hargreaves (2005) señala que: muchos de estos docentes hablaban de esas relaciones en términos de amor, en donde subyace una ética del cuidado que acompaña la tarea de enseñanza, buscando generar un ambiente de protección, seguridad y cuidado; los maestros buscan desarrollar habilidades sociales tanto como conocimiento académico, revelando una preocupación por formar ciudadanos tolerantes, respetuosos y comprometidos con una sociedad democrática; al mismo tiempo, valoraban la diversidad y buscaban la inclusión en sus aulas.

Las indagaciones presentadas consideran la relación profesor-estudiante desde un prisma que observa principalmente la emocionalidad presente en el vínculo y la construcción de un propósito moral de los maestros, en donde el vínculo ocupa un lugar central.

Específicamente, en Chile se ha estudiado esta relación vincular desde una perspectiva crítica, situando los discursos de los docentes respecto al vínculo con sus estudiantes en un marco histórico, político y cultural. De esa manera, es posible contrastar empíricamente las características que fueron presentadas a partir de la teoría y la conceptualización del fenómeno.

Desde aquí, Flores (2015) analiza el vínculo entre profesor y estudiante en el marco del trabajo docente. Entre los principales resultados, el autor evidencia la preponderancia de una concepción unidireccional de los vínculos maestro-estudiante, en la medida que se destacan discursos que presentan el vínculo como una herramienta para lograr los planes y objetivos designados por el sistema educativo a un docente que se reconoce como transmisor de conocimientos, representante del sistema de valores de la escuela y responsable de generar un ambiente socioemocional adecuado para el aprendizaje. No obstante, habría una tensión entre el discurso de docentes con más años de experiencia y aquellos más jóvenes. Mientras los primeros se refieren a los cuestionamientos de su autoridad como docentes, aludiendo a un

tiempo pasado en donde la autoridad era incuestionable, los segundos presentan mayor apertura a la reconfiguración de la relación con los estudiantes en función de establecer un entendimiento emocional y la consideración de las necesidades y vivencia de sus estudiantes. En esta tensión surge la posibilidad de construir vínculos bidireccionales en la relación profesor-estudiante. Además, en el estudio de Flores (2015), se puede confirmar el carácter triangular de los vínculos, en tanto los discursos de los docentes ponen los vínculos permanentemente en relación con el marco institucional, elementos materiales y psicosociales que configuran la realidad laboral de los docentes y las influencias del contexto sociocultural de los estudiantes.

Por su parte, Cornejo y Albornoz (2017) exploraron los discursos docentes respecto al vínculo con sus estudiantes, identificando tres núcleos importantes. Primero, que el vínculo se presenta como un fenómeno complejo y difícil de abordar, en tanto implica trabajar con otros seres humanos, frente al cual el docente se siente constantemente demandado y debe desplegar diversas estrategias. En segundo lugar, y pese a su complejidad, el vínculo también es fuente de gratificación, una razón para mantenerse en la docencia y una fuente que otorga sentido al trabajo. En tercer lugar, el vínculo profesor-estudiante también aparece mayoritariamente como una relación unidireccional en donde el docente entrega ciertos conocimientos (académicos, valóricos, emocionales) para formar personas inconclusas y receptoras de ese saber o, por otro lado, transitando a una relación bidireccional en la que ambos sujetos se transforman recíprocamente, mediados por las condicionantes sociohistóricas que, en el contexto del estudio, se referían al contexto de movilización social por la educación que ha vivido Chile en los últimos años.

Finalmente, Cornejo (2012) ha señalado que existiría una relación entre bienestar/malestar docente y la percepción de los maestros respecto al vínculo con sus estudiantes. Cuando hay bienestar, los discursos respecto al vínculo afectivo con los estudiantes aparecen como más reflexivos y realistas y se aprecia un intento de elaborar formas concretas de manejo frente a los enormes desafíos que plantea la construcción de vínculos con los estudiantes. Sin embargo, cuando hay malestar, el discurso de los docentes parece sobrepasado por las dificultades que plantea la vinculación con los estudiantes, emergiendo dos contenidos opuestos: por un lado, un discurso de sobreinvolucramiento afectivo, que puede llevar al agotamiento emocional y, por otro lado, un rechazo activo a la relación de cuidado con los estudiantes, lo que puede llevar a un fenómeno de distanciamiento emocional.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que, pese a que este vínculo es valorado por los estudiantes en su proceso de aprendizaje y participación en la escuela (Albornoz, Silva & López, 2015), el vínculo profesor-estudiante se ha estudiado principalmente a partir de la perspectiva de los educadores, dejando un vacío teórico en el que es necesario profundizar.

b. Vínculos entre docentes

Si bien se ha descrito que la relación vincular más importante del proceso educativo es el vínculo educador-estudiante (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009; Hargreaves, 2005), es en la relación con los colegas que los docentes pueden acceder a la reflexividad necesaria para llenar estos vínculos de sentido, logro y satisfacción. Los vínculos entre educadores pueden brindar sustento en momentos de estrés profesional, crisis y dificultad; y pueden estimular y energizar el bienestar, el compromiso e involucramiento profesional (Dávila, 2018).

Chen (2016) ha identificado las interacciones interpersonales institucionales nutritivas como una fuente generadora de emociones de valencia positiva entre los docentes. Sin embargo, las relaciones profesionales e institucionales son con mayor frecuencia los aspectos que despiertan emociones de valencia negativa entre los docentes (Hargreaves, 2001) y son, al mismo tiempo, los estados emocionales más difíciles de recuperar (Zembylas, 2005).

Las crisis emocionales tienden a ocurrir cuando las diferencias en propósitos morales se ven aumentadas por sensibilidades o ambigüedades sobre estatus, poder y control. En estos casos, se cruzan los diferentes propósitos morales con la micropolítica de la escuela, lo que puede tener altos costos emocionales (Hargreaves, 2001). En este sentido, en relación con la experiencia emocional de los docentes respecto a las relaciones profesionales e institucionales, se ha reportado ansiedad respecto a cambios sociales, culturales y políticos e implementación de reformas educativas centradas en la estandarización (Tsang y Kwong, 2016; Kelchtermans, 2005); pena vinculada al trabajo solitario y aislado que perciben algunos docentes (Uitto et al., 2015) y el desequilibrio entre trabajo y vida (Chen, 2016).

Más allá del rol, en las relaciones entre colegas se cruza lo personal y lo laboral construyéndose una peculiar combinación entre cercanía y distancia (Hargreaves, 2001). Hargreaves (2001) ha identificado tres elementos que despiertan una emocionalidad positiva y fortalecen el vínculo profesional de los educadores en la relación con sus colegas, estos son: reconocimiento, apoyo y aceptación y colaboración. El desarrollo de estos elementos en las comunidades docentes es señal de un vínculo profesional o colegialidad sólida. Concretamente, esto se traduce en que los colegas reconocen y aprecian el trabajo del otro, se brindan apoyo mutuo y comparten sus propósitos; se establecen geografías morales positivas que acortan las distancias entre ellos, haciéndolos sentir que están en el mismo camino, brindando satisfacción por el logro de metas comunes (Hargreaves, 2001).

Una condición fundamental para que los vínculos profesionales se sostengan en el tiempo y se enlacen con el desarrollo organizacional y mejora escolar, es el bienestar del profesorado (Shirley et al., 2020). Se relaciona con las aproximaciones al aprendizaje, y con los sentidos de todo el sistema escolar, se mantiene en el tiempo cuando los maestros tienen una sensación de propósito y logro en relación con el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Es promovido y sostenido a través de relaciones positivas basadas en un profesionalismo colaborativo, comprometiendo a los educadores a un trabajo conjunto que está relacionado con el propósito moral y que surge como respuesta a una diversidad local en procesos de desarrollo organizacional inclusivos y continuos (Shirley et al., 2020).

Los vínculos se desarrollan mejor cuando “la emoción se trata como un fenómeno relacional y como parte de la responsabilidad colectiva de la escuela” (Mckenzie et al., 2019, p. 682). El bienestar, por tanto, no es solo un fenómeno individual, sino que colectivo (Shirley et al., 2020).

Desde la ética del cuidado, Dolz & Rogero (2012) resaltan la lógica del cuidado mutuo y el bienestar colectivo, en la medida que permite el surgimiento de una relación entre el profesorado que implica el encuentro, el diálogo y la reflexividad que hacen posible la regeneración de las energías que se consumen en la acción educativa que es compleja, conflictiva con frecuencia, y cargada de incertidumbre.

En el contexto chileno, Cornejo (2012) señala que las experiencias colectivas se instalan también como fuente de bienestar. Sin embargo, el autor señala que muchas veces los docentes suelen verse a sí mismos como individuos y no como colectivo y que, en la medida que los docentes se reconozcan únicamente

como individuos, se enfrentarán al proceso educativo como algo ya dado. Las relaciones duales docente-gestión, docente-realidad, docente-sostenedor, no mediatizadas por la referencia a un colectivo, impiden un pensamiento crítico, así como mirar en perspectiva el trabajo cotidiano agobiante (Cornejo, 2012).

Por lo tanto, es importante contemplar una comprensión del bienestar como un fenómeno complejo, dinámico e interaccional (Cornejo-Chávez et al., 2021). Es necesario considerar factores contextuales y/o externos, como la interacción con vínculos interpersonales nutritivos, la gestión directiva y una participación en contextos institucionales que propicien el desarrollo profesional y la calidad de vida de los y las docentes (Byrne, 1999 citado en Dávila, 2018). También, es fundamental contemplar aquellos elementos de la política educativa y de las transformaciones socioculturales que impactan directamente en el bienestar del profesorado (Cornejo-Chávez et al., 2021).

En este sentido, se ha planteado la importancia de abordar el bienestar y el cuidado en la escuela desde un enfoque de sustentabilidad, comprendiendo que el bienestar de los educadores no puede desarrollarse en desmedro del bienestar de los y las estudiantes ni sus familias o la comunidad más amplia, y que, por lo tanto, intentar mejorar el bienestar en algunas partes de un sistema no prosperará si el malestar persiste en otras partes de este (Shirley et al., 2020).

c. Vínculo entre estudiantes

El vínculo entre estudiantes ha sido estudiado principalmente a partir de elementos como las relaciones de amistad, las prácticas que se cultivan en función del objetivo de aprender a convivir en sociedad, así como también a partir de fenómenos de violencia escolar y bullying.

Un elemento central de la relación establecida entre estudiantes al interior de la escuela dice relación con la amistad que emerge a partir de la interacción cotidiana y los intereses y gustos en común. Se ha señalado que alentar y educar en el valor de la amistad es algo tan fundamental para la convivencia como el respeto, la empatía y la solidaridad. En este sentido, las relaciones amistosas en la infancia cumplen la función de entregar un primer acercamiento a la vida social desde la perspectiva de un igual en la relación y contribuyen al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, en tanto brindan la posibilidad de vivir experiencias y emociones compartidas por un grupo de pares, tales como alegría, tristeza, cooperación, entre otras (Masjuán, 2015).

Las relaciones de amistad contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que posibilitan la vida en común. Se ha reportado que la presencia de relaciones amistosas en la infancia basadas en la sinceridad y el afecto contribuyen a disminuir los impulsos agresivos y la resolución violenta de conflictos, propiciando el diálogo y la comunicación asertiva (Masjuán, 2015).

Indagando en los significados de los estudiantes respecto al aprendizaje y la participación, un estudio con estudiantes chilenos enfatiza el vínculo interpersonal con profesores y compañeros, señalando que los estudiantes se sienten parte de la escuela en la medida que los profesores y compañeros los tratan con respeto, sienten apoyo y amistad con otros miembros de la comunidad escolar y perciben un clima en que pueden compartir, jugar y ser felices (Albornoz, Silva y López, 2015).

Finalmente, otro de los elementos que predomina en el estudio de las relaciones entre estudiantes al interior de la escuela apunta a la persistencia de conductas violentas entre ellos, asociadas al bullying, el acoso, la discriminación y diferentes formas de agresión. En estos casos se ha señalado que predomina

una relación basada en la ausencia de respeto, diálogo y aprecio por el otro (Fierro, 2012). Desde aquí, se han asociado factores como la falta de empatía, falta de supervisión parental, exposición temprana a la violencia y la desigualdad como predictores de niños que someten a través de prácticas violentas y bullying a sus pares (Chaux, Modlano & Podlesky, 2009). De la misma manera, se ha encontrado que los estudiantes que poseen una alta capacidad empática, control de la ira, pensamiento crítico y provienen de familias donde predominan las prácticas democráticas, tienen menos probabilidades de involucrarse en prácticas violentas con respecto a sus compañeros (Chaux, Modlano & Podlesky, 2009).

Respecto al fenómeno de la violencia entre pares, se ha señalado la importancia de preguntarse por los orígenes estructurales a partir de los cuales emerge la violencia al interior de la escuela, teniendo en consideración aspectos como las vulneraciones que debe enfrentar la infancia cuando se encuentra en condiciones de pobreza, desigualdad y entornos familiares negligentes. En tal sentido, se pone la importancia en educar en cuestiones como el respeto, el pensamiento crítico y la construcción democrática de las normas de acuerdo y convivencia, al mismo tiempo que se subraya la necesidad de políticas sociales y educativas de protección a la infancia (Fierro, 2013).

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender cuáles son los significados, sentidos y tensiones de los vínculos en la escuela según la visión de docentes, encargados de convivencia escolar, inspectores y otros actores clave en Chile.

3.2 Objetivos específicos:

1. **Indagar cuáles son los elementos positivos y negativos de los vínculos entre distintos actores de la comunidad escolar** (entre estudiantes, entre educadores y entre estudiantes y educadores) en la visión de docentes, encargados de convivencia escolar, inspectores y otros actores clave en Chile.
2. **Indagar acerca de las barreras que tensionan los vínculos en el contexto escolar**, desde la visión de docentes, encargados de convivencia escolar, inspectores y otros actores clave en Chile.

4. Marco Metodológico

4.1 Enfoque de investigación

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, en tanto permite relevar como objeto de estudio las subjetividades e intersubjetividades respecto a los fenómenos sociales (Taylor & Bogdan, 1987), rescatando los significados y orientaciones de vida que direccionan el comportamiento de la persona (Gondra, 1978).

La presente investigación se propone como un estudio de carácter descriptivo y exploratorio, ya que si bien las investigaciones sobre lo emocional en la escena educativa han tenido un progresivo aumento en los últimos veinte años (Pekrum y Linnenbrink-García 2014), en Chile son escasas las investigaciones que se posicionan epistemológicamente desde un paradigma relacional (Kaplan y Arévalos, 2021). Desde aquí, la presente investigación se propuso profundizar en los sentidos, significados y tensiones respecto al vínculo en la escuela.

4.2 Diseño metodológico

a. Técnicas y procedimiento de producción de información

Este estudio se realizó a partir de la información producida en los talleres “Cultivar lo esencial para aprender a convivir”, realizados en el marco del programa de “Socialización y apropiación de los nuevos lineamientos de la Política de Convivencia Escolar por parte de actores clave de los centros educativos”. Fue solicitado por el Ministerio de Educación a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el contexto de la nueva Política de Convivencia Escolar (2019).

Desde las metodologías participativas de investigación social, el formato de taller es comprendido como un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo y que permite la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes (Cano, 2012). Esta aproximación permite responder a múltiples objetivos y, en este caso, permitió generar un espacio formativo para los participantes, y facilitar el análisis colectivo de una temática específica (Cano, 2012).

Los métodos y técnicas participativas se basan en el incentivo del principio activo del conocimiento y el aprendizaje, facilitan la dinámica del proceso grupal y crean las condiciones para la producción colectiva del conocimiento (Rebellato, 2009, citado en Cano, 2012). En este sentido, el conocimiento se construye por medio de una serie de procesos cognitivos, corporales y afectivos que permiten realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, formular conclusiones, análisis o síntesis de los temas de análisis propuestos al grupo (Jara, 2009).

Se utilizaron técnicas vivenciales de animación lúdica, visualización guiada y expresión gráfica para facilitar el diálogo sensible, reflexivo y crítico de los participantes (Jara, 2009). Cada espacio de conversación grupal finalizó con la selección de temas y palabras generadoras (Freire, 1987) que

representan la síntesis de las conversaciones mantenidas, y que fueron producidas directamente por los participantes.

Estos talleres dieron lugar a la información que se sistematizó y analizó en dos etapas cronológicamente consecutivas. Por una parte, se generaron listas de palabras o frases, diferenciadas por nombre de la actividad, lugar y fecha de producción, las que correspondieron al corpus de análisis de la primera fase de investigación. La segunda fase se concentró en las conversaciones de los grupos de discusión que produjeron la selección de temas y palabras a partir de preguntas generadoras.

El periodo temporal de la producción de la información fue de noviembre de 2019 a mayo de 2021. Es importante destacar que la producción de información se vio influida por un periodo en Chile marcado por el estallido social (alcanzando su punto álgido entre octubre y diciembre del 2019), así como por el contexto de confinamiento producto de la pandemia por el COVID-19 durante el 2020-2021. Al respecto, es importante señalar que este fue un periodo que se caracterizó por una alta movilización emocional y experiencial, lo que marca un clima de sensibilización profunda de los participantes que se refleja en esta producción de información.

b. Participantes

Los participantes de la investigación fueron los profesionales que asistieron a los talleres “Cultivar lo esencial para aprender a convivir”, principalmente educadores, Encargados de Convivencia Escolar (ECE) e inspectores provenientes de establecimientos educacionales municipales y subvencionados a lo largo de todo el país.

Para la primera fase de investigación se seleccionaron 27 jornadas, correspondientes a $\frac{1}{3}$ del universo total de jornadas comprometidas por el proyecto, contemplando la presencia de al menos una región para cada macrozona, sumando alrededor de 596 establecimientos educacionales y aproximadamente 1046 participantes. Por su parte, para la segunda fase de investigación se seleccionaron 9 jornadas, contemplando al menos dos regiones por macrozona, sumando 366 participantes pertenecientes a 200 establecimientos educacionales.

El detalle de la distribución de los participantes en cada fase se encuentra en las figuras 1 y 2 respectivamente.

Figura 1. Cuadro de distribución de los participantes por región de la primera fase de investigación.

MACROZONA	REGIÓN	ESTABLECIMIENTOS	PARTICIPANTES	JORNADAS
Macro - Zona 1	Región de Arica y Parinacota	43	82	2
	Región de Tarapacá	47	60	2
	Región de Antofagasta	55	105	2
	Región de Atacama	81	150	4

Macro - Zona 2	Región de Coquimbo	30	54	1
	Región de Valparaíso	18	22	1
Macro - Zona 3	Región Metropolitana de Santiago	72	145	3
	Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	86	114	4
Macro - Zona 4	Región del Ñuble	13	26	1
	Región del Biobío	57	123	3
Macro - Zona 5	Región de La Araucanía	78	126	3
	Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	16	38	1
TOTAL		596	1046	27

Figura 2. Cuadro de la distribución de los participantes por región de la segunda fase de investigación.

MACROZONA	REGIÓN	ESTABLECIMIENTOS	PARTICIPANTES	JORNADAS
Macro - Zona 1	Región de Arica y Parinacota	22	41	1
	Región de Antofagasta	26	53	1
Macro - Zona 2	Región de Coquimbo	30	54	1
	Región de Valparaíso	18	22	1

Macro - Zona 3	Región Metropolitana de Santiago	24	47	1
	Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	DP	DP	DP
Macro - Zona 4	Región del Ñuble	13	26	1
	Región del Biobío	19	41	1
Macro - Zona 5	Región de La Araucanía	26	42	1
	Región de Los Ríos	22	40	1
TOTAL		200	366	9

c. Estrategia de análisis

En la primera fase de investigación se trabajó desde la pregunta generadora: identifica tres cualidades que caracterizan a ese educador significativo, que dejó una huella positiva en tu vida. Se registraron las opiniones de 1046 participantes en 27 jornadas en relación con educadores que dejaron una huella positiva en sus vidas. Los participantes consensuaron aquellas cualidades que caracterizarían a sus educadores significativos, permitiendo identificar dimensiones transversales y centrales respecto de quienes son valorados como educadores significativos.

Para su análisis se utilizó el análisis de contenido cualitativo, entendido como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (Bardin, 1996). Las unidades de registro (Hostil, 1969) contempladas en esta etapa fueron definidas por los mismos participantes a través de la selección de temas y palabras a partir de preguntas generadoras.

En la segunda fase de investigación se acotó la muestra inicial a 9 jornadas, en las que se analizaron las reflexiones de 366 participantes. Se trabajó en torno a dos preguntas: ¿qué luces y qué sombras caracterizan los vínculos en tu centro educativo? y ¿qué barreras generan esas sombras en los vínculos? Se conformaron grupos para referirse en particular a uno de los tres tipos de vínculos: a) vínculos profesor-estudiante; b) vínculos entre educadores y c) vínculos entre estudiantes.

Como procedimiento se utilizó el análisis crítico del discurso; en palabras de Íñiguez y Antaki (1994 citado en Íñiguez, 2003), “el análisis consiste en estudiar cómo las prácticas discursivas actúan en el presente manteniendo y promoviendo relaciones sociales” (p. 99)”. En esta etapa, las estrategias de análisis que se aplicaron fueron tres: 1. identificar y caracterizar los argumentos más importantes del discurso, 2. identificar los componentes más centrales del discurso, haciendo énfasis en la mirada de la construcción de objetos y acciones, mecanismos de validación, entre otros (por sobre una profundización de tipo lingüístico, donde predomina el análisis semántico), 3. se proponen interpretaciones sobre lo que el discurso mantiene, promueve o transgrede.

En la segunda fase de investigación se repitió la revisión y análisis de resultados, pues desde el punto de vista cualitativo este proceso es circular y no lineal; por tanto, se generaron cambios a partir de los elementos comprensivos que se fueron abriendo, de manera que la fase 1 le permitió a la fase 2 contar con categorías de análisis que fueron construyéndose recursivamente.

Para ambas fases se utilizó el software Atlas ti 7.5.4 para la codificación, un sistema de códigos mixtos y las categorías generadas fueron temáticas y nominales.

Enfoque Cualitativo						
Metodologías participativas de investigación social						
	Etapa 1			Etapa 2		
Participantes	12 regiones 596 establecimientos 1046 participantes 27 jornadas			10 regiones (2 para cada macrozona) 200 establecimientos 366 participantes 9 jornadas		
Producción de información	Listas de palabras o frases generadoras producidas a partir de conversaciones grupales.			Grupos de discusión que produjeron la selección de temas y palabras generadoras		
Análisis	Análisis de contenido			Análisis de discurso		
	Codificación de palabras generadoras	Creación de categorías	Dimensiones temáticas transversales	Caracterizar argumentos del discurso	Componentes centrales del discurso	Análisis interpretativo

4. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de la segunda etapa de este estudio, registradas a partir de una selección de 9 de las 27 jornadas iniciales, representativas de las cinco macrozonas del país identificadas para esta investigación, según se mostró en la figura 2. Estos resultados son divididos según las luces, sombras y barreras para cada vínculo, presentando en primer lugar los correspondientes al vínculo educador estudiante; posteriormente, los resultados del vínculo entre educadores; finalmente, aquellos correspondientes al vínculo entre estudiantes.

Vínculo Educador-Estudiante	Luces	Sombras	Barreras
Vínculo Entre Educadores			
Vínculo Entre Estudiantes			

Se habla de las *luces*, como aquellos aspectos de valoración positiva que nutren la relación y que, con mayor frecuencia, se producen en el vínculo. Se les solicitó constantemente referirse a lo que observan en sus instituciones educativas, y no a aquello que aspiran que ocurra. En cuanto a las *sombras*, se les solicitó referirse a aquellas características negativas del vínculo que dañan la relación, y que observan que se dan con mayor frecuencia. Al referirse a las *barreras*, se les consultó acerca de las razones de fondo que afectan los vínculos, es decir, a los factores o condiciones de base que explicarían la emergencia de las *sombras* identificadas en los vínculos.

Tanto las *luces* como las *sombras* fueron agrupadas en torno a las principales dimensiones en común identificadas en los discursos de los participantes de las jornadas. Las barreras fueron agrupadas en función del "nivel" al cual hacen referencia: interpersonal, institucional y estructural. Clasificaciones similares a esta han sido reportadas por la literatura a propósito de elementos que influyen sobre la identidad docente, dividiéndose entre personales, del espacio de trabajo y estructurales (Day, 2011), lo que respalda la decisión de dividir las de tal manera.

5.1 Vínculo educador-estudiante

Luces	Sombras	Barreras						
<ul style="list-style-type: none"> → Rol afectivo del trabajo docente → Tarea formativa del educador 	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo y sus repercusiones → Educadores no receptivos → Maltrato agresivo-autoritario → Infancia vulnerada 	<table border="1"> <tr> <td>Estructurales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo y centrado en resultados → Condiciones de trabajo desgastantes → Contexto de vulneración social </td> </tr> <tr> <td>Institucionales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Cultura escolar punitiva → Liderazgos impositivos </td> </tr> <tr> <td>Interpersonales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Individualismo y ego docente → Autoritarismo y falta de empatía → Falta de involucramiento de las familias </td> </tr> </table>	Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo y centrado en resultados → Condiciones de trabajo desgastantes → Contexto de vulneración social 	Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> → Cultura escolar punitiva → Liderazgos impositivos 	Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> → Individualismo y ego docente → Autoritarismo y falta de empatía → Falta de involucramiento de las familias
Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo y centrado en resultados → Condiciones de trabajo desgastantes → Contexto de vulneración social 							
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> → Cultura escolar punitiva → Liderazgos impositivos 							
Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> → Individualismo y ego docente → Autoritarismo y falta de empatía → Falta de involucramiento de las familias 							

Luces del vínculo educador-estudiante

Con respecto a los elementos positivos presentes en el vínculo educador-estudiante identificados en las jornadas, es necesario partir señalando que **emergieron dos grandes dimensiones que agrupan los aspectos señalados por los participantes: a) rol afectivo del trabajo docente; b) tarea formativa del educador.**

Partiendo por aquellas respuestas que hacen alusión al rol afectivo del trabajo docente, se destaca que dentro de esta dimensión gran parte de las respuestas centran su atención en **cómo el vínculo se basa en las expresiones de afecto, haciendo referencia a elementos como educar con amor**, con cariño, a la calidez y cercanía que debe caracterizar a un educador, entre otras cosas. De la misma manera, se señala que los **educadores tienen un rol de acompañamiento y cuidado** respecto a los estudiantes, lo que se expresa en su deber de guiar y acompañar su desarrollo.

También se agrupan dentro de esta categoría las respuestas que señalan la importancia de que los educadores conozcan y acepten a sus estudiantes tal como son, destacando el encuentro que se produce cuando se logra una comunicación fluida y alejada de los roles y funciones prescritas. Finalmente, se agrupan respuestas que apuntan a favorecer un clima escolar de armonía y optimismo, donde aparecen emociones positivas como alegría, felicidad y optimismo que iluminan la relación entre educador y estudiante. De manera transversal en los discursos de los educadores se observa una relación entre estas emociones positivas y la afectividad propia del vínculo.

“El amor lo puse también, el corazón, porque todo yo creo lo tenemos que hacer con amor ¿no? Cuando uno hace las cosas con amor te sale como todo bien, te fluye todo bien, cuando uno le entrega amor a un alumno, el alumno en tres tiempos se da cuenta. Cuando tú estás bien, cuando tienes buena disposición, cuando tienes cercanía a ellos. La presencia de uno ante un alumno es tan significativa, que el alumno inmediatamente se da cuenta que tú quieres darle un poco de cariño, de escucha, entonces yo creo que la buena disposición, el amor, la alegría son grandes valores que uno tiene como para enfrentarse diariamente a esto de la educación” (P54, D1).

“... lo que quiero representar es la luz guía que somos nosotros para nuestros estudiantes, somos el camino que ellos deben seguir, de buena forma, dando buenos ejemplos, somos un modelo también de los cuales ellos se ejemplifican en nosotros para que puedan tener un buen bienestar futuro, ¿ya? Por eso el tema del apoyo es importante, somos la luz guía para ellos” (P12, D5).

“El adulto y el niño, en este caso el adulto, se saca esa máscara, se saca esa institucionalidad, se saca el rol y logra comunicarse con el niño o con el estudiante sin el rol, sin la institucionalidad o sin la función y lo que surge de eso es inesperado, solamente es comunicación o es como... no sé cuál es la figura que viene, no se tiene claridad porque nadie en realidad sabe qué va a surgir después de eso, cuando uno se comunica con el niño, con la persona, cuando uno deja la institucionalidad de lado, cuando deja la función y el rol de lado, aparece algo que es inesperado, que es como lo que no está dentro de tu rol, ni tampoco dentro de tu función. Y eso como solamente es... yo lo llamo como comunicación o encuentro o flujo” (P52, D1).

Pasando a la dimensión que alude a la tarea formativa del educador, se destaca el rol formativo que poseen los docentes con respecto a sus estudiantes, referido a tareas como ejercer procesos de enseñanza y aprendizaje **desde una perspectiva integral**, que impliquen el desarrollo del potencial de los estudiantes en ámbitos como el arte y el deporte, el respeto por las normas, la educación valórica, entre otros elementos que se destacan. De la misma manera, se repite en reiteradas ocasiones la referencia hacia el concepto de vocación, asociado con el amor por la profesión y cómo esta es parte de la tarea docente y del vínculo con los estudiantes.

“Esta profesión nos permite a nosotros muchas veces guiar, coloqué ahí guiar a nuestros niños en su formación personal y académica desde pequeños, por lo tanto, estamos formando personas y eso yo creo que es lo que nos permite esta carrera en particular. Y además, bueno, guiarlos en todo sentido, en lo emocional, en lo académico, en general (...) eso es lo bonito también de esta carrera y nosotros procuramos guiarlos para que ellos crezcan como un arbolito derecho, como decía antiguamente una profesora, jajaja, y que este arbolito no enchueque en el camino y que siga por el bien” (P16, D5).

“Tratar de posicionarlos con las herramientas que les entrega la escuela en todas las dimensiones de la vida, hacerles un seguimiento, estar con ellos. Entregarles herramientas que les permitan comprender lo bueno y lo malo de la vida y poder estar en una sociedad que ellos construyan y que intenten que sea cada día más justa” (P35, D5).

“... Que lo principal, como es nuestra vocación, que amamos nuestra profesión, es amor y qué mejor que entregar amor a nuestros niños” (P4, D5).

Sombras del vínculo educador - estudiante

Con respecto a los elementos negativos que se observan en la relación entre educador y estudiante por parte de los encargados de convivencia escolar y otros actores claves que participaron en las jornadas, se identificaron **cuatro grandes dimensiones** que agrupan los temas que fueron mencionados: **Modelo educativo y sus repercusiones, Educadores no receptivos hacia sus estudiantes, Maltrato agresivo autoritario e Infancia vulnerada.**

Partiendo por la primera dimensión, es clara la predominancia de elementos asociados al modelo educativo y sus repercusiones sobre los vínculos al interior de la escuela y la sala de clases. Sobre el **modelo educativo se realizan críticas con respecto a ciertas características de este, principalmente su excesiva orientación hacia los resultados y su estandarización en la formación de estudiantes.** Estas características del modelo educativo son señaladas como parte de los principales elementos que impactan negativamente en el vínculo, debido a su repercusión en la escasez de tiempo para dedicarle a sus estudiantes y el cansancio que esto genera en los docentes y estudiantes.

“En realidad el foco son los resultados, al final también hay que ir trabajando en base a eso y las asignaturas en sí pasan, pasan cursos, pasan cursos, pasan cursos y en realidad como que cuesta un poco más conocer a los niños, identificarse con ello. Y los niños también tienen el problema de acercarse a sus profesores por lo mismo, porque en realidad el período de tiempo de una clase se hace tan cortito que hay que trabajar, trabajar, trabajar, involucrarse un poco más es algo más difícil” (P22, D5).

“Son esferas y triángulos, lo que a mí se me ocurrió fue que en la relación entre los niños y los adultos básicamente, por lo general los niños son la figura perfecta poh, son las esferas, esa es la figura que yo presiento es la figura perfecta. Y el triángulo vendríamos siendo nosotros, la institucionalidad, entonces ¿qué hacemos nosotros en este ejercicio? Transformar a las esferas en triángulos. Es lo que pienso desde la institucionalidad, es lo que uno espera que los niños sean de acuerdo a lo que la escuela, lo que la sociedad, o lo que el ministerio pide, que sean triángulos (...) Entonces ese es en el caso mío la sombra, el choque cuando nosotros queremos o exigimos o estamos muy concentrados de que los niños sean como esperamos institucionalmente que sean” (P52, D1).

“El cansancio también de lo que hablaban ayer mis colegas, de un sistema, ¿ya? No tan solo los profesores están cansados del sistema, están cansados los alumnos del sistema. Yo me recuerdo que, bueno, trabajé hartos años en un colegio de puras mujeres y las chicas siempre me decían el sistema educacional chileno es tan malo, profesora ¿y usted por qué no lo cambia? Siempre nos decían ustedes por qué no hacen algo. Entonces nosotros les decíamos que no es que nosotros no queramos hacer algo, es que el sistema viene dado desde el ministerio, desde otros entes (...) no por nada hubo el estallido social el año pasado por los jóvenes, porque ellos también están aburridos de un sistema que está viciado, ¿no? Un sistema que nos pide paradójicamente que trabajemos con la convivencia, que trabajemos con las emociones, pero por otro lado nos pide rendimiento” (P54, D1).

Otras de las cosas que se asocia al modelo educativo dice relación con el agobio y la sobrecarga que produce en los docentes, producto de la alta carga de trabajo de estos, señalándose de manera reiterada como producto de las actividades burocráticas y administrativas.

“Muchas veces estamos sobrecargados de muchas actividades burocráticas, de trabajo excesivo, creación de protocolos, creación de manuales y al final nunca nos preocupamos de lo que de verdad nos interesa, que es el estudiante, de la familia, de cómo están, ¿por qué? Porque estamos realizando protocolos, teniendo evidencia, lamentablemente es muy excesivo el trabajo que tenemos” (P12, D5).

“En las sombras dibujé el agobio, porque muchas veces el agobio, claro, no nos permite, este tema administrativo ¿cierto? No nos permite de repente generar ese vínculo con los estudiantes, ya que estamos preocupados de trabajar, de cumplir, de las estadísticas, porque nos piden resultados, ¿cierto? Y eso, más que acercarnos a nuestros estudiantes y generar vínculos, nos aleja de ellos” (P16, D5).

Una de las dimensiones negativas de este vínculo alude a educadores no receptivos. Se habla de un NO reconocimiento del estudiante, lo que se evidenciaría en cuestiones como la falta de empatía y prejuicios respecto de estos; así como también de docentes que no manifiestan interés en involucrarse emocionalmente con sus estudiantes, que se muestran lejanos y poco dispuestos a escuchar lo que estos tienen que decir.

“Y en las sombras tengo un paraguas, ese paraguas representa la indiferencia, en el fondo es como que todo te resbala, te dicen algo ¿cierto? Y tú no eres receptivo, porque en el fondo o rebota todo o no pasa nada más, entonces muchas veces cuando los jóvenes buscan la compañía del profesor, este se muestra quizás un poco más indiferente” (P23, D4).

“La mala comunicación genera un mal vínculo, el trabajar como que el profesor es una autoridad que está aquí y los estudiantes están acá, también eso no genera vínculo, especialmente de los niños hacia nosotros” (P39, D4).

En la siguiente dimensión aparecen las respuestas asociadas a formas de maltrato agresivo autoritario hacia sus estudiantes, lo cual a todas luces es parte de los elementos más negativos observados en este vínculo. Las expresiones de este maltrato apuntan principalmente a formas de violencia persistentes en el trato hacia los estudiantes, frente a las cuales se señala que, si bien muchas veces parecieran no ser intencionales, marcan negativamente el desarrollo de los niños. De la misma manera, también se alude al autoritarismo y rigidez predominante en algunos profesores.

“Y al lado en sombras coloqué al profesor como gritando al niño, dándole la espalda, entonces hay poca comunicación y todo. Todo este desarrollo significa que la persona, en este caso los niños, van a estar tristes. Y la palabra, el concepto que elegí ahí es la violencia, que todavía se da un poco entre nosotros los profesores y los estudiantes y que va en contra de... a ver, a veces no es intencional, pero sí en los tratos que tenemos muchas veces con los niños” (P2, D4).

“Yo creo que es la mirada adultocéntrica, porque nosotros en Chile en general firmamos convenios y después los olvidamos y resulta que cuando nosotros estamos mirando por ejemplo que los niños tienen derechos y deberes, en esta mirada que tiene profunda desconfianza en el niño, niña y adolescente, sobre todo en sectores vulnerables, los chiquillos de sectores vulnerables solo tienen deberes, no tienen derechos, entonces sí puede ser delincuente. Y ahí aparece toda la mirada adultocéntrica para sancionar, pero ¿qué hay detrás de eso?” (P3, D9).

La última dimensión negativa del vínculo entre educador y estudiante es señalada por los participantes, en la infancia vulnerada que muchos de los estudiantes experimentan. Esta vulneración se asocia al contexto social en que viven los niños, en el que experimentan fenómenos asociados a la delincuencia y alcoholismo de su entorno social y familiar. También, **se señala la falta de oportunidades producto del contexto en el cual viven**, principalmente en zonas aisladas donde los recursos y la conectividad dificultan el aprendizaje de los estudiantes. En relación con lo anterior, también se incluyen las respuestas que señalan las carencias socioafectivas que se derivan de la vulneración de derechos que han sufrido, principalmente a causa de la negligencia de sus familias:

“En este rol es como que uno alcanza a ver las partes sombrías de los estudiantes en cuanto al alcoholismo, la drogadicción, inclusive el narcotráfico en pequeña escala (...) entonces hay niños que me dicen y ‘qué hago yo si mi mamá, mi tío, todos fuman marihuana, ¿qué hago yo?’” (P33, D9).

“Hay mucho aislamiento, aislamiento geográfico y aislamiento comunicacional también, porque no hay internet, por ejemplo, no hay teléfono, no hay nada. Entonces, igual esa es una limitante para los alumnos porque hoy día todo es digital, la información, todo lo que es para hacer trabajos, ellos no tienen acceso a internet, no tienen acceso o no hay teléfono, entonces cuando ellos quieren conectarse tienen que subirse al cerro e ir muy lejos, salir de la escuela, salir de sus casas, porque no hay internet y el internet que llega a la escuela es muy malo, o sea, se cae a cada rato” (P14, D5).

Barreras del vínculo educado - estudiante

A nivel estructural, un elemento bastante repetido refiere al modelo educativo que actúa como barrera, principalmente debido a su carácter competitivo, centrado en los resultados y autoritario en su trato. Todas estas características repercutirían negativamente sobre el vínculo, debido a la poca contextualización de las decisiones tomadas de manera centralizada, otorgando excesiva importancia a los resultados de pruebas estandarizadas y dejando de lado los espacios y tiempos para trabajar otros ámbitos de la formación de los estudiantes.

“Es que obedece a un sistema, el sistema viene desde arriba (...) Nos acaba de llegar un documento que dice a contar de mañana comienzan las clases en línea, a contar de tal día...o sea, todo es así, todo es impuesto. Se adelantan las vacaciones de invierno...eso que dijimos ayer, o sea, cuando la educación la manejan los tecnócratas, debe pasar cualquier cosa” (P14, D1).

“Estamos enfocados en evaluaciones, el SIMCE, todo por el SIMCE y dejamos otras cosas de lado por estos resultados de excelencia en el SIMCE, con lo cual las escuelas son categorizadas” (P10, D4).

“A lo mejor el nivel de exigencia es muy elevado, por ejemplo, no sé, se hacen comparaciones quizás entre docentes de niveles similares por los resultados que se tienen que obtener, esto claramente genera que el docente se angustie mucho más, se exija demasiado y quizás sienta que no va a tener tiempo para el vínculo, sino que va a tener que enfocarse necesariamente en los resultados” (P4, D4).

Dentro del modelo educativo, también se hace referencia a la alta exigencia y carga administrativa que experimentan los docentes, lo cual también se vincula con las condiciones de trabajo desgastantes que deben sobrellevar.

“Ya todos conocemos que es este exceso de trabajo que tenemos que hacer, ¿ya? Al final nos dedicamos a hacer estadísticas y llegar hasta ahí, en vez de dedicar ese tiempo a lo mejor en poder explicarnos situaciones que sean de conocimiento y bueno, como ayer quedó explicitado en lo que decían nuestros colegas, tenemos una deuda súper importante en el nivel socioemocional con nuestros estudiantes. En realidad nosotros entramos a una sala, salimos a otra, tenemos 15 minutos o 10 minutos para inclusive ir al baño y volver, entonces no tenemos ni un espacio necesario para poder interactuar, porque después a la hora del término de la jornada ya nadie quiere estar conversando en la escuela, porque también es un desgaste enorme estar preparando material, revisando, conversando, solucionando problemas con los apoderados, además contestando en este caso temas administrativos que son obviamente obligatorios. Yo siento que eso también va mermando mucho en cómo la persona se va sintiendo y va proyectando lo que quiere frente a sus estudiantes” (P4, D5).

Otra de las barreras identificadas dentro del nivel estructural apunta al contexto de vulneración social que experimenta una gran cantidad de estudiantes, que impide el establecimiento de vínculos nutritivos. Al respecto, se hace referencia principalmente a características de los padres y el entorno social que pone en riesgo el desarrollo del niño, tales como la drogadicción y el alcoholismo, así como también la falta de recursos que se interpone en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“... son los factores socioeconómicos, ¿ya? A ver... alumnos de muy bajos recursos, padres con muy baja educación (...) apoderados de 40, 45 años analfabetos, con alcoholismo, drogadicción. Entonces es muy complicado trabajar en esas condiciones y también tener logros significativos o logros importantes en los estudiantes con estos factores que estoy hablando” (P10, D4).

“Tienen que ver con el tema socioeconómico de nuestros estudiantes, del acceso a internet, que no podemos trabajar de esa forma, pero claro, hay cosas que sí las tienen en el área urbana, por ejemplo, la accesibilidad a internet, nosotros no” (P18, D5).

Otro grupo de respuestas corresponde al nivel institucional, es decir, aquellas barreras que se observan predominantemente a nivel del establecimiento educativo. Ahora bien, no hay que perder de vista que muchos de los problemas que se identifican son transversales a las escuelas chilenas, por lo que en parte también tienen un origen sistémico.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las barreras apunta a la **predominancia de una cultura escolar punitiva al interior del establecimiento, centrada en los “problemas” de conducta y las sanciones**, la cual no fomenta espacios de participación y construcción de acuerdos. **Esta cultura punitiva también se relaciona frecuentemente con los tipos de liderazgo** al interior de los establecimientos, manifestándose que la presencia de liderazgos impositivos sería una de las principales barreras.

“La convivencia escolar está muy vista en este punto como algo normativo, como algo que se debe cumplir, como documentos que deben estar en el establecimiento, como un equipo, como normas, pero no como algo que deba construirse o no como algo que deba vivirse dentro del establecimiento” (P6, D4).

“Hay algunas comunidades escolares que son poco participativas, son muy direccionales hacia abajo, son muy impositivas, no permiten la participación de los estudiantes, de los apoderados, en el desarrollo de sus actividades (...) por ejemplo, los reglamentos de convivencia escolar son impuestos, no son consensuados, por lo que dejan de tener sentido para los alumnos..., los reglamentos deben tener sentido, ¿ah? El niño debe saber que las reglas están porque son importantes para ellos, no por un motivo de castigarlos” (P12, D1).

“Hay equipos directivos que promueven mucho la sana convivencia también entre los estudiantes, le dan mucho énfasis a la convivencia escolar, también hay equipos directivos que no lo promueven y que incluso devalúan un poco las funciones de lo que tiene que ver con convivencia escolar, entonces a lo mejor eso también impide que los vínculos puedan ser un poco más nutritivos” (P2, D4).

Finalmente, se encuentran **las barreras que forman parte del nivel interpersonal, es decir, aquellas que hacen referencia a cuestiones asociadas a la interacción entre el educador y sus estudiantes**, aun cuando puedan tener su origen y relacionarse con elementos institucionales y estructurales. Dentro de este tipo de barreras **aparece notoriamente el individualismo y ego docente como uno de los principales obstáculos del vínculo con los estudiantes**. Este individualismo también se manifestaría en la competitividad y las rivalidades entre colegas al interior de la escuela. Asimismo, también se señalan otras características de los docentes que dificultarían el establecimiento de vínculos nutritivos con sus estudiantes, tales como el autoritarismo, la falta de empatía y la falta de vocación.

“Entonces creo, a mi modo de pensar, que las barreras nos las ponemos nosotros mismos, dándole piso incluso hasta a colegas; ‘por ejemplo, dile al colega de educación física, no no no, qué va a saber el profe de educación física’ o ‘no no no, si es profesora PIE solamente’. Entonces creo que nuestro ego es tan grande, creer que nosotros lo podemos hacer todo y tan bien, que nosotros mismos colocamos estas barreras para no llegar con una actitud, para no escuchar al otro y enriquecerme a mí como profesional y como persona” (P12, D4).

“A veces uno escucha ‘bueno, a mí me pagan por hacer clases y la familia tiene que hacer esto otro’. Entonces, en educación sabemos que a veces esos límites no son tan así poh, a veces uno tiene que ser mamá, papá, asistente social, psicólogo y eso evidentemente desgasta, pero yo creo que es parte de la vocación también, es parte de lo que estudiamos. Entonces ahí yo creo que eso también es una barrera importante, el asumir que mi trabajo no solamente es hacer lenguaje o historia o enseñar estos contenidos, sino que va mucho más allá” (P10, D1).

Una última barrera dentro del nivel relacional refiere a la falta de involucramiento de las familias en los procesos educativos de sus hijos.

“Falta mucho la participación del apoderado, como que el apoderado igual ha dejado... nos ha dejado todo a nosotros, apoderados muy ausentes (...) este es un trabajo de tres, estudiante, profesionales y apoderados, papás. Y yo creo que ahí estamos fallando en lo que es la comunicación, el que los apoderados se involucren en la educación, en lo que está pasando con sus hijos” (P6, D5).

5.2 Vínculo entre educadores

Luces	Sombras	Barreras						
<ul style="list-style-type: none"> → Vínculo profesional positivo → Vínculo significativo 	<ul style="list-style-type: none"> → Relaciones laborales de maltrato y violencia → Cultura institucional alienante → Modelo educativo instrumental → Contexto social y familiar de vulneración 	<table border="1"> <tr> <td>Estructurales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo → Condiciones de trabajo desgastantes → Contexto de vulneración social </td> </tr> <tr> <td>Institucionales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Cultura escolar alienante → Liderazgos impositivos → Competitividad e individualismo </td> </tr> <tr> <td>Interpersonales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Falta de espacios para el desarrollo socioemocional → Falta de vocación y compromiso </td> </tr> </table>	Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo → Condiciones de trabajo desgastantes → Contexto de vulneración social 	Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> → Cultura escolar alienante → Liderazgos impositivos → Competitividad e individualismo 	Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de espacios para el desarrollo socioemocional → Falta de vocación y compromiso
Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo → Condiciones de trabajo desgastantes → Contexto de vulneración social 							
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> → Cultura escolar alienante → Liderazgos impositivos → Competitividad e individualismo 							
Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de espacios para el desarrollo socioemocional → Falta de vocación y compromiso 							

Luces del vínculo entre educadores

Dentro de los aspectos positivos del vínculo entre educadores, **se presentan dos dimensiones: a) un vínculo profesional positivo, y b) un vínculo significativo y nutritivo.**

Partiendo por la dimensión de vínculo profesional positivo, **refiere a cualidades del desempeño profesional que los educadores valoran positivamente de sus colegas.** Las cualidades que resaltan en este vínculo tienen en común la centralidad del cumplimiento que lleva el otro educador de la tarea educativa, siendo esta acción la principal mediadora del vínculo entre educadores.

Las cualidades positivas más consideradas del vínculo con otro educador fueron: compañerismo, enfatizando la posibilidad de sentir unión entre colegas; vocación y compromiso, cualidad que se presentó desde dos posiciones: por una parte, desde una orientación como sentido moral, que algunas veces se relacionó a acciones de sacrificio y, por otra, como una posición para ser respetado por el rol ejercido. Otras cualidades fueron **capacidad de trabajo colaborativo, destacándose establecer metas comunes; compartir saberes, valorándose que educadores de diferentes edades se permitan este compartir;** el sentimiento de pertenencia y ser comunidad, donde fueron importante los elementos del entorno que los hace sentir acogidos. Por último, la cualidad del apoyo y liderazgo institucional, pues se valoró que los directivos sean un soporte para brindar espacios a los educadores que les permitan encontrarse, para potenciar la sensación de acogida y los momentos para compartir entre educadores. Finalmente, el liderazgo también fue abordado como característica que los directivos pueden potenciar en los educadores como elemento que alimenta el vínculo entre educadores.

“A mí me ha tocado mucha reciprocidad, sobre todo lo que colegas con más experiencia me han entregado, o sea, creo que la palabra en realidad sería generosidad, han sido muy generosas conmigo en entregarme el conocimiento que tienen a través de su experiencia, eso lo pondría yo en luces” (P36, D6).

“Camino que se traza en comunidad, esta idea de comunidad, el trabajo en comunidad... creo que son las luces, que cuando se logra que los equipos vean, tengan un propósito en común, con la diversidad que corresponde por supuesto, es súper agradable el ambiente entre colegas, entre compañeros de trabajo cuando hay un propósito, cuando se enriquece ese propósito con las ideas de todos”. (Ojo, falta indicación letra y número)

La siguiente dimensión es un vínculo significativo y nutritivo, donde el educador -para declarar aspectos positivos del vínculo-, valora cualidades referidas a una relación que sostiene una afectividad donde se vive una experiencia de intimidad más profunda. La centralidad está dada por la centralidad en la importancia de la calidez humana del vínculo. Estas cualidades se caracterizan por referir a una relación más profunda que una relación de ámbito profesional.

Las cualidades señaladas en los relatos se agruparon de la siguiente manera: muestras de afectividad nutritiva, destacando la posibilidad de sentirse contenido por el otro, lo que para algunos educadores es un vínculo muy parecido al que se tiene con familiares. Otras cualidades fueron el reconocimiento del otro, donde la empatía y valorar las diferencias fue lo principal; un clima de armonía y optimismo, donde se relevó la disposición anímica para compartir; buena comunicación, referida principalmente a la capacidad de la escucha activa. Finalmente, el autocuidado y recreación en que se plantea la importancia de dedicar tiempos para sí mismos, lo que puede suceder o no a través de espacio de ocio; por otra parte, se plantea la recreación como una cualidad importante de experimentar con la comunidad educativa, donde a través de espacios de diversión y esparcimiento se genere motivación y autocuidado.

“Ellos son colegas hace años, se conocen, se quieren y no solo en el tema pedagógico, sino que también de las emociones, de su familia, de para qué uno tiene... las cualidades de uno, para qué tiene cualidades el otro” (P11, D5).

“Se agradece a veces todos esos momentos de esparcimiento, se agradece de una manera muy grande, porque nos permite generar otra relación con nuestro colega, con nuestro par, eso” (P17, D3).

“... Cuando en las unidades educativas se realizan actividades, ahí se producen muchos vínculos, muy cercanos: de solidaridad, empatía, de conocernos más, aflora la felicidad entre todos nosotros. Todos estos vínculos se generan cuando se presentan estas actividades” (P13, D3).

Sombras del vínculo entre educadores

Las dimensiones que componen los aspectos negativos que emergen en el vínculo entre educadores son: relaciones laborales de maltrato y violencia, cultura institucional alienante, modelo educativo instrumental y contexto social y familiar de vulneración.

La dimensión de relaciones laborales de maltrato y violencia refiere a cualidades que se presentan en la relación laboral entre educadores asociadas al abuso y la exclusión. Está compuesta por: la negación del otro,

donde se describen relaciones en ausencia de empatía, y faltas de respeto a la opinión del otro; relaciones de maltrato, principalmente por circunstancias de celo profesional, la envidia, el mal humor, la presencia de rumores, la hipocresía, críticas destructivas, implicando emociones y sensaciones displacenteras; y problemas de comunicación, donde refieren a que muchas veces no se conversan los problemas.

“... Siento que a veces el tema de competencia termina siendo así, desleal, o sea, he visto y he estado en lugares en donde hay profesores que son capaces de hacerle una zancadilla al colega para que... o sea, no literal ¿cierto?, pero en el fondo arruinar el trabajo, eliminar archivos, a veces a ese nivel llega la envidia o la competencia desleal” (P50, D9).

“Y dentro de las sombras, la falta de comunicación, la falta de comunicación es súper recurrente encontrarla en todos los equipos, ¿ya? Y eso nos lleva a los conflictos y eso nos lleva a generar, como dice Marcela, rumores, malas palabras, la falta de comunicación yo creo que es esencial para generar vínculos entre todos los equipos, o sea, mejorar la comunicación... jajaja, no la falta de comunicación” (P23, D4).

Posteriormente aparece la dimensión de cultura institucional alienante, la cual refiere a un conjunto de circunstancias institucionales de la escuela sostenidas en el tiempo, que provocan la disminución de espacios de afectividad, calidez y sentido a las relaciones, ensombreciendo la relación vincular entre educadores. Está compuesta por egoísmo e individualismo, cualidad a la que refieren cuando perciben que el otro se siente superior, y cuando no se comparten saberes; competitividad, refiere a la necesidad de desear destacarse frente a los demás, o bajo la necesidad de ostentar poder, mermando las posibilidades de colaboración entre colegas. Para algunos participantes estas estrategias surgen para adaptarse a los mecanismos de evaluación, lo que se asocia a la posibilidad de tener un estatus que permita acceder a una mejor retribución salarial.

Otras de las cualidades fueron aislamiento e indiferencia, donde se mencionan diferentes razones de por qué unos grupos segregan a otros grupos de educadores, donde principalmente se relaciona a personas recién llegadas a la escuela, diferencias de edad, o diferencias entre los que creen que lo hacen bien y los que no. Sin embargo, también se refiere al aislamiento como una forma de trabajo que describe la falta de espacios físicos de encuentro por la arquitectura del espacio disponible (estructuras físicas de separación o lejanía). Asimismo, el autoritarismo y la rigidez fueron otras de las cualidades mencionadas, en que los participantes refirieron a comportamientos soberbios, a no dejarse ayudar por otros, donde el cambio aparece como algo amenazante, debido a miedos e inseguridades; muchas de estas características fueron atribuidas a directivos principalmente. La última cualidad importante fue la falta de compromiso y vocación, donde se sanciona cuando un profesor hace ‘menos’, o lo ‘justo’ en su trabajo.

“... Me estoy corriendo del que está solo, del nuevo, o del que es más joven. Muchas veces hay docentes que son de la vieja escuela, por decirlo de alguna forma, y llegan nuevos con nuevas ideas y no, que eso no es así, nosotros ya tenemos un formato, un protocolo, y claro, de repente es apartado el nuevo por estos profesores que son de la vieja escuela. No son tan inclusivos, por decirlo de alguna forma” (P21, D6).

“Ahora, por otro lado, el lado de las sombras, bueno, yo dibujé figuras más geométricas simbolizando igual la rigidez, la estructura a veces, la ansiedad, la baja tolerancia, la inseguridad, la zona de confort,

los miedos y las competencias, los celos como dice una compañera por ahí, que de repente igual obstaculizan, la fluidez, la energía, hacen que el equipo vaya perdiendo forma y se vaya convirtiendo en algo sin salida, en algo geométrico, algo que es rígido, algo que necesita esa lógica para poder seguir adelante. Muchas veces los equipos se van confrontando y se van enfermando. Así lo veo yo” (P28, D2).

Otra de las dimensiones de las sombras del vínculo entre educadores es el sistema educativo sobre enfocado en los métodos de evaluación, por ende, instrumental, en ese sentido se hace referencia a las problemáticas que emergen a partir de ello, como las condiciones del trabajo docente y la competitividad del modelo educativo como elementos que ensombrecen el vínculo entre educadores. Las cualidades más importantes fueron malestar y agobio laboral, junto al sistema educativo competitivo.

El primer aspecto de esta dimensión es el malestar y agobio laboral, respecto a las condiciones del trabajo docente como sombra para la vinculación entre educadores. Se relata agotamiento, agobio, sobrecarga, burocracia, falta de tiempo, entre otros. La principal fuente de agotamiento refiere a la evaluación docente, la cual se describe como una evaluación que toma mucho tiempo, y en poco lapsus de tiempo se vuelve a realizar lo que se percibe como sobre demandante y falta de sentido. La sobrecarga de trabajo también afecta el vínculo, pues acumula cansancio, ira y frustraciones, pues los docentes se quedan sin tiempo para lo “importante”, muchas veces llevando trabajo para la casa.

Otro aspecto que ensombrece el vínculo entre educadores en esta dimensión es el sistema educativo competitivo, sobreorientado por estándares de desempeño, genera diferencias entre educadores, lo que impacta o dificulta la vinculación entre ellos. Principalmente se hace referencia al choque que representa el paradigma del modelo educativo con la orientación de la educación a que aspiran los educadores, lo que afecta a sus emociones y, como bola de nieve, las relaciones entre ellos, la posibilidad de generar espacios basados en la creatividad, lo colaborativo y afectivo. Otro elemento que surge en el relato es la baja retribución salarial que el sistema provee al trabajo docente y cómo eso se transmite entre educadores, dando cuenta de la precariedad a la que se enfrenta un profesor al dedicarse a su profesión, afectando también sus relaciones.

“Y en las sombras puse a un profesor, que yo creo es la realidad de muchos de ellos, que tiene relación con el desgaste profesional docente, porque sale un profesor que está trabajando, ya son altas horas de la madrugada y eso lamentablemente y por el sistema educacional actual donde se ha sobrecargado de muchas situaciones en cuanto a lo burocrático a todos los instrumentos que los profesores deben ir mostrando o respaldando su trabajo y eso como que va desgastando al profesor emocionalmente y también va afectando el vínculo que puede desarrollar con sus alumnos o sus compañeros” (P31, D2).

“En las sombras, coloqué 2 monitos que van corriendo... jajaja, que para mí simboliza la competencia, porque los que somos docentes competimos todo el tiempo, ya sea por el tramo, por el reconocimiento, por el curso, por los resultados como decía Lily, y lo más agotador es el tema de cuando se acerca la evaluación docente” (P31, D9).

(respecto al sistema) “...El cumplir, por eso hice valores como los 7, los 280 puntos en el SIMCE, en la PSU, las evaluaciones que tienen los profesores. En realidad, a veces esperamos cambiar este paradigma, por ejemplo, trabajar más lo emocional, pero sus exigencias también van en otra

línea, en un paradigma de repente totalmente distinto, entonces por eso es tan difícil de repente que ellos logren o que todos logremos avanzar, porque también si queremos hacer un cambio, las políticas también tienen que ir en esa dirección y eso no pasa. Entonces, por eso yo creo que algo que es una sombra en la escuela es esta competencia, no tanto entre profesores, sino como el de cumplir ante pruebas, ante evaluaciones, puntajes, protocolos, reglas, administrativos, papeles, etc. Que coarta también a veces la creatividad en los espacios creativos, de participación, de expresarse, de vincularse, porque es harta pega que va por otra dirección poh... Así que eso fue las sombras” (P11, D5).

La última dimensión de esta unidad contiene el tema contexto social y familiar vulnerado, al contener solo un tema, la dimensión tiene el mismo nombre, y refiere a problemas de las familias, aislamiento geográfico, falta de conectividad, entre otros. Estos temas afectan el vínculo entre educadores, pues dicho vínculo está mediado por el cumplimiento de la tarea educativa, y lo que este tema presenta es la dificultades de lidiar con el contexto social de los estudiantes, teniendo consecuencias en su afectividad y en los tiempos para sus relaciones.

Una situación poco abordada es la escuela rural; son los educadores que viven en el campo, quienes recorren largas distancias para llegar a la escuela, donde a veces se pernocta. La mayor parte del tiempo lo dedican a la escuela, visitando su hogar con muy poca frecuencia, lo que hace esencial sus relaciones en la escuela. Otro elemento que afecta a las zonas rurales es la falta de conectividad, que influye a los estudiantes, apoderados y la comunidad en general, para lo cual se propone la diversificación de su acceso para las actividades cotidianas.

“Yo represento a un buen grupo de colegios rurales de la novena región (...) realmente muchos profesores viven en el colegio y van una sola vez a sus hogares durante la semana o más tiempo y pasan muchas peripecias en estos casos” (P17, D5).

“Principalmente yo estoy en un espacio rural, en una escuela en Codigua acá en Melipilla y en este tiempo de crisis, de pandemia, donde todo se ha hecho de forma remota, ha faltado una sombra que yo detecté: la falta de conectividad, la dibujé como una antenita, que le puse una LL, es como derribar esa brecha que existe entre las comunidades rurales con las comunidades urbanas por decirlo de alguna forma, que limita un poco el acceso de los estudiantes, los apoderados, las comunidades en general. No solo al proceso remoto, sino que también es más pensado en las actividades cotidianas” (P21, D3).

Barreras del vínculo entre educadores

Partiendo por la dimensión estructural, esta refiere principalmente a barreras de la estructura que sostiene a la institucionalidad educativa que obstaculizan el vínculo entre educadores. Está compuesta por las barreras: modelo educativo competitivo, poniendo un sobrefoco en los resultados, en los contenidos, con poco espacio para abordar lo socioemocional, perdiéndose el centro en el estudiante, transformando la cotidianidad en una rutina, orientándose al rendimiento y perdiendo lugar el espacio de lo vincular. Además, condiciones de trabajo desgastantes, en que destaca la identificación de agobio laboral asociado a la sobrecarga de trabajo, el sobreenfocarse en el rendimiento por resultados, sumado al desgaste por la percepción de un currículum que no los

representa. La sensación de desgaste como barrera se profundiza cuando los educadores sienten que la burocracia les impide cumplir su rol en la tarea educativa, y se pierde la posibilidad de tener tiempo para establecer comunicación, trabajo directo con las familias, los estudiantes y sus colegas.

“Lo que hablábamos antes de la competitividad, yo creo que eso es fundamental igual; eso nos ha desunido un poco; como decíamos, la evaluación docente... creo que el que a uno lo clasifiquen en diferentes categorías o niveles también ha hecho que muchas veces ese trabajo, a lo mejor en equipo, que era anteriormente a que fuéramos... a que existieran las evaluaciones, a lo mejor eso también puede que nos haya ido separando un poco” (P30, D5).

“Siento que las políticas educativas se centran mucho en lo que tiene que ver con enseñar el currículum, ¿cierto? El tema de los resultados, tenemos muchas cosas que nos dan resultados... El puntaje SIMCE que es como el más nombrado y siento que está mucho el enfoque en eso y dejamos de lado, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con lo más humano, ¿cierto? Con lo que nosotros... se hablaba también ayer el tema del aprendizaje socioemocional, dejamos mucho de lado eso, el tema de la vinculación, el profesor llega a la clase... hace lo que tiene que hacer, sus objetivos y después se va” (P4, D1).

“Nos juntan y nos piden un objetivo y es que ya, esto para mañana, o sea, hay una máquina que nos viene poniendo el pie encima que no nos deja en el fondo lograr un desarrollo como equipo, donde nos conozcamos como decían, donde haya lazos que sean un poco más profundos y que también nos permitan mirarnos con más cariño” (P9, D9). A esto también se le añade la percepción de intencionalidad al respecto: “está hecho para que estemos agobiados, o sea, es un sistema que está hecho a propósito para que estemos agobiados y no tengamos tiempo para lo realmente importante. Yo creo que antes no se perdía tanto tiempo en tanto papel” (P27, D9).

La siguiente dimensión hace referencia a la institucionalidad como parte de las barreras en las relaciones vinculares entre educadores. La institucionalidad tiene sus propias barreras: cultura institucional alienante, la cual alude a cualidades sostenidas por la institución escolar que apuntan a fragmentar lo humano, el ejercicio de lo práctico por sobre la oportunidad de reconocimiento del otro y el encuentro con el otro en lo humano; liderazgos impositivos, que apunta a la rigidez y verticalidad de directivos y problemas de comunicación. La última barrera de esta dimensión es la competitividad e individualismo, que aparece como un factor que provoca desconfianza y obstaculiza el trabajo colaborativo.

“Desde el liderazgo y desde la cultura organizacional no se trabajan las relaciones interpersonales, no se les da un espacio prioritario o no se intencionan de manera estructurada, porque al final quedan como en el cotidiano, dando vueltas en los pasillos, pero si no los agarramos y los diagnosticamos y hacemos algo específico, una intervención con eso, no se va a mejorar nada” (P22, D4).

“Si vemos que en un establecimiento se está dando mucho el tema del hablar por debajo, el comentario, no lo podemos dejar al azar, tenemos que trabajar sobre eso, tenemos que mejorar la forma en que nos expresamos y para eso yo veo que los líderes, el director como líder es un ente vital de validar esos espacios o de pararlos, frenarlos” (P4, D4).

“Eso produce la desunión también y el trabajar en islas... el trabajar cada uno, tratar de hacerlo lo mejor posible... y también eso tiene que ver con la desorganización de a lo mejor la misma escuela poh, no organizarse... así nadie sabe cuál es el rumbo que efectivamente se tiene que tomar. Como decía un colega delante, el barquito, ese ejemplo que ponía yo creo que es fundamental. Eso, ¿ya? El poder encaminar, el poder tener un objetivo, pero como institución, como escuela, donde todos vayamos remando para el mismo lado y todos nos apoyemos” (P30, D5).

La última dimensión en las barreras del vínculo entre educadores es el nivel interpersonal, y se caracteriza por aludir a lo individual para observar lo relacional, hace referencia a las barreras: falta de espacios para el desarrollo socioemocional, lo que destaca en tanto reconoce la labor emocional que implica la labor docente, y para ello se considera fundamental contar con espacios para su desarrollo. La barrera falta de vocación y compromiso, refiere a la necesidad de percibir en el colega compromiso con la tarea educativa para legitimar su relación desde lo vincular con otro educador; se critica a los educadores que rechazan participar proactivamente ante propuestas de actividades de diferente índole, a los educadores que hacen lo “justo” o “menos” en su trabajo. En esta muestra de compromisos, llama la atención la rivalidad entre educador joven y educador mayor, tensionando desde otro ángulo el vínculo entre educadores. Finalmente, frente a la posibilidad de la falta de vocación, se dice que sin ella no es posible cumplir el rol, pues el trabajo no solo requiere vocación de educador, sino que también fuertemente vocación de servicio.

(Respecto a la inteligencia emocional) “...yo soy psicóloga, pero en una oportunidad tuve la oportunidad de hacer clases en una universidad y estuve en el rol del profesor y me di cuenta de que la capacidad de autorregulación y autocontrol que debe tener el profesor es sumamente grande, porque a veces los alumnos simplemente se desbordan, y en ese aspecto yo trabajaba con gente adulta, pero igual se desbordaban, y como profesora no podía colocarme en el mismo nivel. Ahí me di cuenta de que la exigencia de la inteligencia emocional es súper alta, pero a veces no se dan los recursos, los momentos para que el profesor se descargue, y tenga el momento de pulir sus propias herramientas y no desgastarse” (P2, D2).

“Una situación compleja que se puede adoptar es el poder separar, el intentar separar prácticamente lo personal con lo laboral, es una cosa que quizá es imposible, a lo mejor difícil, pero intentarlo, una vez que uno entra, ingresa al colegio es esa su misión, más allá de lamentablemente todos los problemas personales que podamos tener cada uno, quizá ahí podría haber alguna idea” (P1, D2).

“Yo hablo más sobre la negatividad que tienen a veces a los docentes, porque hay veces que les dicen ya hagamos este curso, perfeccionémonos, y no falta el que te dice: no pa’ qué, si ahora no pagan por hacer esos cursos o vas a perder el tiempo, o no doy tiempo extra. Entonces toda esa parte negativa hace que el profesor a veces se empape también de estos comentarios negativos. Vamos a hacer algo, no sé, un ejemplo, por convivencia escolar, vamos a trabajar, vamos a hacer actividades lúdicas... ah, no, yo no hago el ridículo, yo no quiero hacer esto, porque no, porque pa’ qué si los cabros van a seguir igual no más, pa’ qué vamos a esforzarnos tanto. Entonces toda esa parte negativa perjudica la convivencia entre los docentes. Esa es mi humilde opinión” (P6, D3).

5.3 Vínculo entre estudiantes

Luces	Sombras	Barreras						
<ul style="list-style-type: none"> → Formación de valores y habilidades sociales → Relaciones amistosas, afectuosas y de apoyo entre pares → Características y orientaciones de la infancia 	<ul style="list-style-type: none"> → Ambiente hostil y violento → Infancia vulnerable 	<table border="1"> <tr> <td>Estructurales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo → Sociedad individualista → Contexto familiar de vulneración </td> </tr> <tr> <td>Institucionales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Institución escolar coercitiva </td> </tr> <tr> <td>Interpersonales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> → Falta de espacios para el desarrollo socioafectivo → Intolerancia a la diversidad </td> </tr> </table>	Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo → Sociedad individualista → Contexto familiar de vulneración 	Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> → Institución escolar coercitiva 	Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de espacios para el desarrollo socioafectivo → Intolerancia a la diversidad
Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> → Modelo educativo competitivo → Sociedad individualista → Contexto familiar de vulneración 							
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> → Institución escolar coercitiva 							
Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de espacios para el desarrollo socioafectivo → Intolerancia a la diversidad 							

Luces del vínculo entre estudiantes

Con respecto a los elementos positivos que se identificaron en el vínculo entre estudiantes durante las jornadas realizadas, es posible encontrar tres grandes dimensiones que abarcan diferentes temas cada una. La primera, refiere a la formación de valores y habilidades sociales; luego, se agrupan las respuestas que identifican las principales luces en las relaciones amistosas, afectuosas y de apoyo entre pares que se dan entre los estudiantes; finalmente, se hace referencia a ciertas características y orientaciones de la infancia, las cuales constituirían luces por sí mismas, según lo señalado durante las jornadas.

En primer lugar, se encuentran las respuestas que identifican la formación de valores y habilidades sociales como parte de las luces de este vínculo. Estas alusiones se realizan principalmente desde una mirada que pone énfasis en el desarrollo de elementos que permiten una convivencia nutritiva y prepara a los estudiantes para la vida en sociedad. Dentro de estos valores y habilidades se otorga gran énfasis a las habilidades y valores prosociales, entendidos como elementos que permiten la resolución pacífica de conflictos, la generación de diálogo, acuerdos y una convivencia nutritiva en general. Si bien se hace referencia a los elementos positivos que se observan en el vínculo entre estudiantes, pareciera que siempre se está hablando desde una perspectiva formativa hacia los estudiantes, de cómo deben desarrollarse y orientarse hacia el futuro, por lo que lo que se señala sobre este vínculo se encuentra permeado de manera transversal por el vínculo de los estudiantes con los educadores.

“... Tan simbólico de la inclusión que son las piezas de los rompecabezas. Creo que uno de los principales vínculos, que yo también veo mucho el tema de la educación especial, es cuando los niños entre ellos son inclusivos, cuando ayudan al compañero que le cuesta, cuando ayudan, cuando son como un poco tutores también entre ellos; eso creo que es una forma también de vincularse muy positiva entre ellos” (P12, D1).

“Tratar de posicionarlos con las herramientas que les entrega la escuela en todas las dimensiones de la vida, hacerles un seguimiento, estar con ellos. Entregarles herramientas que les permitan comprender lo bueno y lo malo de la vida y poder estar en una sociedad que ellos construyan y que intenten que sea cada día más justa (P35, D5)”.

La dimensión referida a las relaciones amistosas, afectuosas y de apoyo entre pares es uno de los elementos positivos que caracterizan al vínculo entre estudiantes, apuntando específicamente a lo que se observa en la interacción entre ellos propiamente tal. De esta manera, se pone mucho énfasis en el compromiso, en la amistad entre estudiantes y la afectividad presente en el vínculo, observado en aspectos como las relaciones que se generan y se mantienen en el tiempo, los juegos, la sociabilidad, la lealtad y el afecto.

“... La amistad entre los chicos, que sin duda perdura por mucho tiempo, incluso hasta generaciones, la gente dice juntémonos... han pasado 30 años y eh, eso es una referencia de lo que se logra entre los estudiantes en el colegio” (P4, D2).

“Tiene que ver, por ejemplo, con los juegos; puse dentro de las luces los juegos, eso se da mucho en los niños, las risas, la alegría que los caracteriza, el compañerismo que existe también, la complicidad... porque siento que, a través del juego, de la diversión, ellos logran ser cómplices entre ellos y relacionarse de una mejor manera” (P11, D4).

“Dos manos unidas, que para mí significa cuando los estudiantes o los jóvenes o los niños generan un vínculo, la lealtad entre ellos es extraordinaria, es súper fuerte; pocas veces se puede romper entre comillas, que está basada en el amor, en el amor al amigo, a la amiga, al compañero y que es firme como una roca” (P4, D1).

Finalmente, la última dimensión presente en las luces del vínculo entre estudiantes apunta a ciertas características y orientaciones de la infancia que constituyen elementos positivos en la convivencia. De esta manera se enumeran ciertas cualidades que dan cuenta de una idealización de la infancia, tales como la pureza, la transparencia, la energía, la inocencia. De la misma manera, se da cuenta de la infancia como una etapa en donde se poseen expectativas hacia el futuro, en donde los sueños, las metas y los anhelos serían parte de esta etapa.

“La ingenuidad de los sentimientos en los niños, esa capacidad de dar confianza y de confiar también y la transparencia, ¿ya? Porque uno cuando se relaciona con un niño, cuando ve las relaciones entre ellos, hay una relación espontánea” (P25, D9).

“Como luces considero que es súper importante el éxito que nuestros estudiantes puedan alcanzar de acuerdo con todos sus sueños, sus anhelos, esperanzas. Tratar de posicionarlos con las herramientas que les entrega la escuela en todas las dimensiones de la vida, hacerles un seguimiento, estar con ellos” (P35, D5).

Sombras del vínculo entre estudiantes

Respecto a las sombras identificadas por los encargados de convivencia escolar y otros actores clave para el vínculo entre estudiantes, se logran identificar dos grandes dimensiones que aparecieron en el discurso de estos actores durante las jornadas. En primer lugar, se encuentran aquellas respuestas

que vislumbran como uno de los principales elementos negativos del vínculo, aquellos que van asociados al ambiente hostil y violento presente entre los estudiantes. Por otra parte, la segunda dimensión hace referencia a la infancia vulnerada que debe experimentar una parte de los estudiantes y que repercute negativamente sobre el establecimiento de vínculos con sus pares.

Partiendo por la dimensión de ambiente hostil y violento, las principales manifestaciones de esto apuntan a las diferentes formas de violencia y maltrato entre estudiantes, asociadas al bullying, las peleas o la discriminación. Asimismo, también se ponen de manifiesto las rivalidades que emergen entre los estudiantes, lo cual es asociado con la competencia y el individualismo.

“Dentro de las sombras se me vino al tiro a la mente el tema del bullying, de la violencia que muchas veces opaca esa alegría que existe o ese compañerismo que puede existir entre los estudiantes y que también puede provocar exclusión y falta de empatía entre ellos; por eso dibujé una cara triste que visualiza también esa exclusión” (P11, D4).

“Lo que se da mucho es obviamente la discriminación por sexo, por raza, los chicos migrantes. En los adolescentes, de manera más obvia, la orientación sexual que tengan, el acoso que también muchas veces sufren. Y hay signos de interrogación, porque ese chico sea más grande o no, igual tiene una serie de incertidumbres, de dudas dentro de su cabecita, de qué está pasando, a veces no lo acepta como es y lo juzga, entonces esas cosas son las que le pasan a la gente cuando obviamente se siente así, cuando por su actuar no lo han aceptado” (P7, D6).

“También entre los estudiantes a veces se genera eso, se generan rivalidades, se generan muros, estigmatización, el no creer en el otro, de repente hasta la soledad, el no ser incluidos. Hay chicos que se sienten solos cuando no los consideran para un trabajo de grupo o que los sacaron del grupo o que no los acogen” (P25, D5).

Por otra parte, otra dimensión agrupa las respuestas que aluden a la infancia vulnerada que experimenta una parte de los estudiantes. Esta vulneración apunta tanto al contexto de vulneración social, asociado a las condiciones socioeconómicas de sus familias, como también a su relación con su entorno social, muchas veces con énfasis en las consecuencias emocionales que posee sobre los niños, niñas y adolescentes. Como se entiende, nuevamente las sombras de esta dimensión están situadas fuera de la relación entre estudiantes propiamente tal, como ya ha sido la tónica de este vínculo.

“He tenido estudiantes en mi cargo de convivencia escolar que han llegado con frío a mi oficina, o con hambre, que me han pedido por la ventanita si me queda todavía un almuerzo más, y eso siento yo que eso es un tema súper duro” (P7, D2).

“También el abandono... uno puede encontrar a niños abandonados en cuanto a afectos por parte de sus papás, de cariño, de cuidado, de repente. Nos hemos encontrado con situaciones en que el espacio de protección de los niños en la escuela... ya son casos más extremos, pero también son realidades que vivimos” (P25, D9).

“A veces ellos cargan con dolor, hice un alumno con una mochila. A veces cargan con dolor con respecto a las relaciones con sus compañeros y otras veces que también las llevan desde su hogar” (P15, D9).

Barreras del vínculo entre estudiantes

La primera dimensión de las barreras que se presentan en el vínculo entre estudiantes es el nivel estructural, donde los relatos apuntan específicamente a problemas presentes en la estructura social del país y en distintos sistemas que la componen, particularmente se refieren principalmente al sistema educativo. Los temas que se identifican como barreras en esta dimensión son: el modelo educativo competitivo, en que se menciona principalmente la sobrevaloración de lo académico por sobre lo emocional; lo académico se presenta desde una alta competitividad y segregación en el modelo educativo; una sociedad individualista, que alude a una sociedad que fomenta la competencia por sobre la colaboración, estimulando la indiferencia, el individualismo, que aparece tras la idea de éxito que impera. También, un contexto familiar de vulneración, que refiere a ausencias de la familia que repercuten en problemas para el desarrollo socioafectivo de los estudiantes y el establecimiento de vínculos nutritivos en ellos.

“¿Con el proyecto de vida? O sea, las expectativas en este caso de esos proyectos, mirando desde los alumnos de acuerdo también a su nivel socioeconómico un poco, porque si uno lo ve en los colegios de estrato social un poco más alto, las expectativas, los proyectos de vida son diferentes a los niños que... a la realidad que viven... entonces creo que ese aspecto es una barrera un poco también, la parte social donde se desenvuelven, ¿para qué? Para su propio proyecto de vida, para sus expectativas de vida de poder buscar otras formas a lo mejor en donde se desenvuelven, la parte social” (P21, D1).

“El individualismo yo creo que genera una tremenda barrera en el vínculo, porque en esta carrera por el éxito, por alguna razón nos planteamos y le planteamos a las nuevas generaciones que tienen que ser exitosos, ojalá sean médicos o ingenieros o qué sé yo. Los chicos finalmente pierden la perspectiva de lo que es importante en la vida que es disfrutarla, precisamente eso, la vida es maravillosa si uno aprende a disfrutarla y disfrutarla en el día a día. Y caen ahí en ese individualismo permanente y absurdo que no los deja vincularse. Les impide generar relaciones humanas positivas” (P8, D10).

“Lo otro igual es la parte afectiva. La parte del calor humano de parte de la familia, yo comparto con lo que dice Daniel, estamos inmersos en una sociedad que está tan individualista, tan egoísta. Por un lado, tenemos los niños que tienen papás que son muy autoritarios, no los dejan compartir, les enseñan de pequeños el egoísmo: no te puedes sentar con tal persona, no le puedes compartir tus materiales, no puedes compartir tu colación. Entonces ya esas son barreras” (P22, D10).

Otra dimensión en las barreras del vínculo entre estudiantes es el nivel institucional, las barreras que acá se presentan refieren específicamente a los problemas que presenta la escuela como institución educativa en Chile. Estas problemáticas, si bien tienen relación con el sistema educativo, apuntan más específicamente a cuestiones propias de la gestión, el liderazgo y la relación entre actores de la escuela, siendo este el único tópico de la dimensión llamada institución escolar coercitiva. Refiere a las normativas de la institución escolar como obstáculo para la expresión de la identidad de los estudiantes para el buen vínculo entre ellos.

“una de las cosas por ejemplo es la estructura de que el uniforme tiene que ser así, tiene que ser así y eso es un tema que está dentro de la institución o del colegio que escoge. Hablamos de la tolerancia y un poco de la ¿cómo se dice?, de la libertad entre comillas “controlada”, pero resulta que en los reglamentos de convivencia escolar que tenemos en los colegios están esos detalles que de repente,

personalmente creo que no son tan a priori, en este momento, para el tipo de estudiante que tenemos, para el tipo de jóvenes que hay. Eso de enfatizar tanto en que se use corbata, se use camisa, cuando se puede dar la libertad de usar un buzo” (P4, D1).

Finalmente, dentro de las barreras interpersonales en el vínculo entre estudiantes, está la falta de espacio para el desarrollo socioemocional de los niños. Se destaca la responsabilización del educador de mediar este vínculo, donde les preocupa que la escuela deje fuera el trabajo de identificación de emociones y su expresión, para que los estudiantes se puedan vincular saludablemente entre sí. La otra barrera es la intolerancia a la diversidad por parte de los estudiantes; refiere al reconocimiento que hacen los educadores acerca de los prejuicios y etiquetas que aplican los estudiantes entre sí y, junto con ello, la crítica a cómo el sistema educativo colabora con esta dinámica, siendo el ejemplo más repetido el relacionado con los estudiantes PIE.

“Ehhh... sí, yo estoy de acuerdo que una de las principales barreras es la parte emocional del niño, o sea, el niño no conoce sus emociones de partida; entonces, al no conocer sus emociones, lo que le está pasando, es difícil que genere esos vínculos entre compañeros, entre sus pares... Es importante que el niño conozca sus emociones, que conozca quién es o qué rol cumple ¿ya?, y también conozca sus valores ¿ya?, y pueda adquirir valores también; entonces yo comparto mucho el primer punto que nombra Rocío” (P15, D2).

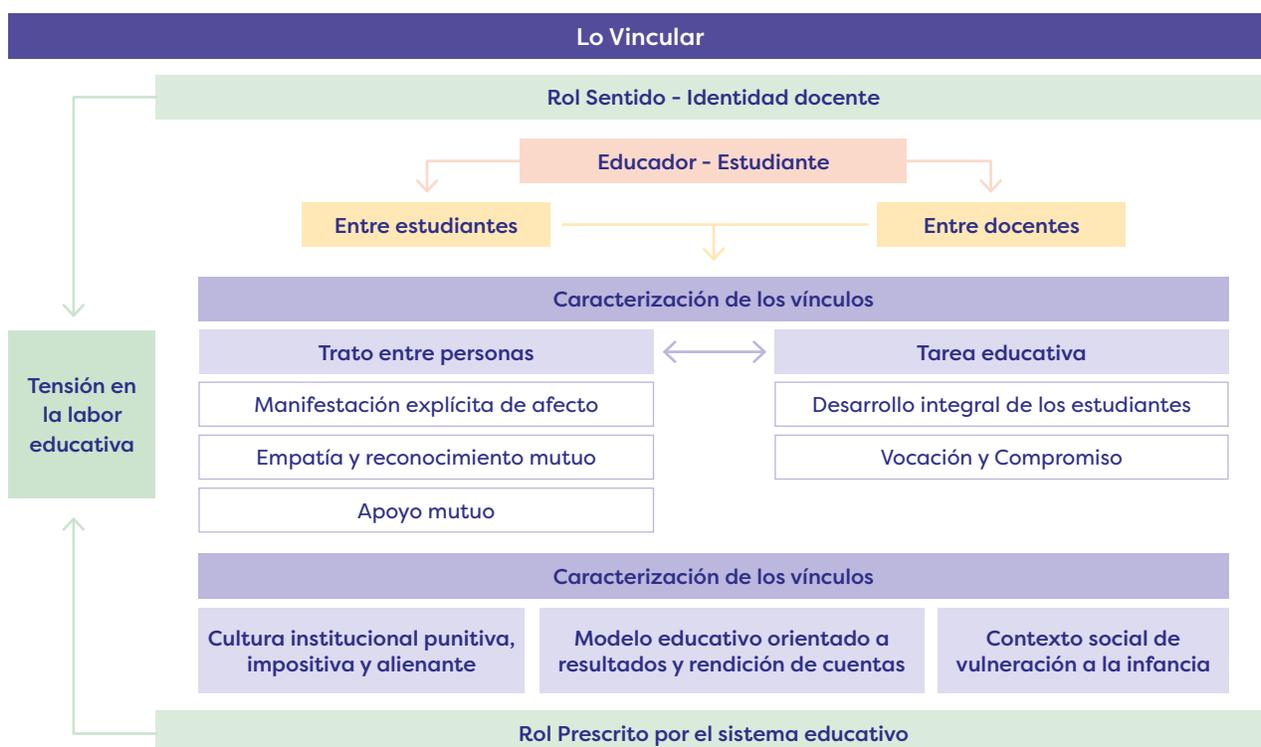
“Yo creo que la discriminación, la no aceptación del otro, muchas veces la falta de comprensión, por ejemplo, de por qué un niño tiene una necesidad educativa especial... Entonces, eso se transforma en una barrera, porque generalmente qué se hace en los colegios: se dice estos son los niños PIE y es una forma de discriminarlos, y eso a veces es una barrera para que esos niños se incluyan con el resto, para que los demás los acepten, los ayuden y colaboren con ellos” (P22, D9).

6. Discusión

Uno de los principales hallazgos de la investigación con relación a los vínculos en la escuela, es que estos son entendidos desde el sentido que le asignan al rol y la tarea docente. Al referirse a los vínculos, es posible desprender cómo los docentes están entendiendo su profesión y su tarea, ocupando un lugar central el vínculo educador estudiante. Su comprensión viene a ser un elemento definitorio de la tarea docente, que afecta al resto de los vínculos en la escuela, desde ahí, se identifican los elementos positivos y negativos en todas las relaciones, y los elementos que los condicionan a nivel interpersonal, institucional y estructural.

La discusión de los resultados se ordena, en primer lugar, en torno a la caracterización de los vínculos, sobre la base de dos categorías emergentes, *por un lado, el trato entre personas y por otro la realización de la tarea educativa*. Posteriormente, se examinan los factores que condicionan la tarea docente y los vínculos en la escuela desde distintos niveles: a) una cultura institucional punitiva, impositiva y alienante; b) un modelo educativo orientado a resultados y rendición de cuentas y c) un contexto social de vulneración de la infancia, señalando los factores obstructores de los vínculos, a partir de las sombras y barreras identificadas por los participantes. Finalmente, haciendo una integración de los elementos señalados, se propone una lectura crítica respecto a cómo los educadores construyen su identidad profesional a partir de la manera en que significan los vínculos, visualizándose en una tensión entre el rol profesional prescrito por la institucionalidad y la manera en que los participantes interpretan la naturaleza de su profesión.

El siguiente esquema resume las relaciones entre los elementos que configuran los vínculos en el entramado educativo:



6.1 Caracterización de los vínculos

a. Trato entre personas

El tipo de trato que se da o debiese dar entre los actores, se caracteriza en todos los casos (profesor-estudiante, entre estudiantes, entre docentes) por tres cualidades vinculares transversales: a) manifestación explícita de afecto, b) empatía y reconocimiento del Otro y, c) apoyo mutuo.

En el caso del vínculo educador-estudiante los educadores resaltan la importancia de educar con amor, con cariño, calidez y cercanía, mostrando interés por el otro, cualidades de buen trato que reconocen como propias del rol afectivo del trabajo docente. En la literatura, estos elementos corresponden a lo que se conoce como una *ética del cuidado* que debiese subyacer a las relaciones humanas y que engloba diversos conceptos, emociones y actitudes, tales como apego, empatía, afectos, respeto y atención mutua (Dolz y Rogero, 2012), que se construyen a partir del cuidado y reconocimiento mutuo y que se caracterizan por posibilitar en la escuela el surgimiento de relaciones recíprocas, igualitarias, colaborativas y reflexivas (Noddings, 2005).

El reconocimiento del estudiante se instala como una cualidad central del vínculo educador-estudiante descrita por los educadores, quienes consideran indispensable aceptar a los estudiantes tal cual son, dejar a un lado prejuicios, propiciar el encuentro con el estudiante, abrir paso a una comunicación genuina y acompañarlos en su desarrollo. Y es en relación con esto que los educadores perciben, construyen y dan sentido a la tarea educativa y a su rol en ella.

Visto desde las sombras, los vínculos se expresan en la negación del otro, en falta de empatía, de escucha, respeto, y distintas formas de discriminación. Particularmente, en la relación educador-estudiante, los participantes identifican un trato agresivo-autoritario, así como educadores no receptivos, o bien falta de interés en involucrarse afectivamente con ellos, lo que en definitiva implica ausencia de reconocimiento y valoración de la persona del estudiante. A esto se suma el agobio y sobrecarga atribuido al modelo educativo, que opera como sombra del vínculo educador-estudiante.

En su conjunto, las sombras enunciadas ponen en jaque la posibilidad de dar cumplimiento a un aspecto medular del rol docente, el tipo de vínculo afectivo que se establece. La centralidad que cobran los afectos en la labor educativa es un aspecto indiscutido (Denzin, 1984; Hargreaves, 1998; Zembylas, 2007b; Martínez et al., 2009) de modo que las actividades vinculares se instalan como una base desde la cual los docentes enfrentan el trabajo cotidiano y la ausencia de este proceso de vinculación dificultaría el trabajo de aula, (Cornejo, Etcheberrigaray, et al., 2021; Newberry, 2010). En concordancia con ello, se ha relacionado el distanciamiento emocional con el malestar docente, como en la literatura (Tsang y Kwong, 2017; Cornejo, 2012). Si bien esta investigación no buscó profundizar en el fenómeno del malestar, los antecedentes aquí descritos esbozan una relación en la que es necesario profundizar.

Desde aquí podemos concluir que las cualidades del trato entre personas están íntimamente relacionadas con la tarea educativa que los mismos docentes resaltan como parte de su rol cuando reflexionan sobre los vínculos en la escuela.

b. Tarea educativa

La caracterización de los vínculos, también se estructura en torno a la tarea educativa, destacándose dos componentes; el primero es que la tarea educativa debe estar orientada al **desarrollo integral de los estudiantes**; y el segundo, que debe contar con la presencia de **vocación y compromiso del educador**.

Respecto de lo primero, el vínculo educador-estudiante está cruzado por la tarea formativa del educador, cuyo propósito de consenso es el desarrollo integral de los estudiantes; lo anterior significa propiciar la expresión del potencial de los estudiantes en diversos ámbitos, su formación personal y académica, así como entregarles herramientas para vivir en sociedad.

Que esta tarea se pueda cumplir adecuadamente, afecta también a la relación entre estudiantes. Para desarrollar un buen vínculo educador-estudiante, los participantes destacan la necesidad de que las y los educadores desarrollen habilidades dentro del ámbito socio afectivo para fortalecer los vínculos (tales como inteligencia emocional, pensamiento crítico, valores prosociales, entre otras). Perciben que no estarían priorizadas en la escuela actual, en las políticas educativas, en el currículum ni en las prácticas cotidianas, razón por la que aluden a la necesidad de lograr un equilibrio entre lo socioemocional y el aprendizaje académico. De los discursos se desprende una mirada dicotómica entre la dimensión afectivo-vincular y la cognitiva-académica en el ejercicio de la tarea educativa (Bächler-Silva & Pozo-Municio, 2020; Hoffman, 2009; Noddings, 2005).

Respecto de lo segundo, la tarea educativa estaría determinada por el nivel de vocación y compromiso, haciendo referencia con ello al amor por la profesión y por los estudiantes. Cumplir con la vocación, implicaría asumir dos roles: el de guía y modelo formativo y el rol de cuidado y protección. Una dificultad respecto del rol de cuidado es que los límites en las tareas del docente no siempre son tan claros, y asumir eso requiere no solo vocación de educador, sino también vocación de servicio. Con ello apuntan a la necesidad de asumir tareas de cuidado que competen principalmente a la familia o a profesionales del ámbito psicosocial, de modo que esta se expresa como una tarea en tensión. El cumplimiento con las tareas de ser guía y modelo formativo, y de ejercicio del rol de cuidado, emerge recurrentemente en las sombras y barreras como falta de compromiso y vocación en el vínculo educador-estudiante, afectando también el vínculo entre educadores.

Estas comprensiones acerca del rol coinciden con lo que en la literatura se describe como identidad docente, entendida como la manera en que los educadores se observan a sí mismos y se presentan ante otros (Meyer, 2011), y cuyos componentes estarían asociados a la vocación, la misión y la motivación de los educadores (Sotomayor, 2013).

Los participantes sitúan la entrega y el compromiso para realizar tareas que no les corresponderían como elementos centrales de un buen docente, en función del bienestar que produce en los estudiantes. El cuidado y el afecto que debe reinar en su vínculo con los estudiantes los llevaría a aceptar estas tareas que inciden en su sobrecarga y agobio laboral. En consonancia con otras investigaciones sobre la identidad docente, el compromiso y el sentido que otorgan a su tarea los lleva a seguir en la docencia a pesar de los factores adversos (Sotomayor, 2013) y también a adaptar sus expectativas profesionales, siempre que sea en función del bienestar de los estudiantes (Meyer, 2011). Esto coincide con lo señalado por Abramowski (2015), quien ha observado que una de las fuentes de las cuales se nutre el concepto de vocación es una concepción sacrificial de la profesión docente.

Sin embargo, este sentido sacrificial de la docencia convive con la concepción de que lo más significativo de su profesión es trabajar formando a otras personas en todo ámbito de cosas. Estos hallazgos confirman que los educadores reconocen una tarea de cuidado que asumen como parte de su trabajo, aludiendo al “cuidado natural” como aquel que surge sin esfuerzo por parte del maestro, guiado por un deseo innato de cuidar, guiar y acompañar al otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Noddings, 2005). Se encuentra también en la línea de lo señalado por Abramowski (2015) acerca del sentido de la vocación asociado al “querer enseñar”, como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. Esta concepción de vocación también se asemeja a cómo la ha entendido analíticamente Dubet (2006), quien señala que la vocación opera vinculando ciertos valores y principios con la socialización y formación de los estudiantes. A partir del vínculo con el estudiante, se va construyendo el oficio de enseñar, en tanto los educadores se interesan y perseveran para que la enseñanza tenga lugar.

Hasta aquí, hemos ido señalando los elementos articuladores del vínculo educador-estudiante, el que tomó un lugar central en los discursos de los educadores y que se construye a partir de la identidad docente, resaltando dos aspectos principales: el trato entre las personas y las concepciones sobre la tarea educativa. Estos hallazgos confirman aspectos ya señalados por la literatura respecto a que el vínculo educador-estudiante opera como una brújula emocional para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollo (Hargreaves, 2005). También se enlazan con la posibilidad de construir una relación de cuidado que está ligada con el propósito moral de la labor educativa (Hargreaves, 2001; Kelchtermans, 2005; Cornejo et al., 2021). A su vez, los aspectos vinculares de la docencia obedecen a los sentidos y propósitos morales que guían el trabajo de los educadores (Cornejo, Etcheberrigaray et al., 2021; Hargreaves, 2020; Dolz y Rogero, 2012; Noddings, 2005; Kelchtermans, 2005; Fullan, 2003).

El cumplimiento de la tarea educativa también supone un vínculo positivo entre profesionales, el que estaría mediado por los mismos dos componentes ya descritos: orientación al desarrollo integral de los estudiantes y vocación y compromiso, agregándose un tercer componente: el tener propósitos compartidos. A partir de la configuración de estos elementos en el vínculo educador-estudiante, los educadores hacen una distinción entre buenos y malos profesores, lo que repercute de manera importante sobre su propio vínculo como colegas. En definitiva, los participantes manifiestan una necesidad de percibir en el colega compromiso con la tarea educativa para legitimar su relación vincular con ellos, llegando a generar grupos y rivalidades a partir del juicio que realizan sobre el trabajo de los otros. En la línea de lo señalado por Abramowski (2015), los docentes encarnan la posibilidad de articular la vocación con los afectos, resaltando el gusto, el entusiasmo y la dedicación en la enseñanza, lo que a la vez conformaría una disposición colectiva indispensable para que el proyecto pedagógico se instaure y se lleve a cabo la tarea educativa.

En concordancia con lo que ha sido señalado previamente por la literatura, los vínculos construyen el espacio de las relaciones significativas que hacen posible el trabajo en las escuelas (Zembylas, 2007b; Hargreaves, 2005; Denzin, 1984), son recíprocos, dinámicos, bidireccionales y socialmente situados (Bellocchi, 2018; Flores, 2015; Newberry, 2010; Noddings, 2005; Pichon-Rivière, 1985). A la luz de los hallazgos presentados, podemos concluir que los vínculos son también interdependientes, en tanto el vínculo que establecen los educadores con sus estudiantes influye a su vez en el vínculo que se construye entre colegas y en el vínculo entre estudiantes.

Además, cuando se habla del vínculo entre educadores a partir de las luces o aspectos positivos **emerge una cualidad colectiva para su realización**, en tanto el vínculo profesional positivo fortalece el sentido de pertenencia, vocación y compromiso, la unión, compañerismo y trabajo colaborativo en torno a metas comunes. Son aspectos que se encuentran en completa sintonía con los hallazgos señalados por Hargreaves (2001) respecto a las geografías emocionales de las relaciones de los profesores con sus colegas, en donde señala que, cuando los colegas reconocen y aprecian el trabajo del otro, se brindan apoyo mutuo y comparten sus propósitos en ambientes colaborativos, se establecen experiencias laborales positivas que acortan las distancias entre ellos, brindando satisfacción por el logro de metas comunes.

Por el contrario, cuando se lee este vínculo a partir de las sombras, estas cualidades se transforman en la dimensión “cultura institucional alienante”, caracterizada por el egoísmo, individualismo, competitividad, aislamiento, falta de compromiso y vocación, obstaculizando no solo el vínculo entre colegas, sino que también el vínculo con sus estudiantes y, por lo tanto, el cumplimiento de la tarea educativa.

Al respecto, desde la literatura se ha establecido una relación entre las regulaciones administrativas y el trabajo emocional de los docentes, describiendo fenómenos asociados al agotamiento emocional y alienación de la educación (Tsang y Kwong, 2017; Cornejo, Etcheberrigaray et al., 2021), ambos elementos que se profundizan en las condicionantes y barreras de los vínculos que se abordan en el siguiente apartado.

6.2 Condicionantes y barreras de los vínculos

Ya se discutió acerca de la caracterización de los vínculos al interior de la escuela y cómo las y los educadores entienden su rol y tarea profesional, haciendo énfasis en el sentido ético de esta, desde la perspectiva del cuidado, de ser guía y modelo, y de orientar la enseñanza al desarrollo integral del estudiante. Ahora es necesario llevar la discusión hacia los factores identificados por el grupo de participantes, como aquellos que actúan de barreras para el fortalecimiento de los vínculos en la institución educativa, evidenciándose barreras a nivel interpersonal, institucional y estructural. Estas condicionantes se agrupan en torno a tres criterios emergentes a partir del trabajo respecto de las sombras y barreras en los vínculos: a) una cultura institucional punitiva, impositiva y alienante; b) un modelo educativo orientado a resultados y rendición de cuentas y c) un contexto social de vulneración de la infancia.

a. Cultura institucional punitiva, impositiva y alienante

Dentro de las condicionantes relevantes, se evidencia una cultura institucional punitiva e impositiva, especialmente visible en el vínculo profesor-estudiante y una cultura alienante, especialmente visible en el vínculo entre pares educadores. La cultura escolar punitiva e impositiva se observa sobre todo por su foco en aspectos normativos y su documentación en reglamentos cuyas reglas están orientadas al castigo de determinadas conductas de los estudiantes, sin contemplar su participación en su construcción o sin considerarlos en otros espacios de decisión.

A nivel interpersonal, esta cultura institucional tiene su correlato con barreras como el individualismo y el ego de sus educadores, descrito por la incapacidad de aprender de sus colegas, de no reconocer sus falencias o dificultades, de medirse, compararse o de no escuchar a sus estudiantes. Los mismos

indicadores se replican con relación a las relaciones entre pares, y que ha sido resumida en una cultura profesional alienante, que se expresaría para los participantes en conductas egoístas e individualistas, competitivas, de aislamiento o indiferencia, autoritarias y rígidas, junto a la expresión de falta de compromiso y vocación docente. Ante esto, los participantes plantean como necesidad contar con espacios para el desarrollo socioemocional, tanto de los educadores como de los estudiantes, que les permitan enfrentar las complejidades de la labor educativa, así como de espacios para abordar el estrés, el desgaste y el malestar docente.

Destaca el peso de la tradición en la cultura escolar, una tradición que no logra vencer la complejidad de influencias negativas que los y las educadoras perciben, provenientes del contexto social y de las políticas educativas que estructuran estos modos de convivir punitivos y alienantes. En la literatura, se describe la cultura escolar como “persistente”, donde el statu quo es difícil de romper y la norma tiene que ver con escuelas altamente burocráticas, fragmentadas y segmentadas, donde se presentan hegemonías cotidianas que regularmente se resisten a los esfuerzos bien intencionados para desarrollar comunidades de aprendizaje (Beatty, 2009). De este modo, la política pública centrada en la rendición de cuentas y con altas consecuencias para las escuelas, configura una cultura escolar estandarizadora, individualizadora, punitiva y orientada a los resultados (Ascorra et al., 2018). En relación con la cultura institucional alienante, se ha descrito que, en el contexto de la administración gerencial de las escuelas centrado excesivamente en los resultados y la competencia, no solo se vuelve extraño y ajeno para los profesores el propósito principal de la educación -lo que se ha denominado alienación de la educación- (Tsang y Kwong, 2017), sino que también se ven afectados los vínculos. Estos fenómenos son reflejo de la crisis sistémica actual y se traducen en el profundo proceso de deshumanización de las relaciones sociales que se viven en la escuela (Dolz y Rogero, 2012).

En este sentido la institución escolar ejercería un poder estructurador de los vínculos, o como diría Dubet (2006) “el programa institucional no designa un tipo de organización ni un tipo de cultura, sino un modo de socialización o, para ser más precisos, un tipo de relación con el otro...” (pág. 22). La institución escolar es percibida por los actores, como un espacio altamente regulado, lo que impacta en la naturaleza de las interacciones en el aula (Cornejo-Chávez, et al., 2021; Dubet, 2006). Estos elementos explican una de las disociaciones más importantes vividas dentro de la cultura escolar que afecta a los vínculos, la que refiere a la separación entre lo racional y lo emocional (Bächler-Silva & Pozo-Municio, 2020; Hoffman, 2009), quedando en un plano invisible los cruces afectivos que permean las relaciones y acciones educativas.

Con relación a ello, la literatura destaca la deshumanización asociada a la cultura “burocrática”, donde la afectividad es algo que queda de lado. Desde la sociología, Max Weber señala:

... Cuanto más plenamente se realiza (la cultura burocrática), más se “deshumaniza”, es decir, se logra la exclusión del amor, el odio y todo sentimiento, especialmente lo irracional e incalculable, de la ejecución de las tareas oficiales. En lugar del antiguo tipo de gobernante que se mueve por la simpatía, el favor, la gracia y la gratitud, la cultura moderna requiere para su aparato externo sostenedor, el experto emocionalmente desapegado y, por lo tanto, rigurosamente “profesional”. (Max Weber citado en Coser, 1977, p. 230).

Dentro de la caracterización de una cultura escolar punitiva, impositiva y alienante, los participantes señalan reiteradamente la relevancia que cobran los estilos de liderazgo de los equipos directivos. Dentro de las barreras, los estilos de liderazgo impositivos son percibidos como una influencia negativa en los vínculos

dentro de la escuela, dentro de los cuales los participantes resaltan la rigidez y verticalidad, problemas de comunicación y falta de participación. Esto coincide con la literatura, en donde se señala que los líderes tienden a reproducir la hegemonía burocrática, pues persiste una mirada jerárquica del rol directivo y relaciones deshumanizadas, siendo un desafío la toma de decisiones compartida y el establecimiento de relaciones de colaboración (Beatty, 2009).

Si bien la relación entre educadores y directivos no es parte de este estudio, los actores le otorgan importancia a un buen ejercicio de la autoridad dentro del espacio escolar, pudiendo hacer la diferencia entre un buen y mal ambiente laboral. Dicha valoración es señalada por la literatura, respecto a que, en las comunidades educativas, los líderes influyen -como facilitadores u obstaculizadores- no solo en la relación directa que mantienen con sus equipos de trabajo, sino también en la forma en que todos los integrantes del equipo docente se tratan entre sí; en el vínculo que se genera entre educadores y estudiantes, así como también en el logro de los resultados organizacionales (Seashore, Louis & Murphy, 2019). En ese sentido, la literatura resalta las mismas cualidades positivas que se presentan en este estudio respecto a los otros vínculos, donde resulta esencial avanzar a una relación basada en el cuidado, cultivando relaciones donde prime el respeto mutuo, escucha, asertividad, apertura, confianza y colaboración (Maureira, et al., 2014; Marfán, et al., 2012; Murillo, 2006).

La literatura destaca que los líderes escolares exitosos, además de relacionarse con empatía, escucha, sensibilidad, calma, facilitación, consideración y discernimiento, se comportan de manera compatible con los estados de ánimo de los profesores (Crawford 2007; Toremén et al., 2006). Para Oplatka (2009), esta última característica se vuelve fundamental para enfrentar tiempos de rendición de cuentas, propaganda y competencia. Este antecedente resulta relevante, pues el malestar es una de las características más reiteradas con relación al vínculo entre educadores, debido a un modelo educativo competitivo y centrado en la rendición de cuentas. Frente a esto Blackmore (2004), menciona que esta habilidad en el liderazgo es fundamental para manejar el sentido de alienación de los profesores y la ira que surge de una disonancia entre lo que ellos llaman “trabajo real” y el tipo de trabajo requerido por la institucionalidad representada en las reformas.

En este sentido y respecto al liderazgo, los participantes del estudio valoran que los directivos puedan ser un apoyo para brindar espacios de acogida y encuentro entre colegas, los que son señalados como instancias de autocuidado y recreación. Ante esto, es importante señalar que, de los discursos de los participantes, se desprende una mirada del cuidado que queda restringida a un abordaje individual y de desarrollo personal. Por su parte, cuando se alude a lo grupal, se le separa del proyecto pedagógico o de la tarea educativa, reduciéndolo solo a espacios recreativos para relajarse con los colegas. Esta mirada disociada entre el trabajo sobre el mundo afectivo y el trabajo profesional colegiado es coherente con la manera en que tradicionalmente se ha abordado el trabajo en torno al bienestar de los profesores, donde prima una mirada funcionalista o estrictamente ligada al mundo privado e individual, enfocándose en el desarrollo de las capacidades personales para hacer frente a condiciones de trabajo altamente demandantes (Shirley et al., 2020). Si bien estas intervenciones pueden ser un aporte en el desarrollo personal, responder individualmente a un problema colectivo o sistémico limita la comprensión del bienestar como un fenómeno complejo, dinámico e interaccional y conlleva peligros dentro de los que destacan: individualización y patologización de problemas sociales complejos, culpabilización de los docentes por problemas emocionales en su trabajo y el aumento del agobio y sobrecarga debido a que estas estrategias llevan a los docentes a esforzarse más allá de los límites de su salud (Cornejo-Chávez et al., 2021).

b. Modelo educativo orientado a resultados y rendición de cuentas

Otro de los elementos que aparece transversalmente como barrera para el establecimiento de vínculos refiere al modelo educativo chileno y cómo este repercute al interior de las escuelas.

Sobre el modelo educativo del país, en reiteradas ocasiones se señala como su característica principal una excesiva orientación hacia los resultados académicos, medidos principalmente a través de pruebas estandarizadas como el SIMCE, la prueba de ingreso a la universidad y la evaluación docente. Los participantes señalan que esta preocupación por los resultados repercute en que los tiempos al interior de la escuela se utilizan primordialmente para trabajar elementos curriculares, disociando el trabajo pedagógico-formativo de otros elementos igualmente importantes como el desarrollo emocional, social, valórico, etc. Lo anterior contribuye a que los docentes se sientan frustrados al no poder vincularse significativamente con sus estudiantes, cuestión que ha sido reportada previamente como una de las principales fuentes de vulnerabilidad del trabajo docente (Kelchtermans, 2011).

Los docentes también estiman que esta orientación hacia los resultados repercute en los vínculos que pueden formarse entre los distintos actores de la escuela; se destaca, por ejemplo, cómo la evaluación docente genera rivalidades y competencia entre los profesores de un mismo establecimiento. Si bien existen investigaciones que han dado cuenta de cómo las pruebas estandarizadas repercuten sobre el vínculo educador estudiante (Shirley et al., 2020; Cornejo et al., 2017), es interesante observar que esto también ocurre para el vínculo entre docentes.

Lo anterior lleva a preguntarse acerca de la capacidad de agencia de los educadores con respecto a los elementos del modelo educativo que critican. Si bien no se puede dar una respuesta tajante al respecto, llama la atención cómo los docentes señalan sentirse impotentes y frustrados frente a las decisiones tomadas a nivel sistémico, frente a las cuales no tienen capacidad de influir. Esta frustración de los docentes frente al sistema ha sido reportada como una de las principales consecuencias de la aplicación de políticas gerencialistas en educación, las cuales niegan la autonomía profesional del docente (Ruffinelli, 2019), también contribuyendo a su sobrecarga laboral (Kelchtermans, 2011). Con todo, frente a esta frustración también se identifican formas de resistencia y refugio de los docentes, principalmente mediante la alusión a la vocación que los lleva a entregarse por los niños y asumir responsabilidades que en el papel no les corresponden. Asimismo, se señala explícitamente que los docentes deben “salirse de su rol” para lograr una vinculación efectiva con sus estudiantes.

Durante las jornadas se habla recurrentemente del agobio y malestar predominante entre los educadores, siendo generalizada la visión de que el malestar y el agobio provienen principalmente de la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas al interior de la escuela, y no tanto del trabajo pedagógico con niños, niñas y adolescentes. En el discurso de las y los educadores logra observarse que ellos perciben las tareas administrativas como ajenas a su labor con los estudiantes, por lo que se sienten frustrados y agobiados por ellas. Esto es coincidente con lo señalado por investigaciones como la de Tsang y Kwong (2016), cuyo descubrimiento central es que el malestar no se relaciona directamente con la cantidad de tareas que deben realizar los educadores, sino con el tipo de tarea que deben realizar. De esta manera, las tareas alejadas del propósito o vocación de los docentes son las que más generan malestar y sobrecarga en ellos, mientras que las que más se acercan a su propósito de contribuir de alguna manera al desarrollo de los niños, son recibidas con alegría. Asimismo, se señala que esta proliferación de tareas administrativas va de la mano con la implementación de reformas educativas centradas en la administración y la rendición de cuentas, lo cual también ha ocurrido

en el caso de Chile desde la década de los 80' a la fecha, en donde han predominado reformas educativas centradas en mecanismos de mercado y de evaluación vinculada a la nueva gestión pública (Bellei & Muñoz, 2021; Sisto, 2012; Assaél et al., 2011).

Al analizar estos discursos, se observa que las críticas hacia el sistema educativo apuntan a una suerte de contraposición que se realiza entre la actualidad de este sistema competitivo y estructurado y una realidad escolar pasada que se observa con nostalgia, en donde pareciera que el funcionamiento del sistema y las escuelas era mucho mejor al actual y se soslaya la diversidad de problemas que las aquejaban. Si bien no es sorprendente que exista esta mirada de añoranza, es interesante tomar lo señalado por Dubet (2006) acerca del declive de instituciones como la escuela y cómo este declive es vivido como una crisis por parte de los docentes. En este sentido Dubet señala que uno de los aspectos que más ha contribuido a esta visión de crisis de la escuela por parte de los docentes ha sido la progresiva intromisión de otros actores al espacio escolar, principalmente a través de las reformas educativas centralizadas y las políticas basadas en la rendición de cuentas. Este control realizado de manera centralizada y “desde arriba” repercute en lo ya señalado acerca de la pérdida de autonomía y agencia por parte del profesorado respecto a su trabajo, entendiendo la profesión desde una perspectiva netamente instruccional, que puede ser controlada y evaluada a través de estos dispositivos.

Si bien este apartado tiene por objetivo mostrar cómo el sistema educativo repercute en los vínculos al interior de la escuela, hasta ahora se ha centrado principalmente en sus consecuencias sobre los docentes. También es importante detenerse en cómo el sistema afecta a los estudiantes. Se señala durante las jornadas que los estudiantes se encuentran cansados del sistema y quieren cambiarlo, lo que se ha podido observar en cómo se han constituido en el principal actor de las movilizaciones sociales durante lo que llevamos del siglo, ya sea en 2006 y 2011 durante las movilizaciones estudiantiles, o también durante el estallido social de octubre de 2019, en el cual los estudiantes secundarios tuvieron un rol protagónico. Se observa cómo este discurso crítico frente al sistema por parte de los docentes y la referencia al lugar que han ocupado los estudiantes también puede ser en parte producto de las mismas movilizaciones, las cuales han transformado la agenda pública y movilizado distintos actores. Cercano a esta perspectiva es lo que afirman Albornoz, Cornejo y Assaél (2017), al señalar que el discurso crítico de los docentes comienza a vislumbrarse con mayor fuerza a partir del año 2014, cuando se constituyen como uno de los principales actores movilizados contra la ley de carrera profesional docente.

Relacionado con este cansancio de los estudiantes hacia el sistema y la excesiva estructuración de este, durante las jornadas también se señaló cómo la escuela estandariza al alumnado, intentando moldearlos según la imagen que los adultos necesitan de ellos y coartando su creatividad. Al respecto, se habló principalmente de cómo los roles y funciones instituidos por el sistema educativo impiden una comunicación y encuentro significativos.

Para finalizar, no está demás reiterar que los resultados de la investigación muestran que elementos como la orientación hacia resultados del sistema educativo, la competencia que genera o el agobio que produce por la sobrecarga de tareas, impactan de manera significativa los vínculos al interior de la escuela. Si bien existe evidencia que respalda esto en el caso de los vínculos de educadores con sus estudiantes, la investigación arroja resultados similares para el vínculo entre docentes, el cual se ve afectado negativamente por dispositivos que generan competencia y rivalidad entre colegas, como la evaluación docente. De la misma manera ocurre en el vínculo entre estudiantes, en donde lo que destacó fue la percepción docente del cansancio de los estudiantes frente al sistema y su deseo de transformación social, lo que los ha llevado a organizarse y movilizarse activamente en la última década.

c. Contexto social de vulneración de la infancia

Otra de las barreras identificadas de manera transversal en todos los vínculos, dice relación con la estructura y contexto social. Al respecto, se pone énfasis en cómo la desigualdad social y la pobreza en la que viven muchos estudiantes repercute en el desarrollo de estos y en las formas que adquieren los vínculos al interior de la escuela. Se nombran aspectos como el hambre y el frío que viven algunos estudiantes, así como también el analfabetismo de muchas familias, en donde lo central está puesto en cómo estos elementos repercuten en la experiencia dentro de la escuela de estos niños, afectando no solo sus posibilidades de aprendizaje, sino también su relacionamiento con sus pares.

De la misma manera se mencionan las vulneraciones vividas en ciertos contextos sociales, en donde se destaca la exposición a violencia, drogas y alcohol que viven los estudiantes en su entorno social y familiar. También es recurrente la relación entre esta vulnerabilidad y las carencias socioafectivas que afectan a muchos estudiantes, relacionadas con la carga y el dolor que deben llevar y que repercute especialmente en la vinculación con sus pares, muchas veces aislándose o reproduciendo conductas al interior de la escuela.

Este contexto social también opera diferenciadamente según la zona del país en la cual se viva. Así por ejemplo en las zonas extremas del país es normal que se haga referencia al aislamiento geográfico y los problemas de conectividad que viven tanto las escuelas como los estudiantes y sus familias. Al respecto se pone énfasis en cómo los problemas de conectividad afectan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, considerando la poca cobertura de internet y cómo esto ha repercutido especialmente durante la pandemia y la posibilidad de realizar clases online.

Con respecto a la desigualdad social del país y cómo se experimenta al interior de las escuelas, en especial a través de la segregación, algunos docentes señalan la evidente falta de recursos e infraestructura según el tipo de establecimiento, públicos y privados. Asimismo, se señala cómo las expectativas que las familias y las escuelas inculcan a los estudiantes se encuentran diferenciadas por estratos socioeconómicos, en donde muchas veces a los estudiantes de estratos más bajos se les muestra como posibilidad las carreras técnicas o trabajos que no requieran educación superior. Lo anterior ya ha sido señalado por autores como Bourdieu y Passeron (2018), quienes se inscriben en lo que se ha denominado teorías de la reproducción, que evidencia cómo algunas instituciones como la familia y la escuela reproducen las desigualdades sociales a partir de la repetición de las lógicas que sostienen la estructura social.

Asimismo, se hace referencia al sistema económico del país y cómo su lógica ha permeado en todos los ámbitos de la sociedad, fomentando la competencia, el exitismo y el individualismo. En tal sentido, se señala la centralidad del dinero, que ha permeado todos los ámbitos; eso ha llevado a las familias a alejarse entre sí, dejando a los niños solos debido a la necesidad de los padres de trabajar y generar recursos. Esta soledad es uno de los elementos que permea con más fuerza al interior de la escuela y que se vislumbra, sobre todo, en la dificultad de algunos niños para establecer vínculos nutritivos con sus pares.

Un elemento interesante de resaltar del discurso de los educadores con respecto a la pobreza y vulnerabilidad que enfrentan a algunas familias responsabiliza a las familias respecto a muchos de los problemas que experimentan y que se pueden resumir en negligencia con sus hijos e hijas. En tal sentido, las críticas que se realizan a las familias son variadas, ya sea porque no se comprometen con el aprendizaje de los estudiantes o, por el contrario, porque se inmiscuyen mucho y afectan el trabajo de los profesores.

Frente a lo anterior, más que tomar una postura o intentar zanjar estas tensiones, resulta interesante observar las tensiones que existen en el discurso de los docentes frente a los problemas asociados a la estructura y contexto social. Por una parte, se hace referencia a la necesidad de tenerlos en cuenta y trabajarlos en tanto afectan el bienestar y desarrollo de los niños, mientras que por otra parte se pone énfasis en padres negligentes con respecto a sus hijos. De cualquier manera, es compartido el diagnóstico acerca de que los problemas asociados a la desigualdad social y la pobreza afectan de manera crítica los vínculos al interior de las escuelas, así como también se reconoce que su intervención excede las posibilidades que tienen los docentes y las entidades educativas, haciendo necesaria la articulación con otras políticas educativas, sociales y económicas.

6.3 Tensiones en el ejercicio del rol educativo

A partir de la reflexión sobre las barreras y condicionantes identificadas, en el contexto de la escuela actual los educadores estiman que se propone una vía de acción que es percibida como “un paradigma totalmente distinto” al que ellos quisieran impulsar, que les impide preocuparse de lo que realmente les importa, que son los estudiantes y su desarrollo integral. Estos discursos se encuentran en sintonía con la literatura, que señala que las políticas educativas centradas en la estandarización y la rendición de cuentas inducen un modelo de escuela individualista, competitiva, selectiva y segregadora (Rogerio 2019; Tsang y Kwong, 2016; Kelchtermans, 2011) y que estas prácticas influyen en el cotidiano de la escuela, alejando a los educadores de su preocupación esencial: los estudiantes y las relaciones que establecen con ellos (Noddings, 2006).

Pareciera que la manera en que tradicionalmente se ha entendido y construido la autoridad no permite la escucha real, el diálogo y el reconocimiento del otro, tan valorados desde la lógica del cuidado. Sin embargo, los discursos de los educadores reflejan cómo éstos buscan las maneras de salirse del rol prescrito por la institucionalidad tradicional, construyendo una nueva legitimidad que surge a partir del cuidado y el reconocimiento del otro. Así, los participantes señalan que, cuando el adulto “se saca la máscara”, se produce un encuentro, un flujo, una comunicación genuina y horizontal que parece desafiar los cánones impuestos por la institución escolar.

Estos resultados confirman los antecedentes planteados por la literatura respecto a que la construcción de un vínculo social educativo implica una voluntad de ir más allá de los roles sociales instituidos, construyendo relaciones que involucran intercambios agradables y que se caracterizan por la simetría de poder (Bellocchi, 2019). Confirmando a su vez que la autoridad pedagógico-formativa del profesor surge de las relaciones concretas que establecen los educadores con sus estudiantes (Dubet, 2006; Neut, 2009), quienes se confieren respeto y reconocimiento mutuo (Llorente, 2010).

Es importante señalar que, al mismo tiempo que se reconoce esta simetría en cuanto al respeto y al reconocimiento mutuo en la relación profesor-estudiante (Neut, 2015; Zamora y Zerón, 2009), se reconoce también una asimetría en cuanto al rol docente y la responsabilidad pedagógica y formativa (CEDLE, 2018; Hargreaves, 2000; Hirmas y Bugueño, 2021).

Consideramos que este posicionamiento que hacen los educadores se inscribe dentro de las “actividades emocionales vinculares” de la docencia (Cornejo, Etcheberrigaray et al., 2021), en tanto superan los roles

institucionales reductivos sobre el fondo de la tarea educativa e incluyen una disposición hacia el cuidado. Al mismo tiempo, están condicionadas por factores estructurales dados por el sistema educativo chileno (Albornoz et al., 2017).

Cuando los educadores se posicionan desde su rol respecto del vínculo, tanto con sus colegas como con sus estudiantes, pero especialmente con sus estudiantes, reconocen, valoran y validan una tarea de cuidado orientada al desarrollo integral, que es inherente a su trabajo. Sin embargo, para poder hacer efectiva esa tarea, necesitan salirse del rol prescrito por la institucionalidad. Estos hallazgos se encuentran en concordancia con lo señalado previamente por la literatura, respecto a que los docentes deben desarrollar un saber concreto y situado para lidiar cotidianamente con la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Cornejo y Etcheberrigaray et al., 2021), lo que se enmarca en el ámbito del saber emocional del trabajo docente (Zembylas, 2007b).

Desde aquí, al mirar cómo se construyen y significan los vínculos en la escuela, se identifica una tensión entre cómo el educador entiende su rol en la tarea educativa y lo que norma la institución respecto de este. Para hacer frente a esta tensión, los educadores recurren a los sentidos que le otorgan a la pedagogía como profesión, instalando una concepción de vocación y compromiso íntimamente ligada con un propósito moral orientado a la formación integral, donde los aspectos vinculares ocupan un lugar central. Estos hallazgos vienen a reforzar lo ya señalado por Sisto (2012), quien concluye que, a pesar de las reformas centradas en los estándares de evaluación y desempeño docente presentes en Chile en las últimas décadas, la construcción de la identidad docente sigue estando íntimamente ligada a elementos éticos y afectivos como el trabajo con estudiantes y sus comunidades, además de un sentido de justicia y transformación social. Consideramos que es sumamente necesario seguir indagando esta tensión, pues se instala como uno de los principales hallazgos de esta investigación.

7. Conclusión y proyecciones

A modo de conclusión, parece relevante presentar estos hallazgos en función de los objetivos que guiaron este estudio, de manera que esto permita plantear algunas proyecciones y limitaciones de la investigación.

Respecto al objetivo específico 1, el cual buscaba indagar cuáles son los elementos positivos y negativos (luces y sombras) de los vínculos entre los distintos actores de la comunidad escolar, podemos decir que un fenómeno importante que ocurrió fue que, independientemente del vínculo sobre el que se estaba reflexionando, los educadores remitían a la relación educador-estudiante. En este sentido, la caracterización de la dimensión vincular en la escuela se subordina a la relación entre educadores y estudiantes. Desde aquí se identificó una relación estrecha entre la centralidad de este vínculo y la construcción de la identidad de los educadores, resaltando aspectos referentes al trato entre las personas y las concepciones sobre la tarea educativa. Se describe un vínculo cuyas cualidades positivas se agrupan en torno a la manifestación explícita de afecto, reconocimiento y empatía y, apoyo mutuo; al mismo tiempo, se perfila una concepción de la tarea educativa mediada por una orientación al desarrollo integral de los estudiantes y la presencia de vocación y compromiso por parte del educador. Desde los aspectos negativos, es importante señalar que no solo se describen a partir de la ausencia de los elementos ya señalados, sino que configuran relaciones marcadas por distintas formas de discriminación, maltrato y violencia, poniendo en jaque la posibilidad de dar cumplimiento a la tarea educativa.

Es importante señalar que la configuración de luces y sombras presentada no pretende establecer una jerarquía de unas sobre otras. En este sentido, la manera en que fueron estudiados los elementos positivos y negativos de los vínculos permitió levantar información que da cuenta de un fenómeno complejo, que está permeado por elementos relacionales, institucionales y estructurales, lo que permite responder al objetivo específico 2, el cual se propuso indagar acerca de las barreras que tensionan los vínculos en el contexto escolar.

Fue posible identificar barreras que son transversales a todos los vínculos estudiados y que operan como factores que condicionan la tarea docente y los vínculos en la escuela, específicamente a partir de una cultura institucional punitiva, impositiva y alienante; el modelo educativo orientado a resultados y rendición de cuentas; y un contexto social de vulneración de la infancia.

Frente a estos factores que obstaculizan y limitan el desarrollo de la tarea educativa, emerge una de las principales tensiones identificadas. Frente a ellas, los educadores desafían el rol instituido para responder a su vocación sentida e identidad profesional en un nivel más profundo, de manera que, cuando se posicionan desde su rol respecto del vínculo, construyen una concepción de vocación y compromiso íntimamente ligada con un propósito moral orientado a la formación integral de los estudiantes y en donde los aspectos vinculares ocupan un lugar central.

De esta indagación es posible concluir que los vínculos en la escuela se construyen a partir de una tensión permanente entre el rol sentido por los educadores y el rol prescrito por la organización escolar. Además, se encuentran condicionados por factores que van mucho más allá de aspectos puramente relacionales, en especial por las características del modelo educativo y de la cultura institucional.

Para finalizar, y con el desafío de profundizar en los temas que se instalan como novedosos, parece relevante plantear algunas **proyecciones y limitaciones** que permitan guiar futuras investigaciones.

- Primero, respecto a la relevancia teórica del estudio, es importante señalar que, si bien hay desarrollo previo de los aspectos emocionales de la enseñanza y de la docencia, el abordaje de la temática de lo vincular en Chile es reciente. En este sentido, consideramos que esta investigación es un aporte al desarrollo del tema en nuestro país.
- Dado el carácter descriptivo y exploratorio de la investigación, es importante reconocer que fue posible visualizar la complejidad del fenómeno e identificar una multiplicidad de temas que emergen al referirse a los vínculos en la escuela. Efectivamente, cuando se pregunta por vínculos en la escuela, se responde desde un abanico amplio de perspectivas, que van desde una mirada puesta en los aspectos interaccionales, hasta el análisis de la cultura escolar, el modelo educativo y contexto social. Desde aquí, al proyectar estudios en este ámbito, es necesario sostener un enfoque que permita el diálogo de la complejidad de lo vincular, integrando una mirada crítica del fenómeno, que no lo reduzca al ámbito puramente relacional.
- Consideramos que la metodología utilizada en este estudio es un aporte a la investigación de los aspectos emocionales en educación, en tanto buscó aproximarse desde lo participativo, sensible y vivencial al fenómeno de los vínculos en la escuela. Sin embargo, por las condiciones en que se realiza la indagación, el alcance es descriptivo y amplio. En este sentido, es fundamental buscar nuevas aproximaciones al tema que permitan profundizar en los discursos de los participantes o bien indagar en la vivencia in situ a partir de metodologías etnográficas (como sugieren las orientaciones de investigación de lo emocional).
- Es importante señalar que al estudiar los vínculos, es necesario tener en cuenta ineludiblemente la identidad docente, pues estos se constituyen como un núcleo generador de sentido para las y los educadores.
- Ante la dificultad de indagar en el vínculo entre estudiantes sin mediar la mirada del educador y su rol en esa relación, una proyección importante es profundizar el vínculo entre estudiantes, donde se les considere actores protagonistas de futuras investigaciones.
- Finalmente, cuando hablamos de vínculos, hay tensión entre cómo se comprende la tarea educativa y el rol de los educadores y cómo la institucionalidad prescribe ese rol. Es necesario seguir indagando en cómo se resuelve esa tensión, pues se instala como uno de los principales hallazgos de esta investigación.

8. Referencias

- Abramowski, A. (2015) La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado, Macón, C. y Solana, M. 1ª ed. Coser, LA (1977). Maestros del pensamiento sociológico: Ideas en contexto histórico y social (2do ed.). Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Albornoz, N.; Silva, N.; & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41 (especial), 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Albornoz, N.; Cornejo, R.; & Assaél, J. (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(3).
- Alcalay, L.; Milicic, N.; Berger, C.; & Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay, & N. Milicic (Eds.), *Diversidad y educación: Miradas desde la psicología educacional* (pp. 45-68). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Aravena-Castillo, F. (2020). Liderando establecimientos escolares en tiempos de pandemia: algunas certezas entre las incertezas. *Revista Innovaciones Educativas*, Vol. 22/ N° 33.
- Ascorra, Paula; López, Verónica; Carrasco-Aguilar, Claudia; Pizarro, Ignacio; Cuadros, Olga, & Núñez, Carmen Gloria. (2018). Meanings Attributed to School Coexistence by Management Teams, Teachers, and Other Professionals of Chilean Schools. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Assaél, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J.; Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(15), 305–322.
- Bächler Silva, Rodolfo, & Pozo-Municio, Juan Ignacio. (2020). ¿CÓMO SE RELACIONAN LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE? LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Límite (Arica)*, 15, 13. Epub 04 de enero de 2021. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213>
- Bardin, L., (1996) *Análisis de contenido*. Akal. 2ª e.
- Barudy, J., & Dantagnam, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Beatty, B. (2009). Leadership and Teacher Emotions. Ch. Day and J. Chi-Kin Lee (eds.), *New Understandings of Teacher's Work* (217-242). Chapter 14.
- Bellei, C.; Muñoz, G. (2021). " Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case" *Journal of Educational Change*.

- Bellocchi, A. (2018). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322-347. <https://doi.org/10.1002/tea.21520> Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Berger, C.; Álamos, P.; Milicic, N.; & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos [Academic performance and personal and contextual dimensions of socioemotional learning: Evidence of its association in Chilean students]. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627–638.
- Bergin, C., y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high-risk times: The counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership and Management*, 24(4), 439–459.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2018). *La Reproducción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Bruner, J. (2006). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. vol. 2, N° 2, pp. 22-52.
- Carrasco, C., y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo [CEDLE] (2018). *Convivencia Escolar para líderes educativos*. Universidad Diego Portales.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Santiago de Chile: C y C impresores.
- Chaux, Modlano & Podlesky, (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country wide multilevel analysis. *Aggressive behaviour*, vol. 35, pp. 520-539.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, 30(107), 409–426.
- Cornejo, R. & Albornoz, N. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 7-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Cornejo, 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.

- Cornejo, 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.
- Cornejo, R.; Etcheberrigaray, G.; Vargas, S.; Assaél, J.; Araya, R. & Redondo-Rojo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1).
- Cornejo-Chávez, Vargas-Pérez, Araya-Moreno & Parra-Moreno (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista saberes educativos* 6, 01-24.
- Coser, L. A. (1977). *Maestros del pensamiento sociológico: Ideas en contexto histórico y social* (2ª ed.). Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(4), 521–534.
- Dávila, J. (2018). Bienestar profesional del docente en la escuela: revisión teórica y estrategias de intervención desde la psicología educacional. En *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas de Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad.* (pp.297-326). Noveduc.
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. *New Understandings of Teacher’s Work*, 45–64. doi:10.1007/978-94-007-0545-6_4
- Denzin, Norman K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-18.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Flores, 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.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad., 37a ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fullan, M. (2003): “Las fuerzas del cambio, con creces” AKAL.

- Gordillo, M.; Ruíz, M.; Sánchez, S., y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: Vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de psicología 1(1), 195-202.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers's perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16 (8), 811- 826.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503–527.
- Hargreaves, A. (2005). The Emotions of Teaching and Educational Change. *Extending Educational Change*, 278-295.
- Hirmas, C. & Bugeño, X. (2021). Cultivar lo esencial para aprender a convivir. Guía para fortalecer los vínculos en la escuela. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI y Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar (FICE) del Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Hirmas, C. & Cisternas, T. (2020) Resignificando la escuela en el contexto de pandemia. Santiago, Chile: OEI.
- Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En: Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Hoffmann, D. (2009) Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research* 9 (2) 553-556.
- Hostil, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.
- Íñiguez, L. (Ed) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias sociales*. Barcelona, EDIUOC.
- Jara, O. (2009). “La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular”, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.
- Kaplan, C. & Glejzer, C. (2021) La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Sobre la afectividad y la afectación subjetiva. En Kaplan, C. (Ed.) *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Kaplan, C. & Arévalos, D. (2021) Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En Kaplan, C. (Ed.) *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Kelchtermans, Geert (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>

- Kelchtermans, Geert. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. *New Understandings of Teacher's Work*, 65–82. doi:10.1007/978-94-007-0545-6_5
- Lazzarato, A., & Negri, A. (2001). Trabajo Inmaterial y Subjetividad. *Futur Antérieur* N°6, Paris, 1991. En DP&A Editora, Río de Janeiro 2001.
- Lecannelier, F. (2013). Apego y aprendizaje socioemocional: El “elefante en la habitación” de la educación parvularia. En Céspedes, A. y Silva, G. (Ed.), *Las emociones van a la escuela: El corazón también aprende*. Calpe & Abyla.
- Llorente, M. (2010). La autoridad en las aulas: una mirada crítica. *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona, 2010, N° 400, abril; p. 81-84.
- Manota, M., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
- Manzi, J. y García, M.R., (2016). Abriendo las puertas en el aula. Transformación de las prácticas docentes. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Marfán, J., Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno. Chile: Fundación Chile. Recuperado de: <http://educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-estudios.html?pid=125&sid=191>: Liderazgo-directivo-y-practicas-docentes Evidencia-a-partir-delcaso-chileno
- Martínez, D. (2007). Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 33-52). Buenos Aires: NOVEDUC.
- 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.
- Masjuán, A. (2015). Propuesta de actividades para trabajar la amistad a partir de cuentos en educación infantil. Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona.
- Maureira, O.; Moforte, C. & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, Vol XXXVI, N° 146.
- Mayer, D. (2011). “But That’s the Thing; Who Else Is Going to Teach Besides the Idealist?” *Learning to Teach in Emotional Contexts*.
- McKenzie, J.; Olson, R. E.; Patulny, R.; Bellocchi, A., y Mills, K. A. (2019). Emotion Management and Solidarity in the Workplace: A Call for a New Research Agenda. *The Sociological Review*, 67(3), 672-688. <https://doi.org/10.1177/0038026118822982>
- Medel, Encarna (2003). Experiencias: trabajo educativo con adolescentes. En Hebe Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp.73-83). Barcelona: Gedisa.

- Miller, P. J., & Mangelsdorf, S. C. (2005). Developing selves are meaning-making selves: Recouping the social in self-development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 51–59. doi:10.1002/cd.137
- Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2019*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4/ No. 4.
- Negri, A., y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Harvard University Press. Traducción Eduardo Sadier.
- Neut, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, (19), 59-96.
- Newberry, Melissa. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006). *Educating Whole People: A Response to Jonathan Cohen*. *Harvard Educational Review*, 76 (2).
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Obsuth, I.; Murray, A. L.; Malti, T.; Sulger, P.; Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, 46(8), 1661-1687.
- Oliveira, D., Gonçalves, G., & Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183–197.
- Oplatka, I. (2009). The Dynamic Nature of Emotions in Educational Leadership: Lessons from the Career Stories of Israeli Late-Career Principals. Ch. Day and J. Chi-Kin Lee (eds.), *New Understandings of Teacher’s Work* (187-204). Chapter 12.
- Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lissa (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Pianta R.C.; Hamre B.K.; Allen J.P. (2012) *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In: Christenson S.; Reschly A.; Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión.
- Rogero, J. (2010). Escuela del cuidado mutuo. *Aula de Innovación Educativa*, (191) 59-62.
- Rogero, J. (2019). La construcción de la escuela de lo colectivo. *Colectivo Escuela Abierta de Getafe y MRP's*.
- Rosli, Natalia, & Carlino, Paula. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 257-274. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100015>
- Ruffinelli, Andrea. (2019). “Adoctrinamiento ideológico” y desprofesionalización: el miedo a la docencia en su máxima expresión. *EL MOSTRADOR*. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/destacado/2019/11/27/adoctrinamiento-ideologico-y-desprofesionalizacion-el-miedo-a-la-docencia-en-su-maxima-expresion/>
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27 (1) 137-155.
- Seashore Louis, K. & Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En “Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas” J. Weinstein y G. Muñoz (Editores). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Shirley, D.; Hargreaves, A. & Washington-Wangia, S. (2020). The Sustainability and unsustainability of teacher’s and leaders’ well-being. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 92, 1-12.
- Sisto, Vicente. (2012) Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *PSYKHE*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sotomayor, C. (2013). “La identidad docente y sus significados” en Beatrice Ávalos (editora) ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 91-123.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Toremén, F.; Ekinici, A., & Karakus, M. (2006). Influence of managers’ empathic skills on school success. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 490–499.
- Tsang, K. K., & Kwong, T. L. (2016). Teachers’ emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 841–855. doi:10.1080/01425692.2016.1182007
- Uitto, Minna; Jokikokko, Katri & Estola, Eila (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124 - 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Valenzuela, J.P.; C. Bellei & D. De Los Ríos (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elacqua (eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp.257-284). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Zamora, G. y Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 32 (1), pp. 171-180.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 935-948.
- Zembylas, M. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, v.30, N° 1, p. 57-72,
- Zembylas, M. (2007b). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, N°4, p. 355-367.



DEG
División
Educación
General

OEI

Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores

**Reflexiones educativas en las jornadas "Cultivar lo
esencial para aprender a convivir" (2019-2021)**