



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**ROL Y SIGNIFICADO DE LA DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA EN LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE TERCER Y CUARTO AÑO
MEDIO DE UN LICEO MUNICIPAL DE SANTIAGO**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
Mención Currículum y Comunidad Educativa**

Paulina Andrea Santos Tapia

**Director(a):
Víctor Martínez Ravanal**

Santiago de Chile, año 2017

RESUMEN

La siguiente investigación indagó en el rol y significado que le atribuyen los docentes de tercer y cuarto año medio a la dimensión socio afectiva en su práctica pedagógica. En un contexto de transformación de las estructuras vinculantes en la sociedad, y particularmente en la familia, los docentes han de enfrentarse a un escenario donde la dimensión socio afectiva podría ser de gran relevancia en su práctica pedagógica; la acción o postura que adopta frente a la afectividad en el aula cuando interactúa y construye relaciones pedagógicas con los estudiantes, quienes se encuentran en un proceso de crecimiento, de reconocimiento e influencia social, puede ser clave.

Las atribuciones o significados que le otorgan los docentes a dicha dimensión, generan un marco de referencia clave para entender el modo en que se generan relaciones y prácticas educativas en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Rol-Dimensión socioafectiva-Práctica pedagógica-Significados.

DEDICATORIA

A Dios, la inspiración original detrás de todos mis esfuerzos.

A mi Querida Madre, Faro de luz de mi corazón, guía incansable en la bondad y virtud.

A mi Querido Padre, quien siempre ha tenido fe en mi desarrollo profesional.

A mi Querida Familia Espiritual, que me motiva a perfeccionarme día a día.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas que me apoyaron en mi proceso de formación académica en el Magíster en Educación.

A mis Queridos compañeros, por su amistad sincera y apoyo incondicional. Fueron la motivación en los días críticos, para seguir y continuar en este camino que hoy culmina.

A mis Queridos profesores de Magíster, todos y cada uno de ellos, han sido gran un referente respecto cómo y de qué manera ser un profesional e investigador en el área de educación.

A las y los docentes que participaron generosamente en las entrevistas, con su paciencia y apoyo en esta gran labor.

A la Profesora Mónica Llaña Mena, quien considero mi mentora. Muchas gracias por enseñarme a mirar la educación desde una óptica más amplia y profunda, por tener el privilegio de recibir los conocimientos y herramientas, fruto de años de ejercicio y reflexión docente.

A mi Director de Tesis, Víctor Martínez Ravanal, por su compromiso, constancia, calidez y comprensión, en el proceso de guiar en la construcción de esta investigación.

Al Profesor Manuel Silva Águila, por su apoyo, confianza y respaldo para finalizar de manera exitosa esta etapa.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	Presentación del problema.....	pág. 1
CAPÍTULO II	Antecedentes Empíricos.....	pág.12
CAPÍTULO III	Antecedentes Teóricos.....	pág.19
CAPÍTULO IV	Metodología de la Investigación.....	pág.38
	Muestra.....	pág.41
	Técnica de Recogida de datos.....	pág.44
	Credibilidad.....	pág.45
CAPÍTULO V	Análisis de Datos.....	pág. 46
	Categorías.....	pág. 51
	Vinculación Categorías.....	pág. 74
CONCLUSIÓN	pág.78
BIBLIOGRAFÍA	pág.81
ANEXO	pág.137

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

*“Por muy lejos que el espíritu vaya,
nunca irá más lejos que el corazón”*

Confucio

Observando los pasillos del Instituto Nacional José Miguel Carrera, emblemático Liceo de Santiago de Chile, vemos estudiantes caminar rápido para ingresar a las salas de clases. Vestidos con algo distinto a los antiguos blazers o chaquetas, más bien polerones o casacas vistosas, algunos docentes dicen que estas generaciones han cambiado, en algunos aspectos para bien, otros para mal.

En las reuniones generales de profesores, se entrecruzan diálogos, enfrentamientos, palabras fuertes y silencios incómodos; en la sala de clases, los estudiantes manifiestan cada cierto tiempo malestar por el modo en que se los evalúa, la gran cantidad de pruebas en la misma semana que deben rendir, y por otro lado, entre los meses de mayo y junio, comienzan los CO.DE.CU o reuniones de consejeros y delegados de curso, que van desde una paulatina a una creciente ebullición por comenzar un movimiento estudiantil.

En este ambiente vivido cotidianamente por los profesores del Instituto Nacional, se comienza gestar de una serie de inquietudes respecto a la manera en que se aborda, o *se desborda*, una dimensión poco investigada y subyacente a una escuela tan tradicional como es el Instituto Nacional como es *la dimensión socioafectiva*.

El Instituto Nacional, es un liceo municipal sólo de varones, que pertenece a la comuna de Santiago de Chile. Es el establecimiento más antiguo del país, por lo que tiene una historia larga y un patrimonio en términos educacionales, más rico e histórico de Chile. Fue fundado por el presidente José Miguel Carrera el 10 de agosto de 1813, durante la Patria Vieja¹. Gestado de las ideas ilustradas venidas de Europa y cultivadas por Mariano Egaña, Fray Camilo Henríquez y José miguel Carrera, entre otros, nace con la misión de educar a los jóvenes (varones) de la capital, de provincia, los mestizos, es decir, a todo joven, sin importar su origen social, ni condición económica, pudieran recibir una educación que los hiciera libres, en mente y espíritu, del dominio de la realeza española.

Desde esta época, se forja el ideal institutano de formar ciudadanos para la nueva patria que se ha de construir. Esta institución, debía ser capaz de educar en artes y ciencias, pero principalmente en educación cívica y moral, tal cual dice la misión que entregó de Fray Camilo Henríquez y que hasta hoy en día guía los pasos de tan antigua institución: “El gran fin del Instituto es *dar a la Patria ciudadanos* que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor”.

En este sentido, la misión del Instituto Nacional, es formar en términos morales y cívicos, y también científico-humanistas, a los jóvenes que allí estudian. Siguiendo el ideario de la Ilustración, buscó durante muchos años- y también en el presente-educar en el espíritu de la razón, en la civilidad y por lo tanto, ser un miembro consciente y activo de la misma sociedad a la que pertenece. Sobre este punto, volveremos a continuación.

La visión del establecimiento, que corresponde a las ideas o ideales que desea alcanzar o lograr una institución, aparece en el Manuel de Convivencia, expresado de la siguiente manera:

¹ Página web: www.institutonacional.cl, Santiago, Chile, 2017

“[La visión es] Contribuir a la transformación de la sociedad, siendo un referente de la Educación Pública, y generador de personas que aporte a su comunidad...El Instituto Nacional se define como una Casa de Estudios con un Proyecto Educativo eminentemente humanista, científica y laica”².

Las características nombradas anteriormente, corresponden por un lado a elementos centrales de la institución que están en la base de la misma, y por otro, a ideales que son necesarios de proyectar en el futuro. Si continuamos el análisis del Manual de Convivencia, hay una gran incorporación de nuevos desafíos y perspectivas que apuntan a una educación más integral, de lo que, en los inicios, suponía.

La Misión del Instituto Nacional, que indica el propósito de la Institución escolar plantea lo siguiente: *“[La misión] Es la de formar personas integrales (competentes) intelectualmente y orientadas a la excelencia académica con habilidades sociales, emocionales valóricas y ecológicas, para no solo integrarse a la sociedad, sino para transformarla”³*. Esta finalidad educativa se orienta hacia la formación de estudiantes integrales tanto en el saber, el amor, el trabajo, siendo más amplia porque permite pensar a los sujetos como perfectibles, dialogantes y solidarios, es decir, integrales, no sólo como seres capaces de obtener logros puramente académicos algo en que tradicionalmente se ha destacado el Instituto Nacional, sino es un punto clave para comprender los cambios que se observan en la institución.

Si bien el Manual de Convivencia del reciente año 2016 intenta incorporar, el deseo de los estudiantes de estudiar en un colegio cuya formación sea más integral, aún subyace fuertemente en toda enseñanza que se imparte, una concepción racionalista. Es una institución académica que enfoca gran parte de su esfuerzo en que los estudiantes pueden

²Manuel de Convivencia, Instituto Nacional José Miguel Carrera, Santiago, Chile, 2016.
<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8485/ReglamentodeConvivencia8485.pdf>

³ Ibídem pág. 2

ingresar a la universidad por medio del logro de excelentes resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Podemos destacar características claves para entender la lógica de la Institución Educativa como ser el colegio más antiguo del país, exclusivamente de varones, laico y pluralista, gratuito, que busca entregar una educación en igualdad de oportunidad, a jóvenes de distintas clases sociales, cuya única selección es una prueba de conocimientos y promedio de notas de la enseñanza básica. Todos estos factores, han configurado un instituto considerado como una institución tradicional, con gran carga histórica y política.

Se entrelazan además en esta institución tan antigua, historias de amistad, lazos entre alumnos y ex alumnos, una identidad potente entre los docentes. En la institución escolar podemos encontrar docentes cuya trayectoria profesional o práctica pedagógica, es de larga data, más de 20 a 25 años de ejercicio docente, e incluso encontramos profesores que jubilados, aún siguen trabajando en el colegio. Esta particularidad, hace que, la relación de los docentes y estudiantes, sea ya una historia de vida, configurando una identidad basada en el rigor y excelencia con aires universitarios, la que es transmitida a los estudiantes quienes la incorporan, no sin una dosis de conflicto.

Hace más de una década comenzaron grandes movimientos estudiantiles que han marcado una nueva historia en el país, además de conflictos en la propia institución escolar. A las movilizaciones estudiantiles que tuvieron gran repercusión social y mediática en los años 2006 y 2011, cuyo objetivo principal era lograr una educación pública, gratuita y de calidad, se sumaron movilizaciones internas de los estudiantes en el año 2013, 2014, 2015 y del gremio de profesores, en los años 2014, 2015, lo que tuvo como consecuencia la remoción de los directivos docentes, entiéndase Rector, Vicerrectores, Inspectores Generales, entre los años 2013, 2015, 2016, la división del Centro de Padres y Apoderados, pérdida del preuniversitario, conflictos propios de la Institución escolar que fueron gatillado por el movimiento estudiantil nacional, quedando de forma latente un clima de tensión y conflicto entre los distintos estamentos.

El movimiento estudiantil realizado particularmente en el Instituto Nacional, ha tenido como bandera de lucha, entre muchas otras, la búsqueda de una educación más integral, más humana, más cercana. El discurso del presidente del Centro de Alumnos del año 2012 Benjamín González grafica un cierto estado de ánimo, una respuesta más afectiva a lo que, como costumbre, se ha enseñado durante tantos años en el colegio:

“Desde el primer día que pisé este colegio, sentí como todos los darlos y las acciones van dirigidas a un solo objetivo: el éxito. El éxito como un instrumento para un fin mayor y más noble (la felicidad, por ejemplo), sino como la meta final de la vida. Un éxito aparente, centrado sólo en lo económico: ser puntaje nacional, estudiar una carrera profesional, casarse, escalar lo más alto posible en la empresa, comprarse una camioneta para pegarle en el parabrisas la insignia del Instituto...”⁴

El discurso revela un sentir no sólo personal sino el de muchos estudiantes del Instituto Nacional. Durante un período no menor (30 a 40 años entre los años 80 que incluye todo el período de la Dictadura en Chile e inicios de los 90, con el regreso a la Democracia), se educó en principios ciudadanos pero también en el rigor y en la competitividad, siendo esta última enseñanza la que más resentimiento causó a un grupo de estudiantes y docentes quienes vieron en esta acción, una deshumanización preocupante de un colegio que, antes de la Dictadura, inculcó valores como el servicio a la ciudadanía y la sociedad en general.

En el discurso del estudiante y ahora ex alumno, Benjamín González hay una reflexión crítica sobre el fin de la educación. Durante muchos años se buscó educar a estudiantes exitosos para que obtuvieran altos puntajes en las pruebas de selección universitaria, pero no así en saberes que fueran útiles para desarrollar una vida feliz.

⁴ Discurso del estudiante de cuarto año medio Benjamín González del Instituto Nacional, Santiago, Chile, año 2012. http://g80.cl/noticias/columna_completa.php?varid=16865

En cada crisis institucional, aparece en el escenario educativo intereses, polémicas y disputas, pero también los sentimientos de cada actor social. En este escenario, cuando los sujetos se encuentran con otros, desarrollando dinámicas de encuentro y desencuentro a saber, aparece la dimensión socioafectiva.

Los docentes han experimentado y presenciado distintos escenarios en el Instituto Nacional, cambios importantes en los estudiantes, padres y apoderados, docentes. Más de 150 profesores se reúnen en el Consejo de Profesores, reunión donde tiene lugar un intercambio activo de diferentes modos de entender la educación. Frente a una generación que exige una mayor demanda afectiva, consideración de sus sentimientos, frases que en algún momento de la historia del liceo fueron emblemáticas como *“errar es humano, no institutano”*⁵, dejaron una huella en el modo en que los estudiantes entendieron era la formación ideal del Institutano, dejando fuera cualquier aspecto educativo que involucrara una dimensión más humana como es el ámbito emocional.

Históricamente esta institución escolar ha fomentado el desarrollo de habilidades que garanticen el éxito futuro en los estudios superiores, pero no ha contemplado una educación de habilidades más sociales, o “blandas”, las que suponen una mayor capacidad para conocerse a sí mismos, y el propio mundo afectivo, la empatía como la capacidad para conocer y comprender a los otros, todos aspectos englobados en lo que llamaremos como “Dimensión Socioafectiva”.

Si bien, existe la necesidad de educar en el saber pero también en el amor; en el éxito pero también en la solidaridad, habilidades sociales y emocionales, lo último aparece como necesario y urgente en la formación de los estudiantes. En este sentido, consideramos importante conocer las representaciones que tienen los profesores sobre la dimensión socioafectiva.

⁵ Discurso del estudiante de cuarto año medio Benjamín González del Instituto Nacional, Santiago, Chile, año 2012. http://g80.cl/noticias/columna_completa.php?varid=16865

No sólo se enfrentan a una nueva generación de estudiantes, sino también a una nueva generación de padres y apoderados que ya no sienten que el rigor es el único modo de enseñar sino en el diálogo y la comprensión pero, por otro lado, padres que piden a los docentes que se hagan cargo del diálogo o comprensión que ellos mismos no creen ser capaces de asumir.

Se observa grandes dificultades de los padres para educar a sus hijos. En reuniones de apoderados, expresan preocupación por no poder comunicarse con los jóvenes, quienes se muestran reacios a escuchar los consejos de los padres. En circunstancias actuales, los padres pasan largas jornadas laborales fuera del hogar, separados de sus hijos, y el profesor o profesora, es la figura adulta con la que mayor tiene contacto el estudiante, en su jornada de estudio, aproximadamente 7 u 8 horas al día, pudiendo representar un actor clave o una salvaguardia de todas estas carencias afectivas, ¿Estarán los docentes conscientes de lo que representan en términos de formación afectiva?, ¿Se darán cuenta del papel que los padres están entregándoles a la par de ser quienes enseñan conocimientos?

Es una nueva forma de vinculación, a que, de una u otra manera, se le pide al docente. Y es claro que la vinculación tradicional entre profesor y estudiantes es de carácter racional, pero detrás de ella, hay una vinculación de carácter afectivo que subyace a toda relación humana, incluyendo la pedagógica. La escuela es un espacio social donde conviven y se relacionan seres humanos, este factor de humanidad o humanización parece colarse por todos los espacios del Instituto Nacional, pero exigiendo de forma particular al docente que lo vea, se haga cargo y realice los cambios necesarios para preparar para nuevos cambios a esta Institución tradicional.

Sumando a lo anterior, en este época donde las relaciones humanas parecen ser afectadas por tipo de relaciones de carácter instrumental, únicamente en términos de ganancia y beneficio, tan patente en un sistema económico capitalista, y que el discurso del estudiante Benjamín González llama a reflexionar; además en un mundo donde las

estructuras y roles significativos se diluyen, los padres y apoderados piden constantemente ayuda docentes para educar sus hijos, no sólo en conocimiento, sino para la vida misma, un aspecto que va más allá de la mera vinculación cognitiva o racional.

Entonces, el rol del docente, en términos de enseñar únicamente en base a contenidos disciplinares, podría cambiar hacia un rol complementario e incluso reparatorio de los vínculos tempranos o de apego, un papel que no sabemos si los docentes quieren o no, asumir o si lo consideran como parte importante de su práctica pedagógica, o por el contrario, puedan considerar como una exigencia extra o no propia de su labor como docentes. Sería importante conocer cuáles son las formas en que los docentes se vinculan afectivamente y cómo significan o entienden este tipo de vinculación con sus estudiantes y cuánto es el alcance de esta vinculación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay diversos trabajos que explican la importancia del andamiaje que realiza el profesor entre el contenido y el estudiante, pero no el andamiaje que puede existir de la *afectividad* entre el contenido y el estudiante o entre docentes y estudiantes.

¿Es la formación afectiva de los estudiantes, parte necesaria del rol docente?
¿Corresponde al área de formación profesional del o la docente? ¿Qué significado le otorgan los docentes a la afectividad en las relaciones pedagógicas que establecen con sus estudiantes?

La presencia del docente del aula y la acción o rol que tome el docente frente al contexto de la afectividad, parece ser significativo y por eso sería importante indagar qué entienden los y las docentes por afectividad, puesto que ellos podrían ser quienes están jugando un papel clave en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes y que al hacerlo, asumen una nueva forma de entender la educación.

Lo importante es descubrir visiones sobre el modo en que establecen vínculos nutritivos con los estudiantes, cómo entienden la confianza, el amor, o la felicidad. Dado

que la vinculación con los estudiantes es una vinculación cotidiana y se da en su quehacer o práctica pedagógica.

Consideramos relevante llevar a cabo esta investigación, para poder comprender el fenómeno y que lo subyace a éste, por cuanto queremos develar los significados desde la mirada de los docentes, en términos de su experiencia laboral, personal o biográfica, la dimensión socioafectiva.

Analizar el contexto y la problemática respecto al rol de la afectividad en la relación docente-estudiantes, nos permite vislumbrar la importancia de develar los significados que otorgan los profesores a la interacción socioafectiva de los docentes en su práctica pedagógica, conocer de qué manera se representan esta dimensión y la importancia que le dan a las mismas en el ejercicio de su profesión. Por ello, consideramos necesario realizar una investigación desde el paradigma cualitativo, teniendo presente que el ser humano tiene la capacidad de vincularse afectivamente y por lo tanto, construir lazos de afectos donde la presencia de las emociones es fundamental (Berger et al, 2012).

Por lo anteriormente expuesto, consideramos, relevante comprender la lectura que los docentes realizan al ámbito afectivo, es decir, el discurso que los profesionales elaboran, puesto que el significado se desprende de su discurso y responde al mundo de representaciones que tiene un sujeto sobre un fenómeno en sí, y a la vez, es un objeto cultural que se encuentra ya que dentro de la comunidad, y su validez se limita a un sistema de creencias aceptado por los miembros de una comunidad. Estas representaciones podrán reflejar el modo en que la sociedad, ha construido dichas representaciones.

Es interesante comprender que el significado del lenguaje es el lenguaje mismo, es decir, el modo en que los sujetos significan la realidad y no necesariamente tiene un correlato objetivo⁶. Por lo tanto, las apreciaciones que tienen los sujetos respecto a algún

⁶ Luis M. Valdés (2001). La Búsqueda de Significado, Editorial Tecno, Temática: Filosofía del lenguaje. Metalingüística Número de páginas: 712 ISBN: 9788430943456

objeto de la realidad, tienen que ver con sus experiencias personales, subjetivas y también emocionales.

“Según el interaccionismo simbólico, el significado de una conducta se forma en la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores. El contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción en cuestión. La consciencia sobre la existencia propia se crea al igual que la consciencia sobre otros objetos; o sea, ambas son el resultado de la interacción social”^{vi}

La interacción social entre estos tres fenómenos: afectividad, docentes y estudiantes son los que estudiaremos en esta investigación. El objetivo es comprender las perspectivas que tienen los sujetos respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986)

En relación al objetivo de investigación que consiste en develar los significados que le dan u otorgan los docentes a la dimensión socioafectiva en su práctica pedagógica, es que consideramos pertinente y coherente realizar una investigación de tipo cualitativo, con enfoque fenomenológico.

En este sentido, consideramos relevante utilizar una estrategia metodológica, que nos permita, una vez recogido los datos, analizar e interpretar los sentidos latentes y manifiestos expresados por los docentes en sus discursos, en relación a su sentido como sujeto y también vinculado a su contexto social (Duarte, 2009). Es sumamente clave, conocer lo que piensan los docentes sobre la afectividad, porque este conocimiento puede revelar una conexión desde su interioridad al mundo social al que el docente se ve enfrentado en su espacio laboral, específicamente en la sala de clases.

Según lo presentado anteriormente, consideramos que es relevante e importante investigar la dimensión socio afectiva desde la mirada del docente, por lo que esta mirada

en particular pueda representar para la comunidad educativa, sino también por el modo en que pueda graficar el nuevo escenario que enfrentan los docentes del país y en particular los docentes del Instituto Nacional.

Finalmente, exponemos la pregunta y objetivos que guiarán nuestra investigación:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- *¿Qué rol y significado de le otorgan los docentes a la dimensión socioafectiva, en su práctica pedagógica?*

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

“Conocer el rol y significado que le otorgan a la dimensión socio afectiva en su práctica pedagógica, docentes del tercer y cuarto año medio del Liceo Municipal, Instituto Nacional José Miguel Carrera”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Identificar los elementos que componen la afectividad según los docentes.
- 2.- Analizar la perspectiva de los docentes en torno a los cambios sociales que orientan al desarrollo afectivo en el aula.
- 3.-Conocer el papel que tiene la dimensión socio afectiva, para los docentes, en la construcción de su quehacer pedagógico.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Respecto a las investigaciones académicas sobre la dimensión socio afectiva, existe una variada gama de estudios, informes, artículos que dan cuenta de un interés cada vez mayor por el desarrollo de la afectividad en la escuela, sobre todo por la interacción entre docentes y estudiantes, y en términos generales, en la convivencia escolar entre los distintos estamentos de las comunidades educativas. Esta convivencia con otros, diferentes y heterogéneos, supone un desafío.

Debido al carácter interactivo que genera un espacio social como la escuela, no solamente desde una óptica cognitivo y racional, que en general caracteriza a la misma, es que varios investigadores comenzaron a indagar el rol que tienen la afectividad en la interacción social en la escuela, tanto en la convivencia escolar como ya nombramos, como en la sala de clases, entre profesores y alumnos, en las reuniones o consejos de profesores, relación directivos-docentes, entre otros.

Los planteamientos teóricos más conocidos que plantean la importancia de la dimensión socioafectiva, es el trabajo de Daniel Coleman sobre Inteligencia Emocional y de Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples. Ambos trabajos, generaron una apertura sobre el modo de entender la dimensión afectiva en relación con el desarrollo de la inteligencia, o más bien, que existía una Inteligencia Emocional que supone que el ser humano puede conocer y utilizar de manera inteligente sus emociones y no sólo que las emociones manejen al sujeto.

En este sentido, ambos estudios sobre la inteligencia emocional cambiaron la forma de entender la escuela y el rol que debía asumir frente a la dimensión afectiva del ser humano que es tan o más importante que la Inteligencia mirada desde lo cognitivo. Esto significó comprender que la escuela debe ser entendida más allá de ser centro de enseñanza o de transmisión de conocimientos, sino que debe ser un lugar donde confluyan de la

misma manera, pensamientos y sentimientos y que ambos pueden desarrollarse de una forma inteligente; los estudiantes pueden ser inteligentes racionalmente y por lo tanto, desarrollar habilidades acorde con esa inteligencia, como la comprensión, el análisis, etc., y por otro lado, desarrollar la inteligencia emocional que ayuda al aprendizaje de habilidades sociales y psicológicas respecto al mundo afectivo, tan necesario en la interacción consigo mismo(autoconocimiento) y con los otros.

“En otra oportunidad, Gardner señaló que el núcleo de la inteligencia interpersonal incluye las capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás. En la inteligencia intrapersonal la clave para el autoconocimiento, incluyó el acceso a los propios sentimientos, y la capacidad para distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta” (Goleman, 1995)

Estos autores entienden que, la inteligencia emocional está en la base de las relaciones interpersonales positivas y satisfactorias, y la educación de la misma, genera capacidades como la conexión personal, la capacidad para organizar grupos, e incluso el análisis social y negociación, es decir, comportamientos o habilidades que involucran iniciar y mantener relaciones sociales, con la aptitud de conectarse emocionalmente con uno mismo y con otros. Este punto es importante, porque es lo más adelante, conceptualizaremos como dimensión socio afectiva⁷, que implica, en síntesis, tener la capacidad de reconocer las propias emociones y reconocer las emociones de los demás (empatía). Estas ideas, inspiraron una gran cantidad de debates que surgieron en diferentes países como Reino Unido, E.E.U.U y España, por ejemplo.

⁷Pablo Fernández-Berrocal, Desiree Ruiz Aranda. “La Inteligencia emocional en la Educación”, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. ISSN. 1696-2095. N° 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 421 - 436

Pablo Fernández-Berrocal, Desiree Ruiz Aranda, en su artículo sobre “La Inteligencia emocional en la Educación” (2008), destaca diversos estudios en torno a la importancia del desarrollo de la afectividad en el mundo. Por ejemplo, Naciones Unidas, organismo de carácter global que preocupada del desarrollo y protección del desarrollo del ser humano en términos humanitarios, plantea que:

“La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido” (p. 6).

La cita anterior, corresponde a un estudio realizado por la UNICEF en 21 países, sobre la “Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos”. En este estudio se comparó la calidad de vida de los niños en seis dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, relaciones familiares y entre iguales, conductas y riesgos, y percepción subjetiva de los propios niños. Estas dimensiones se midieron con cuarenta indicadores independientes y significativos para la vida de los niños, según el concepto de bienestar infantil recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

Este informe arrojó como información relevante, que Holanda es el primer país en la lista de países que promueven el bienestar de los jóvenes y, seguido por Suecia, Dinamarca y Finlandia. Países como Gran Bretaña y Estados Unidos ocupan los últimos lugares por debajo de países más pobres como Polonia. Según Fernández-Berrocal et. al (2008), estos datos son muy importantes, porque indica que no necesariamente existe una asociación o relación directa entre la riqueza de un país en términos de un alto PBI (producto Interno Bruto) y el bienestar de la infancia, entendiendo este último, como un desarrollo afectivo y social pleno. El hecho de que las naciones sean ricas, no garantizaría la satisfacción y la felicidad de sus ciudadanos, al menos, de los infantes y adolescentes.

En Chile, Cristian Berger y Neva Milicic⁸, docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, han realizado investigaciones sobre el Bienestar y Aprendizaje emocional para analizar la importancia del aprendizaje socioemocional en la esfera afectiva, el rendimiento académico y el bienestar general de niños y niñas, y también han investigado sobre el rol de los docentes, como adulto significativo.

Berger y Milicic, han realizado investigaciones de carácter cualitativo y cuantitativo. Respecto al último tipo de investigación sobre el Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en Estudiantes de Tercer y Cuarto básico, los investigadores plantean que

“una perspectiva emergente que ha intentado integrar la dimensión socioemocional en la educación formal, es la del aprendizaje socioemocional (Hoffman, 2009), cuya particularidad es que no se focaliza exclusivamente en el ámbito individual de desarrollo social y emocional, sino que integra también el contexto interpersonal e institucional (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004)”.

En este ámbito, los investigadores se enfocaron en el análisis de la implementación de programas de aprendizaje socioemocional, y cómo estos incrementan las habilidades sociales y emocionales de sus estudiantes, modifica sus actitudes sobre sí mismos y sobre los otros, potencia sentimientos de pertenencia, favorece el desarrollo de conductas prosociales y disminuye la prevalencia de problemas conductuales (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). Rescataron los estudios realizados por, Durlak et al. (2011) con más de 200 programas (cubriendo una población de más de 270.000 estudiantes) desarrollados en contextos escolares y observaron impacto tanto en variables sociales y emocionales, como también un aumento de 11 puntos percentiles en el rendimiento académico.

⁸ Berger, C., Milicic N., Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto, Revista digital Diálogos Educativos ISSN: 0718-1310 N° 23 Vol. 12 - año 2012 Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2014.

“El estudio incluyó a todos los estudiantes de tercero y cuarto año de Enseñanza General Básica de cinco escuelas de Santiago, Chile. La muestra total incluyó a 671 participantes (51.5% niños; 56.6% tercer año) en un rango de edad desde los 8 años 2 meses a los 10 años 1 mes distribuidos en 19 salas pertenecientes a cinco escuelas de dependencia particular subvencionada, todas de nivel socioeconómico medio-bajo. La selección de las escuelas fue por conveniencia. Tres escuelas fueron asignadas al azar al grupo experimental (n = 437, 51.5% mujeres) donde se aplicó el programa BASE, mientras que las otras dos constituyeron el grupo control (n = 234, 51.3% mujeres). Se recolectaron datos completos para 467 estudiantes; no obstante, considerando cada medida por separado la tasa de respuesta fue sobre del 87%. ”⁹

Para este estudio, se utilizó una escala de reporte sobre Bienestar Socioemocional, con variables como Autoestima, clima social escolar, integración social y rendimiento académico. Después del análisis de datos, los resultados que arrojó la investigación fue que los docentes que participaron del programa de Bienestar y Aprendizaje socioemocional, notaron un aumento¹⁰ en la autoestima y bienestar emocional de los estudiantes versus el grupo de estudiantes, cuyos docentes no participaron en el programa de Bienestar, en los

⁹ Berger, C., Milicic N., Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto, Revista digital Diálogos Educativos ISSN: 0718-1310 N° 23 Vol. 12 - año 2012 Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2014.

¹⁰ “El análisis de la interacción tiempo × condición (es decir, del efecto del programa en el tiempo) mostró efectos significativos sobre la autoestima de la estudiante reportada por el profesor ($F = 91.861, p < 0.01$), la integración social ($F = 6.608, p < 0.01$) y el rendimiento académico ($F = 12.773, p < 0.01$). Se observó también un efecto marginal sobre la percepción del clima escolar en su dimensión profesor ($F = 3.161, p < 0.07$). La revisión de los promedios muestra que en las clases que participaron del programa, los profesores consideraron que sus estudiantes aumentaron significativamente su autoestima. Asimismo, en el grupo control se observa un descenso significativo a lo largo del año tanto en su percepción del clima social escolar (dimensión profesor), en el grado de integración social, así como en su rendimiento escolar, situación que no se observa en el grupo experimental. Estos datos hacen suponer un efecto protector del programa, tanto para los vínculos sociales como para el rendimiento académico” Berger, C., Milicic N., Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto, Revista digital Diálogos Educativos ISSN: 0718-1310 N° 23 Vol. 12 - año 2012 Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2014.

que no se vislumbró un cambio significativo, sino más bien lo contrario, hubo un descenso en su percepción favorable del clima escolar, rendimiento, entre otras variables.

En este sentido, los autores Berger y Milicic, concluyen que trabajar la dimensión afectiva en el contexto educativo, supone un desafío y también muestra una dicotomía aún presente en la escuela como es esta dicotomía que llamaremos binaria y de oposición, que es el desarrollo cognitivo, generalmente asociado al logro académico y el desarrollo socioafectivo vinculado mayoritariamente a relaciones sociales de orden menor y secundario. Sin embargo, los investigadores rescatan la existencia de diversos estudios que muestran la existencia de un vínculo indisoluble entre ambas dimensiones, estudios de Durlak et al. Del año 2011; Hawkins et al. del año 2004.

Son relevantes aquellas investigaciones que develan la importancia de potenciar el bienestar y aprendizaje socioafectivo, puesto que tendrían directa injerencia en logros académicos de los estudiantes, en virtud del desarrollo de una relación positiva entre estudiantes y docentes, en términos de autoestima, de bienestar, de un correcto autoconcepto de sí mismo, puntos muy importantes para nuestra investigación.

Respecto a la autoestima, entendida como la propia estimación y valoración de sí mismo, los resultados reportados en este artículo, es que según la percepción del profesor, tiene una vital importancia en relación a las expectativas de los docentes y la consecuente generación de ambientes de aprendizaje para los estudiantes (Berger y Milicic, 2008)

En este sentido, nuestra investigación, rescata los vínculos centrales entre profesores y estudiantes, que como ya hemos señalado, constituyen figuras de apego secundario, y principalmente porque *“la experiencia escolar se constituye como un espacio de seguridad, aceptación y contención, lo que ha sido denominado por los autores como apego escolar (Milici et al, 2014)”*¹¹. Un docente que conoce a los estudiantes, en profundidad y no sólo

¹¹ Ídem, página 7.

en términos cognitivos, tendría más oportunidades para convertirse en otro significativo para el estudiante, un ejemplo y una guía para comportamientos futuros.

De un modo menos directo, es necesario destacar el MINEDUC plantea que la convivencia escolar persigue como objetivo central del sistema educativo, formar sujetos críticos y reflexivos, capaces de resolver conflictos desde una lógica no meramente cognitiva sino más bien afectiva, una lógica de comprensión mutua, respeto y con noción de comunidad. Esto es interesante de destacar porque dentro de los antecedentes buscados, hay pocas investigaciones de carácter gubernamental o ministerial sobre la dimensión socio afectiva, si bien le otorgan importancia a esta área.

Finalmente, los antecedentes empíricos investigados nos permiten afirmar, que es muy necesario abordar el tema propuesto, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, pero principalmente la última puesto que en dichas investigaciones se ha abordado desde programas de bienestar, no así desde la comprensión de los propios docentes y estudiantes acerca de la dimensión afectiva en la que se desenvuelven en el área educativa.

Los estudios expuestos en esta oportunidad, miran el fenómeno de la afectividad en el aula pero no analizan el contexto en el que se desarrollan. Por esta razón, consideramos que la mirada debe ser más amplia, entendiendo que existen cambios que están aconteciendo en el mundo y que están afectando, de una u otra manera, a la humanidad y por consiguiente a la familia y la escuela. En los antecedentes teóricos presentados a continuación, analizaremos desde una óptica socio antropológica, los cambios sociales y su relación con el fenómeno de la dimensión socioafectiva.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES TEÓRICOS

En el capítulo anterior, analizamos la dimensión socio-afectiva en base a los estudios e investigaciones realizados en esta área. Sin embargo, hay otros fenómenos que subyacen a esta dimensión y que son relevantes de analizar, proceso que llevaremos a cabo en este capítulo desde una óptica socio-antropológica.

Los cambios que podemos observar en la sociedad actual, especialmente en la sociedad chilena, muestra un cierto debilitamiento en las instituciones tradicionales como la escuela, la iglesia, la familia y sus componentes, siendo la última, la más importante como eje institucional básico en la formación de los seres humanos. Estos cambios se han introducido de manera vertiginosa en cada una de dichas instituciones sociales, dejando señales de incertidumbre respecto a quién o quiénes y por medio de qué los roles, se forman a y los seres humanos (Llaña, 2008). Esta incertidumbre puede referirse a los aspectos que vinculan *afectivamente y emocionalmente* a las personas.

Nosotros observamos que estos cambios son de carácter estructural y globalizado. Según el sociólogo Anthony Giddens (1999),

“...Las transformaciones que afectan a la esfera personal y emocional van mucho más allá de las fronteras de cualquier país, incluso de uno tan grande como Estados Unidos. Encontramos pautas similares casi en cualquier lugar: Varía solo el grado y el contexto cultural en el que se desarrollan”.

Por ejemplo, en la familia, las relaciones afectivas han sufrido una modificación¹². Actualmente encontramos que los padres chilenos, tiene que realizar largas jornadas laborales y por lo tanto, llegan al hogar muy tarde y el contacto con los hijos es cada vez

¹² Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales, ISSN 1657-4672

más escaso. Si antiguamente trabajaba mayoritariamente el hombre, fuera de la casa y la mujer cumplía el papel de dueña del hogar, hoy el panorama es diferente. Ambos padres trabajan y se encuentran igualmente exigidos en dichas jornadas laborales.

El primer impacto que observamos en la familia, entonces, fue la incorporación masiva de la mujer al campo laboral. De alguna forma, en la medida en que la madre se quedaba en el hogar podía cuidar a los niños y entonces, el apego y el afecto de los mismos se cubría con esta relación. Sin embargo, la incorporación de la mujer al trabajo y por lo tanto, la ausencia de la madre en el hogar, ha generado cambios en la familia respecto a la formación socio afectiva de los niños y jóvenes (Llaña, 2008). De alguna forma estos cambios pueden tensionar el espacio familiar, puesto que ambos padres deben dejar a sus hijos solos, por largo tiempo.

Por otra parte, el aumento de separaciones matrimoniales ha hecho que las familias queden conformadas por sólo madre o sólo padre, por lo que ahora, la mujer debe asumir el papel de padre y madre, a la vez, o el hombre debe asumir el papel de padre y madre a la vez. Esta transformación de la familia, y por lo tanto de los roles parentales u *otros significativos*¹³ (Berger y Luckmann, 1968), cambian en la actualidad.¹⁴

“De todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada--- en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia---. Hay en marcha una revolución mundial sobre cómo nos concebimos a nosotros mismos y como formamos lazos y relaciones con los demás. Es una revolución que avanza desigualmente en diferentes regiones y culturas, con muchas resistencias” (Giddens, 1999)

Estas resistencias pueden referirse, en este plano del análisis, respecto a quienes tienen o deben asumir el rol de educar afectivamente a las nuevas generaciones. Las

¹³ La construcción social de la realidad, Berger y Luckmann 1967, Amorrortu editores.

¹⁴ Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales, ISSN 1657-4672

inquietudes que pueden ser respecto a si deben o no, las instituciones sociales como la escuela, asumir de forma activa la educación afectiva de los estudiantes, como soporte de los cambios estructurales de la Sociedad que ha llevado que gran parte de su población deba realizar extensas jornadas laborales para poder mantener económicamente su hogar.

La dimensión afectiva requiere de un gran nivel de comunicación. No sólo se *sienten* las emociones, sino que se *comunican*. En su mismo significado las emociones “mueven a” y manifiestan un estado afectivo que muchas veces es visible, sin necesidad de que el lenguaje los señale, pero otras, necesita de una comunicación fluida sobre las mismas y por lo tanto, una educación de las mismas. De acuerdo a Giddens, en la relación entre padres e hijos, la comunicación emocional es clave. A este tipo de relación, el sociólogo lo llama “Relación pura”.

“La comunicación emocional o intimidad se convierte en la clave de lo que todas ellas (relación padre/hijo, matrimonio, etc.) significan. La relación pura tiene dinámicas bastante diferentes de los tipos más tradicionales de vínculos sociales. Depende de procesos de confianza activa – abrirse al otro - mostrarse es la condición básica de la intimidad. La relación pura es implícitamente democrática, Giddens (1999).

Justamente observamos, que actualmente estas formas de comunicación emocional han ido cambiando. Si antiguamente era la familia, el lugar clave en dicha comunicación emocional, los horarios acotados de encuentro entre los jóvenes y sus padres, ha hecho que la comunicación emocional se vuelva más compleja y escasa. Por otro lado, los medios de comunicación masiva, televisión o internet, por ejemplo, están muy presentes en la vida de los niños y jóvenes.

Es difícil de contemplar la idea de democracia de las emociones en la familia, donde la relación es fundamentalmente asimétrica. Por ejemplo, los padres deben cuidar a los hijos, y por lo tanto, es un deber de los padres cuidar y un derecho de los niños ser cuidados

y no, en términos sociales, al contrario. Esto es términos de obligaciones, pero respecto al respeto y el querer lo mejor, por ejemplo, para el otro, se vislumbran como aspectos democráticos según el sociólogo Giddens.

En este sentido estos principios democráticos pueden ser entendidos como ideales, y para ello es necesario establecer una relación entre iguales, en la que cada parte tiene los mismos derechos y obligaciones, algo que desafía de alguna forma, la estructura familiar, por lo tanto, se encuentran bastante alejados de la realidad. Una buena relación es una de iguales en la que cada parte tiene los mismos derechos y obligaciones, como señalamos anteriormente, en la que cada persona tiene respeto y quiere lo mejor para el otro y la relación pura, por otro lado, se basa en la comunicación de manera que entender el punto de vista de la otra persona es esencial. Hablar, o dialogar, es la base para que la relación funcione (Giddens, 1999).

Por lo anterior, planteamos que el aspecto de las relaciones humanas basada en jerarquías, se ha visto fundamentalmente trastocada en la época de los medios de comunicación masiva. La comunicación, que es un aspecto fundamental del ser humano, hoy oculto. Hay muchas palabras a través de los medios de comunicación, pero pocas generan un diálogo donde existe reciprocidad y una escucha empática. Los medios de comunicación han vuelto de alguna forma, más simétricas las relaciones sociales, es decir, puede un joven, un adulto o un anciano con más experiencia, compartir a través de las redes sociales o ser invitados a un programa de conversación en igualdad de condiciones y con igual posibilidad de expresar su opinión y de que esta sea escuchada y además, consideraba válida.

Podríamos decir que en este plano que, los medios de comunicación han influido en que la relación entre padres e hijos sea más simétrica; ambos pueden participar en la comunicación masiva, pero esto no implica el aspecto fundamental de la comunicación, que es la confianza mutua, porque *“la confianza mutua ha de construirse, no se puede dar por sentada”* y debe basarse en una relación libre de poder arbitrario, coerción o violencia

(Giddens, 1999). Además, éstos, de alguna manera no garantizan que la comunicación sea de confianza, respeto y ética, sino que garantizan la posibilidad de que todos puedan participar en ella.

En este sentido, podemos vislumbrar que las relaciones familiares están puestas en un nuevo escenario que pide a su vez, un nuevo modo de relacionarse o los roles que debe asumir cada quien en la estructura social. Esta fuerza democrática que impregna las estructuras sociales, más fácilmente observable en los medios de comunicación masiva, afecta a todas las otras agencias socializadoras: la familia, la escuela, los grupos de pares. Los medios de comunicación se han masificado y globalizado; o mejor dicho, la globalización de los medios masivos de comunicación como la televisión, radio, pero sobre todo Internet, ha abierto nuevos canales, relaciones y acercamientos muy diferentes a los vistos con anterioridad.

Estos cambios que afectan a las instituciones sociales, tienen una directa repercusión en los roles que mantienen las estructuras sociales tradicionales: madre/padre, profesor/profesora, mujer/hombre, entre otros. Por ejemplo, en el caso de la relación profesor/estudiante, con el acceso de la información o conocimiento a través de Internet, los jóvenes han generado la percepción de que tiene igual o mayor conocimiento que los mismos docentes que los educan.

Se entiende por “rol” a la pauta de conducta que se espera de un individuo que pertenece a una sociedad determinada. El rol, entonces, es un elemento de la estructura social.

“Todos los sistemas sociales, desde la pequeña unidad familiar hasta la unidad de grandes dimensiones que es el país, constan de una compleja estructura de posiciones interrelacionadas. Son realmente categorías de personas con atributos similares que sostienen relaciones estructuradas con miembros de otras posiciones. Cuando decimos “Madre” describimos una posición que sólo pueden ocupar una

hembra y que está relacionada a otra posición, la de hijo. Algunas de las posiciones ocupada por las personas así han sido asignada, es decir, la persona ocupa una posición por completo independiente de sus deseos por relación. Por ejemplo, la edad, la familia y la raza son posiciones asignadas” (Hargreaves, 1986).

Sin entrar en la discusión si efectivamente como indica Hargreaves, “madre” es una posición que sólo lo puede ocupar una “hembra”, y si bien, esta definición viene de una visión estructuralista, nos sirve para graficar lo que se entiende por rol.

Hargreaves entiende el rol como una categoría de personas con atributos similares que sostienen relaciones estructuradas con otros miembros de la sociedad, los cuales ocupan otras posiciones sociales. En este sentido rol se acerca a la idea de categoría, pertenencia y posición. En este plano, efectivamente de manera histórica y social es la mujer en su rol de madre, la que ha asumido la educación afectiva de los niños y niñas. Es decir, ha tomado una posición en relación con el infante y por lo tanto, asume ciertas previsiones o modos de comportamiento que serían propios o adecuados al rol de madre.

“El concepto más próximo al de posición es el concepto de rol... Utilizaremos el concepto de rol de modo amplio para referirnos a las expectativas de comportamiento asociadas con una posición. Es decir, vinculado a una posición a un conjunto de previsiones referidas al comportamiento que resultará adecuado para la persona que ocupa la posición, a la que con frecuencia se alude como actuante.” (Hargreaves, 1986).

Destacamos que las expectativas de comportamientos asociadas a una posición, hace referencia al rol que asumen los sujetos cuando cumplen una determinada posición dentro de una estructura social. La estructura social o sociedad, los roles ya están institucionalizados, reificados y legitimados socialmente como universo simbólico (Berger y Luckmann, 1967). La indagación del origen de cada rol es compleja, por lo tanto partimos ya de lo social como una construcción de una realidad objetiva que es asumida por el sujeto

como realidad subjetiva. En este sentido, como lo planteamos inicialmente, la madre es quien ha asumido la formación afectiva de los niños y niñas, en términos particulares, pero en términos de unidad social, es la familia. Sin embargo, la familia se encuentra en un proceso de cambio, al igual que todas las otras agencias socializadoras nombradas. A pesar del modo en que se han construido socialmente las agencias socializadoras como la familia y la escuela, el proceso de globalización que está afectando todos los rincones del mundo, está modificando también los roles y posiciones asumidas tradicionalmente.

Veamos el ejemplo respecto al rol de madre, que nos servirá para explicar a qué estamos haciendo alusión.

“Los conceptos de posición y rol quedan vinculados por definición y es posible emplear el término posición-rol para aludir al complejo total, a la propia posición y a las previsiones de comportamiento que se le asignan. Consideremos la posición de madre. En nuestra sociedad existen numerosas previsiones, compartidas por muchas personas, de la forma en que la madre debe comportarse. Se espera, por ejemplo, que han el hijo, atiende a sus necesidades materiales y emocionales hasta donde alcancen sus posibilidades...” (Hargreaves, 1986).

Entonces, el rol también se puede relacionar con las previsiones, que son los elementos con los que cuenta el sujeto para asumir el rol asignado socialmente y también se relaciona con prescripciones o un carácter de mandato u obligación al que se impele al asumir cierto rol, por ejemplo, madre. Implicaría, según Hargreaves que cada rol o posición de los sujetos, deberes (obligaciones) y derechos (privilegios), que estarían vinculados a cada posición. En este sentido, agrega, los deberes del actuante (sujeto que ejecuta el rol), constituyen los derechos de su asociado, por ejemplo, en el caso de la madre, el deber es cuidar al niño o niña; y el derecho del niño/a de ser cuidado o protegido.

Efectivamente, en el caso de la madre, es la figura femenina la que ha asumido la formación afectiva y/o emocional del infante en la familia, sin perjuicio que el padre sea

también parte de este proceso. Sin embargo, como ya hemos dicho anteriormente, el fenómeno de globalización está generando fuertes cambios en las unidades básicas sociales y los roles, generando una cierta incertidumbre sobre quiénes o qué institución social está efectivamente educando a las nuevas generaciones y de qué modo.

Según las líneas de investigación, podríamos realizar una conexión entre los enfoques de Giddens y Hargreaves, frente al escenario que observamos en la actualidad. Hay un fenómeno de cambio en el mundo, este fenómeno ha recibido el nombre de “globalización”, pero lo que este nombre quiere graficar es que hay cambios que están aconteciendo en el mundo, en las distintas sociedades y en los roles construidos durante muchos años.

Las instituciones sociales siguen manteniendo una fachada de estabilidad. En este punto, el rol de madre o de la familia, como la institución primera en la formación de niños y niñas, está sufriendo una transformación en la medida en que se está democratizando la relación en otras áreas como los medios de comunicación masiva; lo que antes era asimétrico, hoy tiene más carácter de igualdad, lo que ha ido presentando nuevos desafíos a la sociedad actual. Madre ya no es sólo la que cría o la educadora del hogar, sino la que trabaja, estudia, provee, entre otras provisiones. Padre ya no es sólo el que trabaja y mantiene una familia, sino el que cría y cuida afectivamente a los hijos.

De acuerdo al panorama presentado anteriormente, vemos que la familia está siendo partícipe de un cambio global de democratización de las relaciones, aunque esta explicación aún no profundiza la trama más compleja que hay detrás.

El mundo contemporáneo se encuentra en un proceso de cambio o transformación. Diferentes teóricos analizan este proceso. Nombramos anteriormente este proceso, globalización. Otros teóricos han llamado a este estado de transformación como posmodernidad o modernidad líquida. Este fenómeno ha provocado un impacto radical en

la vida contemporánea¹⁵, teniendo como resultado la fragmentación y disolución de estructuras sociales establecidas.

Bauman (2000), nos dice:

*“En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas”, y no resultan “autoevidentes” de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante”*¹⁶

Vislumbramos, entonces, que el efecto de la globalización es *la fragmentación*, en la medida en que se desarman estructuras sociales establecidas, transmitidas de generación en generación. Éstas eran (y son) socializadas e internalizadas por parte del sujeto gracias a las agencias socializadoras como la familia, la escuela o los medios de comunicación masiva. Es importante comprender que existen dos tipos generales de mantenimiento de la realidad: mantenimiento de la rutina y mantenimiento de la crisis.

La primera forma, el mantenimiento de la rutina, está destinada a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana (Berger y Luckmann 1968) y es la que sostuvo durante mucho tiempo a la familia como la unidad básica de la sociedad que transmite los valores y formas de comportamiento (de pensar, sentir y actuar) necesarias para educar a los niños y que éstos puedan incorporarse dentro de la sociedad. De la misma manera, se ha configurado a la escuela como una institución social jerarquizada, ordenada, planificada, con roles específicos.

En este punto, en que ya se encuentran organizadas las agencias socializadoras cruzan grandes transformaciones para dos de ellas: la familia y la escuela. La primera está cambiando en tanto que los padres pasan menos tiempo con los hijos, y por otro lado, el

¹⁵ Giddens, Anthony (1994), UN MUNDO DESBOCADO, Editorial Taurus, Madrid, España

¹⁶ Bauman, Z. (2000), La modernidad Líquida, Fondo de Cultura Económica, Argentina. p.5

tiempo que están con ellos, no son exclusivamente para transmitir valores o saberes de la vida.

Los padres están poco tiempo con sus hijos y afectivamente esto tiene efectos en los niños y jóvenes. Por un lado, hay democratización de las emociones, una cierta reciprocidad en las relaciones, al menos de comunicarse en términos de igualdad entre padres e hijos, pero aún esta reciprocidad no garantiza que la afectividad entre padres e hijos pueda tener los elementos que una relación democrática, exige, como el cuidado y cariño mutuo.

Dado que la familia está en proceso de cambio, y, por lo tanto, el papel fundamental en la formación afectiva de los niños y jóvenes, es que se puede observar que se traslada a la escuela y específicamente a los docentes, la necesidad y urgencia de que sea esta institución y sus agentes, los que asuman o compensen de alguna manera, la dificultad y cambio que está viviendo la familia.

Tradicionalmente, el rol de madre tiene un asociado que es el hijo/a, el profesor tiene como asociado a su rol, el o la alumna. Pero al igual que la madre que cumple un rol que se ha complejizado en el tiempo, el rol del profesor también.

“El asociado que ostenta el rol complementario de profesor es el alumno, pero el profesor está vinculado a otros asociados con los colegas, los padres de los alumnos, los administradores escolares, el funcionario encargado del bienestar social, etc.” (Hargreaves, 1986).

Según lo planteado por Hargreaves, queda más claro cómo se configura el rol docente. Está entrecruzado por distintos tipos de asociaciones y, por lo tanto, de expectativas que debe cumplir según su posición y en referencia a cada asociado. Por ejemplo, como docente debe enseñar bien a sus alumnos; como docente debe establecer

buena comunicación con los padres y apoderados; como docente debe cumplir con planificaciones en el plazo correspondiente; así, suma y sigue.

“En consecuencia, el rol de una posición está conectado con una serie de otros roles de diferentes posiciones cuyos protagonistas realizan previsiones acerca del comportamiento del actuante para con todos los asociados de los temas roles” (Hargreaves, 1986).

La escuela como unidad social, está siendo tensionada producto de los cambios a los cuales se está sometiendo; las relaciones entre los distintos estamentos están entrecruzadas por distintas exigencias de carácter estructural y de alguna manera también está siendo afectada por estos nuevos procesos de democratización. Las relaciones se intentan mantener de forma asimétrica, centrada en la jerarquía y el poder, pero que chocan con estas nuevas formas de comunicación más democrática que exigen un respeto mutuo y relaciones libres de coerción y violencia, como rescatamos desde la perspectiva de Giddens.

Pero como ejemplificamos anteriormente, los docentes deben cumplir con su trabajo en términos cronológicos, en tanto deben planificar sus clases en un tiempo establecido según calendario por el Ministerio de Educación y según las disposiciones de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela. De cierto modo, se replica el mismo modelo en los docentes del área universitaria, quienes deben cumplir con tiempos y planificaciones dadas por la Universidad y que finalmente responden a exigencias ministeriales y por lo tanto, exigencias del Estado.

En ambas caras de la educación, hay tensiones que son traspasadas al docente, que de una u otra manera debe ejercer su labor en este contexto que además suma la inestabilidad e inseguridad laboral que afecta actualmente al docente chileno, sumado que deben relacionarse con jóvenes de distintas edades, con sus propias características y complejidades.

La conexión de los fenómenos que hemos observado en la escuela, es que, existiendo cambios en la familia, es la escuela y específicamente los docentes quienes están asumiendo de una forma no menos tensionada, la educación de los jóvenes en términos de transmisión de conocimiento y también afectivo. De alguna manera, el rol docente también de manera histórica, se ha configurado de forma compleja puesto que al desarrollarse en un medio social donde la interacción humana y específicamente con sujetos, marca de manera particular a esta profesión. Las expectativas de comportamiento del rol docente son tan diversas, que, de alguna u otra manera, siempre se ha visto sometida a tensión, pero ahora lo vemos con más fuerza.

“...Es obvio que el conjunto de previsiones que componen el rol contiene elementos en conflicto. Por esta y otras razones, la mayor parte de los actuantes no llegan ni pueden llegar por completo las predicciones asociadas con la posición que ocupan. Al considerar la situación en la que al experimentar dificultad para conformarse a las previsiones que componen su rol, descubrimos valores del concepto de rol. La situación puede compendiarse bajo el término de rol strain (tensión del rol), o con el término alternativo rol conflicto (conflicto del rol)”, (Hargreaves, 1986).

Observamos que los profesores se vinculan en términos cognitivos con los estudiantes por lo que deben enseñar los contenidos que son obligatorios. Pero esta vinculación de carácter racional, no es única y la primera forma de vincularse del o la docente con los estudiantes. También existe una vinculación de carácter normativo por cuanto se enseñan o transmiten modos en que los estudiantes deben trabajar y responder frente a la adquisición de conocimiento, que se refleja en la exigencia de responder frente a evaluaciones o trabajos que deben realizarse en la escuela o universidad.

En estas diferentes vinculaciones, tanto de carácter normativo como cognitivo que vemos en las salas de clases, entre profesores y estudiantes, observamos otro tipo de vinculación que es de carácter afectivo. Parece sabido que, si no se establece un clima

afectivo idóneo entre estos dos actores sociales, hay dificultades para generar un aprendizaje significativo. De alguna manera, requiere que cada sujeto tenga una conexión con la afectividad (que engloba por cierto las emociones y sentimientos) para que se dé una interacción en el ámbito educativo entre docentes y estudiante. Esto, tensiona el rol docente y suma una exigencia más que aún no sabemos si está dentro de las previsiones de los docentes, y si finalmente serán capaces de cumplir con esta nueva expectativa que hoy, más que nunca se da en la interacción que tienen con los estudiantes.

“La tensión del rol (Role Strain) surge de diferentes formas cuando existe falta de acuerdo entre las previsiones que componen el rol. El desacuerdo adopta variedad de facetas. Una de las aportaciones principales al contenido de un rol es el propio actuante. Con todo, no es raro encontrar ausencia de acuerdo de roles entre los ocupantes de una posición. Existe entre los profesores variedad de opiniones acerca de los aspectos fundamentales del rol del Profesor, tales como la naturaleza de la relación entre profesores y alumnos.” (Hargreaves, 1986)

El rol docente se encuentra en tensión. Entre variadas expectativas, en apariencia contradictorias, como es educar en conocimiento y educar en afectividad, además de estar viviendo un proceso de globalización y democratización de las relaciones humanas, el rol docente que, de manera muy semejante al rol de los padres, históricamente desigual o asimétrico en relación a los niños o jóvenes, hoy también está siendo exigido en que se cambie en un rol más democrático, o de alguna forma que asuma un papel más horizontal en la interacción o construcción del conocimiento. Entonces, el cambio cruza en diferentes direcciones, a los docentes.

De lo anterior, podemos ver que las tensiones sobre el rol docente se observan en relación a la mirada que tienen los padres sobre los mismos docentes. Y esto podría estar influido de acuerdo a la clase social.

“Musgrove duró destacó que los padres de diferentes clases sociales poseen en conceptos diversos respecto una serie de facetas del rol del Profesor. Uno de los campos que investigará Musgrove fue el de las previsiones paternas de lo que atañe a la actitud que asume el profesor ante el comportamiento del hijo. Los padres pertenecientes a las clases obreras atribuyen a las escuelas la responsabilidad del de la formación del muchacho, en especial en lo que se refiere a la buena conducta, su misión, respeto a los mayores, buenos modales entre otros. Los padres de clase media tienden a superar estas ideas y suponen que la responsabilidad de esa formación incumbe al hogar” (Hargreaves, 1986).

Esta última cita es muy reveladora. De alguna forma, las expectativas que tienen los padres sobre los profesores podrían variar según la clase social, desde entender al docente como formador únicamente en conocimiento, o también como quien forma para la vida o como guía para la misma. La clase obrera podría ver al docente como semejante a la madre, que forma para la vida, y la clase media como quien transmite el conocimiento. Lo interesante es entender que la tensión en el rol surge cuando no están claras las previsiones con las que debe contar el docente para asumir su papel. Cuando no hay claridad de las previsiones que están relacionados con el rol, seguramente quien lo asume se puede volver inseguro respecto a la forma que debe comportarse.

El origen de los roles reside en el mismo proceso fundamental de *habitación* y *objetivación* de las mismas instituciones, lo que tiene como consecuencia un cambio en las formas de comportamiento que resultan afectadas por la institución (Berger y Luckmann 1967).

Cuando nos referimos que el rol docente, pareciera ser en sí, un tipo de *estructura*, vemos en el rol un tipo de tipificación que tiene que ver con el docente como trasmisor de conocimiento, de un conocimiento validado socialmente, seleccionado y reproducido por él o la docente. Al menos, es la característica del docente que heredamos desde la ilustración. Pero producto del vertiginoso cambio en el que se encuentran, actualmente las estructuras

sociales, como parte del efecto de la globalización, ha generado un gran impacto en la escuela, que Giddens llama *Institución concha*. Es decir, la escuela mantiene una fachada de una institución tradicional y él o la docente tiene un rol definido de transmisor de conocimiento como señalamos anteriormente.

En general, se entiende que esta transmisión de conocimiento por parte del profesor es meramente cognitiva, como existiendo en los estudiantes un input (punto de entrada) y output (o punto de salida) de la información que reciben. En este sentido, la imagen representada es el símil del computador. Algo tan propio de la era globalizada y tecnologizada en la que estamos. Sin embargo, para objetivos de nuestra investigación, reflexionamos sobre la existencia de algo diferente. El ser humano no es sólo y meramente cognición, sino también sujeto de *emoción*.

En este sentido, necesitamos estudiar y comprender a los sujetos desde una óptica fenomenológica. ¿Somos algo más que seres racionales?

Buscamos y encontramos a Jean Paul Sartre (1983), quién plantea:

“La fenomenología es el estudio de los fenómenos, no dé, los hechos. Y por fenómeno debe entenderse «lo que se muestra por sí mismo», aquello cuya realidad es precisamente la apariencia. «Y el mostrarse no es un mostrarse cualquiera... el ser de los entes es lo que menos puede ser nunca nada tras de lo cual está aún algo que no aparezca».”

En este sentido, la realidad humana es mucho más compleja, no somos sólo seres racionales, sino también seres de emoción. Y es necesario, en este sentido, asumir esta realidad humana, y este propio modo de existir. Sartre (1983),

“En efecto, existir para la realidad-humana es, según Heidegger, asumir su propio ser en modo, existencial de comprensión; existir para la conciencia es aparecerse a

sí mismo, según Husserl. Puesto que la apariencia es aquí lo absoluto, es la apariencia lo que hay que describir e interrogar. Desde este punto de vista, en cada actitud humana – en la emoción, por ejemplo, puesto que antes la mencionamos –, Heidegger piensa que volveremos a encontrar el todo de la realidad-humana, ya que la emoción es la realidad-humana que se asume a sí misma y se «dirige-emocionada» hacia el mundo»¹⁷

¿Cómo vinculamos esta noción de emoción con lo que queremos investigar, esto es, el rol docente en la actualidad? Si nos encontramos en un período en que las estructuras están siendo transformadas, el concepto del ser humano cuestionado, el o los roles que han sido asumidos como algo evidentes, ya no lo son tanto, ¿Qué es finalmente un docente? ¿Cuándo somos profesores, cuándo estamos ejerciendo un rol?

Edmund Husserl, padre de la Fenomenología plantea que la descripción fenomenológica pone de manifiesto las estructuras esenciales de lo estudiado y poner de manifiesto estas estructuras, es entender el significado del fenómeno en cuestión.

Leamos como ejemplo la siguiente cita, si bien, habla de la emoción como fenómeno de estudio, nos sirve para graficar lo que esencialmente pensaban tanto Sartre como Husserl, la necesidad de comprender los significados y profundizar en ellos.

“Si preguntamos a un científico: ¿por qué se atraen los cuerpos según la ley de Newton?, éste contestará: no lo sé; porque es así. Y si le preguntamos: ¿y qué significa esa atracción?, contestará que no significa nada, que es. Asimismo, el psicólogo, consultado acerca de la emoción, responderá muy ufano: «Es ¿Por qué? No lo sé. Es una simple constatación. Ignoro si posee alguna significación.» Por el contrario, para el fenomenólogo, todo hecho humano es por esencia significativo. Si le despojáis de su significación, le despojáis también de su naturaleza de hecho

¹⁷Sartre, J.P (1983). Bosquejo de una Teoría de las emociones. Alianza Editorial, 5ta edición. p.3

humano. La tarea del fenomenólogo consistirá, pues, en estudiar la significación de la emoción. ¿Qué hemos de entender con ello?”

Y continúa Sartre:

“Significar es indicar otra cosa; e indicarlo de tal manera que al desarrollar la significación se halle precisamente lo significado... Si queremos, como los fenomenólogos, hacer de la emoción un verdadero fenómeno de conciencia, tendremos por el contrario que considerarle primero como significante.”¹⁸

Entonces, al investigar la significación de los roles y también de las conductas llevadas a cabo por parte de los docentes en relación con los estudiantes a quienes deben enseñar y formar, se tratará de explicar lo significado.

Tanto para Sartre, la emoción significa a su manera, el todo de la conciencia o si nos situamos en el plano existencial, es el todo de la realidad-humana (Sartre, 1983) En este sentido, *la emoción es la realidad misma realizándose bajo la forma de “emoción” ...tiene su esencia, sus estructuras particulares, sus leyes de aparición, su significación. No puede proceder desde fuera de la realidad-humana. Es el hombre, por el contrario, el que asume su emoción; por consiguiente, la emoción es una forma organizada de la existencia humana.*¹⁹

Para el filósofo y fenomenólogo, Jean Paul Sartre, la emoción es una transformación del mundo, es decir, que cuando las cosas se ponen difíciles, cuando las vías son complejas, tratamos de cambiar el mundo vivirlo como si la relación entre las cosas y sus potencialidades no estuvieran regidas por procesos deterministas sino mágicos. Es una necesidad de aprehensión de relaciones y exigencias nuevas²⁰.

¹⁸ Sartre, J.P (1983). Bosquejo de una Teoría de las emociones. Alianza Editorial, 5ta edición., p.4

¹⁹Sartre, J.P (1983). Bosquejo de una Teoría de las emociones. Alianza Editorial, 5ta edición. p.4

²⁰ Sartre, J.P (1983). Bosquejo de una Teoría de las emociones. Alianza Editorial, 5ta edición. p.13

Estas nuevas relaciones, que están siendo exigidas actualmente, tiene que ver con que lo que sostenía tan fuertemente la estructura social cuya herencia proviene del racionalismo ilustrado, se ha ido disolviendo y aparecen nuevas necesidades de las que hoy hay que hacerse cargo. El concepto de hombre racional, está dando paso a otro concepto, que nos atrevemos a decir, con cierta timidez, que es el ser humano emotivo-afectivo, y que está dispuesto a ser afectado por otros.

Si bien, la escuela se caracteriza por ser una institución fuertemente tradicional, al igual que todas las otras instituciones, está siendo fuertemente exigida frente al cambio. Pero de manera curiosa, podemos decir que quienes viven día a día la exigencia del cambio, incluso más que la estructura en sí, son los docentes.

Veamos la reflexión que realiza Sartre acerca de la emoción:

“El paso hacia la emoción es una modificación total del «ser-en-el-mundo» según las leyes muy particulares de la magia. Pero vemos inmediatamente los límites de semejante descripción: la teoría psicológica de la emoción presupone una descripción previa de la afectividad en tanto que ésta constituye el ser de la realidad-humana; es decir, en tanto que resulta constitutivo para nuestra realidad-humana el ser realidad-humana afectiva”²¹

Podemos entender cuán necesario es comprender que en las interacciones diarias entre profesores y alumnos presentes en el aula, están presentes emociones y sentimientos, mutuas interrelaciones que pueden generar crecimiento en ambas partes o también desgaste, porque es la interacción de lo auténtico del ser humano²². En la interacción en el aula, hay expresión de afectividad, de emociones, positivas o negativas, tanto de los docentes como de los estudiantes.

²¹. Sartre, J.P (1983). Bosquejo de una Teoría de las emociones. Alianza Editorial, 5ta edición. p. 20

²² Bizquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación profesorado, Universidad de Barcelona. ISSN 2013-8646

En este sentido, los sociólogos señalan que cualquier rol o papel que asumamos socialmente y los desafíos que la misma sociedad nos plantea, pueden ser cambios estructurales que la misma sociedad lleva a cabo y que se reflejan en la misma biografía del sujeto, por lo que el modo en que los docentes configuran su rol social, permite comprender la manera lo que la misma sociedad está cambiando.

“La imaginación sociológica nos permite captar la historia, la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa” (Wright Mills, op. cit. pág. 26).

El ser humano tiene la capacidad de vincularse afectivamente y, por lo tanto, construir lazos de afectos donde la presencia de las emociones es fundamental (Berger et al, 2012). Esta vinculación se da en la escuela entre distintos sujetos de la institución, en toda relación social hay vinculación, pero el enfoque principal se da respecto a la vinculación entre docentes y estudiantes.

En esta etapa de escolaridad, es importante el rol de un adulto significativo que apoye en su crecimiento intelectual y afectivo del estudiante, no sólo en un plano de elección racional, sino en cuanto ambiente escolar que implica una preparación del estudiante para el mundo que deberá vivir como adulto.

Es por ello, que el nivel del significado que dan los profesores a su rol en relación a la dimensión socio afectiva, en una época donde las figuras significativas muchas veces están ausentes, parece relevante en el desarrollo afectivo que requieren los jóvenes, en una época de profundos cambios, tener autoestima, seguridad emocional, bienestar afectivo, y valoración de sí mismo para conectarse con la realidad que lo rodea, el ambiente y los otros significativos con los que se encontrará en la escuela y en la vida en sí.

Por lo tanto, el ámbito de lo afectivo, no sólo es un aspecto secundario de la vida humana, sino un aspecto fundamental y originario que hay que describir y conocer, más allá de nuestras preconcepciones, o nociones psicológicas que tengamos de ellas, es decir, mirar de manera fenomenológica la realidad, la biografía de los docentes y el modo en éstos entienden y comprender la afectividad en su labor.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

DISEÑO

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación con enfoque comprensivo-interpretativo. Su carácter es exploratorio-descriptivo, porque se busca en una primera instancia, conocer a través de la indagación de los significados que le otorgan docentes de enseñanza media, al universo simbólico que tienen los docentes sobre la dimensión socio-afectiva en práctica pedagógica. Estos significados, giran en torno a las valoraciones, creencias, ideas, entre otros aspectos, que los docentes se representan como parte de la dimensión estudiada.

Esta investigación tiene la intención de conocer de una manera profunda, las complejidades que subyacen a toda representación que los sujetos tienen y que esta investigación busca develar y comprender.

En este sentido, la búsqueda de comprensiones profundas de los significados que dan los sujetos de investigación a fenómenos complejos como es en particular la dimensión de la afectividad, representa un profundo desafío, puesto que las investigaciones abordadas en esta área en nuestro país, han sido principalmente de carácter cuantitativo y basados en Programas de Bienestar, que si bien, han permitido una apertura a una temática poco abordada en Chile, nos arroja datos interesantes que requieren de análisis y profundización de contenidos que sólo la investigación cualitativa nos permite acceder y comprender.

En relación a lo anterior, señala Fernández, et al, 2009 nos señala:

“Al interior de la escuela, los miembros mantienen diariamente relaciones interpersonales en donde suelen expresar sus emociones, las cuales constituyen la realidad educativa y, en efecto, deben ocupar un lugar consciente e intencionado en los procesos formativos”

Entonces, ¿Cuál es el rol de la afectividad para los docentes de enseñanza media? ¿Qué significado tienen para ellos? ¿Qué entienden por afectividad? Son preguntas que nos invitan a pensar y querer descubrir en profundidad, las diferentes características que le otorgan los docentes a la afectividad, en virtud de la constante vinculación social y afectiva que se genera en la escuela, en los distintos ambientes, con los estudiantes principalmente.

La investigación de carácter cuantitativo permite acceder a datos relevantes sobre la dimensión socioafectiva pero el investigador va con un marco proyectado sobre la realidad. Por el contrario, en el paradigma cualitativo, el investigador no asume la realidad *a priori*, es decir, antes de la experiencia, sino que, *a posteriori* e incluso dentro del mundo de los fenómenos siempre cambiante y complejo, la realidad es revelada. En este caso, veremos la realidad que los mismos docentes develan.

“La sociedad, lo social, es un fenómeno cuya dinamicidad y complejidad supera con mucho a todas estas modelizaciones por ricas y complejas que sean, aunque reductoras por su naturaleza propia. Por ello el <análisis concreto> de lo social debe ser una de las líneas directoras de la investigación por encima de toda modelización a priori” (Delgado y Gutiérrez, 1994).

¿Cómo abordar entonces, nuestro objeto de investigación? Principalmente el enfoque se centrará en los discursos que los y las docentes elaborarán sobre la realidad que se pretende estudiar. Como plantean Delgado y Gutiérrez (1994), *“La construcción de la*

realidad es elaborada por los individuos en sus actos de habla". Es menester, entonces, establecer un vínculo de comunicación con los sujetos de estudio, quienes a través de sus propias palabras nos mostrarán lo que entienden, consideran o significan como desarrollo socioafectivo.

Lo importante es tener presente que este enfoque comprensivo-interpretativo, es una "Ciencia en busca de significaciones" (Kornblit, 2007). En este sentido, es importante destacar que al querer ubicarnos en el paradigma de la comprensión, los investigadores sociales conocemos lo estudiado a partir de sus posibilidades de recrear *lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten*. "La búsqueda de significaciones se realiza tomando como base el lenguaje, no como medio de comunicación, sino como la expresión de lo social, como su materia prima" (Kornblit, 2007).

Por último, cuando nos referimos que nuestra investigación será de carácter exploratorio-descriptivo, hemos de entenderlo también dentro de la metodología cualitativa, en la que se entiende la descripción como el acto de "desentrañar las estructuras conceptuales complejas", en las que se basan las prácticas, ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan su vida (Kornblit, 2007).

"Las formulaciones sobre los sistemas simbólicos se orientan en función de los actores, es decir, lo que se intenta es comprender las significaciones otorgadas por ellos a los hechos en estudio a partir de sus propias explicaciones" (Kornblit, 2007).

En este punto, es de vital importancia realizar una investigación con estas características porque nos permitirá poder explicitar y desentrañar aquellos significados que tiene para los docentes y docentes la dimensión socioafectiva. Esta indagación se da a partir de las propias explicaciones que los docentes acerca de todos los aspectos que perciben en su práctica pedagógica.

MUESTRA

Para lograr los objetivos planteados, se eligió como sujetos de investigación, docentes de tercer y cuarto año medio del Instituto Nacional José Miguel Carrera de la comuna de Santiago, Chile.

Los docentes fueron seleccionados de acuerdo al paradigma cualitativo y por lo tanto a criterios acordes, los cuales permitieron saturar el espacio simbólico o espacio discursivo, para obtener la mayor cantidad de datos significativos para esta investigación. Los criterios elegidos, buscaron captar el universo simbólico que los docentes tenían sobre la dimensión socio-afectiva en su práctica pedagógica y que fueron expresados de manera directa a través de una entrevista abierta en profundidad. El objetivo es comprender el fenómeno, más que la búsqueda de representatividad de la muestra.

El hecho de que esta investigación se realizara en un solo establecimiento, no fue un obstáculo para poder saturar el espacio simbólico; todo lo contrario. Las características particulares del establecimiento donde ejercen como docentes y su permanencia en el mismo, fue un factor decisivo a la hora de elegir la muestra. Frente a instituciones escolares que tienen alta rotación docente, en el Instituto Nacional, encontramos docentes trabajando allí desde su práctica, durante más de 18 o 20 años, e incluso docentes que siguen trabajando allí después de jubilar. Este elemento, fue a nuestro juicio, relevante a la hora de elegir la muestra.

El Instituto Nacional es un establecimiento municipal que alberga gran heterogeneidad tanto en sus estudiantes como en los docentes, y, por lo tanto, esta diversidad queda representada en la entrevista que fueron realizadas a los docentes.

“El diseño hay que localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar” (Delgado y Gutierrez, 1994).

La saturación se obtuvo de acuerdo a los años de ejercicio docente, factor relevante que permite conocer una pluralidad de experiencias pedagógicas significativas y por otro lado, se saturaron los datos de acuerdo a las temáticas que fueron abordadas por los docentes, como por ejemplo, el rol docente en el pasado y en la actualidad, o los factores sociales actuales influyentes en el desarrollo de la afectividad en los estudiantes.

Es importante reiterar que todos los docentes entrevistados trabajan en los niveles de tercer y cuarto año de enseñanza media, sólo dos niveles de enseñanza, sin embargo, es significativo que todos los docentes han realizado clases en la enseñanza básica y media, por lo tanto, su experiencia y visión sobre la dimensión socio afectiva es relevante.

Desglose de la muestra:

- Docente de experiencia de 8 años de experiencia pedagógica Áreas: Filosofía.
- Docente de 15 años de experiencia pedagógica Lenguaje.
- Docente de 18 años de experiencia pedagógica Física.
- Docente de 20 años de experiencia pedagógica Historia y Geografía

Estos criterios corresponden a una selección de carácter estructural, tal como lo plantean Delgado y Gutiérrez, (1994): “*La muestra estructural se centra en los huecos, silencios o límites en el espacio y en las fronteras o límites de tiempo*”. En este sentido, es importante destacar que la selección de la muestra fue de modo gradual, en base al análisis obtenido en cada entrevista; la diversidad de ideas y temáticas planteadas por los docentes.

Se eligió nivel de enseñanza media, los docentes han tenido experiencia pedagógica en otros niveles educativos. (Globalidad)

El espacio o frontera, tanto en espacio o tiempo, existente entre los distintos sujetos que fueron parte de la investigación, se centró en el rango de experiencia o práctica pedagógica, con el objetivo de abordar este criterio en una muestra lo suficientemente significativa, pero principalmente de acuerdo al mismo discurso que los docentes fueron elaborando al momento de llevar a cabo la entrevista, lo que permitió una apertura a diferentes áreas de la dimensión socio afectiva que para los entrevistados eran significativas o novedosas.

Finalmente, debemos señalar que la muestra consistió en una selección intencionada y no azarosa de los sujetos de investigación.

TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la recogida de datos, empleamos la entrevista en profundidad. Esta técnica entrega la posibilidad de generar un diálogo con el entrevistado que favorece la construcción de un discurso por parte del entrevistado sobre el tema al que es invitado a reflexionar y por otra parte, permite que las preguntas que surgen del entrevistador sean motivadas por las respuestas de los entrevistados, por lo tanto, no se sigue una pauta rígida, sino flexible en pos de la investigación de carácter cualitativo.

Esta técnica es un proceso comunicativo que explora e indaga en los significados que los docentes atribuyen, en este caso, a la dimensión socio-afectiva en su quehacer cotidiano, y por lo tanto, en la entrevista en profundidad el docente construye un relato biográfico, que le permite a su vez reflexionar sobre su propia biografía y experiencia.

“La entrevista en profundidad es, pues, un constructo comunicativo, y no un simple registro de discursos que “hablan al sujeto” es un proceso de determinación de un texto en un *contexto*” (Delgado y Gutiérrez, 1994)

“La técnica de la entrevista abierta se presenta útil, para obtener información de carácter pragmático, es decir, cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas **individuales**” (Delgado y Gutiérrez, 1994)

Una vez realizadas las entrevistas, construimos un criterio general para poder indagar, de manera particular, los significados que atribuyen a la dimensión socioafectiva, cada uno de los entrevistados con la intención de conocer en profundidad el modo en que los docentes configuran dicha dimensión, en la interacción con los estudiantes, e identificar, finalmente, los elementos asociados a la configuración realizada por cada profesional.

CREDIBILIDAD

Para nuestra investigación, la credibilidad se fundamentó por medio de estrategias de triangulación, enmarcadas dentro del paradigma cualitativo de investigación.

La triangulación en investigación se entiende como “La combinación de dos o más teorías, fuentes, o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (Denzin, 1970). En esta investigación, la triangulación será de carácter teórico, por un lado, y por otro, de acuerdo a expertos en el área de la educación.

Para la triangulación teórica, emplearemos a autores como Peter Berger y Thomas Luckman, principalmente por sus postulados sobre la Construcción Social de la Realidad; Jean Paul Sartre en base a al Bosquejo de una teoría de las emociones, sustentados en la mirada fenomenológica sobre las emociones; David Hargreaves que configura el concepto de rol strain; la imaginación sociológica de Wright Mills y finalmente con los conceptos de democratización de las emociones de Anthony Giddens, planteados en su libro “Un mundo desbocado”.

Esta triangulación, nos permitirá comprender el fenómeno estudiado desde distintas ópticas de interpretación. Los planteamientos y análisis de los teóricos, corresponden a interpretaciones diferentes, lo que nos permitirá comparar datos, que nos guíen a una convergencia, y si los análisis se complementan, la descripción del fenómeno estudiado, estaría triangulada.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS

La presente investigación se encuentra dentro del paradigma cualitativo. El método más idóneo para realizar un análisis de los datos trabajados, será la Teorización anclada²³(o grounded theory). En este método, existe una necesidad de arraigar la teoría en la realidad y se destaca la importancia de la *observación in situ para la comprensión de los fenómenos, la recopilación de información concentrándose en el cambio, los procesos y la complejidad de lo real.*²⁴

La Teorización anclada, con influencia en la filosofía fenomenológica, autores como Glaser y otros mantienen la idea sobre poner entre paréntesis las nociones preexistentes relativas a un fenómeno para dejarlo hablar por sí mismo. Se trata entonces, de negar la delimitación *a priori* del objeto de estudio (Osorio, 2007), los conceptos e hipótesis siendo contruidos y probados, a lo largo de la progresión de la investigación. Se trata, de *construir teorías o esquemas conceptuales.*

Es necesario comprender que la Teorización Anclada, el investigador debe suspender sus percepciones preconcebidas sobre el tema que está investigando, y por lo tanto desarrollar una sensibilidad teórica para realizar un proceso riguroso (Osorio, 2007)

"La sensibilidad teórica refiere a la capacidad del investigador de pensar los datos en términos teóricos. Requiere que el investigador interactúe constantemente con las operaciones de recopilación y análisis, en vez de elaborar hipótesis respecto de posibles resultados y suspender sus juicios hasta que todos los datos estén analizados" (Parker y Roffey 1997).

²³ Francisco Osorio (2007) "Epistemología de las Ciencias Sociales. Breve Manual", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Ediciones UCSH.

²⁴ *Ibíd*em Pág. 70.

En este punto, y en concordancia con la Teorización Anclada se utilizó la técnica de entrevista en profundidad, y la triangulación teórica como estrategia para la validación de los datos arrojados en la entrevista, puesto que ella muestra la información relevante respecto al objeto de estudio, propuesto en esta investigación.

La metodología por Teorización anclada en datos, se realizó en torno a la pregunta central de esta investigación sobre la percepción que tienen los docentes sobre el rol y significado de la dimensión socio afectiva en su práctica pedagógica, la que fue abordada desde distintas perspectivas, por medio de la elaboración de preguntas realizadas a cada entrevistado, las cuáles fueron variando de entrevista en entrevista, debido al carácter dinámico de la entrevista en profundidad, y de la interacción entre entrevistado y entrevistador.

“Entre las funciones más reconocidas de la entrevista en profundidad está la de aprender sobre lo que realmente es importante en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que los actores ven la realidad o en que clasifican o experimentan su mundo...la entrevista en profundidad-gracias a *la empatía*-posibilidad una interacción de *auténtica comunicación interpersonal* entre entrevistador y entrevistado. (pág. 241, Canales, 2006)

De los datos obtenidos en la entrevista en profundidad, en un primer análisis la mirada se centró en aquellos datos que permitían responder a la pregunta de investigación, objetivo general y específicos, pero lo interesante es que los datos permitieron abrir nuevas perspectivas y miradas respecto al tema de la afectividad y por lo tanto, tuvo directa implicancia en llevar el fenómeno a una comprensión nueva pero en adecuación a los datos producidos. Todo este proceso fue influido por la comunicación interpersonal que se produjo al momento de realizar la entrevista en profundidad, lo que permitió que surgieran preguntas nuevas, en relación a cada forma de analizar y expresar su experiencia pedagógica, cada docente.

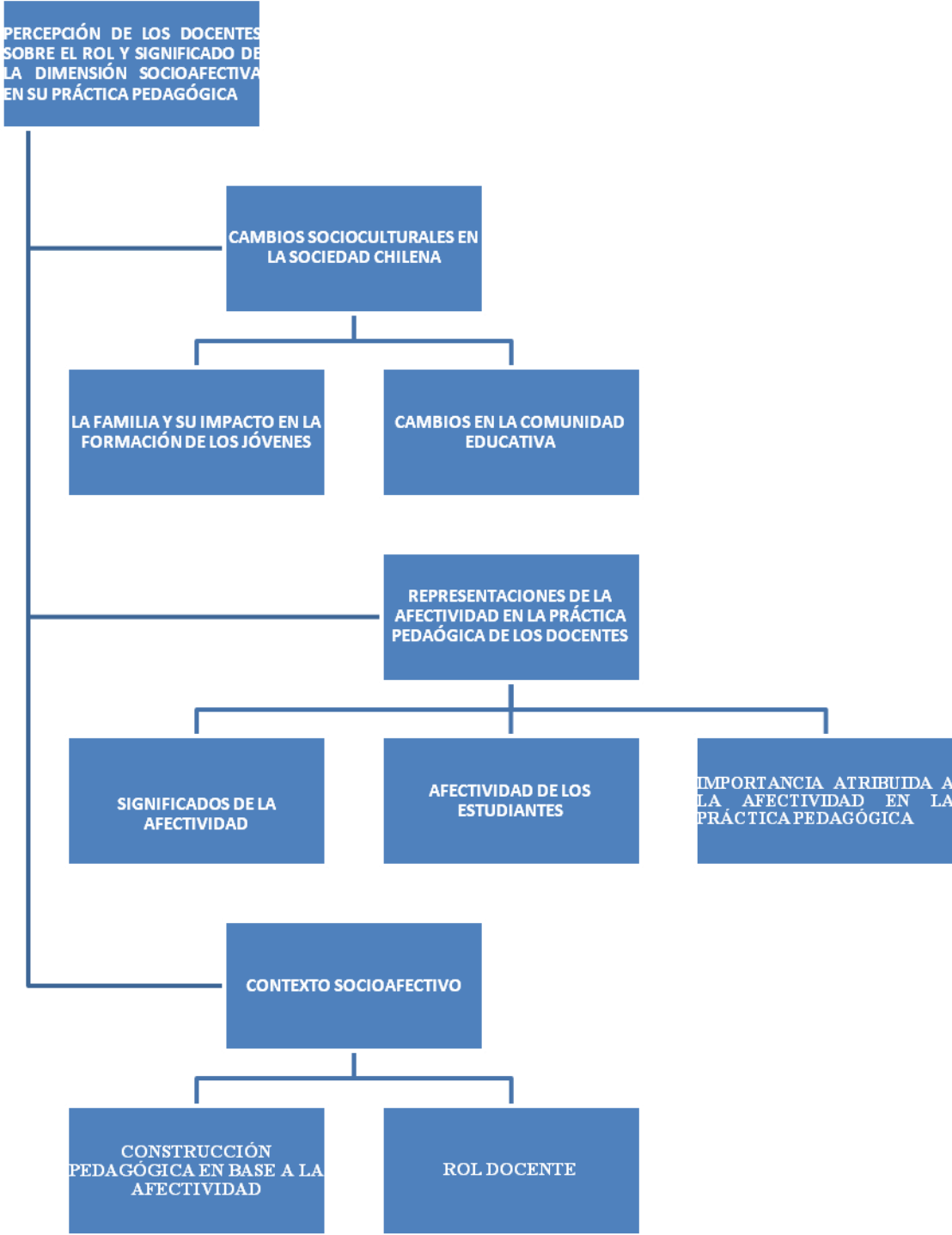
Entonces, los datos empíricos producidos serán conceptualizados y vinculados progresivamente, de acuerdo a las respuestas dadas por cada entrevistado, logrando sistematizarlas y finalmente, categorizar. Los temas emergentes que aparecen en el discurso de los docentes, fueron organizados de forma tal, que su estructuración represente el sentido de lo expresado por ellos.

Las categorías construidas, nos permitirá visibilizar las principales áreas que agrupan la información obtenida a través de las entrevistas realizadas. Estos resultados podrán ser visualizados de forma sintética en el primer gráfico, el que fue construido en base a la percepción que tienen los docentes sobre el rol y dimensión socio afectiva en su práctica pedagógica, construyéndose tres categorías, junto con los elementos que constituyen las categorías, los que serán presentados después de la explicación general de cada categoría.

Es importante destacar que los elementos presentados son aquellos que configuran cada categoría, de ahí su importancia en el análisis de los datos y la construcción realizada en esta investigación.

Los pasos del análisis fue entrevistar a cuatro docentes de enseñanza media del Instituto Nacional José Miguel Carrera, establecimiento Municipal de la comuna de Santiago. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para el análisis de los datos, las que se encuentran transcritas en su totalidad en el Anexo, al final de la investigación.

En este esquema, presentamos las categorías y los elementos que configuran las estas categorías para que el lector pueda tener un conocimiento más detallado del análisis de los datos realizados en nuestra investigación.



Debemos tener presente, que el proceso de construcción de categorías hace referencia a lo que considera la investigadora son los pilares fundamentales del material empleado por los docentes al momento de expresar su visión y percepción en la entrevista y por lo tanto, a la construcción que realizan los docentes al momento de elaborar su propio discurso.

A continuación, para conocer y comprender cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el rol y significado de la dimensión socio afectiva en su práctica pedagógica, presentaremos un cuadro con las categorías construidas en base al proceso de investigación.

CATEGORÍAS/ELEMENTOS
<p>1.- CAMBIOS SOCIOCULTURALES EN LA SOCIEDAD CHILENA</p> <ul style="list-style-type: none"> • LA FAMILIA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN AFECTIVA DE LOS JÓVENES • CAMBIOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
<p>2.-REPRESENTACIONES DE LA AFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • SIGNIFICADOS DE LA AFECTIVIDAD • AFECTIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES • IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LA AFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p>3.-CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA EN BASE A LA AFECTIVIDAD • ROL DOCENTE

CATEGORÍAS

1.-CAMBIOS SOCIOCULTURALES EN LA SOCIEDAD CHILENA

Al llevar a cabo la entrevista con los docentes, éstos comienzan de manera inmediata a elaborar un discurso sobre la sociedad chilena y su estado actual. Es interesante ver cómo conectan y vinculan, ya en las primeras líneas de su discurso sobre el rol de la afectividad en su práctica pedagógica con un fenómeno macro como la sociedad chilena, los cambios que estarían afectando a la misma y sus posibles repercusiones en la escuela. De algún modo, estos cambios afectan a la familia, a los padres y especialmente a los jóvenes, quienes ingresan al colegio con una carga afectiva que no es posible eludir y que los docentes logran identificar en los alumnos.

Por otro lado, los discursos de los docentes develan los cambios que han visto y experimentado en la escuela y por consiguiente, en la comunidad educativa. Ellos vinculan estos cambios con la irrupción de la dimensión socioafectiva, afectando el modo en que se entienden los roles, el sentido de la educación y la relación entre profesor/a y estudiante.

En síntesis, esta categoría hace alusión a la visión que tienen los docentes de los cambios acontecidos en la sociedad y cómo éstos han afectado a la escuela, a la familia y al rol docente. De aquí aparecen cuatro elementos que configuran esta categoría: cambios en la familia y su impacto en la formación afectiva de los jóvenes, cambios en la comunidad educativa.

1.1 LA FAMILIA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN AFECTIVA DE LOS JÓVENES

Los docentes perciben el papel de la familia en el desarrollo afectivo de los jóvenes como algo fundamental. La forma en que se construyen relaciones afectivas en el hogar, tiene directa relación en la manera que los jóvenes se comportan en la escuela y cómo expresan las emociones.

En este sentido, la familia en términos estar constituida por padre y madre, ha cambiado a familias monoparentales (una madre o padre), la crianza por parte de abuelos, son aspectos que los docentes reconocen como parte de un proceso de cambio sociocultural en la sociedad chilena.

Por otro lado, el tiempo de contacto de los padres con los jóvenes, es decir, el tiempo en que realmente logran convivir o establecer una relación más próxima, se ha visto disminuido producto de las jornadas laborales de los padres producto de una sociedad que prioriza cada vez en la obtención de bienes y recursos, en detrimento de relaciones más cercanas y, por lo tanto, más afectiva.

Otro elemento es la carencia afectiva. Un rasgo característico es la soledad de los jóvenes; Otro, la disolución de pautas y normas en el hogar, son elementos que los docentes identifican en la configuración socioafectiva de los jóvenes.

Es importante destacar que los docentes, no plantean una mirada conservadora sobre cómo debe ser la familia, sino que es la escasez de tiempo, y la falta de proximidad entre padres e hijos, factores que influyen en la relación afectiva en la familia actual.

“Carencias que en sus hogares se está manifestando porque están solos en sus hogares, los dos padres trabajando, o no solamente dos padres trabajando, sino que a veces familias uniparentales, chicos que viven con sus madres o con sus padres,

producto de esta disociación que está adquiriendo la sociedad y la independización de los roles en nuestra sociedad” (M.L, 2017)

Como vemos, es la ausencia de una figura en el hogar que transmita afectividad, tiene consecuencias en los jóvenes. Por otro lado, los profesores nombran hogares compuestos sólo por un padre. Las familias más tradicionales estaban compuestas de padre y madre, o de sólo madre, pero ahora también se están configurando familias donde es el padre, quién luego de una separación, cría al hijo o hija y por lo tanto, transmite un modelo de afectividad, algo importante porque ya no es sólo la madre la que entrega afectos, sino el padre.

Los docentes piensan que, siendo los padres quienes educan en la afectividad, van transmitiendo pautas o modos de afectividad que los jóvenes irán configurando o construyendo en su esquema afectivo y si esta construcción se va realizando en base a factores afectivos complejos, como la ira, la rabia o la frustración, estos elementos son los el joven, posteriormente estudiante, lleva a la escuela.

“Hay una cosa de imitación, yo creo que ellos igual aprenden en la casa cómo resolver ciertos problemas, y si en la casa hay gritos o la gente tensiona y pelea siempre, es lo que ellos traen” (J. T, 2016)

Los modelos entregados en el hogar, además de una excesiva preocupación por los bienes materiales, tiene un significado para los docentes en términos de una influencia negativa de los padres respecto a los jóvenes.

“Dentro de la sala también los chicos se aíslan del resto, y ese es un ejemplo claro de que hay un problema de índole afectivo en los hogares. La gente está más preocupada del trabajo, de la plata, de los bienes que uno pueda adquirir, por sobre el desarrollo emocional de sus hijos” (M.L, 2017)

Esta crítica hacia el descuido que pueden presentar los padres sobre la parte emocional de sus hijos, los afecta notoriamente. Es la soledad en la crianza de los jóvenes.

“Entonces yo creo que eso es lo que se está viendo hoy en día en el colegio, que los estudiantes no tienen mucho vínculo en la casa, no hay una transmisión de saberes de vida por parte de los papás” (J.T, 2016)

Los modelos afectivos entregados en el hogar, o más bien, la carencia de estos modelos y, por lo tanto, cambio en los roles parentales u otros significativos (Berger y Luckmann, 1967), ha sido suplidos por los medios de comunicación masiva, son claves a la hora de entender qué afectividad o modelos afectivos están adquiriendo los jóvenes.

“Yo creo que aquí los chicos lo que más necesitan es trabajo de las emociones, porque ellos han aprendido a través de los medios de comunicación que las emociones se sueltan con agresividad, con violencia, jugando a la pelota y ya” (J.T, 2016)

Los docentes perciben que los modelos entregados por la televisión y otros medios de comunicación, fomentan el desarrollo de emociones que son negativas como la agresividad o la violencia y por lo tanto, inducen a los jóvenes a un mundo donde la única forma de expresar la emoción es por medio de canales negativos y por lo tanto, los docentes aprecian una cierta confusión. La gama de emociones es muy variada y variable, entonces, si frente a un único modelo televisivo, sumando a una carencia de guía afectiva por parte de la familia, el panorama es más complejo.

“Hay tanta información errónea y tanto estímulo que tienen los estudiantes, tienen tantos modelos confusos en televisión, en los medios de comunicación, que muestran ciertos caminos para, qué se yo, responder a todo este mundo emocional, actitudes súper violentas, competitivas, entonces de repente es como la verdad que tienen, que les ofrecen los medios de comunicación, que les ofrece el Internet (J.T, 2016)

Este panorama, no sólo grafica la influencia de los medios de comunicación masiva en los jóvenes, sino que muestra cómo la ausencia de la familia impulsa que muchos busquen el afecto en la escuela, lugar donde pasan más tiempo y donde tienen contacto con otros adultos significativos como son los profesores.

“Se encuentran solos en sus hogares, llegan a sus casas solos, se levantan en las mañanas, y después llegan en la noche, sus padres cansados, difícilmente a atenderlos, por lo tanto, ellos buscan afecto en algún lugar. ¿Dónde buscan ese afecto? En el lugar donde pasan más tiempo, en el colegio.” (M.L, 2017)

En ausencia de padres que cuiden y formen relaciones constructivas en términos afectivos, la escuela aparece como aquel espacio sociocultural que también transmite afecto, a través de una figura significativa como es el profesor o profesora.

Estos cambios son las señales de incertidumbre que la sociedad actual está enviando (Llaña, 2008), y que está tendiendo repercusiones en la escuela y de manera directa en los docentes.

1.2 CAMBIOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Los docentes perciben un cambio en la comunidad educativa, básicamente en la estructura pedagógica en términos de roles. Este cambio acontece en la medida en la que la afectividad irrumpe en la comunidad educativa a través de los estudiantes, quienes de alguna manera, al desarrollar mayor cercanía con los docentes, por un lado, y asumir más protagonismo en la clase, respecto a ser más activo en el aprendizaje y también activo políticamente, ha generado un cambio en la forma en que se entiende el rol del estudiante y por lo tanto, del docente, lo que ha implicado un cambio dentro de una comunidad educativa tan tradicional como el Instituto Nacional.

Es aquí que los profesores nombran una interrelación entre ambos fenómenos, es decir, la dimensión socioafectiva y el cambio en los roles dentro de la comunidad educativa.

El primer reconocimiento que hacen los docentes sobre la relación socioafectiva de los estudiantes y profesores en la estadía en el Instituto, es una relación cordial y respetuosa en términos de transmisión de conocimientos pero que aún no tenía mayores implicancias en un cambio sobre los roles mismos en la sala de clases.

“En general lo que yo he apreciado es que cuando yo llegué a este colegio efectivamente había un trato que era cordial, era bastante razonable con los alumnos, pero que era en el marco quizá de relaciones muy estructuradas de funciones de profesor y alumnos, más allá de que hubiera un buen trato y una interacción constante, preguntas, diálogos, cosas de ese tipo, en general cada uno no salía de su rol” (M.V, 2017)

Estas relaciones estructuradas entre profesores y alumnos, fue una característica que los docentes reconocen hasta el año 2003-2004, pero en este mismo período se comienza a gestar un nuevo tipo de relación entre profesor y estudiante. En la comunidad educativa, se comienza a gestar un tipo de relación socioafectiva más cercana o próxima, lo que de alguna manera desborda la pauta relacional tradicional que vinculan al profesor con el alumno.

“Quizá desde el punto de vista afectivo es probable que, con las nuevas formas de entregar la educación, de entender la educación, mejor dicho, es probable que se generen algunos lazos un poco más cercanos que otros...” (M.L, 2017)

Este fenómeno se produce, según los docentes por la naturaleza misma de la transformación de la sociedad (Giddens, 1999), afecta en el modo en que se trasmite la educación, es decir, el modo mismo en que se entiende la educación y, por lo tanto, ese

nuevo modo de entender la educación viene a la mano con la transformación de las relaciones socioafectiva en la sociedad.

“Creo que está dado por la naturaleza de esa transformación de la sociedad, la relación que construyen [los estudiantes] con sus padres, con sus amigos, en fin, el tipo de afectividad que desarrollan y cómo eso se recrea al interior de la sala de clases, y conjuntamente ha tenido que ver con la presencia de una generación que ya no está tan marcada por esa estructuración y ese sentido de la disciplina y ese sentido a lo mejor de la verticalidad que quizá poseyó otra generación anteriormente” (M.V, 2017)

Esta nueva generación de estudiantes no se encuentra en un marco de relaciones verticales sino más bien horizontales y, por lo tanto, más democrática (Giddens, 1999). Este cambio en la estructura pedagógica y roles dentro del aula, ha permitido que la relación socioafectiva, que no se entiende únicamente como una relación afectiva sino también social, donde existe transmisión de conocimientos, es más próxima.

“Yo creo que hemos pasado desde una educación un poco más distante, más fría, más dura, como lo era hasta el año 2004, 2005, a una forma de entregar el conocimiento más cercana...” (M.L, 2017)

En síntesis, los cambios en la sociedad chilena en términos de construcción de relaciones más horizontales, en la escuela, ha tenido un impacto en el desarrollo socioafectivo en los jóvenes y, por lo tanto, en los adultos significativos, como son los profesores. Este cambio ha generado relaciones más próximas y cercanas y menos estructuradas entre docentes y estudiantes, pero, por otro lado, en la familia, hay relaciones más distantes, aunque igualmente menos estructuradas de lo que eran antiguamente.

2.-REPRESENTACIONES DE LA AFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES

En la medida en que se va profundizando en la entrevista, comienza a aparecer aquellos elementos que los docentes identifican como propiamente afectivos, tanto en los comportamientos observados en los estudiantes, en el modo en que éstos expresan las emociones en el aula y en la relación que los estudiantes establecen con los profesores.

Los docentes identifican la afectividad, tanto emociones como sentimientos, como un elemento constitutivo del ser humano, (Sartre, 1989), percibiendo que el ser humano tiene la capacidad de vincularse activamente y por lo tanto, construir lazos donde la presencia de las emociones es fundamental (Berger et al, 2012)

Esta categoría, por lo tanto, se construyó en referencia a las representaciones que tienen los docentes de la afectividad en su práctica pedagógica, lo que implica el significado que le otorgan, los elementos que componen la afectividad y finalmente la relevancia de la afectividad en la construcción y desarrollo de su práctica pedagógica. Todo lo nombrado corresponde a los elementos que configuran esta categoría que mostraremos a continuación.

2.1. SIGNIFICADO DE LA AFECTIVIDAD

Los docentes expresan de una forma variada el significado que le otorgan a la afectividad. Esta variación se debe en parte, a la experiencia que tienen con los estudiantes y también a la observación de los mismos, lo que refleja el nivel de profundidad de la observación y también el nivel de conocimiento en ellos mismos de la afectividad, por otro lado, el modo en que las emociones son expresadas su quehacer pedagógico.

En el caso del nivel de observación y conocimiento de los estudiantes, en términos afectivos, los docentes plantean que una relación más cercana facilitaría dicho conocimiento, lo que significa, entonces, que la cercanía o proximidad es un elemento fundamental o más bien dicho, es una forma en que se expresa la afectividad en relación con los estudiantes. Si bien, esta cercanía puede verse afectada por la gran cantidad de estudiantes con los que tienen contacto diariamente, en promedio podría llegar a ser más de doscientos estudiantes por jornada, la cercanía puede ser un elemento afectivo esencial al momento de conocer e involucrar en los mismos términos con los estudiantes.

“Podría ser una relación más cercana, conocer un poco más el entorno de ese estudiante, porque dada la cantidad de alumnos que nosotros solemos manejar a veces, nos cuesta, aunque debería ser parte de nuestra profesión involucrarnos un poco más con el alumnado” (M.L, 2017)

De alguna manera, este modo de entender la afectividad permite al docente asumir de alguna u otra manera un rol más activo en la formación de los estudiantes y van generando espacios pedagógicos que permiten la expresión de la afectividad no sólo en tanto que reconocen al estudiante como un “otro afectivo”, entonces la representación de la afectividad se ve expresada en la manera en que los profesores entienden que los estudiantes deben “sentir” al momento de participar de la clase, como por ejemplo, sentirse libres y con confianza de poder expresar su opinión, sin restricción o temor a ser castigados en puntaje en alguna prueba. El docente, entonces va ligando la emoción con la libertad, “sentirse libre” es una expresión de afectividad.

“Me lo planteo como la idea de que los estudiantes se sientan absolutamente libres de manifestar su pensamiento, libre, en todo ámbito. Si el libro o la historia, la novela, el personaje, les pareció una mugre, que no tiene peso, que no tiene consistencia, que lo diga, que se sienta libre de hacerlo”. (N.A, 2015)

Existen otras formas en que los docentes configuran el concepto de afectividad, como la presencia de preocupación, por ejemplo, de parte de los padres y, por el contrario, ausencia de afectividad como la ausencia de sentimientos o emociones positivas. Esta polarización es interesante a la hora de entender el significado que los docentes le otorgan a la afectividad. Entienden el afecto, expresado en emociones, por ejemplo, en términos de presencia o ausencia.

“Afectividad es el cariño. El apoyo, el apoyo frente a las dificultades que se presentan con la edad, con la vida, etc. Si no hay un apoyo se genera la introversión, ya...” (M.L, 2017)

De alguna manera, vemos que el discurso del docente, entiende la afectividad como la presencia de sentimientos y emociones positivas que permitirán afrontar mejor la vida y sus circunstancias, lo que puede permitir un comportamiento emocional apropiado a esta circunstancia.

“En consecuencia yo creo que la emoción es la capacidad que uno tiene de empatía frente a tal o cual situación, el grado de empatía que uno pueda presentar frente a tal o cual situación, eso.” (M.L, 2017)

La afectividad engloba, principalmente la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y tener la capacidad de reconocer los sentimientos tanto propios, como los sentimientos de los estudiantes. En este punto, hay que entender que la emoción es la realidad misma, expresándose como emoción, y este elemento característico de presencia y ausencia, muestra la particular significación que le otorgan los docentes (Sartre, 1983).

2.2. AFECTIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES

Este elemento hace referencia a la forma en que los docentes observan la dimensión afectiva de los estudiantes, ya sea en la sala de clases o fuera de ella. Nace del contacto cotidiano con los estudiantes, como profesor de aula o profesor jefe.

Es importante destacar que la labor de profesor jefe, permite según los docentes, un mayor conocimiento de la dimensión afectiva; en cambio, el profesor de aula logra conocer una parte del mundo emocional sólo en la interacción pedagógica y se ve profundizada si es el mismo estudiante el que se acerca al docente a contar sus problemas, en comparación al profesor jefe que debe asumir como guía de un curso, durante un año como mínimo debe generar en sí, como parte de su rol, una mayor cercanía o interacción personalizada con cada estudiante.

Los estudiantes muestran emociones que los docentes identifican en una primera instancia como negativas, y que vinculan con exigencias personales, por un lado, y escolares por otro. Esta emocionalidad de los estudiantes, es percibida un aspecto visceral que genera confusión y que, por lo tanto, el mundo emocional no es algo tan fácil de entender por los mismos estudiantes y menos comprender como algo propio del proceso de educación que están viviendo en la escuela, en términos de las exigencias académicas a las que están sometidos y menos comprender la vinculación de este mundo emocional con aquellas exigencias propias de su vida personal o familiar.

*“Yo veo que tienen un desborde emocional, de repente están enojados con algo que no entienden qué es, y empieza a haber una odiosidad con el ambiente en general”
(J.T, 2016)*

Frente a esta confusión de los estudiantes, producida por el desborde emocional, aparecen manifestaciones de enojo o rencor, o de frustración ante el fracaso.

“Se aprecia una cierta frustración ante el fracaso, ante, por ejemplo, en situaciones que, presiones externas que demandan una cierta exigencia, por ejemplo, en el caso de los alumnos más grandes, que son ya jóvenes en realidad, en... en situaciones que son de orden personal” (M.V, 2017)

Los docentes perciben el estado afectivo de los estudiantes en términos de emociones, muchas veces, negativa y que es expresada por los jóvenes cotidianamente, algo que los docentes pueden ver y representar en sus propias palabras.

“En el día a día, yo veo mucho, eh... mucha, veo frustración, veo hace mucho tiempo que los chiquillos no se creen el cuento de lo que son capaces, no sé por qué. Veo mucha inseguridad física, veo mucha inseguridad sexual... (N. A, 2015)”

Esta dimensión afectiva, es básicamente, el reconocimiento de lo que les sucede en este plano a los estudiantes y los docentes son capaces de ver y de reconocer estos sentimientos o emociones, como resultado del enfrentamiento de los estudiantes en situaciones que pueden ser severas o conflictivas en su vida personal y también en el Instituto, pero a la par de observar emociones negativas en los estudiantes, pueden percibir las fortalezas que los mismos presentan.

“uno observa que hay una cierta fragilidad y a veces otros fenómenos, como demasiada fortaleza...he visto esa resiliencia de una forma muy clara en otros muchachos, pero también expresiones de lo que uno podría llamar la fragilidad que tienen ellos como jóvenes, como personas, en situaciones específicas de fracaso, de verse aproblemados por situaciones que los superan” (M.V, 2017)

Este reconocimiento de los sentimientos de los estudiantes, explica la capacidad que tienen los docentes de ver a sus estudiantes, no sólo en el plano del conocimiento, sino en uno tan particular como es el plano emocional.

2.3. IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LA AFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En esta parte de la categoría, hacemos referencia a la importancia que los docentes le otorgan a la dimensión afectiva en su práctica pedagógica y cómo desde la importancia que le atribuyen a la afectividad, van generando vínculos afectivos con sus estudiantes. La categoría anterior nos mostró, cómo los docentes van identificando los elementos que componen la afectividad y por lo tanto, estos elementos tienen un significado para ellos, ya sea porque los observan en los estudiantes o porque los vislumbran como elementos importantes en su práctica pedagógica.

El hecho de que los docentes pudieran reflexionar a través de las preguntas sobre la dimensión socioafectiva en su práctica pedagógica, permitió develar los significados que tiene para ellos dicha dimensión y la importancia que le atribuyen a la misma en su labor como docentes en el Instituto Nacional, una importancia no menor pero que de alguna manera se mantenía de forma latente en los mismos docentes o que no lo habían visto o nombrado como “afectividad o emoción”, y que sólo a través de la entrevista pudieron vislumbrar de una manera más clara.

“El rol de las emociones es fundamental, porque, eh... somos emoción, y tanto las emociones del profesor en el día, como las emociones del adolescente al que le estamos enseñando, si no compatibilizan ese día, a esa hora, por cualquier motivo, interno o externo, es increíble cómo puede afectar el aprendizaje, o bloquear las ganas de aprender, o incentivar las ganas de aprender” (N.A, 2015)

La afectividad, expresada por medio de emociones, ya sea del profesor o del estudiante, puede afectar el modo en que se lleva a cabo la clase, ya que el aprendizaje es una instancia de intercambio entre ambos, y por lo tanto, es importante compatibilizar las emociones, puesto que la interacción pedagógica o educativa exigen un encuentro con el otro, parece necesario para los docentes que las emociones se compatibilicen, es decir, construir una matriz emocional compartida con los estudiantes para que la relación pedagógica funcione.

En relación a la matriz emocional compartida, los docentes perciben también que el desarrollo afectivo por parte de ellos, es sumamente importante. Subyaciendo a lo que realizan en la sala de clases, está la expresión de su propia emocionalidad; todo lo que se transmite desde el afecto, es recibido por parte de los estudiantes. Entonces, la vinculación afectiva implica el reconocimiento de que el otro (en este caso, el estudiante) es capaz de captar la dimensión afectiva de los docentes, siendo receptivos a esa emoción, desde sí mismos.

“Todo lo que uno esté transmitiendo...efectivamente uno tiene que hacerlo con amor porque si uno lo hace con rabia, con enojo, con frustración, o sea, se ve en mucho establecimiento que pareciera que los profesores odian su pega, odian a los estudiantes y eso se transmite, uno cree que no, pero los estudiantes logran captar cada una de las actitudes que uno tiene” (J.T, 2016)

Los docentes reconocen que el factor emocional es importante al momento de realizar la clase y de transmitir el conocimiento, no sólo dichos términos, sino también un modelo o ejemplo de lo que significa ser adulto y trabajador. Aunque los docentes no sean conscientes de estos sentimientos o emociones, estas sí son captadas por ellos. Por otro lado, si los docentes generan un clima de cercanía o cordialidad, ayuda a que los estudiantes se encuentren en una mejor disposición en la clase.

“El ambiente donde el clima socioemocional es de cierta cordialidad, cercanía, donde nadie se siente amenazado, donde nadie se siente en riesgo de ser mal calificado arbitrariamente o vejado en público, por ejemplo, pensando en que eso es muy sensible entre adolescentes, dispone de mejor manera a los jóvenes” (M.V, 2017)

Si el docente, le atribuye la importancia a la afectividad en la sala de clases, a través de un ambiente enriquecido por sentimientos positivos, favorecería, según su percepción, la expresión de dudas, de las inquietudes, dar la confianza de poder expresar preguntas que pudieran ser fuera de lugar, pero que tienen sentido para todos quienes participan de la clase.

La importancia que atribuyen los docentes a la afectividad en su práctica pedagógica, es vital. La afectividad de los jóvenes como las propias, son cruciales importantes a la hora de realizar una clase. Si las emociones o sentimientos son positivos, se producen un ambiente o clima que favorece la interacción pedagógica entre profesores y estudiantes y por el contrario, emociones negativas afectan el desarrollo de la misma.

Como plantea el Sociólogo Juan Cassasus, *“Uno de los requisitos fundamentales hoy en día es ponerse en el lugar del otro, poder conectarse emocionalmente. Si eso no está contemplado en la educación, no ocurre nada”*. Este aspecto es percibido por los docentes en su discurso, y por ello le atribuyen una importancia, no menor a la afectividad en su quehacer cotidiano.

3.-CONTEXTO SOCIOAFECTIVO EN EL AULA

Esta categoría ha sido construida en relación a lo que los docentes perciben como las circunstancias que permiten en el aula y con sus estudiantes, construir una relación afectiva-pedagógica en el aula y el rol que adoptan tanto docentes como estudiantes. A esta categoría se le ha llamado, contexto socioafectivo en el aula.

En este sentido, los docentes hacen referencia a los elementos que pueden ayudar a que la educación sea más integral.

3.1. CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN LA AFECTIVIDAD:

En la entrevista, la mayoría de los docentes hizo referencia a que el factor emocional o afectivo es fundamental al momento de establecer y construir relaciones pedagógicas, basadas en la afectividad. Los factores como la confianza, la proximidad, la vinculación, son elementos que los docentes consideraron fundamentales para dicha construcción en los términos nombrados.

Se identificó puntos esenciales respecto el sentido de la educación tiene desde la mirada de la afectividad. La educación tiene un sentido humano, puesto que los estudiantes son seres humanos activos, que necesitan entender el sentido de lo que aprenden. La construcción de la afectividad es la comprensión de lo que somos como seres vivos.

Esta construcción que se produce, por una parte, a través de los vínculos que construyen los mismos estudiantes en base, por ejemplo, a la confianza, comienza en una primera instancia en torno al conocimiento, pero luego se va extendiendo al crear un ambiente de orientación y apoyo con los estudiantes.

Sobre los vínculos, los docentes plantean:

“[Los estudiantes] requieren también establecer vínculos de cercanía en una atmósfera que es muy masiva y que también puede ser impersonal pero efectivamente también la naturaleza humana tiene esa implicancia, puede humanizar los espacios a partir de los vínculos que genera, de las relaciones, de los intereses en común” (M.V, 2017)

Este vínculo que se construye en el aula, se produce en la medida en que docente va más allá del rol de orientador o guía, sino que es capaz de ir más allá de ese rol, para darles espacio y protagonismo a sus estudiantes.

Este protagonismo permite generar una relación de mayor horizontalidad con ellos y por lo tanto, construir una relación pedagógica de confianza.

“Uno puede ser un orientador, un guía, alguien que plantea cierta problemática, pero en realidad la construcción del aprendizaje tiene que ver también con un rol muy protagónico de ellos, y en esa canalización también surgen este tipo de vínculos [socioafectivos] que trascienden quizás lo estructural de los roles” (M.V, 2017)

El ir más allá de roles estructurados, abre un abanico de posibilidades de cómo construir un espacio pedagógico más humano, más cercano, aspecto fundamental para los docentes.

Esta posibilidad no está exenta de generar preocupación o cuestionamiento de los docentes, por ejemplo, sobre los límites que deben establecer con los estudiantes o si una relación afectiva es mejor para el contexto del aula.

La forma de construir una relación más afectiva tiene que ver con otros aspectos que los docentes nombran en su discurso:

“De repente un abrazo, no un abrazo de frente sino que un abrazo así como de lado, tomarlo del hombro... hay chiquillos que lo agradecen mucho el contacto físico a mí se me da fácil, entonces yo, o de tomarles la mano, cómo estoy’, es como darle, vuelvo a repetir, darle a conocer que yo sé que él existe” (N.A, 2015)

Esta forma de acercamiento físico que se expresa en el aula, el docente lo entiende como una forma de reconocimiento del otro, permite el encuentro ya sea visual al saludar al estudiante o al tenderle un abrazo si está triste o con alguna dificultad, porque entrega un factor de individualidad, no es una mirada o contacto a un grupo de estudiantes, sino al estudiante en particular, porque también es un acto humano, de reconocimiento y aceptación mutua.

Ahora bien, como dijimos anteriormente, esta cercanía con los estudiantes tiene que tener un límite claro, y en este sentido, los docentes están atentos a cuáles serán estos límites porque paradójicamente, pueden contravenir la misma confianza que han logrado construir con sus estudiantes.

“Yo creo que ese manejo parte de la base con que los roles estén súper claros y que uno nunca jamás cruce esa línea con los estudiantes, jamás de los jamases, porque ahí se pierde confianza, se pierde respeto, se pierde todo y el vínculo finalmente pasa a ser un vínculo que puede incluso llegar a ser como utilitarista” (J.T, 2016)

Entonces, este vínculo o proximidad, debe tener límites claro. En este punto es interesante porque los docentes plantean que la cercanía o la afectividad en el aula, genera un mejor clima en el aula, por lo tanto, más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes, pero esto significa que hay que trascender los límites de ser profesor

únicamente como transmisor de conocimiento y el estudiante, el receptáculo, a un docente que transmite igualmente conocimiento pero además afecto, cariño y preocupación.

“Si el profesor sabe muy bien cómo cultivar la afectividad, siempre mostrando que él es profesor, porque creen que esa confusión que existe de la afectividad casi como para que haya afectividad en la educación me tengo que hacer amigo del alumno y ser como un partner y vamos a carretear juntos y no, ahí yo soy crítica, yo creo que la afectividad es súper fácil cultivarla con los chiquillos sin perder el norte de que uno es el profesor y los chiquillos así lo perciben cuando uno lo hace de la manera correcta”

Esta cultivación o construcción pedagógica en base a la afectividad, se puede dar en términos tales, que se mantengan los roles del profesor y estudiantes, pero a la vez, humanizando una relación que se ha construido únicamente en base a la transmisión de conocimiento. De alguna forma, los docentes elaboran un concepto más amistoso del contexto socioafectivo en el aula, entonces para construir una relación pedagógica, debe existir preocupación y cariño, y éste debe ser sincero, es decir, sin perder el límite de lo humano sin establecer relaciones utilitarias, o de fastidio o frustración, sino una relación profundamente humana.

“Dentro de esta afectividad en el sentido de que yo te quiero ayudar, yo te quiero enseñar, porque te tengo cariño porque eres un ser humano al que yo le quiero transmitir cosas positivas, y por otra parte desde el estudiante, entiendo que los profesores también somos seres humanos pero el profesor también le tiene que dejar claro que es un ser humano” (J.T, 2016)

Los docentes perciben que, para construir una relación pedagógica basada en la afectividad, la humanidad es lo que permitirá hacer de esta construcción una construcción socioafectiva y no meramente cognitiva o tradicional.

Continuando con lo anterior, la construcción desde el sentido humano, vuelve al contexto socioafectivo en el aula, un espacio de reconocimiento del estudiante como más que estudiante, como ser humano.

“Un sentido humano, porque el alumno o el estudiante no es un autómatas que está obligado a escucharte porque sí, ni es un recipiente donde tú das vuelta una montonera de contenidos, tiene que entender porque si tú no le explicas el por qué, entonces el sentido de la construcción es entender qué somos” (N.A, 2015)

El hecho de que el docente percibe que, para construir relaciones pedagógicas profundas con sus estudiantes, tiene que comprender la realidad humana y, por lo tanto, entenderse a sí mismo como ser humano, tanto como profesor, y de la misma manera a los estudiantes.

Como plantea Sartre: *“En efecto, existir para la realidad-humana es, según Heidegger, asumir su propio ser en modo, existencial de comprensión...”*. Esto podría revelar el modo en que el docente se entiende a sí mismo como docente en un plano existencial, revela su hacer en la práctica pedagógica, el que va construyendo una realidad pedagógica, que se vuelve objetiva y que espera ser asumida desde la realidad subjetiva de los estudiantes (Berger y Luckmann, 1967).

3.2. ROL DOCENTE

Este elemento hace alusión al rol o papel que adopta el docente en el contexto socioafectivo actual, lo que involucra percepción y la comprensión que tienen los docentes de los comportamientos esperados que debiese tener el docente en un contexto pedagógico diferente.

Los entrevistados perciben que hay un cambio en los profesores de las nuevas generaciones, respecto a las generaciones pasadas. Los profesores más jóvenes se muestran

más cercanos a asumir un rol diferente al rol de mero transmisor de conocimiento, y por lo tanto, más dispuestos a cambiar la posición y expectativas que se tiene del rol docente. Este cambio, involucra para los docentes un cambio en el modo en que se entiende el rol del estudiante. Al rol del profesor hay un asociado que ostenta un rol complementario, que es el alumno (Hargreaves, 1986).

Según lo anterior, si el rol del profesor supone expectativas de comportamiento en relación al estudiante y viceversa, en la medida en que uno u otro rol cambie, el contexto pedagógico en clases también. Desde la óptica del profesor, su rol ha evolucionado en directa proporción con el protagonismo de los estudiantes.

“Esta relación de asimetría y verticalidad se transforma en relación e cierta paridad, de guía del aprendizaje, que por supuesto supone una mayor interacción, una mayor relación con él y no una condición, podríamos decir, de simple formalidad al interior de la sala de clases”

Es el rol docente como guía, el que favorece que la relación con el estudiante tome un cariz de mayor horizontalidad y simetría, y estos dos elementos favorecen a su vez, una interacción socioafectiva más próxima y menos formal, entendiendo formal una relación estructurada bajo un rol docente rígido y tradicional.

Este nuevo rol docente, debe establece nuevos vínculos con los estudiantes y por lo tanto, no es el profesor quien llega a la sala a imponer una realidad, sino más bien a participar de una realidad diferente, que es el curso al que le hará clases y con el que se va a vincular, al menos en un período de tiempo de un año.

“Yo creo que es un vínculo, un tipo de vínculo que establece un fundamento que es esencial para proseguir de un proceso de aprendizaje, o sea, hay quienes dicen que uno es en realidad un invitado a una realidad como es un curso, entonces que como ajeno tiene que ganarse el espacio estableciendo vínculos que son clave” (M. V, 2017)

Por lo tanto, el docente al ingresar a una realidad que es ajena, como un curso y debe realizar un esfuerzo en generar un tipo de vinculación afectiva y no únicamente racional, esta vinculación irá en concordancia con el proceso pedagógico que se quiere guiar y el rol que se va asumir.

“Por lo tanto la afectividad, la confianza, la cordialidad, el respeto también de parte del profesor hacia los estudiantes genera un efecto digamos de retorno que tiene que ver también con la adscripción al proceso que uno quiere guiar” (M. V, 2017)

Este rol configurado por los docentes, incorpora la dimensión socioafectiva de los estudiantes. Dentro de las expectativas del comportamiento que debe tener los docentes, es tener la capacidad de conocer a los estudiantes, aunque esto pueda requerir gran esfuerzo y desgaste para los docentes.

“Un punto de partida siempre es conocer a los estudiantes, conocer las dificultades, conocer las carencias, conocer las fortalezas, y de otra no se podría lograr si es que efectivamente esas interacciones no se dan” (M. V, 2017)

Continuando con el análisis anterior, aunque para los docentes conocer a los estudiantes en su dimensión afectiva pueda implicar una mayor exigencia, es algo que los docentes perciben como parte fundamental de su rol.

“En la medida de que se siente un profesor, un maestro, y creo que uno tiene que tomar la responsabilidad de lo que eso implica y tiene que entender que eso va a tener obviamente va a hacer una energía que va a haber que entregar, afectiva, que es alta porque son seres humanos estos niños” (J.T, 2016)

Aunque pueda ser complejo, en la mayoría de los discursos de los docentes, ellos perciben como necesario asumir un rol de guía, y este elemento se nombra de forma reiterada; esta guía significa entenderse en un contexto afectivo y en una relación más próximo al estudiante. Es una nueva configuración del rol docente; es asumir lo humano y social del mismo.

“Hay que guiarlos, y me di cuenta que finalmente parte de la base de asumirse que esta es una labor, es un trabajo con gente, no es con máquinas, no es con computadores, es con gente, entonces cuando uno trabaja con gente tiene que estar dispuesta a entregar” (J.T, 2016)

Finalmente, un rol o papel más humano es el que están dispuestos a asumir los docentes en su práctica pedagógica, a pesar de todas las implicancias que puedan tener, la falta de tiempo o agobio laboral, la mayoría de los docentes, en sus entrevistas, perciben como desafío, pero también como necesidad el adaptarse a este nuevo contexto que hemos llamado socioafectivo, con los cambios que sean necesarios de asumir para este nuevo rol.

VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS

Después de haber realizado un primer análisis de los datos producidos y luego de configurar categorías y sus elementos, y comprendiendo que el proceso de investigación cualitativo requiere comprender los códigos que los docentes expresan a través del lenguaje, vemos que hay una emergencia de temas recurrentes que nos permitieron realizar una vinculación respecto a los cambios socioculturales en la sociedad chilena, con las representaciones que los docentes han ido configurando sobre la afectividad y cómo influyen en el contexto socioafectivo en el aula.

Los datos obtenidos en la entrevista en profundidad, nos permitieron visualizar aspectos biográficos de los docentes, en relación a la práctica pedagógica que llevan cotidianamente, en la sala de clases.

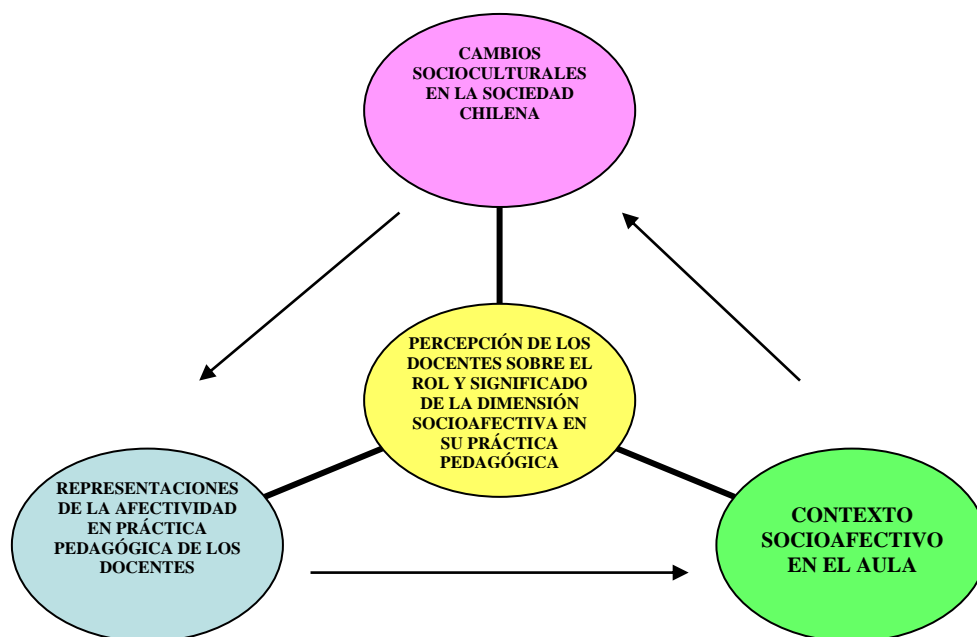
La entrevista en profundidad acerca de la dimensión socioafectiva, fueron develados los significados que los profesores atribuyen a dicha dimensión y el papel o rol que tiene, en su práctica pedagógica. Este hecho, permitió a los entrevistados realizar conexiones entre las mismas representaciones que fueron expresando en su discurso y lo interesante como investigador fue vincular, una vez analizados los códigos del discurso, las categorías construidas en esta investigación.

La construcción de categorías, sirvió para conocer desde una óptica nueva, un fenómeno particular como la dimensión socioafectiva a través de la mirada de los docentes, además de favorecer la comprensión del modo en que piensan y sienten los docentes sobre su práctica pedagógica, y su lugar en la escuela y más precisamente en la sala de clases.

Si bien, la mirada corresponde a un actor social como es el docente, excluyendo al resto de los actores, al estar vinculada con un asociado como es el estudiante, nos lleva a comprender que el rol del docente y del estudiante, siempre se encuentra íntimamente

ligado y por lo tanto, cualquier análisis realizado por los docentes, responde a una mirada global característica de una profesión social como la nombrada.

La vinculación lo graficamos en el siguiente esquema:



En base al análisis de datos y las categorías construidas, podemos vincular las siguientes categorías: los cambios socioculturales en la sociedad chilena, están influyendo en la construcción de relaciones afectivas en el hogar, asunto que los docentes perciben como la ausencia o presencia en el hogar y el contacto con que tienen los padres con los jóvenes.

Este elemento tiene directa relación con el modo en que los docentes se representan la afectividad en su práctica pedagógica, puesto que el significado de la afectividad que ellos elaboran, se relaciona con lo que observan en los estudiantes y las consecuencias de

la escasa o poca relación afectiva que hay en el hogar, los modelos socio afectivos, de reacciones emocionales que los estudiantes tienen, que son vinculados con el significado de afectividad.

“Me he dado cuenta de un cambio generacional de un cambio de conducta, de un cambio en la sociedad, y que se manifiesta a través de los comportamientos, las formas de relacionarnos, que ya en algunos casos responden netamente a intereses, y eso producto de, desde mi perspectiva, de un sistema político y económico imperante en el país, lo que ha significado que las personas adquieran ciertos tipos de comportamientos, las sociedades adquieran cierto tipo de comportamientos, y eso se refleja aquí en el aula y especialmente en este colegio” (M.L, 2017)

Esta cita nos permite dar luces del vínculo entre los cambios socioculturales en la sociedad chilena y las representaciones de la afectividad de parte de los docentes. Estos cambios son reflejados a través de comportamiento afectivos de los estudiantes en la sala de clases y cómo señalamos anteriormente, llevan al aula una realidad afectiva que los profesores deben enfrentar, lo que hace que éstos últimos, elaboren significados de afectividad, en términos de presencia o ausencia de sentimientos o emociones negativas o positivas, y por lo tanto, comienzan a construir relaciones pedagógicas en base a lo percibido.

Los aportes de Berger y Luckmann (1967), nos orientan para realizar la vinculación, puesto que la construcción social de la realidad es realizada a través de una construcción de la realidad objetiva, a través de la institucionalización, reificación y legitimación. A partir de interacción entre sujetos, se va construyendo una realidad (en este caso, padres e hijos), la cual posteriormente se vuelve una realidad visible para todos, es decir, se deifica y finalmente se legitima a través de un universo simbólico. Los docentes perciben que el modo en que se está construyendo familia actualmente, va configurando un modo de relación socioafectiva de falta o carencia de afecto y modelos a seguir, y desde allí, los mimos docentes van realizando una construcción pedagógica en torno que favorecer una

vinculación positiva con los estudiantes, otorgándoles un espacio de mayor protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, comprender que el modo en que los profesores representan el contexto socio afectivo, influye en desarrollo educativo de los estudiantes en el Instituto Nacional, y por lo tanto, influir igualmente en la construcción de la sociedad chilena, la que es construida a través de un proceso de interrelación de la realidad objetiva que es la sociedad, y la realidad subjetiva de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Según la percepción de los docentes, frente a las preguntas realizadas en la entrevista en profundidad sobre la dimensión socio afectividad, las conclusiones son las siguientes:

La mayoría de los docentes ha reflexionado de forma parcial, sobre la dimensión socioafectiva en su práctica pedagógica. De acuerdo a lo que expresan en la entrevista, observan la dimensión socioafectiva en su práctica pedagógica cuando tiene que asumir un rol más cercano con los estudiantes, de mayor proximidad y confianza con los jóvenes pero que esta confianza involucra más preocupación, energía y por lo tanto, esta dimensión que exige otros planos diferentes al rol tradicional, como por ejemplo, ser capaces de crear un clima de confianza, cercanía o cordialidad, a través de libertad, de poder expresar las opiniones y de poder manifestar dudas o frustraciones en la sala de clase y con ellos.

Los docentes reconocen la importancia de asumir un rol de guía o de acompañar a los estudiantes en el proceso de crecimiento en el que se encuentran, que es la etapa de la adolescencia. En este sentido, concuerdan que los estudiantes manifiestan su afectividad en el aula, con sentimientos de frustración, de temor o de fragilidad frente a las exigencias externas, ya sea de sus padres, de la institución o de sus pares. Los docentes reconocen a la familia como un factor externo a la institución escolar pero muy influyente en el estado afectivo o emocional de los estudiantes, debido a que la familia muchas veces no está presente en la formación de los estudiantes, encontrándose muy solos.

Los docentes perciben que la familia es importante al momento de entender la reacción emocional de los estudiantes en la sala de clases o en el instituto. Concuerdan que la familia está viviendo un proceso de transformación como resultado de la transformación de la sociedad misma. El ingreso de la mujer al campo laboral, familias monoparentales, familias separadas o familias con una mala convivencia, influyen en que los estudiantes

tengan o muestren temor frente al futuro o muestras de aislamiento entre sus pares. También plantean la influencia de los medios de comunicación como una guía en la formación de los estudiantes o que muestra ejemplos o modelos a seguir.

De acuerdo a lo analizado en la entrevista, los profesores observan que hay un cambio en la forma de relación pedagógica entre ellos y los estudiantes, en comparación con la educación antigua que era vertical y con roles definidos, como el profesor transmisor de conocimiento y el alumno el receptor del mismo, a una relación más horizontal que ha propiciado una proximidad y un cambio de rol de ambos, tomando un mayor protagonismo el rol del estudiante y por lo tanto, ha generado un cambio en el rol docente.

Los docentes, concuerdan en que la dimensión socioafectiva es muy importante y que representa un desafío para su propia labor porque implica, justamente, un mayor involucramiento y más energía en el proceso de construcción de conocimiento con los estudiantes, y a la par del reconocimiento de las emociones y sentimientos de los jóvenes, que significa un alto grado de empatía, también el reconocimiento de las propias.

Para concluir, creemos que es necesario integrar de manera efectiva y concreta, la dimensión socioafectiva en la formación de los futuros docentes. De alguna forma intuitiva, los educadores integran esta dimensión en su práctica pedagógica, puesto que ven la conexión existente entre la promoción y reconocimiento de la afectividad tanto propia como la de los estudiantes y el clima de aprendizaje, pero este reconocimiento no apunta sólo al objetivo de favorecer mejores resultados, sino más bien en base a la comprensión de que el aula es un espacio social pero fundamentalmente humano, y que las dinámicas afectivas que allí se recrean tendrán un efecto en el modo en que se construyan a sociedad chilena.

Vemos también que los docentes se hacen cargo de esta realidad, si bien algunos más que otros, ninguno de ellos, independiente de su área de especialización desconoce la importancia de esta dimensión para su práctica pedagógica y para la formación integral de

los estudiantes. Por lo tanto, planteamos que es fundamental, para cambiar la escuela en un espacio más humano, cordial y significativo, contemplar en aspectos formativos y curriculares, el estudio profundo de la dimensión afectiva en los seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

HARGREAVES, DAVID, Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea, S.A de Ediciones, 1986.

DELGADO, J. Y GUTIÉRREZ, J. Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis, 1994.

KORNBLIT ANA LÍA, (2007) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires, Editorial Biblos pp.9-33.

SARTRE, JEAN PAUL. (1983). Bosquejo de una Teoría de las emociones. Alianza Editorial, 5ta edición.

GOLEMAN DANIEL (1995). La Inteligencia emocional. Ediciones B, Argentina, S.A.

LABRADOR, MARÍA JOSÉ (2013). La Dimensión Emocional en el discurso televisivo. Ediciones Tirant lo Blanch, México

BAUMAN, Zygmunt (2000). La Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica

MILLS, Charles Wright (1959). La imaginación Sociológica. Instituto del Libro.

GIDDENS, Anthony (1994). Un mundo desbocado. Madrid: Taurus

Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales, ISSN 1657-4672

BERGER Y LUCKMAN (1967) La construcción social de la realidad, Amorrortu editores.

Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto Christian Berger*, Neva Milicic, Lidia Alcalay y Alejandra Torretti *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2014.*

JUAN CASSASUS (2006) Revista de Educación, “El aprendizaje depende de las emociones”

LUIS M. VALDÉS (1991) La Búsqueda de Significado. Editorial Tecno, Temática: Filosofía del lenguaje. Metalingüística Número de páginas: 712 ISBN: 9788430943456

STELLA MARIS (2011) Desde la disposición afectiva de Martín Heidegger hacia la afectividad de Michel Henry. Departamento de Filosofía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, (UNGS)

BERGER, C., MILICIC N. (2012), Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto, Revista digital Diálogos Educativos ISSN: 0718-1310 N° 23 Vol. 12 - año 2012 *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.*

ROBLES, PILAR (2008) La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. ISSN 1699-6569.

CASTRO, EDGAR (2010). El estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. Revista Nacional de Administración, Diciembre.

BIZQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación profesorado, Universidad de Barcelona. ISSN 2013-8646

OSORIO, FRANCISCO (2007) “Epistemología de las Ciencias Sociales. Breve Manual”,
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Ediciones UCSH.

ANEXO
ENTREVISTA N°1

E: Entrevistadora

N: N.

E: Ya, vamos entonces a comenzar con la entrevista, si pudiera decir su nombre completo y dónde trabaja.

N: (se omite esta información por confidencialidad) y trabajo en el Instituto Nacional.

E: Hace cuántos años que usted lleva ejerciendo en el colegio?

N: En ese colegio... cinco años. Sí, en ese colegio 5 años.

E: Y cuántos años ejerciendo en general?

N: eh... 15.

E: 15 años.

N: 15 años, sí...

E: Bueno, con respecto a su experiencia docente, si usted me pudiera hablar respecto al rol de las emociones en el aula

N: el rol de las emociones es fundamental, porque, eh... somos emoción, y tanto las emociones del profesor en el día, como las emociones del adolescente al que le estamos enseñando, si no compatibilizan ese día, a esa hora, por cualquier motivo, interno o externo, es increíble cómo puede afectar el aprendizaje, o bloquear las ganas de aprender, o incentivar las ganas de aprender. Sí, en realidad no lo había... lo había pensado tal vez con otra palabra, no como la palabra emoción, pero...

E: con qué palabra lo había pensado?

N: Tal vez como desde un punto de vista como muy pedagógico, como tal vez algo así como interés, eh, como la... tal vez como la, esta supuesta actitud que per se tiene que tener un alumno, tiene que tener una disposición, porque sí, a aprender a escucharte, y no es así.

E: por qué usted consideraría que no es así?

N: porque a veces uno tampoco tiene ganas de enseñar, porque a veces uno también puede tener un mal día, porque a veces también uno puede sentirse que el contenido mismo no es, no es de,, se sabe, siente que no es de gran interés para el alumno, o se siente uno a lo mejor presionado por el tiempo, a mí me pasa mucho que yo extendería un contenido mucho tiempo porque se me ocurren muchas ideas para hacer, sin embargo uno, me pasa a mí que emocionalmente me siento muy coartada o cohibida con el tiempo, que se me limita, se me entrega una Carta Gantt donde se me dice por ejemplo, enseñar falacias de la semana del número tanto al número tanto y se acaba, eso a mí me molesta. Antes cuando era más joven me generaba angustia, ahora me molesta, me molesta que me, sentirme que estoy tan, tan restringida cuando tú ves que un contenido da para hacer tantas cosas que tú enganchaste con los chiquillos, que los chiquillos están interesados, y tienes que decir “no, ya, se acabó, ahora otra cosa”, eso, ahí hay emoción po’, y también, tengo la sensación de que el sentimiento de frustración de los... la emoción de la frustración es fuerte, hay que luchar fuerte con eso.

E: Eso, eso sería la expresión de las emociones

N: Claro

E: Expresión de las emociones en el aula

N: Sí, hay muchos que se dan por vencidos, de antes, cuando tú les dices el nombre del contenido, se dan por vencidos, parten de la base de que son idiotas, así han dicho unos, “que yo soy tonto, que yo no sé, no sé y no lo voy a entender porque soy tonto y me quedo aquí”.

E: O sea, las emociones se expresan por medio del lenguaje

N: Sí, no me ha tocado ver, o sea, por lo menos en ese colegio no me ha tocado ver... ah, no, sí me ha tocado emocionalidad negativa, como... pero tú dices como contra mí o contra otros? Eh... sí, un chico en especial, de octavo, que me dijo por mejor yo- lo sorprendí copiando en una prueba, entonces en vez de llamarle la atención le dije que eso no se hacía, que no correspondía, que no podía estar con el libro en la prueba, él apeló a que no sabía que no sabía que no se podía estar con el libro en la prueba, en fin, entonces cuando él se negó a seguir escribiendo la prueba, se frustró, se enojó, no sé, entonces un par de minutos después yo le dije que “vamos –qué se yo, voy a inventar el apellido- Pérez, vamos Pégrez tú puedes”, él me contestó “por qué no se va un rato a la mierda”, esa es una emoción con la que ahí no supe lidiar, me corté, la verdad, ni si quiera me dio para contestarle, para echarlo fuera de la sala, pasé como varios segundos en que de verdad no podía creer la situación. Por lo menos un cabro tan chico, de octavo básico. Pasé varios segundos y después simplemente le pedí a un alumno que llamara al inspector no más, no hice más, no hice más del tema, además que era situación de prueba también, entonces no, quedó ahí digamos por ese día.

E: Ese, enfrentarse a las emociones en la sala de clases con los estudiantes, ese enfrentamiento es pedagógico? Cómo se genera ese enfrentarse, cómo se da ese enfrentamiento?

N: Es complejo, porque por ejemplo, yo sé que hay profesores que logran sacarse eso de encima, que son como menos emocionales, y no, tal vez este tema no es tema, y de pronto hay profesores como que se... estoy tratando de recordar a mis propios profesores, porque yo no he visto a mis colegas, cómo se paran adelante, hacen una clase, exponen lo que tienen que exponer, y se acabó la clase y se van, habremos otros tal vez que somos más emocionales o por lo que nos toca enseñar tal vez, el tema del lenguaje, de los gestos, cierto, estamos muy pendiente del gesto, del tono, de cómo lo dice, de cómo lo dijo, que qué gesto hizo, si cerró o no cerró el ojo, si... más que, es que la palabra enfrentarse me complica, yo creo que cómo manejamos, cómo hacemos que todas esas emociones nos jueguen a favor a todos, porque la palabra de cómo me enfrento a eso ya es como un problema po'. Eh... claro que es complejo cuando tú eres, se supone que el adulto, que

tienes que entender la complejidad de 45 adolescentes, es complejo, es complejo pero yo creo que el concepto de enfrentarse lo haría peor, yo creo que cómo lo manejamos es como lo que se podría llamar inteligencia emocional, cómo en vez de que ese niño que no quiere, no quiere poner atención, o está durmiendo.

E: El enfrentamiento implicaría... qué cosa implicaría para usted el enfrentamiento?

N: Por ejemplo en el caso de que un chico esté durmiendo, por ejemplo que es como habitual, qué se yo, un cuarto para las ocho de la mañana por ejemplo, eh... no retarlo, yo soy bien irónica eso sí, lo reconozco, de repente se me pasa un poco la mano, pero si están durmiendo yo le digo “me despierta a la bella durmiente”, le pido a otro que lo despierte, que lo mueva, y ya si es nuevamente, yo le digo “puedes salir de la sala”. Uno puede entender que esa persona no tenga ganas de estar ahí en ese minuto, tenga frío, tenga sueño, el tema no le interese, y el aprender tiene que ser un acto voluntario, o si no se pierde la magia del querer aprender, entonces por lo menos yo siempre parto mi, el semestre o cada ciertas clases les voy insistiendo en que el que no quiera estar, que se retire, yo no lo voy a anotar ni nada, pero prefiero trabajar con gente que esté a que, me parece una falta de respeto estar durmiendo, mejor que se retire si tiene sueño o que vaya a la biblioteca o a tomarse un café, tampoco me molesta si algún alumno se está tomando un café, yo prefiero que un chiquillo se esté tomándose un café en la sala pa’ estar despierto, porque eso me quiere decir que el tipo está motivado ahí po’, pero no enfrentarse. Yo creo que la, me gusta pensar que los chiquillos están en la sala de clases porque quieren, no porque deben, por lo menos con eso yo siempre estoy manejando un poco la situación, que les dejo la libertad, eso, que dentro de todo que se sientan libres, que no están prisioneros en mi clase, que estén libres de decidir.

E: Si usted pudiera explayarse acerca del manejo pedagógico de las emociones...

N: El manejo pedagógico... a ver, dame un poco más de luces, porque ahí me pierdo un poco...

E: Eh... usted señaló, dijo que tenía formas, o está señalando que hay formas pedagógicas en cómo usted puede enfrentar o puede estar frente a una emoción de un estudiante.

N: Ya ya ya , eh... formas pedagógicas, por ejemplo, si bien yo soy irónica, no me gusta la ridiculización, por ejemplo, soy de tirar tallas ya más pesadas o más agudas, sí y sólo si yo ya tengo una confianza con el estudiante y ya hay un tema en común que él sabe que nos tiramos esa talla, digamos... sí y sólo si, porque hay chiquillos a los que a mí nunca se me ocurriría tirarles una talla porque son tan callados que tú no sabes lo que están pensando. Nunca ridiculizar. Tratar de darles, ejemplos, por ejemplo, de los contenidos, lo más, lo más cercano a la realidad de ellos y eso lo hago acordándome de cuando yo era adolescente en realidad, de cuando yo también era estudiante. Tratarles de hacer ver, desde mi emoción como que yo no estoy ahí para presionarte ni soy un carcelero, sino que yo vengo con todo el gusto a enseñarte todo lo que yo sé, es como que trato de llevarlo a la emocionalidad, como decirle “trata de aceptar este regalo que te estoy ofreciendo”, porque por eso, por algo estamos en la educación pública, y funciona bien, funciona bien, y ya cuando no quieren entender, ahí ya recién viene el reto de decir “oye ustedes después van y pagan hasta las ganas en un preuniversitario muy renombrado y pagan por que les enseñen lo mismo que les estoy enseñando yo gratis, entonces por qué no aceptan este regalo, en ese sentido soy bien como, como de la, del lineamiento de Paulo Freire, de que la educación no es un castigo, es una liberación.

E: Y de los elementos emocionales, si pudiera hablar cuáles son los elementos emocionales que están presentes en los estudiantes en el día a día?

N: En el día a día, yo veo mucho, eh... mucha, veo frustración, veo hace mucho tiempo que los chiquillos no se creen el cuento de lo que son capaces, no sé por qué. Veo mucha inseguridad física, veo mucha inseguridad sexual, pero por otro lado también desde lo emocional también veo cabros que son muy como muy hiperventilados, muy de, muy sin filtro, muy de contar, de llegar y hablar cosas, como... tengo la sensación de que son los adolescentes se van como... es que yo no me acuerdo de haber sido así, tal vez también lo fui, como de un extremo a otro, o tengo niños que tal vez escuché su voz un par de veces en

el año, y otros que pedía por favor que no siguieran hablando, eh... pero yo creo que de todas maneras los elementos en común son como miedo al futuro, como no, no se sienten capaces.

E: Y... las razones del... las razones o las causas que podría haber...

N: Yo lo conversé con ellos una vez abiertamente y les dije “Quiénes –en un consejo de curso- Quiénes no quieren estar aquí”, y me sorprendió la cantidad de manos que se levantaron, hasta los más, digamos, tranquilos que uno pensaría que es un tipo que está bien adaptado, no, no quiere estar en el colegio, le carga el colegio, y llegamos al punto de que son serios conflictos con los papás, que los papás tienen sembradas muchas expectativas que ellos, una, por una parte, no se creen capaces de lograr, esa es una de las razones, y la otra razón era que los papás querían que ellos fueran una cosa que ellos no quieren ser, el típico papá que quiere que su hijo sea, no sé, arquitecto, y el hijo quiere ser músico, y eso lo frustra porque él sabe que es un buen músico, por ejemplo, y el caso de un chico que incluso participó en un programa de televisión que él sabe que es un buen músico, pero el papá no le valora eso, sino que le saca en cara lo que no es, más que lo que es, lo bueno que es en otra área, entonces ahí uno como profe, pucha, qué, por qué, qué puede hacer uno en 45 minutos, nada, también hay chiquillos que no se te acercan no más, que no hablan con uno, entonces a que se te acerque uno, de repente darle un consejo, o más que consejo, no, no me gustan los consejos, darle como frases como de, de aliento... “oye que te ves bien, oye que te luciste en tu prueba, oye”, como un poco para que se crean el cuento, para que sepan que lo noto, yo sé que tú existes, no eres uno más, eso, creo que por lo menos con eso puedo contribuir, porque más no, no vivo con ellos.

E: Esas tensiones que reconoció con los padres, esas tensiones también aparecen en la relación de usted con los estudiantes? La misma? Se ven esas tensiones?

N: Sí, pero no, pero en otros años, en otros cursos, sí po’, inevitable porque uno pasa a ser la figura que representa la autoridad del curso, por lo tanto un adulto es la autoridad, es el reflejo de lo que se supone que se debe hacer, que es lo correcto, que es un adulto que uno ya tiene su carrera, que ya paga sus cuentas, entonces es lo que ellos aún no logran, que no

saben si lo van a lograr, y que tampoco saben si eso es lo que quieren, entonces todo eso, esa frustración, esa rabia también de algunos, se personifica en ti po, y tú eso tienes que, por lo menos yo les digo “chiquillos yo no soy su enemiga, para nada, para nada, aquí son otros los elementos que están, que se están aunando a todo esto que a ustedes les pasa pero yo aquí no, estoy lejos de ser la enemiga, al contrario”.

E: Y... si usted pudiera entonces referirse a la importancia que le atribuye al trabajo de las emociones en el aula.

N: Es fundamental, y nos queda tan poco tiempo para eso, eh... yo le pedí al psicólogo del colegio de hecho en una oportunidad que fuera a visitar el curso, porque me parecía que estaban muy desmotivados, y de hecho él les hizo la pregunta: “quiero que me contesten, no como profesor”, yo me quedé ahí porque dije “chiquillos sean sumamente honestos, yo voy a estar aquí porque quiero escucharlos pero de aquí no sale, yo no voy a interrumpir nada”, y me di cuenta de la necesidad de hablar que tienen los chiquillos, de hablar de su vida, y que no tenemos tiempo para eso.

E: Desde su asignatura, la importancia que le da a la, que le atribuye al trabajo de las emociones, usted nombró el lenguaje, habló que usted en la asignatura del lenguaje y que le llamaba la atención el gesto y en qué se fija, si usted pudiera hablar sobre la importancia que le atribuye al trabajo de las emociones desde su asignatura.

N: Así como eh... a ver, para ser honesta nunca me había planteado el concepto de la emoción, me lo planteo como la idea de que los estudiantes se sientan absolutamente libres de manifestar su pensamiento, libre, en todo ámbito. Si el libro o la historia, la novela, el personaje, les pareció una mugre, que no tiene peso, que no tiene consistencia, que lo diga, que se sienta libre de hacerlo, por ningún motivo ni porque uno haga un libro, el libro le tiene que encantar o le tiene que, no, que se sienta absolutamente libre de hacerlo, yo creo que por ahí va el... creo, me estoy dando cuenta que por ahí voy como ligando la emoción con la libertad, que se sientan en confianza de decir lo que piensan y lo que son, y que por ningún motivo van a ser reprimidos por eso, o castigados en puntaje en una prueba, al contrario, que son libres de pensar, y el tema del puntaje tiene que ver finalmente con una

cuestión de una estructura, de una pauta de cotejo de información, pero de hecho mientras más puedan, me encantan esas preguntas abiertas de cuestionar el personaje, de su religión, de su ideología, argumentación, da mucho, da para mucho, pero son pocos los, siempre participan los mismos, eso es como el gran pero.

E: Y si fuera un poco más claro y lo pensáramos respecto a si la podemos ayudar, la importancia que le da, le atribuye al trabajo de la afectividad en el aula.

N: uh, fundamental, eh... no se trata de, y ahí es complejo, es complejo porque si tú eres muy afectivo, los chiquillos empiezan, o cualquier alumno, cualquier adolescente cree que tú puedes, vas a dejar de ser estricto en tu área, eh... entonces tienes que tratar de mantener un equilibrio, y es sumamente complejo, es difícil, eh... respeto, y en la medida que se pueda, en la medida que se pueda, que el alumno que lo permita, de repente un abrazo, no un abrazo de frente sino que un abrazo así como de lado, tomarlo del hombro... hay chiquillos que lo agradecen mucho el contacto físico a mí se me da fácil, entonces yo, o de tomarles la mano, cómo estay', es como darle, vuelvo a repetir, darle a conocer que yo sé que él existe, que no es un número más, que si bien yo me reconozco malísima para aprenderme los nombres, yo sé tu cara, yo sé que tú eres de este curso y yo sé que tú me has dicho esto y lo otro, yo te reconozco, es como un mirarse a los ojos, no una mirada a un grupo de gente, eso es humano, si educar es un acto humano, eso me parece fundamental, y nosotros también en nuestra época vivimos el... o sea, yo no lo pasé porque como yo era la, me iba bastante bien en el colegio, siempre me, se sabían mi nombre y todo, pero qué pasa con esos que nunca hablan, o ese que habla mucho también a lo mejor lo único que quiere es que tú lo mires, le tomes la mano y le digas "sí te escuché".

E: Eh... y esa afectividad se liga con la expresión por medio del lenguaje, usted ve otras expresiones también?

N: hasta en la cosa más mínima de repente, eh... lo que te conversan, cierto, porque cuando el chico es más, quiere como que tiene cierta resistencia contigo, pero igual se despide de ti, ahí hay una relación como que, como que... que tú tienes que seguirla aunando, las cosas que te habla, si te saluda, si no te saluda, si te pide algo por favor, si te,

al final de la clase si te dice “profesora, me puede dar el nombre de ese libro, de esa película”, yo creo que en todos esos pequeños gestos se da como... y que tú te des el tiempo de sacrificar un café en el recreo por quedarte pa’ darle el nombre de esa película y de ese... eso es, eso se, eso es... ir juntando pa’ a largo plazo.

E: Y si usted pudiera referirse a la construcción de las relaciones pedagógicas en la afectividad.

N: La construcción...

E: Desde su experiencia.

N: Así como entre colegas o con los alumnos?

E: Los estudiantes.

N: Con los estudiantes...

E: Si quiere hablar con respecto a sus colegas también puede.

N: Hm... lo que pasa es que el tema de la afectividad y las emociones se ve como una debilidad todavía, muy, o sea, si yo digo, por ejemplo... por ejemplo, en mi curso, en mi jefatura, un tercero medio, yo les dije “chiquillos voy a hacer un acto de confianza con ustedes, solamente con ustedes, y yo les propongo algo, yo quiero hacer que corra una hojita y yo quiero que por favor me den su número de celular, yo les voy a dar el mío, yo les prometo que solamente los voy a llamar sí y sólo si es una emergencia, o sea es una cosa que yo necesite urgente y ustedes también, no me van a estar llamando para decir profe cambie la prueba” y hubo un acto de confianza que funcionó súper bien, yo llamé un par de veces a unos alumnos por una cosa muy específica, para saber cómo estaban, ellos también a mí una cosa muy específica, y cuando yo lo comenté con unos colegas, ya fue como lo peor, o sea, cómo se me ocurría ser tan... de todo me dijeron, de hecho que eso era poco pedagógico. Yo lo vi como un acto de confianza y que los chiquillos cumplieron súper bien, pero, o el que te vean conversando con los chiquillos mucho, o que se despidan de abrazo con un beso también es mal visto, súper mal visto, y tú qué le vas a decir a un

chiquillo “no corras”, sí, es súper mal visto ahí. Eso se ve como una debilidad, como parte de la profesión del profesor básico, de los profes parvularios, pero no de los profesores de educación media, tenemos que tener distancia, los universitarios con mayor razón, o sea, eso por favor, ni si quiera es tema.

E: Respecto al mismo tema de la construcción de relaciones pedagógicas en la afectividad, qué tipo de relación pedagógica en la afectividad, la que nombró sería una forma? Existirían otras formas?

N: Eh... es complejo, porque como es un tema poco tratado, yo te estoy hablando desde mi experiencia, y puede que esté sumamente perdida en lo que yo estoy diciendo, a ver, voy a darme un poco vuelta, a ver si logro llegar al punto, pero por ejemplo yo le digo a los chiquillos, hay un acto de cariño o de amor, ya, no uso esa palabra, pero de cariño cuando yo hago una prueba, la preparo para ti, que tenga buena letra, preparo un texto que sea bueno, interesante, qué se yo, entonces tú recíbelo, y tú por otro lado yo te pido que como otro acto, me regales una buena letra, por ejemplo, eh... a ver, repíteme la pregunta. Cómo era?

E: Respecto a la construcción de relaciones pedagógicas en la afectividad, si usted puede hablar de los tipos de relaciones pedagógicas construidas en la afectividad. O de relaciones pedagógicas construidas en la afectividad. Desde su experiencia.

N: Chuta, cómo se relaciona...

E: O tipo de relación

N: Qué complejo, siento que necesito un nombre de algo que no, que es un conocimiento que no manejo en lo absoluto

E: Eh, por ejemplo, cuando usted habla que estableció una relación de confianza con los estudiantes para poder comunicarse con ellos, cuando habla de que reconoce que los estudiantes tienen tal o cual tipo de emoción en el aula, e ese sentido si pudiera usted hablar de la relación pedagógica construida de la afectividad, desde su experiencia.

N: Yo, sabes que lo tengo más, increíble que lo tengo más cercano con los chiquillos no de este colegio, sino de donde trabajaba antes, del Isaura Dinator, puras niñas, porque era otro nivel educacional de los papás, de las niñas, eran niñas súper vulnerables, los papás las iban a tirar, literalmente, las tiraban ahí y los papás si es que aparecían al final del año, eh... y ahí la afectividad era fundamental, porque osino esas cabras se iban, desertaban del sistema, o quedaban esperando guagua en octavo, primero medio, y ahí la afectividad era fundamental, pero también se podía producir una cuestión que era como una suerte como de manipulación también entre algunos adultos con algunos adolescentes, dependiendo del adolescente con el adulto que se fueran mezclando, también se daban mucho, por esta cuestión como de la falta de, va a sonar un poco como de teleserie cebolla, pero como la falta de amor que tenían estas niñas, entonces cuando sentían afecto por algún profesor o que o profesora, se podían dar estas relaciones un poco dependientes, un poco manipuladoras también, entonces también ahí yo tomé distancia, entonces la relación afectiva con los chiquillos, con los varones, con puros, es distinta, y ahí he trabajado más en la parte de decirles cosas, más que hacer, con las chiquillas éramos más de ayudarles hasta con dinero para la micro, dinero pa su uniforme, cosas así, con los chiquillos es más de palabra, es más de tratar de darles confianza y, pero con la limitante de que, es que es complicado trabajar la afectividad con los chiquillos también, porque también me cuesta poner de repente límites.

E: Elementos de la afectividad que usted puede distinguir. Donde hay un elemento afectividad, y un elemento que no es de afectividad, las relaciones que usted construye con sus estudiantes actualmente.

N: Un elemento de afectividad, eh... el Whatsapp, porque como los chiquillos no tienen nunca teléfono en dinero para llamar, pero sí saben que frente a cualquier emergencia se pueden comunicar conmigo, y “profe, falté porque me pasó tal cosa o estoy enfermo y le debo la prueba tal, usted me puede apañar con tal cosa?”, si cuando ya te llaman haciéndote esos pedidos es porque ya confían, espero yo que confían y no como una suerte de utilización, eh... hablar, hablar, yo diría que ese es el mayor elemento, hablar, hoy en día no se habla, la gente no se habla, mira el teléfono, no se hablan en la casa, los niños no son

muy de hablar, el varón, digamos, en general así, no es muy dado a hablar, yo creo que hablar quizás es un elemento, como es mi fuerte, entonces o por el lado de la música, o por el lado del cine, o por el lado de la literatura, por por algún lado trato como de agarrar a alguno y tratar de que me vayan contando, otros salen espontáneamente, cosas como afinidades incluso políticas. Con los que no me ha dado resultado nunca ninguno de esos elementos, ni música, ni películas ni literatura, ni nada, es increíble que con los, con ciertos chiquillos que profesan ciertas religiones, en especial la evangélica, no, no hay caso, no, no los he podido agarrar, parece que no les gusta mi forma directa de decir o de, no sé, pero yo ahí he encontrado, ahí todavía no encuentro un elemento para llegar a ellos.

E: Eso podría reconocer una posible tensión en el, en la construcción de afectividad con esos estudiantes.

N: Sí.

E: Y qué elementos distin- Qué elementos usted puede ver que le impiden esa construcción? Aparte del que nombró.

N: Es que por ejemplo, este año en especial, un tercero medio, argumentación, ver por ejemplo, darles un ejemplo claro, rápido y fácil de por qué un argumento carece de suficiencia, y el clásico que tú siempre encuentras en internet es, por ejemplo, no se puede matar a otro porque Dios lo dice, entonces tú inmediatamente le explicas al alumno que tú no puedes argumentar del punto de vista moral o ético, entonces eso me produjo, eso me trajo problemas con un alumno en especial y no hay caso, yo creo que esa relación no tiene arreglo, siendo que nunca he hablado con él, y de eso me enteré porque el papá vino a decirme que el hijo había llegado muy sentido a su casa porque yo había que tal y cual cosa, entonces yo también me molesté porque dije todos son libres, ahí, ahí me sentí muy molesta yo, porque me molestó que él no hiciera uso de su derecho a levantar la mano y decir “yo opino profesora que” o “no me parece el ejemplo, yo creo”, pero sí después llegó a la casa, y el papá me pidió una cita para hablar de, en realidad, me inventó otra cosa, pero era eso, que el chico se había sentido muy mal, estaba muy molesto conmigo por el ejemplo que yo había dado, y no veo cómo solucionar eso la verdad. La verdad que no lo veo cómo

solucionar porque tengo la sensación de que él ya puso la barrera, él ya me catalogó de cierta manera, entonces ahí ya cómo, no hay po', no hay cómo derribar eso.

E: Y respecto a lo mismo de la construcción de las relaciones pedagógicas en la afectividad, cuál es el, usted, cuál es el sentido, si usted se pudiera referir al sentido de la construcción de las relaciones pedagógicas en la afectividad, el sentido.

N: Un sentido humano, porque el alumno o el estudiante no es un autómeta que está obligado a escucharte porque sí, ni es un recipiente donde tú das vuelta una montonera de contenidos, tiene que entender porque si tú no le explicas el por qué, entonces el sentido de la construcción es entender que somos, que hay un, que tú no le estás enseñando a algo muerto, es un ser vivo, por lo tanto necesitas darle, explicarle el sentido de por qué está ahí, no decir "hoy día vamos a ver el abecedario", y ahora dile por qué po', por qué vamos a verlo, cuál es el sentido, cómo tú lo veis' todos los días, y cuando logre entender eso, ahí ya después te vas con puro contenido si quieres, contenido, contenido, pero primero siempre darle el por qué, porque estamos llenos de por qué, un adolescente tiene cien mil porqué, un adulto tiene doscientos mil porqué, entonces en la medida de lo posible, tratar de contestar mínimamente algunas dudas lógicas de la existencia humana, que es decir "y por qué tengo que estar aquí, por qué tengo que aprender esto", lo mínimo es que yo como adulto responsable o más maduro, con hartas comillas, maduro en lo emocional, yo te diga maduramente "mira, esto te va a servir para esto y para lo otro", y eso es para mí el sentido de la, el sentido de entender que eso es un humano, y que no tiene la obligación de escucharte, no tiene la obligación, tampoco pedirle por favor que te escuche, no tiene que ver con eso, sino que cambia cuando tú le dices que, tú le logras hacer entender lo importante que es, comillas, porque me carga esta palabra, lo entretenido que es esto, lo trascendente que es este contenido, y ahí ya nos vamos todos por un tubo.

E: Ese sería entonces el sentido que tiene en cuenta la construcción de la afectividad en el aula.

N: Ese sería uno de los sentidos, porque el otro también sería tomar en cuenta como todos los pareceres , por ejemplo si yo hubiese hecho tal vez un buen estudio , por ejemplo de

haber dicho “bueno yo tengo tantos alumnos evangélicos, por lo tanto no voy a dar este ejemplo para tal o cual contenido”, pero eso también, chuta qué complicado, porque al final también yo diría “bueno, no puedo decir este porque este otro es católico y este es judío y este es no sé qué”, entonces al fina qué digo. Por eso que vuelvo al inicio que es como sentirse libre, yo soy libre de decir lo que yo quiera, como yo Natalia Aravena, como cuando por ejemplo, un estudiante me preguntó “Profesora usted qué piensa de las mujeres feministas que se dejan pelo en la axila?”, entonces yo le dije “tú me estás preguntando como profesora o como mujer? Cómo quieres que te conteste?” ,”no profe, contésteme como mujer” y yo le di mi respuesta, entonces lo mismo yo quiero que ellos sientan, la libertad y libertad y sin pasar a llevar a todos, me entiendes, así como la afectividad sin tratar de pasar a llevar, chuta, es complejo, pero no es, se puede. Yo siempre pienso cómo me gustaría que le enseñaran a mis hijos, o cómo me gustaría que estuvieran tratando a mis sobrinos, o cómo me hubiese gustado a mí mi profe de lenguaje, porque yo en el colegio tuve una profe de lenguaje muy, muy penca, muy chanta, no iba nunca a clase, entonces yo de alguna manera me pongo cómo a mí me hubiese gustado, y en eso me marcó mucho mi profe de biología, mi profe de biología era un tipo muy joven, muy seco en su asignatura, seco, imponía mucha disciplina, o sea, nadie se atrevió a copiar o a faltarle el respeto, pero le daba la locura de repente y nos daba el minuto de confianza, entonces él mismo contaba un chiste, o él nos decía ya, a ver, diga, quién me dice un, no sé, quién me cuenta una historia chistosa, entonces, pero el tipo manejaba, te daba el rato de libertad, todos nos sentíamos en confianza, pero también el tipo ponía autoridad, ese es como... y tú también sentíai’ que te podiai’ acercarse a él, a contarle cosas, pero no era un igual, pero contaba con él.

E: Ya, muchas gracias por la entrevista, bueno y este tema es para desarrollarlo mucho más, pero muchas gracias.

N: uh, larguísimo y precioso.

E: Pero muchas gracias.

N: Muchas gracias.

ENTREVISTA N°2

E: Ya, vamos a comenzar con la entrevista, entonces me gustaría que dijera cuál es su nombre y cuánto tiempo está trabajando, ejerciendo como profesora.

J: Mi nombre s.... y partí el 2008 trabajando, haciendo reemplazo en la municipalidad de Santiago para los colegios de la comuna

E: Y cuánto tiempo lleva trabajando en el Instituto Nacional?

J: En el Instituto Nacional, fijo desde el 2010, son 6 años.

E: 6 años... y cuánto ejerciendo en general?

J: En general 8 años.

E: Eh, bueno, me gustaría preguntarle si es que usted me pudiera hablar del rol de las emociones en el aula.

J: Eh, yo creo que es fundamental, el tema de las emociones, yo lo he comprobado a lo largo de... toda mi etapa laboral que al principio yo no le daba mucha importancia porque consideraba que era irrelevante, porque no quería vincularlo mucho con los estudiantes, sentía que el vincularse era entregar demasiada energía y era demasiado desgastante, pero una vez que me di cuenta de que ellos en la medida que uno es capaz de vincularse y estar dispuestos a trabajar en este tema de los vínculos emocionales, me he dado cuenta que mis clases definitivamente han mejorado, la relación con los estudiantes ha mejorado, y es porque ellos de alguna manera lo necesitan, mucho, necesitan mucha guía, y... y finalmente no es una energía perdida, no es que finalmente estos niños como yo lo pensaba antes, a uno le absorban la vida, sino que finalmente es un círculo virtuoso en donde uno tiene una buena disposición con ellos y ellos después tienen una buena disposición con uno en términos afectivos.

E: y qué cree usted que le generó ese cambio de sentir que no quería vincularse tanto emocionalmente a ahora aceptar como esa vinculación emocional?

J: Yo creo que era el miedo a que de repente, a sentir que esto fuera como que me quitara parte de mi vida, pero en cambio creo que fue el asumirme como profesora, que mi vida es ser profesora, es decir, independiente de que yo diga “no, es que esto es pega y esta soy yo”, no, yo creo que uno es, también en la medida de que se siente un profesor, un maestro, y creo que eso uno tiene que tomar la responsabilidad de lo que eso implica y tiene que entender que eso va a tener obviamente va a hacer una energía que va a haber que entregar, afectiva, que es alta porque son seres humanos estos niños, que tienen muchos problemas, que hay que no resolvérselos, pero hay que guiarlos, y me di cuenta que finalmente parte de la base de asumirse que esta es una labor, es un trabajo con gente, no es con máquinas, no es con computadores, es con gente, entonces cuando uno trabaja con gente tiene que estar dispuesta a entregar.

E: Y usted cómo observa las emociones en los niños? En qué cosas lo ve? Por ejemplo, en la sala de clases, en qué aspectos usted lo observa?

J: Yo creo que al principio, cuando recién empecé a trabajar era súper complejo, de repente no entendía nada de lo que les pasaba, quizás porque yo también era muy joven, y tenía inquietudes muy parecidas a las de ellos, entonces no había como una dinámica muy de guía de mi parte, pero creo que ahora con más tiempo sí, efectivamente uno puede reconocer, uno entra a un curso y se da cuenta si tuvieron prueba, nota la tensión en el curso cuando hay gente que está peleada, uno nota que cuando uno llega de buen ánimo los chiquillos automáticamente receptionan todo súper bien, cuando uno llega enojada y grita o tensiona la clase ellos también se tensionan, entonces me di cuenta que bajando la tensión y uno teniendo la disposición afectiva más positiva con los chiquillos se puede lograr todo.

E: Y eso de el rol suyo pero si usted lo ve desde los adolescentes, qué observa en... qué tipo de emociones observa o cómo ve la afectividad en los estudiantes, por ejemplo?

J: yo creo que es súper complejo, porque ellos están en una etapa súper como visceral, entonces están súper confundidos y eso se nota. Yo veo que tienen un desborde emocional, de repente están enojados con algo que no entienden qué es, y empieza a haber una odiosidad con el ambiente en general, entonces yo creo que es súper importante que

nosotros de repente los ayudemos a encausar esa rabia contenida, porque como... es comprensible que muchas cosas que a los seres humanos en la vida moderna lo puedan perturbar, pero ellos... claro, la medida en que esa odiosidad la disparan hacia cualquier parte, lo púnico que hacen es tensionar más el ambiente y al final no se puede salir de esa posición, aparte que igual creo que el tema de la educación de las emociones es súper importante en la medida de que nosotros también podamos como adultos tomarle el peso a lo que implica ser un ejemplo para los adolescentes, yo creo que uno como profesor tiene que estar súper convencido, porque trabajar con adolescentes con esta emocionalidad tan a flor de piel, muchas veces es súper desgastante pero en la medida de que uno puede entender bien de dónde viene esto, entender que no es con uno el tema, entender las situaciones familiares que tiene cada uno de los estudiantes, uno puede darse cuenta más o menos hacia dónde encausar esto, pero para eso tiene que haber dedicación y uno tiene que estar dispuesto también a ser un ejemplo para ellos, por algo uno eligió ser un maestro.

E: Y estos elementos emocionales que están presentes en los estudiantes el día a día, usted distingue la agresividad o distingue la como, no agresividad, perdón, molestia que ellos puedan sentir o que están enojados con algo pero no lo saben, usted puede distinguir cual podría, o usted cree, podría decir cuáles son estas causas o razones que podrían haber respecto a esa reacción emocional o esa emocionalidad...

J: sí, yo creo que también primero hay una cosa de imitación, yo creo que ellos igual aprenden en la casa cómo resolver ciertos problemas, y si en la casa hay gritos o la gente tensiona y pelea siempre, es lo que ellos traen, también yo creo que influye mucho de repente esta frustración de sentir que es mucha adversidad en la vida que ellos llevan, el tema de la injusticia social y que a ellos les produce como esta sensación de que se viene una montaña muy grande que es la que tienen que sortear para poder avanzar, eso también es impresionante cómo se nota esa tensión, se nota esa rabia cada vez que ellos se sienten presionados, colapsan, creo que también hay un tema en el entorno educativo, en la medida de que ellos puedan percibir más orden o más tranquilidad de parte de los adultos, ellos también van a experimentar esa tranquilidad, pero si nosotros, por ejemplo, estamos en

constante conflicto en el colegio, entre nosotros mismos, tampoco vamos a contribuir mucho a que ellos puedan en el fondo desarrollar todas esas emociones de mejor manera.

E: Y estas tensiones que usted reconoce, por ejemplo, con los papás, o con los padres, también aparecen en la relación con usted con los estudiantes? Usted reconoce algunas tensiones, por ejemplo, que me pudiera hablar de esas tensiones?

J: sí, por ejemplo yo creo que igual ellos tienen un conflicto con la, como con el tema de la norma, sobre todo en el colegio, con uno, porque pasa que muchos hogares ahora ya no hay mucha disciplina, no la ven porque obviamente con suerte ven a los papás que están trabajando todo el día, entonces de repente llegan a un lugar donde alguien les quiere enseñar algo, les quiere transmitir algo que, a lo que ellos no están acostumbrados, entonces lo reciben de manera súper violenta, no lo entienden, porque en sus casas no están teniendo esa dirección que nada implica que sea un mandato, obligatorio, una cosa mandada así como tan rígida, que en el fondo ellos tengan que actuar por miedo, pero sí como no están teniendo guía, están muy confundidos, entonces de repente cualquier noción de guía, ellos la ven como una norma impuesta a la que se tienen que oponer, entonces yo creo que eso es lo que se está viendo hoy en día en el colegio, que los estudiantes no tienen mucho vínculo en la casa, no hay una transmisión de saberes de vida por parte de los papás, entonces después cualquier cosa por parte de un profesor lo van a tomar de manera súper ajena y lo van a ver casi como una agresión porque no están acostumbrados a que alguien los invite a hacer una autocrítica.

E: a mí me gustaría profundizar en eso que usted dice, por qué considera que es necesario guiar las emociones? Qué observa usted ahí?

J: yo creo que es importante guiar las emociones principalmente porque a uno nadie le enseña a vivir, y en la etapa de la adolescencia hay tanta información errónea y tanto estímulo que tienen los estudiantes, tienen tantos modelos confusos en televisión, en los medios de comunicación, que muestran ciertos caminos para, qué se yo, responder a todo este mundo emocional, actitudes súper violentas, competitivas, entonces de repente es como la verdad que tienen, que les ofrecen los medios de comunicación, que les ofrece el

internet, que les ofrecen sus compañeros, y que si no tienen una guía de un adulto, que les cuenten, que en el fondo la vida tiene otras matices, y que efectivamente el diálogo sí funciona, que el conflicto no siempre es la mejor manera de conseguir lo que uno quiere, yo creo que ellos podrían tener otra visión de mundo, porque tienen una idea de un adulto como muy de “el viejo conservador, ah los viejos tradicionales”, entonces les resulta molesto, pero creo que tiene que ver con una apertura de parte de ellos a escuchar a otra persona, que en el fondo un profesor se acerca a ellos no porque quiera, un profesor no gana nada, lo único que se puede lograr ahí es que el estudiante tenga una visión diferente de alguien que realmente lo quiere ayudar, y creo que cuando la ayuda llega de esa manera, uno incluso puede encontrar que los estudiantes son mucho más abiertos que cuando uno llega por la norma como per se, cuando no hay un sentido para ellos.

E: Y si usted pudiera referirse a la importancia que se le atribuye al trabajo de las emociones en la escuela, cuál cree usted que es la importancia, hay una importancia? Se le atribuye importancia al trabajo de las emociones en la escuela, en la institución en la que usted está?

J: yo creo que no, y yo creo que cuando se ha intentado, vuelven a aparecer muchas emociones lamentablemente que tienden más al resentimiento que a efectivamente trabajar las emociones como para ser canalizadas en un objetivo más positivo, pero creo que todo tiene que ver también con los adultos, los chiquillos, ellos son jóvenes, son chicos, entonces en la medida que ellos ven que los adultos tenemos un manejo emocional y hacemos un trabajo con las emociones que no tienen un profesor que llega a la sala y que emite por ejemplo un juicio racista con rabia y con odio, obviamente ellos van a entender que se puede contribuir a un mundo emocional que los lleve a aspectos más positivos en relación a lo que es la humanidad y el ser humano, que a recalcar lo negativo de los vínculos con las otras personas.

E: entonces y usted... cuál es la importancia que le atribuye al trabajo de las emociones de usted en el aula?

J: yo creo que es súper importante, yo creo que es súper relevante que todo lo que uno esté transmitiendo, yo siempre he dicho, suena súper cursi, pero que efectivamente uno tiene que hacerlo con amor porque si uno lo hace con rabia, con enojo, con frustración, o sea, se ve en mucho establecimiento que pareciera que los profesores odian su pega, odian a los estudiantes y eso se transmite, uno cree que no pero los estudiantes logran captar cada una de las actitudes que uno tiene, entonces yo creo que para partir trabajando las emociones con ellos uno tiene que estar también más calmado y también tener menos prejuicios con ellos mismos, porque los chiquillos si ven voluntad, y si alguien está dispuesto a trabajar el plano emocional con ellos, los chiquillos lo van a recepcionar bien.

E: Y desde su asignatura, qué importancia se le atribuye al trabajo de las emociones?

J: Ehm... yo creo que en la asignatura de Filosofía y Psicología es clave, es clave el tema de las emociones y yo lamento profundamente que haya tanto prejuicio desde muchas veces la intelectualización exacerbada que existe con respecto a la filosofía, que muestra que casi hacer trabajo emocional con los chiquillos es hacer autoayuda, o se menosprecia porque se ve algo que lo hacen las profesoras, no los profesores, lo hacen las mujeres, y se le quita un valor porque se emite un, o sea, a partir de esos juicios de que la emocionalidad es para las mujeres ya partimos mal porque ya partimos con una actitud cargada de machismo, pero también se cierra una oportunidad súper importante, que yo creo que si no es en filosofía que es la asignatura para derribar prejuicios y liberar la mente y el corazón, desde dónde más se va a hacer.

E: y usted observa esa mirada a las emociones de como algo femenino, estando en un colegio, trabajando en un colegio de hombres?

J: no, para nada, para nada. Yo creo que aquí los chicos lo que más necesitan es trabajo de las emociones, porque ellos han aprendido a través de los medios de comunicación que las emociones se sueltan con agresividad, con violencia, jugando a la pelota y ya, pero igual hay una violencia de por medio, y de repente ellos ya no quieren, se nota que no quieren más eso, uno lo percibe pero no lo pueden decir porque es la forma que aprendieron, entonces yo creo que para los hombres, si es que no es más necesario hoy en día, porque

por el prejuicio que existe, yo lo he comprobado incluso en las clases de sexualidad, los chicos solos llegan al tema del amor, solos, ni siquiera va inducida la clase, entonces con toda esta filosofía un poco post-moderna de que no, que ahora todo tiene que ser como que ya no hay amor, ya es sólo cuerpo, el problema de eso es que yo creo que los chiquillos siguiendo como ese estilo de vida, no están sintiéndose mejores, todavía ellos sienten que algo les falta, por más que vayan a la moda, pero aun así uno percibe que ellos quieren hablar del amor, que ellos quieren hablar de los vínculos, les encanta hablar del amor, es impresionante lo que les gusta hablar del amor, hablar de la amistad, les encanta hablar de la amistad, entonces yo creo que cualquier profesor de cualquier asignatura que un día llegue y les vincule incluso su propia asignatura con lo que los chiquillos puedan hacer en su vida, con cómo eso puede mejorarles la vida desde lo emocional está ganando mucho con ese curso, ganaría mucho, aventajaría mucho en su asignatura. Una preguntita que les hiciera vinculando su asignatura con cómo ellos se sienten.

E: y si usted pudiera referirse a la construcción de las relaciones pedagógicas en la afectividad, usted ve una construcción en estas relaciones como de la pedagogía con la afectividad?

J: sí, yo creo que es súper importante, pero también creo que hay una línea bien delgada que es cuando el profe ya como que quiere convertirse en un par, en un amigo, ahí ya tendríamos un problema, porque, yo en ese aspecto soy crítica porque considero, cuando yo era, recién entré y era más joven yo a eso era a lo que le tenía miedo, como cultivar la afectividad con los chiquillos y que ellos terminaran viendo más como un par que como una profesora, pero creo que si eso se maneja bien, jamás pasa, los estudiantes jamás van a cruzar una línea de ser, qué se yo, sin respeto, o de ser o decir una broma desubicada al profesor, si el profesor sabe muy bien cómo cultivar la afectividad, siempre mostrando que él es profesor, porque creen que esa confusión que existe de la afectividad casi como para que haya afectividad en la educación me tengo que hacer amigo del alumno y ser como un partner y vamos a carretear juntos y no, ahí yo soy crítica, yo creo que la afectividad es súper fácil cultivarla con los chiquillos sin perder el norte de que uno es el profesor y los chiquillos así lo perciben cuando uno lo hace de la manera correcta.

E: y en ese sentir, cuál sería como el manejo que tendría que tener el profesor cuando usted se refiere a manejar, a qué se está refiriendo?

J: al trato, el trato del profesor siempre tiene que ser de profesor a alumno, siempre tiene que el profesor, es que por algo somos profesores, somos maestros, enseñamos, entonces si bien los estudiantes también nos pueden enseñar muchas cosas, pero el adulto, el que ha vivido más años, el que lleva tiempo formando estudiantes es uno, entonces yo creo que ese manejo parte de la base con que los roles estén súper claros y que uno nunca jamás cruce esa línea con los estudiantes, jamás de los jamases, porque ahí se pierde confianza, se pierde respeto, se pierde todo y el vínculo finalmente pasa a ser un vínculo que puede incluso llegar a ser como utilitarista, en algunos casos, o sea, un profesor que se acerca afectivamente a un alumno para conseguir algo, para manipularlo, para insertar una ideología, yo lo considero nefasto.

E: y con respecto a la construcción de relaciones pedagógicas en la afectividad, si usted puede hablar de tipos de relaciones pedagógicas construidas en la afectividad, o si usted lo pudiera decir desde su experiencia, cómo construir relaciones pedagógicas desde la afectividad.

J: yo creo que lo más importante para mí ha sido siendo profe jefe, desde la actitud sincera, desde la apertura sincera con los estudiantes, donde uno realmente les manifieste que los entiende pero que hay que buscar soluciones, que los entiende pero que ellos tienen que mejorar, entonces siempre de la mano de la sinceridad, de que uno tiene que hacerles ver cuando se equivocan, tiene que felicitarlos cuando lo hacen bien, y tiene que en ese sentido ser bien equitativo, bien justo en el trato con los chiquillos y yo creo que ese trato justo, esa afectividad que también ellos perciben en el trabajo que uno está haciendo, que uno llegue y que ellos sepan que si van a conversar contigo no va a haber una mala disposición porque tú estás agrado escuchándolos, porque es tu labor como profe jefe, creo que eso ha sido una de las formas que a mí me ha traído bastantes buenos resultados, en general no genero odiosidad con mi jefatura, no, incluso en los cursos más odiosos que he tenido, al final del día los chiquillos terminan abriéndose con uno.

E: Entonces usted considera que mantener esos roles o mantener el rol de profesor-alumno permite mantener entonces una relación cercana de confianza y de respeto, pero usted como vislumbra que ahora en términos sociales estos roles se están como difuminando, entonces cómo cree usted que podría aportar la pedagogía de las emociones frente a este panorama, de que los roles como que están perdiendo un límite o delimitación

J: Claro, no se trata tampoco de instalar como jerarquía, pero yo creo que es súper importante que en el tema de las emociones el adulto entienda que tiene una emocionalidad que va cargada con mucha experiencia de vida, que es adulto, y obviamente generar los roles, pero dentro de esta afectividad en el sentido de que yo te quiero ayudar, yo te quiero enseñar, porque te tengo cariño porque eres un ser humano al que yo le quiero transmitir cosas positivas, y por otra parte desde el estudiante entendiendo que los profesores también somos seres humanos pero el profesor también le tiene que dejar claro que es un ser humano, que de repente la profesora se siente mal, qué se yo, le duele el estómago, lo que sea, pero que nunca yo creo que en la educación de las emociones nunca tiene que ser, siempre tiene que ser sincera y verdadera, nunca tiene que ser manipulada, yo creo que los estudiantes siempre van a darse cuenta cuando el profesor en el fondo está haciendo algo lateado, obligado o que el profesor simplemente ya se cargó una odiosidad con el estudiante y ya le repele, pero también ellos logran darse cuenta cuando de verdad en este tema de la educación de las emociones la persona que está frente a ellos está invitándolos a entrar a este mundo emocional pero desde lo verdadero, desde un objetivo que no tiene que ver con nada, que no tiene que ver con manipulación, que tiene que ver exclusivamente con algo genuino de amor por enseñar, entonces yo creo que cuando los niños lo perciben, el trabajo con las emociones no debiera ser complicado si ellos vieran que lográramos ser capaces de transmitirles que realmente lo de todo esto lo único que pueden sacar son cosas positivas, porque ellos están súper confundidos y dentro de esa confusión es súper fácil también que uno se pueda acercar y pueda manipular y eso es lo que yo creo que ellos le temen un poco.

E: Tú observas que le temen a eso?

J: sí, le tienen como desconfianza, yo recuerdo un curso que cuando yo era muy amable con ellos, ellos decían que no podía ser así, algo buscaba yo con ellos, y yo les tuve que ayudar a entender que qué podía buscar yo con ellos más que ser amable, para que ellos pudieran tener una convivencia buena en el curso para que pudieran unirse, para que pudiéramos tirar este barco arriba, pero como estaban muy contaminados con mucha manipulación, mucha afectividad que venía para conseguir ciertos objetivos quizás, que de repente no necesariamente era potenciarlos, ellos tenían mucho prejuicio, entonces la amabilidad la interpretaban como estrategia y tomó mucho tiempo que ellos realmente pudieran confiar en que yo como profesora jefe tenía una intención totalmente genuina a ser amable con ellos, estaban ya demasiado emocionalmente demasiado cargados, y finalmente entendieron que era algo verdadero y que nadie los estaba tratando de llevar hacia nada, nadie los estaba cargando hacia ningún lado y que yo tampoco quería conseguir nada de parte de ellos, solamente una buena relación.

E: y entonces respecto a esto de la construcción de las relaciones en la afectividad que usted acaba de ejemplificar, si usted pudiera referirse al sentido de esta construcción, al sentido de construir relaciones pedagógicas basadas en la afectividad, que usted podría decir.

J: desde el curriculum obviamente lograr los aprendizajes esperados, obviamente se logran con creces creo yo, porque el estudiante logra vincular esta parte intelectual que está súper densa con contenido, materia, con en el fondo lo que les está pasando, y creo que eso es un punto súper a favor, pero por otra parte creo que estar todos los días metidos con la misma gente en un lugar y con gente distinta es súper importante para que esto no se vuelva tensionante ni lleno de conflicto, entonces creo que el tema de las emociones lo único que puede traer es desarrollar las emociones, el trabajarlas lo único que puede traer son cosas positivas, aparte el tema de los aprendizajes que la comunidad funciona mejor, que los objetivos se van cumpliendo de mejor manera, es increíble lo que una buena actitud, es pero de verdad que lo he visto, lo veo a diario, es increíble lo que una buena disposición y un buen trato y una buena actitud pueden lograr, y finalmente ya ni si quiera es una cosa forzada, sino que los objetivos se van cumpliendo solitos, al final ni si quiera es algo que ellos lo puedan sentir como presión, la cosa fluye y fluye porque es verdadera, porque es de

corazón, es de sentimiento, no es una cosa craneada, no es una cosa manipulada, de estrategia, entonces yo creo que las emociones es algo súper un componente súper importante, si bien es primitivo, también se le contrapone mucho con esta visión intelectual, pero en la medida en que se canalizan bien yo creo que trae puras cosas positivas para la comunidad educativa.

E: bueno, muchas gracias entonces por su entrevista, ya, y bueno, vamos a dejar hasta acá, muchas gracias.

ENTREVISTA N° 3

E: ya, vamos a comenzar entonces con la entrevista, si me pudiera decir su nombre y cuántos años lleva trabajando como profesor.

M: Mi nombre es... soy profesor de física, y llevo 16 o 18 años trabajando como profesor.

E: y cuánto tiempo trabajando en el Instituto Nacional?

M: 18

E: 18 años... comenzó desde la...

M: 98

E: o sea, egresó y...

M: y entré a trabajar de inmediato.

E: como practicante?

M: entré como practicante, y... el 2001 entré a planta.

E: Ya.

M: trabajo en la universidad también, desde el año 2009, después de que me titulé o después de que saqué el magíster en física aplicada

E: ya, y respecto como a su experiencia en el aula, en su práctica pedagógica en el Instituto Nacional, usted qué experiencia ha tenido con respecto a la parte emocional o afectiva en el aula, qué ha visto en su práctica pedagógica durante estos años.

M: desde el punto de vista afectivo?

E: (asiente)

M: quizás complejo... es complejo acotar la experiencia profesional a un cierto sector, que es el que tú quieres, como el afectivo, yo creo que de los años que llevo trabajando, me he dado cuenta de un cambio generacional de un cambio de conducta, de un cambio en la sociedad, y que se manifiesta a través de los comportamientos, las formas de relacionarnos, que ya en algunos casos responden netamente a intereses, y eso producto de, desde mi perspectiva, de un sistema político y económico imperante en el país, lo que ha significado que las personas adquieran ciertos tipos de comportamientos, las sociedades adquieran cierto tipo de comportamientos, y eso se refleja aquí en el aula y especialmente en este colegio, donde creo yo, existe una diversidad de personas, criterios, y que en algunos casos

también es muy difícil de poder aunar esos criterios, ahora, respondiendo, yendo derechamente a tu pregunta, cuáles son los cambios que yo he percibido desde el punto de vista emocional, yo creo que hemos pasado desde una educación un poco más distante, más fría, más dura, como lo era hasta el año 2004, 2005, a una forma de entregar el conocimiento más cercana, la relación con el alumnado en algunos casos sigue siendo distante, y en algunos otros casos sigue siendo también cercana, guardando las proporciones obviamente, pero...

E: y en esa parte que usted identifica como este cambio de años anteriores a ahora, que ha visto este cambio respecto a la parte afectiva, usted dice, son más cercanas, usted qué identifica por cercano? Qué es para usted una relación más cercana con los estudiantes? En términos afectivos o emocionales.

M: podría ser una relación más cercana conocer un poco más el entorno de ese estudiante, porque dada la cantidad de alumnos que nosotros solemos manejar a veces, nos cuesta, aunque debería ser parte de nuestra profesión involucrarnos un poco más con el alumnado, con su entorno, con su familia, también me he dado cuenta de que hay cuestiones que el alumnado está presentando, carencias desde el punto de vista afectivo, ya? Carencias que en sus hogares se está manifestando porque están solos en sus hogares, los dos padres trabajando, o no solamente dos padres trabajando sino que a veces familias uniparentales, chicos que viven con sus madres o con sus padres, producto de esta disociación que está adquiriendo la sociedad y la independización de los roles en nuestra sociedad.

E: y ha visto o tiene como en mente alguna situación donde usted haya observado la irrupción de una reacción emocional de los estudiantes cuando usted está trabajando por ejemplo?

M: a ver, llevarlo concretamente a un ejemplo determinado, quizá si me apresuras un poco, me va a costar recordar o considerar alguna variable, entonces te coloco el ejemplo, hoy día, justamente, tomando prueba llega un ex alumno a saludarme, un ex alumno que salió el año 2011, de manera muy afectiva, muy cariñosa, y de acuerdo con su relato él me estuvo diciendo quién era, y ahí empezamos a recordar viejos tiempos, conversar acerca de diversas instancias, lo que yo conocía de su entorno, de su familia, y de la realidad que se está viviendo en la actualidad como país, cuestiones generales, por ejemplo, ahí hay un

ejemplo claro que es propio del alumnado, que viene a saludar a sus ex profesores, ex compañeros, etc. Ahí hay un ejemplo claro, eh.. quizá desde el punto de vista afectivo es probable que con las nuevas formas de entregar la educación, de entender la educación mejor dicho, es probable que se generen algunos lazos un poco más cercanos que otros, obviamente uno no puede ser, porque, por diversas razones es imposible ser una persona tan cercana, pero pueden generarse en algunos casos lazos con alumnos un poco más de conocer un poco más su interna, sus relaciones, tal como te decía denantes, tenemos muchos alumnos los cuales sus padres trabajan y difícilmente se están preocupando de ellos, o sea, vienen chiquillos con deficiencias o con carencias desde el punto de vista sentimental, carencias afectivas, que en algunos casos se transforman o se manifiestan en chiquillos, en este caso, que son muy introvertidos, ya, que en algunos casos les hace llevar a adquirir personalidades de sobrevivencia en algunos casos, pero desde toda la experiencia que yo, desde mis años de trabajo, creo y lo veo, en las universidades o en la misma calle cuando ando caminando, muchos alumnos se me acercan a saludarme muy cariñosamente o afectuosamente mejor dicho, y recordándome viejos tiempos que en algunos casos también no los recuerdo, porque obviamente es tal el nivel de la cantidad de alumnos que uno tiene que es imposible acordarse de todos, pero eso hace que en cierta forma uno pueda reconocer esta forma de entregar o de entender la educación distinta, el saludo afectuoso de los alumnos fuera del colegio, alumnos o ex alumnos, fuera del colegio, ahí hay un ejemplo claro de que quizás no solamente desde el punto de vista académico, sino que también desde un afecto o un reconocimiento hacia la labor realizada.

E: y cuando usted habla de este nuevo escenario, de esta nueva situación que usted observa que hay una carencia afectiva por parte de los niños y usted describe este escenario, cuál es el rol que adopta usted frente a este escenario? Desde su práctica cotidiana.

M: a ver, yo no soy profesor jefe, soy solamente profesor de asignatura, pero sí manifiesto una preocupación frente al hecho, conozco algunas realidades, conozco algunas situaciones como las que acabo de describir y que tú me preguntas, intento en la medida de lo posible generar ciertos lazos de contacto con esos alumnos, en la media de lo posible porque a veces la dinámica de trabajo es tan absorbente que es imposible estar con esos alumnos constantemente sabiendo cuál es su estado, no te puedo decir “esto hago con esos alumnos”,

solamente reconozco esa carencia, y en algunos casos, si existe alguna palabra de apoyo frente a situaciones complejas que pueden estar pasando o situaciones determinadas, con la mínima experiencia que pueda tener, la voy a entregar, pero no adquiero un rol cercano porque la labor a veces me lo impide y tal como te lo dije, soy solamente un profesor, en este caso, de una asignatura, y no como profesor jefe. Quizás, es altamente probable, que siendo profesor jefe pudiese tener una visión más cercana o pudiese estar más cerca de esos alumnos, o que obviamente ese curso sería en parte el reflejo de mi visión que yo tengo acerca de, por decirlo de alguna manera, de la educación, que es un poco también más cercana.

E: y eso que usted dice como que hay una parte de la labor que le impide un poco más preocupación o más acción respecto de la afectividad en el aula, a qué cosa se refiere?

M: al trabajo netamente, le explicaba a este ex alumno que vino a saludarme de manera muy afectuosa, sigo trabajando la misma cantidad de horas, tengo la misma cantidad de horas pero año que pasa es año que tengo más trabajo.

E: cuántas horas son?

M: tengo... a ver, aquí 26, 16, 42 horas, de las cuales año que pasa, año que tengo más trabajo, y teniendo la misma cantidad de horas, no sé si se entiende, pero es un hecho de la realidad, porque ahora no solamente debo de atender a un curso, sino que debo de atender una infinidad de variables, una infinidad de curso, los cuales me generan tener más trabajo, sí? Me generan más trabajo y las formas de entendimiento, las formas, en este caso, que se están adoptando de trabajo ahora, en realidad pareciese que fueren atingentes a los tiempos o a las realidades nuestras.

E: o sea, no dejan en una buena posición al docente ante este escenario.

M: claro que no, en la actualidad los profesores para poder tener un nivel de ingreso medianamente decente tienen que andar prácticamente corriendo, sí... y no solamente andar corriendo de un lugar a otro, sino que también atender una infinidad de variables y realidades que se presentan. A mi haber, yo debo tener una población flotante de cerca de 500 alumnos, con lo del colegio y la universidad, cerca de 500 alumnos estoy atendiendo.

E: o sea, eso muestra también una dimensión afectiva del mismo docente, o sea, frente a ese escenario también hay una...

M: yo no sé, no sé cómo poder mostrarte una realidad dentro del punto de vista afectivo, porque a veces las dinámicas de trabajo que adquirimos impiden estas relaciones de índole afectiva, porque tenemos que andar de un lugar a otro y rápido, ya? Lo cual nos impide en este caso acercarnos o conocer un poco más a ese alumno que pueda tener o estar pasando alguna dificultad, aunque también en algunos casos podría darse la discusión de que mis alumnos son mis alumnos, mis alumnos no son mis amigos ni menos mis enemigos, ya? Por lo tanto en ese sentido trato de ajustarme a eso, crear una relación afectiva puede darse pero cada vez lo veo más lejano producto de estas dinámicas de trabajo que se están adquiriendo, que no solamente adquieren los profesores, sino que la gente, los trabajadores, principalmente en nuestra nación, creo yo.

E: y entonces, una como buen posicionamiento del docente frente a este escenario afectivo que usted lo identificaba, más bien como carencia y por otro lado también como dificultad, pero por otro lado también como está esa necesidad de cercanía, cuál sería, desde lo que usted está pensando ahora, un buen posicionamiento del docente frente a eso, cuál podría ser una buena posición o cómo usted pensaría en una buena posición del docente, que tenga tiempo, cómo lo ve?

M: una vez tuvimos una discusión con unos colegas acá, creo que la mejor forma de llevar a cabo la labor docente es que el profesor esté en un solo lugar. Yo creo que esta entrevista podría tener un grado de profundidad mayor si los profesores estuviésemos en un solo lugar trabajando y que en ese solo lugar que estamos desempeñándonos podamos en este caso atender las diversas realidades que está presentando la sociedad en la actualidad. Lo que se contrasta con lo que estamos viviendo como realidad los profesores, no sé, no conozco el orden de magnitud de cuántos profesores están trabajando acá, pero aun así, los profesores que están trabajando acá de jornada completa, por ejemplo, también están atendiendo una población flotante de cerca de 500 personas, lo que te hace que esa relación afectiva sea cada vez más distante, más lejana, más difícil de poder implementar, que quizás podría darse como profesor jefe. Un profesor jefe te podría dar quizás unas respuestas distintas, pero en el contexto en que yo me muevo, esa realidad es un poco más distante.

E: Cuando usted dijo al comienzo que antiguamente hasta el 2004 consideraba que igual la relación de la educación o de la práctica pedagógica con lo emocional era mucho más

distante con los estudiantes y ahora la encuentra igual más cercana, a qué cree usted que se debe ese cambio? Si bien, usted identifica que es lejano, pero...

M: Hay carencias en el hogar.

E: o sea, ese sería el factor?

M: claro, carencias que se traen del hogar son las que se manifiestan acá, los chicos las manifiestan, y te lo muestro con la realidad de que los chicos se encuentran solos en sus hogares, llegan a sus casas solos, se levantan en las mañanas, y después llegan en la noche, sus padres cansados, difícilmente a atenderlos, por lo tanto ellos buscan afecto en algún lugar. Dónde buscan ese afecto? En el lugar donde pasan más tiempo, en el colegio, difícilmente a veces nosotros como profesores podemos entregar ese afecto, la palabra o esa acogida, eso no quita que no pueda conocer esas realidades, y que las conozco, que las veo,

E: y en la sala de clases, por ejemplo, cuándo ve en su sala la carencia afectiva?

M: por el comportamiento de los alumnos, los alumnos se comportan de una manera muy particular, gente muy introvertida, gente que anda por lo general sola en los patios, se nota al tiro, se nota al tiro los chicos que andan solos en los patios, sí? Los chicos que uno va pasando cuando te mueves dentro del colegio y están sentados solos escuchando música o haciendo cualquier otra actividad, pero solos... esa es una muestra clara de un problema o lo que podría entenderse como un problema de índole afectiva. Y que en algunos casos se manifiesta también en otros rasgos dentro del aula, dentro de la sala también los chicos se aíslan del resto, se aíslan del resto y ese es un ejemplo claro de que hay un problema de índole afectivo en los hogares. La gente está más preocupada del trabajo, de la plata, de los bienes que uno pueda adquirir, por sobre el desarrollo emocional de sus hijos.

E: y usted cree que aparte del profesor jefe, los profesores en general tengan que como hacerse cargo de esta situación? De esta dimensión que usted identifica carente de afectividad? O con dificultades en la afectividad? Usted cree que el docente deba hacerse cargo o, la otra pregunta podría ser si está preparado para hacerse cargo de eso...

M: es una realidad de los últimos tiempos, por lo tanto no sé si podamos estar o no preparados, es una realidad que se está visualizando, que yo la percibo, no sé si los docentes nos tengamos que hacer cargo de ello también, si... obviamente no somos cuidadores como lo que sucede en algunos casos, nosotros estamos, tratamos de acercar la

educación, el conocimiento hacia los alumnos, y ahí estamos en un punto de divergencia en algunos casos, que yo soy profesor y me dedico a entregar el conocimiento de la mejor manera a mis alumnos, no en este caso a entregar afecto a mis alumnos, yo... entonces hay algunos que entienden la educación desde un punto de vista más afectivo, más cercano y otros que entienden la educación como el mero hecho formativo, yo creo que es altamente probable que yo considero, porque así como no puede suceder de que los profesores jefes puedan estar un poco más en alerta a esto, pero también estos profesores jefes que también están recargados de trabajo, muchas veces no se interiorizan mayormente de estas problemáticas que se están presentando en los últimos tiempos.

E: y usted cree que de alguna manera esto debiera estar dentro de la formación docente? Reconocer que la parte afectiva o el funcionamiento de la afectividad en nuestra sala de clases con los estudiantes es algo de lo cual tiene que ser parte la formación docente? O..

M: yo no sé si tiene que ser parte de la formación docente, pero claramente un alumno, una persona que presenta ciertos rasgos de carencias de cualquier índole, va a tener una forma de afrontar las realidades muy distinta a lo que uno entiende por normal, sí? Muy distinta. Creo que las personas que tienen... algunos tienen casa, otros tienen hogares, esos alumnos que provienen de hogares donde hay un padre, donde hay una madre o donde hay monoparentales pero con harta afectividad, las formas de afrontar estos procesos educacionales son distintas, son diferentes. Cuando hay disyuntivas entre los padres eso de alguna u otra manera eso redundando en el alumno, y eso hace que ese alumno obviamente afronte las realidades de manera distinta que el resto, o que se encuentre más vulnerable frente a situaciones determinadas, me da la sensación de que las personas que provienen de un hogar medianamente establecido son personas que tienen una forma de afrontar las cosas, afrontan las cosas de mejor manera, en algunos casos, porque también pueden presentarse realidades distintas, el comportamiento humano, no te podría decir este sí o este no, pero esos muchachos con carencias afectivas obviamente que su forma de reaccionar frente a la educación es muy distinta a la de un chico que proviene de un hogar, por decirlo de alguna manera.

E: esa preocupación que usted tiene y esa observación que usted tiene de los estudiantes y cómo ellos manifiestan la emoción más allá de la parte académica, esto usted lo tiene por su formación como docente o ha sido producto de su mismo ejercer?

M: no, la misma relación, a mí me formaron para profesor, más que para generar un lazo afectivo.

E: qué significa que lo formaran para profesor?

M: para entregar el conocimiento de la mejor manera, a mis alumnos, eso, esa formación yo tuve. No lo veo como una deficiencia, solamente estoy marcando un hecho, y si tú le preguntas a cualquier colega, muchos de ellos te van a decir lo mismo, la pregunta es, hasta dónde podemos llegar nosotros con estas cargas laborales que estamos adquiriendo frente a la situación que tú me estás planteando, carencias afectivas. Uno puede ayudar, encausar, guiar, llevar a ese muchacho a la asistencia psicológica, creo que eso está dentro de las labores, entregar una palabra de apoyo en algún momento, pero creo que hasta ahí es la labor docente, creo que es apropiada, el resto ya es... lo veo un poco más distante, lo veo más lejano, y eso yo si tú me preguntas a mí, si yo fuera un profesor jefe, yo con mis alumnos podría implementar ese tipo de gestiones, un lazo, algún grado de cercanía, establecer lazos de contacto, si alguien quiere conversar conmigo, dar la posibilidad, aunque es difícil que el alumno con problemas se te acerque, uno tiene que acercarse, es muy difícil que el alumno llegue a decirte “sabe, esto me afecta”, no, uno lo debe detectar y acercarse al muchacho. El muchacho muestra esos tipos de comportamientos aislándose, y cómo reacciona, cuál es su forma de reaccionar aparte de aislarse, es la de sobrevivencia, eso es lo que yo percibo también, muchos de estos alumnos con carencias afectivas no tienen un pasar en el colegio, o su pasar es de sobrevivencia.

E: así observa la parte afectiva...

M: así observo, sí, sobrevivir, eso.

E: y... de qué manera si usted observa que está esta especie de sobrevivencia, cómo se podría hacer cargo, usted considera que su disciplina, en la que usted se formó no le permite tener esa instancia...?

M: hacerme caso de eso no puedo, no puedo, si yo estuviese en la condición de un profesor jefe y viese esta realidad, lo que yo podría en este caso es eso, crear instancias de diálogo,

acompañar a este muchacho a una especie de terapia, solicitarle terapia, de tal manera que el muchacho empiece a sacar esa, ese interno que en cierta forma no le agrada, ese interno que no le agrada, las personas cuando empiezan a soltar esas cosas empiezan a volver a realidades distintas, yo no puedo generar la labor de padre y de madre al menos en esta realidad, menos de madre, no, no puedo, en esta realidad no, que ando corriendo pa arriba y pa abajo. Pero esas son las ideas que yo podría generar o trabajar si es que tuviese esa condición determinada.

E: y usted considera que es necesaria entonces una educación que sea más integral? O sea, que incorpore la parte de la afectividad, sabiendo cómo se están generando la situación de los estudiantes ahora, e incluso también del profesor, desde su propia perspectiva, considera importante una educación más integral en esa dimensión? O usted considera que hay que seguir como de la misma forma?

M: lo que está sucediendo en la actualidad con las formas que nosotros tenemos de entender la educación... hay gente más independiente, dentro de lo bueno y lo malo, más apática, se están presentando esos dos cuadros, independencia, apatía frente a lo que le suceda al de al lado, ya? Por lo tanto, si tú vieras la relación, algunos países europeos desarrollados, uno podría decir que están todos enfermos, o que tienen todos problemas de carencia familiares, entonces en donde esos países se muestran altos grados de apatía, alto podríamos entenderlos como independencia, entonces yo creo que la educación podría tener una injerencia en esto, porque de aquí se forman las sociedades, pero fuertemente esto radica en el hogar, y ahí es muy difícil que nosotros podamos hacer algo, que el colegio empiece a adoptar comportamiento que son netamente de los hogares, lo veo difícil que se pueda implementar, lo veo difícil, nosotros podemos tener una educación muy cercana, entregar muchos afectos pero si la problemática está en el nido, se podrían generar algunos cambios pero los veos muy...

E: entonces cual cree usted que podría ser... qué significará afectividad o emoción, cómo usted lo entiende por afectivo y emoción?

M: bueno, la carencia afectiva genera una emoción distinta.

E: y sin carencia, qué entiende por afectividad, por emoción, qué entiende por ejemplo por emoción, o qué entiende por afectividad.

M: quizás también afectividad es el cariño, afectividad es el cariño. El apoyo, el apoyo frente a las dificultades que se presentan con la edad, con la vida, etc. Si no hay un apoyo se genera la introversión, ya... y la otra pregunta era la emoción? Si yo tengo afectividad, podré afrontar de mejor forma las situaciones que se te presentan en lo cotidiano... y enfrentar creo yo de mejor las cosas que se presentan significa tener un comportamiento emocional apropiado a las circunstancias, en consecuencia yo creo que la emoción es la capacidad que uno tiene de empatía frente a tal o cual situación, el grado de empatía que uno pueda presentar frente a tal o cual situación, eso.

E: o sea, usted cree que entonces, basándose en eso que usted acaba de describir, es factible construir relaciones pedagógicas basadas en la emoción así como usted lo describe? Con la empatía, con la preocupación hacia el otro, cree que es factible?

M: es posible, es posible, pero tal como te digo, si las problemáticas están en los hogares, se pueden corregir ciertas cosas, sí, pero yo creo que sería mucho pedirle a los colegios.

E: sería mucho?

M: sí

E: o sea, sería un trabajo mayor.

M: claro, y los colegas ya estamos más que superados.

E: esto es como en el fondo mirar esta dimensión afectiva sería un desafío más, por qué sería un desafío más? Aparte de la parte burocrática que usted nombra, o los tiempos...

M: porque significa implicar tiempo, yo ahora tengo tiempo contigo, te estoy destinando tiempo...

E: claro.

M: tiempo que yo podría haber estado en otras cosas, haciendo otras cosas, y esa es una variable que en la actualidad está trascendiendo, no me cabe duda que el tiempo va a ser una variable de consumo, cada vez tenemos menos tiempo y tenemos que estar dentro de ese tiempo, robando ese tiempo para poder destinarlo a nuestro ocio, y entiéndase el ocio desde todo el punto de vista, hay gente que le gusta el ocio leer, hay gente que le gusta practicar deporte o hay otro que le gustará dormir... eso

E: bueno, muchas gracias por la entrevista, por esta oportunidad y bueno esa era la temática que íbamos a trabajar en esta entrevista.

M: ya, me parece bien, que te vaya bien

E: Gracias.

ENTREVISTA N° 4

E: Bueno, vamos a comenzar entonces con la entrevista, por favor, me gustaría que se presente, y que nos cuente cuántos años usted lleva ejerciendo y cuántos años trabajando en el Instituto Nacional.

M: Ya, yo soy Mario Vega Henríquez, soy profesor de historia, llevo veinte años trabajando y veinte años en el Instituto Nacional.

E: Ehm... en su experiencia como docente, en su práctica pedagógica, en todos estos años, usted, cómo ha visto el desarrollo de la parte socioafectiva en el colegio y en la sala de clases?

M: Eh... por supuesto que la impresión que tiene uno es una apreciación singular de la realidad que le ha tocado vivir también pero de la relación que estableció con los alumnos a lo largo del tiempo, en general lo que yo he apreciado es que cuando yo llegué a este colegio efectivamente había un trato que era cordial, era bastante razonable con los alumnos, pero que era en el marco quizá de relaciones muy estructuradas de funciones de profesor y alumnos, más allá de que hubiera un buen trato y una interacción constante, preguntas, diálogos, cosas de ese tipo, en general cada uno no salía de su rol, lo que se ha visto en el tiempo en que los jóvenes en la medida en que tienen más protagonismo, tienen más capacidad también de apropiarse de los espacios, han ido, podríamos decir, saliendo quizá de ese rol tradicional, de ese sitio que los sitúa detrás de un banco, en una relación frontal con los profesores, y las interacciones solamente involucradas en la clase a partir de las preguntas o de las inquietudes que puedan tener, y eso en general creo que también ha tenido que ver con cómo se relacionan no solamente conmigo, con cuál ha sido mi impresión al respecto, sino con el conjunto de los profesores y en general se aprecia que

ellos van construyendo relaciones de confianza en principio en función del conocimiento, pero como todo joven también a veces requieren orientación, requieren apoyo, requieren también establecer vínculos de cercanía en una atmosfera que es muy masiva y que también puede ser impersonal pero efectivamente también la naturaleza humana tiene esa implicancia, puede humanizar los espacios a partir de los vínculos que genera, de las relaciones, de los intereses en común, y por lo tanto, muchas veces lo que se ha dado es que a partir de un tema formal que puede ser el contenido del programa de una asignatura, en fin, se han expresado otros intereses, personales, individuales, que en donde, por ejemplo, uno ha podido aportar a que eso se desarrolle, a que florezca, no quizá solamente en la clase, sino a partir de muchos diálogos que derivan de ella, cierto, también ha podido estimular esa inquietud y eso lógicamente va construyendo una relación que es diferente, que trasciende la formalidad de la sala de clases, y hay un espacio de confianza y un espacio de interés común que uno podría decir que con el paso del tiempo se ha ido dando quizás con más fuerza.

E: eso que usted dice que con el paso del tiempo y que los alumnos tienen un protagonismo... este protagonismo se ha buscado en qué área? En la parte como del conocimiento que usted dice o en la parte de la afectividad? Qué ve usted?

M: yo creo que ahí en ese plano uno tampoco puede dissociar, porque lógicamente que ellos establecen vínculos y relaciones con quienes le merecen confianza o son de alguna manera una referencia para ellos, no hay que perder de vista que ellos son adolescentes y son muy críticos también y quieren configurarse como personas de una manera independiente de los adultos, pero en algún momento esa conexión se configura por ejemplo de que puede haber un interés común, una intención de cercanía, por incluso un consejo que los haga sentir confianza en el otro, y eso puede ser el fundamento de esta relación, ahora, yo creo que eso ha tenido que ver en algunos años con la expresión que se expresa en todos los ámbitos, en ellos como jóvenes, como generación, con las inquietudes que existen, pero también el cómo se quieren apropiarse del espacio y en realidad en la sala de clases ellos deben ser los actores, no uno, ese esquema también fue quedando de lado, uno puede ser un orientador, un guía, alguien que plantea cierta problemática, pero en realidad la construcción del aprendizaje tiene que ver también con un rol muy protagónico de ellos, y en esa

canalización también surgen este tipo de vínculos que trascienden quizás lo estructural de los roles.

E: Claro, y usted lo ve... usted nombra constantemente la confianza como un aspecto de la afectividad, pero cuando usted reconoce que esta afectividad, o uno pudiera decir, la emocionalidad irrumpe en la clase, o se manifiesta, cómo lo ve? En qué cosa concreta en su práctica en la sala de clases usted lo observa de parte de los estudiantes?

M: Por ejemplo, en alguna medida se aprecia una cierta frustración ante el fracaso, ante, por ejemplo, en situaciones que, presiones externas que demandan una cierta exigencia por ejemplo, en el caso de los alumnos más grandes, que son ya jóvenes en realidad, en... en situaciones que son de orden personal pero que generalmente afloran también en su conducta al interior de la sala de clases, quizá sentimientos de apatía que pueden estar originados en cuestiones que son más de orden personal, o a lo mejor de una expresividad y una elocuencia en cierta medida también porque justamente quieren hacerse notar, hacerse valen dentro de un espacio, validarse frente a los padres, entre otras características, y en otras situaciones, en un... no me ha tocado ver situaciones que fueran de una naturaleza más compleja, más difícil que yo recuerde ahora en este momento, pero sí por ejemplo uno observa que hay una cierta fragilidad y a veces otros fenómenos, como demasiada fortaleza ante inconvenientes que son muy severos y que de no haber otro actor que a uno lo introduzca en esa información, simplemente uno no podría cómo imaginárselo, o sea, también he visto esa resiliencia de una forma muy clara en otros muchachos, pero también expresiones de lo que uno podría llamar la fragilidad que tienen ellos como jóvenes, como personas, en situaciones específicas de fracaso, de verse aporreados por situaciones que los superan, de verse también... de tener que pedir disculpas por cuestiones que no son propias ni responsables de su persona, por temas contextuales, por ejemplo, muchachos que faltan a prueba y que más allá de lo que puedan decir los reglamentos, explican cuál es la naturaleza de su problema personal, familiar, y que claro, ahí uno tiene que actuar con criterio, y se atreven a manifestarlo no por quizás acudir a elementos sentimentales, sino porque ya la situación está un tanto desbordada y creen que esas cuestiones que son sus compromisos puedan de alguna manera entenderse de mejor manera.

E: Claro... y cuando usted nombra y dice que ha habido un cambio desde que empezó a trabajar en este colegio y como al tiempo actual, cuál... identifica usted alguna causa, porque, cómo este trato cordial pero más formal pasa o existe esta necesidad que esto se transforme, que estos roles vayan como cambiando... cómo o que causa cree usted que está o que produjo este fenómeno?

M: yo creo que también tiene que ver con la inercia de lo que era este colegio en otra época, lo que era la sociedad, por lo tanto en otra época, y lo que fue pasando con nuestra sociedad en el transcurso de esos mismos años, esos factores externos se hicieron presentes también acá, en el sentido de que, por ejemplo, hay una transformación de la familia que es uno de los telones de fondo, hay una relación también menos rígida que podemos quizá tener los profesores porque, o somos de una generación distinta, nos formamos en una atmósfera diferente, y por lo tanto ya no nos interesa tanto esa rigidez o esa estructuración, tan severa, sino que nos interesa construir otro tipo de vínculo, generar otro tipo de atmosfera para favorecer el aprendizaje, entonces creo que está dado por la naturaleza de esa transformación de la sociedad, la relación que construyen con sus padres, con sus amigos, en fin, el tipo de afectividad que desarrollan y cómo eso se recrea al interior de la sala de clases, y conjuntamente ha tenido que ver con la presencia de una generación que ya no está tan marcada por esa estructuración y ese sentido de la disciplina y ese sentido a lo mejor de la verticalidad que quizá poseyó otra generación anteriormente. Y ese tránsito que nos ha involucrado a ambos actores creo que ha dado o ha influenciado muy fuertemente ese tipo de relación que se puede construir hoy.

E: eso que usted dice que quizá los profesores de esta generación son diferentes un poco, eso se debe a que ha habido una formación en la universidad? Es por un asunto personal? A qué cree que esa diferencia de generación entre un docente hace 20 años atrás y un docente ahora por ejemplo.

M: lo que he visto en general tiene que ver en parte con la formación, porque me imagino ese carácter quizá más rígido, más formal del rol del profesor, tenían que ver con una forma de enseñar, una relación asimétrica, una relación en donde hay un poseedor del conocimiento que lo traspassa a quienes no lo poseen o que se están formando, y que por lo tanto no considera estrictamente que los estudiantes en este caso fueran constructores de su

propio aprendizaje, y eso supone que tengan un papel abiertamente secundario y que más bien sigan las directrices que se orientan de parte del profesor, y eso que es un lineamiento a lo mejor de la formación, ha evolucionado en un sentido en donde los estudiantes tienen que adquirir un concepto de relación mayor y y más protagónica frente al aprendizaje y por lo tanto esta relación de asimetría y verticalidad se transforma en relación e cierta paridad, de guía del aprendizaje, que por supuesto supone una mayor interacción, una mayor relación con él y no una condición, podríamos decir, de simple formalidad al interior de la sala de clases, lógicamente que un punto de partida siempre es conocer a los estudiantes, conocer las dificultades, conocer las carencias, conocer las fortalezas, y de otra no se podría lograr si es que efectivamente esas interacciones no se dan. Tiene que ver entonces con la formación de los profesores, con el enfoque didáctico en el cual han sido educados como profesionales y muy de la mano también con lo que quieren ser dentro de la sala de clases, también con lo que sienten a pesar de las limitaciones, de la rigidez, de la falta de tiempo, de cómo quieren crear un espacio de formación al interior de la sala de clases.

E: y llevándolo o volviendo a recordar que estamos viendo la parte afectiva, o la afectividad, entonces usted cree que este cambio del rol del docente respecto a su propia formación, que ha tenido también ciertas consecuencias con la formación de los estudiantes, entonces en este sentido usted cree que la educación, la afectividad se eduque?

M: por supuesto, por supuesto, o sea, yo creo que es un vínculo, un tipo de vínculo que establece un fundamento que es esencial para proseguir de un proceso de aprendizaje, o sea, hay quienes dicen que uno es en realidad un invitado a una realidad como es un curso, entonces que como ajeno tiene que ganarse el espacio estableciendo vínculos que son clave, formales en tanto el rol que posee, pero también de vinculación con un medio que al principio puede ser ajeno, porque no los conoce, en fin, una serie de características, por lo tanto la afectividad, la confianza, la cordialidad, el respeto también de parte del profesor hacia los estudiantes genera un efecto digamos de retorno que tiene que ver también con la adscripción al proceso que uno quiere guiar, que es justamente ese, si no creo una atmosfera que sea cordial o humana en el fondo, difícilmente puede volcar a esos otros al proyecto de formación que uno tiene, y ese me parece que es una esencia básica, o sea, no podría haber, o sea, podría haber porque efectivamente en otras épocas existió una relación

de rigidez en los roles que en el cual los jóvenes se tenían que adscribir al modelo del profesor y la sociedad está en función de eso, una sociedad con menos derechos, menos libertades, menos espacios de expresión de la sociabilidad, por supuesto que configura una realidad así, pero yo creo que en la medida en que esas rigideces sean más laxas, han permitido que florezcan otras realidades bastante más humanas y bastante más próximas a lo que debe ser la educación.

E: y usted por ejemplo, cómo educa en la cordialidad? O cómo educa en la confianza a sus estudiantes?

M: yo creo que hay un asunto esencial que tiene que ver con la reciprocidad que tienen las normas, o sea, yo no puedo pedir respeto si yo no tengo un trato respetuoso por todos y por cada uno de ellos, esa es una cuestión básica, como también uno va formando eso porque detrás de su confianza, de su humor, de su cercanía, pueden haber faltas de respeto, situaciones de ese tipo que son de tan cotidiana hechas naturales que finalmente uno también las tiene que hacer notar, que hacer valer. Si no puede, o sea, como puede corregir eso, practicándolo también a las interacciones con los estudiantes cotidianamente. Yo creo también hay un plano de deferencia que uno tiene cuando hay una consulta, cuando hay una duda, siempre uno tiene que, parece de otra época pero en ese sentido uno tiene que recrear a lo mejor la sociedad que aspira al interior de una sala de clase, o sea, una sociedad que es democrática, en donde hay cierta paridad entre las personas, en donde no hay tratos verticales, en donde no hay ningún tipo de atropello, se recrea y se forma al interior de la sala de clases y eso es una cuestión esencial. En otras veces me ha tocado uno, claro, no puede traicionar su naturaleza, entonces de preocupación por ciertas situaciones que han tenido los estudiantes y basta quizá una pregunta que demuestre ese interés y esa preocupación para que luego se vuelvan a expresar de confianza, de cercanía, de adhesión a lo que uno quiere ser. También por ejemplo en el caso del profesor jefe, cuando tiene más conexión con ese mundo , cuando puede mostrar quizá algún grado de colaboración mayor con esas problemáticas que podrán existir, por supuesto que ese compromiso se hace mayor. A veces muchas veces a mí me lo han dicho en algunas ocasiones, pero palabras de aliento, consejos, apoyo, han sido muy importantes en ciertas circunstancias, yo ni si quiera me acuerdo qué dije y en qué condiciones, y que eso pudo haber tenido un sentido muy

profundo para la vida de ellos bajo esa condición y eso claro, cuando uno toma conciencia de eso, también aprende que debe ser una actitud permanente, una actitud que requiere el cuidado por la fragilidad de los jóvenes en un proceso de transformación de la adolescencia a la juventud, entonces eso diría que es lo fundamental en ese ámbito.

E: o sea, usted consideraría que un buen posicionamiento del docente frente a la afectividad en el aula o en las relaciones afectivas sería asumirlo como parte de su práctica pedagógica, o sea, como hacerlo no separado del conocimiento.

M: exactamente, o sea, el ambiente donde el clima socioemocional es de cierta cordialidad, cercanía, donde nadie se siente amenazado, donde nadie se siente en riesgo de ser mal calificado arbitrariamente o vejado en público, por ejemplo, pensando en que eso es muy sensible entre adolescentes, dispone de mejor manera a los jóvenes, queda el cimientito de lo que puede ser por ejemplo la expresión de las dudas, de las inquietudes, de las cosas que a ellos se les pueden ocurrir a partir de lo que están pensando, viendo, revisando, que podrían parecer situaciones muy personales, muy individuales, preguntas fuera de lugar, pero que a veces tienen mucho sentido y que si se las callaran, el ambiente sería mucho menos interesante para todos, digamos...

E: y esto usted consideraría que sería importante que también estuviera en otro aspecto fuera de la sala de clases pero en el mismo colegio, me refiero, con los mismos colegas o compañeros o con otra, con otro vislumbre.

M: claro, podríamos vivir en un ambiente tan opuesto, que nosotros predicáramos respeto, tratáramos de promoverlo y en una atmósfera externa donde eso no existe y de alguna manera incoherente. Los alumnos nos siguen viendo fuera de la sala, en fin, ven, aprecian todo ese ambiente, ese clima y por lo tanto podrían decir que simplemente una ficción de realidad es la que ellos viven al interior de la sala de clases si es que en su colegio como institución que los acoge, en el que pasan buena parte del tiempo y una parte fundamental de su vida no se generan esas condiciones atmosféricas, o sea, si el colegio tiene salas de clases donde a lo mejor se dan estas condiciones de proximidad en función del aprendizaje, pero externamente o como institución no logra acoger esas inquietudes o generar ese clima, finalmente el proceso entra en una fase de contradicción que no es productivo y creo que en eso sí falta mucho todavía.

E: y cómo cree usted que una institución como el Instituto pudiera asumir... debe asumir esa responsabilidad? Tiene que asumir no solamente con los estudiantes sino entre los profesores o directivos...

M: Claro, o sea, es, así como por ejemplo el clima socioemocional contribuye al aprendizaje en la sala de clases, de igual manera, por ejemplo, el clima laboral socioafectivo genera mejor disposición de compromiso con la institución, de contribuir también a esa atmosfera, y las dos perspectivas se retroalimentan, es verdad que este es un colegio muy grande, muy masivo, muy frio, pero yo lo he visto a los jóvenes que también estudian en el mismo colegio frio y masivo, pero que sin embargo no solamente desarrollan aprecio por el sino aprecio por el entorno humano que hay en él, o sea, eso es una reserva de renovación muy fuerte, pero creo que en eso nos falta todavía mucho más a los adultos, a los adultos que construimos también esa realidad al interior del colegio.

E: entonces usted considera que esto es un aspecto que debe asumirse o deba considerarse como parte de una institución, o sea, como ser más institucionalizado

M: Exactamente.

E: y vislumbra de qué manera podría ser?

M: yo creo que hay gestos que son importantes, por ejemplo, la presencia de quien a lo mejor tiene un rol externo al aula, porque claro, la relación más cotidiana se da al interior de ella, pero la presencia a lo mejor de directivos, de personas que tengan otras responsabilidades en el entorno del colegio, la presencia frente al problema, la proximidad, el compromiso que eso representa se proyecta en los demás, o sea, no me puede ser indiferente lo que pase en tal o cual curso, en tal o cual sector del colegio, porque esos problemas deben llegar a mi, soy yo el que tengo que enfrentar esa realidad, tengo que mostrar con mi presencia el compromiso que tengo frente a ello, y eso genera un efecto en el entorno que es muy positivo, muy favorable, de aliento, de proximidad, pero también de confianza y preocupación.

E: cuando usted plantea que esto podría ser algo, o lo estamos planteando así, que fuera algo más, algo institucional, o institucionalizado, y en el fondo llegamos a la conclusión que la emoción o la afectividad pudiera educarse, eso le competería al propio colegio generarlo o debiera estar como proveniente en las universidades que forman a los docentes

y que ellos los docentes son todos docentes, no que asuman distintos cargos ya sea directivo, orientador o psicólogo...

M: yo creo que efectivamente debería ser una perspectiva que tuviera quizá un mayor énfasis al interior de la formación de profesores por ejemplo, que forma una variable que incidiera en el carácter de su formación y en el rol que tiene el profesor, no solamente al interior del colegio, como ciudadano finalmente, o sea, como persona que interactúa con otro, y creo que si bien debería aportarse quizá más peso a esta formación en el ámbito, como un componente de lo que es la estrategia de aprendizaje, el cumplimiento del programa y otras cuestiones formales, también creo que debería ser asumido y recogido por la institución escolar, es decir, debería haber un cruce que potenciara ese sector porque quizá por una formación natural los colegios siempre salen enfocados en lo académico, complementariamente en algunos espacios valóricos, con esfuerzos quizá dispares, disímiles, pero efectivamente en eso todavía no ha habido una conexión real.

E: cuando usted fue, tuvo su formación de profesor, esa parte de la afectividad estaba dentro de su formación?

M: no estaba de una forma explícita, quizá era como un aprendizaje atmosférico, con las relaciones que se construían con profesores, eran modelos, eran como situaciones más bien informales de las cuales uno también recoge experiencias, pero yo creo que claro, la formación de los profesores tiene un límite porque la experiencia constituye un plano fundamental, entonces se nutre mucho de la experiencia, y claro, los contenidos teóricos son una parte que está refrendada porque el profesor termina de formarse al interior de la escuela, del liceo, donde él se desempeña, entonces efectivamente no había nada, ningún planteamiento explícito sobre ese ámbito, claro.

E: Usted planteó algo muy interesante que se refiere a que dijo que hay ciertas relaciones, podríamos decir, hace un tiempo, ciertas relaciones sociales por ejemplo de... que se reflejan en el colegio como el rol del profesor más frontal y el alumno recibe, usted dice que se ha ido transformando en tipos de relaciones mucho más horizontales. Por qué cree usted que la relación frontal no permite tanto el desarrollo de la parte afectiva, la construcción de relaciones más afectivas y si la de horizontalidad, por qué lo cree así.

M: yo creo por la cantidad y la intensidad de las interacciones que se puedan desarrollar, porque la relación vertical crea un rol que está fijo, que está y en donde además se comunica el fin con un conjunto de personas a la vez, y que tiene menos espacio de crear ese grado de conocimiento de los estudiantes, ese grado de aproximación más personal, y en cambio cuando esas interacciones se dan en plano de horizontalidad, cada uno en su rol desde luego, significa que hay una apreciación mucho más exacta de lo que es la potencialidad que tiene un alumno u otro, de las dificultades que cada uno también pudiera tener y eso potencia quizá que se pueda avanzar de una manera más profunda o que se puedan subsanar carencias de una manera también más intensa, entonces yo creo que ahí está dada esa dualidad, esa paradoja entre ambas condiciones.

E: O sea, usted considera que el nivel de contacto facilita mucho más...

M: claro, de interacción, de contacto, de conocimiento, de proximidad, efectivamente va construyendo un vínculo que es mucho más sólido, claro, yo creo que va de la mano con un modelo más que con otro.

E: Algunos docentes identifican o plantean que de repente las relaciones con la familia también está generando por ejemplo que la escuela tenga que asumir la formación en la afectividad.

M: ah por supuesto.

E: no sé si usted reconoce ese aspecto o lo ve como algo más bien secundario, qué considera usted.

M: sí, yo creo que eso efectivamente el tipo de familia que hay hoy día, la presión laboral, las jornadas de trabajo, han generado, claro, una cierta condición de abandono de ese deber que también tiene la familia de formar en esos planos, de cuestiones básicas y esenciales como puede ser la educación, hay actos de mala educación que no son de estricta responsabilidad de las personas, no digo ofensas ni cosas de ese tipo, pero gestos que tienen que ver con la civilidad, y que también, o sea, desde eso que es más externo que son los modales, las formas de comportarse, en donde uno aprecia una carencia por el tipo de familia que existe hoy en día, predominante, también por supuesto y con mayor razón en la ausencia de las figuras paterna y materna durante buena parte de día, esa condición de soledad, así que acá se expresan planos de afectividad distintos, de cercanía, de referencia,

claro, yo creo que hay un rol que los profesores hemos tenido que asumir con el tiempo, desde que esa familia empezó a transformarse, que los roles por ejemplo de la inserción de la mujer en el mundo del trabajo se ha hecho más creciente y eso por supuesto nos ha generado una responsabilidad adicional, y en la perspectiva en que hubieran mayores herramientas de trabajo en lo socioemocional por supuesto que eso podría complementar de mejor manera esa carencia, porque pensemos en que esas generaciones se van a insertar en la vida de la sociedad con problemáticas que puedan derivar de la falta de sociabilización adecuada, entre otras.

E: entonces es algo que usted considera que el docente debe asumir.

M: lo debe asumir, lo debe asumir porque yo podría decir “los modales, los hábitos”, esas cosas si no es en esta etapa, claro, no en el rol de padre lógicamente, en el rol que me compete, lo debe asumir como debe asumir cuestiones más básicas y esenciales como enseñar a que las personas se comporten, patrón mínimo de respeto por el otro, que ya en eso hay un fundamento emocional digamos, por la consideración, por la dignidad...

E: Claro... bueno, muchas gracias por su entrevista, que esté muy bien, hasta luego.

M: De nada, gracias.
