

Educación **Emocional** **en el Centro**

Número Especial
**Revista Reflexión e
Investigación Educacional**
REINED



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



GIDECAP
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



Red
**EDUCACIÓN
EMOCIONAL**
en el centro

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CENTRO



Una de las líneas del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje GIDECAP es fortalecer los vínculos con la comunidad escolar, la que ya fue iniciada en etapas anteriores de este grupo de investigación, a partir de la creación de comunidades de aprendizaje que, por una parte, fortalezcan la vinculación bidireccional entre la universidad y el medio educativo regional y por otra, contribuyan a una educación emocional integrada, sistemática y gradual.

En respuesta a este objetivo, se propone una red denominada Educación Emocional en el Centro que se origina con la finalidad de formalizar la colaboración entre instituciones de educación superior, la unidad de convivencia educativa de la dirección regional de Ñuble y los centros educativos que han o desean adherir a esta red. La idea es contar con un espacio para compartir experiencias educativas exitosas sobre el quehacer de las escuelas en el área de la educación emocional.

Justamente, el objetivo general de esta red es promover la educación emocional, generando espacios de encuentro, colaboración y diálogo, entre las comunidades educativas. Las acciones planteadas a priori para el avance de la red se agrupan en cuatro áreas 1) referida al diagnóstico de la realidad de la región para comprender los desafíos en torno a la educación emocional, 2) acciones referidas a la información y difusión de lo que surja en la red, 3) creación de recursos educativos y 4) análisis y e investigación que permitan sistematizar la información.

En atención al área de difusión, se han realizado tres encuentros de la red, cada uno de ellos ha contado con conferencias de la Universidad del Bío-Bío en la primera reunión en la cual se hizo también el lanzamiento del libro de Educación emocional: Propuestas educativas desde las escuelas por parte de Nelly Lagos San Martín y se dictó una conferencia sobre Filosofía para niños por parte de Paula Cardona Ruiz. El segundo encuentro contó con la presencia y presentación de Sergio Galdames Poblete académico de la Universidad de Santiago, además de Pablo Monsálvez Bustos, representante de la Dirección de Administración Municipal de Chillán y de Katherine González Parra de la escuela Los Héroes de Chanco. Finalmente, el tercer encuentro contó con la presencia de Paula Cardona Valencia, visita internacional proveniente de Colombia, de Aurora Aliste Díaz, coordinadora Regional de Convivencia Educativa de Ñuble y de María Elena Lucares Salas, académica de la Universidad del Bío-Bío.

En síntesis, se han mostrado trabajos realizados en la escuela, la Universidad y orientaciones de la Dirección regional de convivencia educativa, todos ellos con una riqueza de contenidos y valiosos aprendizajes, que a juicio de la revista REINED, constituyen una excelente oportunidad para hacer con ellos un número especial que recoja a lo menos una parte de estas experiencias a través de la plataforma de la revista y para que quede a disposición en formato físico en los centros que forman parte de la red y así incentivar la adhesión a sus integrantes y sumar a otras personas que verán en estas páginas el trabajo desarrollado por la red.

También, como una forma de agradecer a quienes, aparte de dictar una conferencia de forma presencial, en los respectivos encuentros de la red, se dieron a la tarea de elaborar un trabajo escrito, dando con ello lugar a este número especial, denominado Educación Emocional en el centro, del cual no cabe duda, sus lectores disfrutarán.

ÍNDICE

	Pág
El libro de la educación emocional en la escuela Nelly Lagos San Martín, Universidad del Bío-Bío, Chile	3-9
FpN Una práctica educativa para filosofar en el aula Paula Yamileth Cardona Ruiz, Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad del Bío-Bío	10-19
Explorando el liderazgo educativo desde la teoría del apego: 7 recomendaciones para fortalecer el trabajo directivo Sergio Galdames Poblete, Universidad de Santiago, Chile	20-31
Prácticas restaurativas y círculos de paz. Una experiencia en el contexto escolar Paula Cardona Valencia, Fundación Ideal, Colombia	32-40
Desafíos de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) en Ñuble Aurora Aliste Díaz, coordinadora Regional de Convivencia Educativa de Ñuble	41-50
Cajas de la calma: una experiencia de transferencia intersectorial con aprendizaje y servicio María Elena Lucares Salas, Universidad del Bío-Bío, Chile	51-56



EL LIBRO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA

THE BOOK OF EMOTIONAL EDUCATION IN SCHOOLS

Nelly Lagos San Martín | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |
nlagos@ubiobio.cl

RESUMEN

El libro que se reseña, surge de un esfuerzo conjunto entre académicas de la universidad del Bío-Bío que adjudican un proyecto de investigación y centros educativos que asumen el desafío de crear propuestas educativas para sus centros, luego de recibir un curso formativo cuyo fin fue ofrecer recursos teóricos y empíricos para la elaboración y puesta en marcha de dichas propuestas. Los centros educativos participantes en este proyecto, fueron el Wessex School de Chillán, el colegio Los Altos de Miraflores de Coihueco y la escuela Las Canoas de Chillán. El nombre del libro se debe a que justamente ofrece propuestas educativas de educación emocional que han desarrollado estos centros educacionales. La metodología del curso formativo consideró una síntesis teórica orientada por el modelo pentagonal de Bisquerra, actividades de autoanálisis y reflexión creadas para las sesiones de trabajo, así como también acciones prácticas de la mano de ClougwORLD. Las reflexiones o conclusiones factibles de deducir en base a este libro se encuentran alineadas con el mensaje de sensibilización y empoderamiento que transmiten sus páginas, así como también la relevancia que adquiere el trabajo colaborativo para la concreción de la acción educativa que destaca que cuando se quiere se puede.

Palabras clave: educación emocional, centro educacional, docentes, propuestas educativas, clougwORLD

ABSTRACT

The book under review is the result of a joint effort between academics from the Universidad del Bío-Bío who were awarded a research project and educational centers that took on the challenge of creating educational proposals for their centers, after receiving a training course whose purpose was to offer theoretical and empirical resources for the elaboration and implementation of such proposals. The schools participating in this project were the Wessex School in Chillán, the Los Altos de Miraflores school in Coihueco and the Las Canoas school in Chillán. The name of the book is due to the fact that it offers educational proposals of emotional education developed by these educational centers. The methodology of the training course considered a theoretical synthesis guided by Bisquerra's pentagonal model, self-analysis and reflection activities created for the work sessions, as well as practical actions with ClougwORLD. The reflections or conclusions that can be deduced from this book are aligned with the message of awareness and empowerment that its pages convey, as well as the relevance that collaborative work acquires for the realization of the educational action that emphasizes that when you want it, you can do it.

Keywords: emotional education, educational center, teachers, educational proposals, clougwORLD

¹ apoyado por proyecto UBB 2050238 IF/R



INTRODUCCIÓN

Proponer un libro representa un desafío importante, puesto que no solo importa qué escribir; es más, este podría el aspecto más fácil de definir, ya que a la base de esta elección está la línea de investigación de sus autores o autoras. Una vez superada la temática, devienen los cuestionamientos más relevantes a la hora de escribir un libro, que son los que buscan responder al por qué escribir el libro y para qué hacerlo.

Respecto de estas tres preguntas qué, por qué y para qué, es posible indicar que el libro **Educación emocional. Propuestas educativas desde la escuela**, en primer lugar, refiere a la educación emocional en la escuela, que en sí misma es una temática que involucra la elección de un modelo teórico y pragmático sobre el cual enmarcar la escritura y unos contextos educativos que focalizan la temática a unas realidades específicas.

Respecto de los motivos por los cuales se escribe este libro en particular, resulta importante destacar aquí que un libro este libro es una poderosa herramienta para ayudar a los profesionales de la educación a comprender y gestionar el ambiente emocional de su cursos y de sus centros, también resulta ser un motivo relevante comprenderlo como una oportunidad de compartir conocimientos y experiencias con y entre profesionales del ámbito educativo, fomentando la reflexión sobre los ámbitos del desarrollo integral, entregando y recogiendo además estrategias prácticas que facilitan su desarrollo en las aulas.

Finalmente, responder al para qué se ha escrito el libro Educación emocional. Propuestas educativas desde la escuela, implica remitirse a develar los beneficios que tiene para el lector o lectora esta inspiración al cambio positivo al que invita la educación emocional, al desafío de comprometer el desarrollo de habilidades emocionales que apuntan al fortalecimiento de la salud mental y el autocuidado.

Todo ello en el entendido que la educación emocional resulta fundamental para el bienestar y el éxito en la vida, mejora las relaciones con las demás personas y logra beneficiar cambios en la mentalidad de los y las profesionales de la educación y a través de ellos una nueva forma de educación para el estudiantado.

Un poco de historia del libro

El libro surgió desde un proyecto interno de la Universidad del Bío-Bío, adjudicado por las autoras, bajo el cual resultaba imprescindible impulsar la educación emocional en las escuelas, para lo cual se necesitan docentes empoderados y comprometidos con la misión de educar en todo el sentido de la palabra. En el contexto del libro la educación emocional es una innovación educativa que, precisa de formación del profesorado (Bisquerra y Mateo, 2019). Por lo mismo se propuso un curso formativo que finalizara en la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de escuela generado desde los docentes participantes. Es decir, se propuso el desafío de aprender para enseñar. El curso formativo de inicio se basó en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) y contó con 7 de las fortalezas declaradas por Cloud9world (Cloud9world 2009-2022) para generar e implementar sus propuestas de sus respectivos centros.

En este libro se registra todo el proceso seguido en el proyecto, es decir incluye un marco teórico que recoge los modelos educativos disponibles para llevar a cabo la educación emocional, los programas específicos a los que se puede recurrir, destacando el utilizado por los centros educativos que aceptaron el desafío. También recoge las propuestas educativas de los centros educativos que aceptaron el desafío.



Los centros educativos, aludidos en el libro fueron el colegio **Wessex School**, colegio particular pagado de la ciudad de Chillán, el colegio **Los Altos de Miraflores** un colegio particular subvencionado y cristiano, ubicado en la zona rural de Coihueco y la **Escuela Las Canoas** de Chillán, cuyo sello es que se trata de una escuela pública dependiente del DAEM de Chillán.

Los sellos distintivos de las propuestas educativas fueron consignados por los y las profesionales participantes, quienes, a partir del curso formativo y los recursos puestos a disposición, emprendieron la tarea de diseñar e implementar una propuesta autónoma. Es así como el colegio Los Altos de Miraflores dio una connotación religiosa a través de cuadernillos creados para cada estudiante en la que se incorporaron además los contenidos religiosos. El Wessex abordó distintas acciones de acuerdo a los niveles educativos con la intencionalidad de abordar todas las áreas y la escuela las Canoas potenció el trabajo con los padres y apoderados a través de las actividades de transferencia al hogar.

Figura 1

Propuestas educativas de los centros educativos



Modelos educativos de base teórica

El libro describe los modelos teóricos que se encuentran a la base de la educación emocional, aunque se releva se basa principalmente en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), modelo desde el cual se define la educación emocional como un “*un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarle para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social*” (Bisquerra, 2012, p.90).

Figura 2

Competencias emocionales del Modelo Pentagonal





Nota. Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012

Como puede observarse en la figura 2, las competencias emocionales declaradas en el Modelo Pentagonal se encuentran agrupadas en cinco grandes bloques que asumen la conciencia emocional como la primera a desarrollar puesto que incluye visibilizar la emocionalidad propia y ajena, integrando un vocabulario emocional que permita distinguirlas y diferenciarlas, así como también implica comprender que la emoción se alinea con la cognición y la conducta en una relación de interdependencia.

En un segundo grupo se incluye la regulación emocional considerada la competencia que está a la base de la interacción con los demás, ya que implica canalizar las emociones intensas, mantener las emociones agradables y reducir las emociones desagradables para no desbordarse y dañar o dañarse.

El tercer grupo de competencias a desarrollar corresponde a la autonomía emocional entendida como la capacidad de vivir bajo normas propias, y por tanto dependiente de otros constructos largamente estudiados como la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, la resiliencia y el análisis crítico de las normas sociales.

En cuarto lugar, el modelo considera la competencia social como parte de la educación emocional, siendo una de las más relevantes en la interacción con los demás, en este modelo se parte con las habilidades sociales básicas para ahondar en otras de índole más complejo que orientan hacia una conducta más comprometida con todos y bajo la cual se resuelven los conflictos de manera sana.

Finalmente, se encuentran las habilidades para la vida y el bienestar, consideradas también como la finalidad de este modelo ya que el bienestar promueve un comportamiento positivo que se construye con voluntad y cultivando una actitud optimista, crítica y objetiva a lo largo de la vida, la que además de surgir de forma individual se difunde y se comparte (Bisquerra, & Chao, 2021).

Las competencias declaradas en este modelo, hacen eco en los programas de la asignatura de orientación (Ministerio de Educación 2015; 2018), puesto que en las orientaciones didácticas de orientación (Ministerio de Educación 2020) se plantea el símil entre las competencias emocionales declaradas en el modelo pentagonal y los ejes temáticos de la asignatura. Dejando ver que la educación emocional corresponde a los contenidos de esta asignatura, así como también parte de los Objetivos de Aprendizaje Transversales establecidas en los bases curriculares, sobre todo en su ámbito de desarrollo personal, moral y social (Ministerio de Educación 2015; 2018).

Modelos educativos de base empírica

En este libro se apostó por Cloudgworld como apoyo empírico para que las y los profesionales de la educación contaran con un gran número de recursos educativos y pudieran a través de ellos elaborar una propuesta educativa para su centro. Cloudgworld contiene recursos educativos y actividades para el desarrollo y potenciación de 60 fortalezas de crecimiento personal, las cuales se encuentran disponibles en una plataforma online, de tal manera que las y los docentes pueden seleccionar, organizar y desarrollar su planificación anual de clases en base a cada fortaleza. Se recomienda desarrollar 10 fortalezas por año para abordarlas con la profundidad que necesita cada una de ellas.

Los recursos de Cloudgworld, se integran a la perfección en la enseñanza diaria, apoyando el aprendizaje del profesorado, con recursos ajustados a las necesidades de las aulas. Además, se puede señalar que las guías de trabajo, alineadas con el currículo de orientación chileno y las opciones basadas en menús específicos



garantizan que el profesorado tenga todo lo necesario para impartir y conectar sus clases en cualquier asignatura sin dificultades.

Cloud9word es un programa de desarrollo estudiantil, dirigido a docentes, a padres y apoderados que buscan integración y compromiso con la tarea educativa de la escuela. Es por lo mismo, que entre los beneficios de Cloud9world, se destaca que ayuda al profesorado a mejorar el clima escolar, mediante el fomento del aprendizaje colaborativo, la empatía y la resolución de conflictos, aumenta la participación familiar a través de actividades interactivas y compartidas y además desarrolla habilidades para la vida mediante la propuesta de desafíos académicos y personales.

Entre los recursos educativos que ofrece Cloud9world están los libros y video-libros de cuentos, actividades de reflexión y juegos interactivos con los que los y las estudiantes se conectan a un nivel más profundo. Estas herramientas ayudan a identificarse con los personajes y las temáticas abordadas, a lograr una mayor comprensión de la emocionalidad involucrada en los relatos y a la concreción de aprendizajes o moralejas intencionadas en ellas.

En la figura 1, se muestra el universo de las 60 fortalezas entre las que se encuentran las 7 que cloud9world puso a disposición de los centros educativos para que generaran sus propuestas; **alegría, aceptación, respeto, cooperación, honestidad, integridad y responsabilidad**.

Figura 3

Fortalezas de Cloud9world



La particularidad es esta presentación que realiza Cloud9world en su plataforma, es que cada fortaleza se asocia con un animal que de algún modo representa la fortaleza, es así como se asocia la alegría con el delfín, la lealtad con un perro o el amor con un oso. Las actividades y recursos, también involucran a estos seres que acompañan durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas fortalezas.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este libro constituye un mensaje de sensibilización de la educación emocional para las escuelas chilenas y un impulso al empoderamiento de las comunidades educativas, que apuestan por la educación integral y una señal que indica que cuando se quiere se puede.

En el libro **Educación Emocional. Propuestas educativas desde las escuelas**, se recoge el proceso completo, desde la revisión de la teoría hasta la aplicación práctica, pasando por la creación de propuestas educativas situadas, es decir centradas en las necesidades de los centros educativos que tienen como fin aportar a la formación de niños, niñas y adolescentes desde un enfoque holístico y humano de la educación.

En sí mismo, el libro es una invitación a formar parte de una comunidad que educa para el bienestar. En sus páginas se ofrecen propuestas educativas innovadoras y prácticas factibles de ser implementadas por las escuelas para promover el desarrollo emocional del estudiantado. A través de sus páginas, se busca inspirar a las y los educadores y a la comunidad en general a unirse en este esfuerzo conjunto

para crear un entorno educativo propicio para el aprendizaje.

Al leer el libro, un lector o lectora puede hacerse una idea de la relevancia de la educación emocional como factor clave para mejorar la calidad de vida del estudiantado a partir de una formación consciente de los desafíos que conlleva el siglo XXI para el alumnado.

Este libro fue muy fácil de escribir, por la motivación que genera el trabajo colaborativo y por la visión compartida de autores y colaboradores que se unieron en este esfuerzo colectivo de crear un recurso valioso y práctico para la educación emocional en las escuelas. La sinergia y el intercambio de ideas, reflexiones y experiencias han enriquecido el contenido del libro, el cual refleja el compromiso y la dedicación de todos los involucrados en promover un enfoque particular de educación emocional.

Este es un libro que ha sido valorado por sus protagonistas y por todas las personas que han sido parte de él, incluyendo al propio Rafael Bisquerra que tuvo la gentileza de escribir el prólogo, luego de hojearlo y validarla. Los motivos de esta valoración, quizás se deban a su enfoque práctico y accesible, que permite a sus lectores atesorar sus enseñanzas y principios, que, de alguna manera, direccionan el camino hacia la transformación deseada en la educación en la búsqueda de un mundo más justo, más solidario y finalmente más humano.



REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebollo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29.
<https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cloudgworld (2009-2022). El único programa global con 60 fortalezas de carácter, que garantiza un proceso único y sostenido a lo largo de la primaria para formar al niño en su totalidad.
<https://www.cloudgworld.com/elementary>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2015). Bases curriculares. 7º a 2º medio.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- Ministerio de Educación Mineduc, Gobierno de Chile (2018). Bases curriculares. Primero a sexto básico.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación Mineduc, Gobierno de Chile (2020). Orientaciones pedagógicas para la priorización curricular. ORIENTACIÓN. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_archivo_01.pdf



FpN UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA FILOSOFAR EN EL AULA

FpN AN EDUCATIONAL PRACTICE FOR PHILOSOPHY IN THE CLASSROOM

Paula Cardona Ruiz | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |
paula.cardona2401@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

La Filosofía para Niños Y Niñas (FpN) es un enfoque pedagógico impulsado por Matthew Lipman y Ann Sharp a partir de los años sesenta, con el objetivo de enseñar filosofía a temprana edad, promoviendo en ellos la búsqueda de respuestas a aquellas preguntas naturales que surgen de su curiosidad, para estimular el pensamiento crítico a partir de la interacción con el entorno y aquellos que lo construyen. Este programa nace de la necesidad de cambiar la enseñanza tradicional que se enfoca en la memorización pasiva y no activa el pensamiento crítico. El objetivo de esta conferencia fue dar a conocer el inicio de la FpN y su aporte, con la finalidad de comprender y emprender otras alternativas propositivas que se construyen en los contextos de los sujetos. Se pretende así, cambiar el ambiente de las aulas en un espacio democrático y de reflexión, donde los niños y niñas puedan intercambiar ideas de diferentes significados, situaciones, conflictos y puedan resolverlos de manera constructiva. Esta práctica les permite explorarse a sí mismos y entender profundamente a los demás contribuyendo así a una sociedad más justa y reflexiva.

Palabras clave: filosofía, infancia, educación, práctica pedagógica

ABSTRACT

Philosophy for Children (P4C) is a pedagogical approach promoted by Matthew Lipman and Ann Sharp in the sixties, with the aim of teaching philosophy at an early age, promoting in them the search for answers to those natural questions that arise from their curiosity, to stimulate critical thinking from the interaction with the environment and those who build it. This program was born from the need to change the traditional teaching that focuses on passive memorization and not active critical thinking. The objective of this conference was to make known the beginning of P4C and its contribution, in order to understand it and to undertake other propositional alternatives that are built in the contexts of the subjects. The aim is to change the classroom environment into a democratic and reflective space, where children can exchange ideas of different meanings, situations, conflicts and can solve them in a constructive way. This practice allows them to explore themselves and deeply understand others, thus contributing to a more just and reflective society.

Keywords: Philosophy, childhood, education, pedagogical practice

¹ apoyado por la beca por estudios de doctorado de la Universidad del Bío-Bío



INTRODUCCIÓN

¿Qué es la Filosofía para Niños y Niñas?

La Filosofía para Niños y Niñas conocida como FpN es un enfoque pedagógico que comenzó aproximadamente en los años setenta, impulsado por el filósofo y pedagogo Matthew Lipman junto a su colaboradora Ann Sharp. Ellos promovieron un método estructurado para enseñar filosofía desde una edad temprana, con el fin de fomentar en los niños y niñas la búsqueda de respuestas racionales y justificadas frente a cuestionamientos complejos (Topping & Trickey, 2020). Surgió a partir de la preocupación por mantener en las escuelas métodos tradicionales que no implicaban una participación activa del sujeto, sino que transmitían el conocimiento a través de la memorización. La escuela consideraba que todo elemento valioso en la educación debía repetirse hasta quedar plenamente asimilado por los estudiantes. Según Dewey (2007) la enseñanza tradicional es una transmisión pasiva del conocimiento y una memorización mecánica de contenidos donde el estudiantado es un receptor de información, sin interés de fomentar en él su pensamiento crítico, como tampoco su capacidad para resolver problemas en la cotidianidad. Por ende, la educación no debe ser un espacio aislado de lo social o individual, por el contrario, debería ser activa y centrada en el aprendizaje a través de la interacción del niño o niña con su entorno, conectando con su vida e intereses. El aula debe funcionar como una comunidad democrática, donde no se aprenden solo saberes, sino también habilidades sociales y valores ciudadanos (Dewey, 2007).

La FpN, inició como un programa con un extenso manual para el profesor e historias para los y las estudiantes, con el objetivo de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en estudiantes de todos los niveles educativo y que comienza de una mirada infantil, donde la curiosidad es indispensable en el momento de filosofar (Lipman, 2003). Se entiende por pensamiento crítico un razonamiento que integra la claridad y evaluación de argumentos, la detección de falacias como también la toma de decisiones fundamentadas. Sin ser reducido a una habilidad técnica o lógica de origen matemático, sino que constituye una forma de relacionarse con el mundo de manera activa, coherente, reflexiva y ética, donde cada opinión y pensamiento contribuye al desarrollo de la capacidad del sujeto para formular preguntas, identificar supuestos y mantener congruencia al comunicar sus puntos de vista. El pensamiento crítico, en este sentido, implica tanto una disciplina mental como una actitud abierta y responsable hacia el conocimiento (Lipman, 1995, 2002; Naldoniová, 2023; Rojas et al., 2024). Un programa que en su enseñanza no solo tiene fines académicos, también ayuda a enfrentar los diferentes desafíos que se le presentan al individuo en la sociedad o personalidad. Además, fortalece la democracia, destacando la necesidad de formar personas capaces de meditar y cuestionar respetuosamente, tomando decisiones informadas. Así, desarrollar el pensamiento crítico desde la infancia no es únicamente una cuestión pedagógica, sino también una apuesta por una sociedad más justa, participativa y reflexiva (Elizalde, 2024; Lipman, 2003; Pulido, 2019).

En cuanto al pensamiento creativo, este implica abrir un espacio a la imaginación, a la formulación y a la exploración de nuevas ideas, perspectivas y formas de interpretar el mundo que nos rodea. Este no está aislado del pensamiento crítico; por el contrario, ambos se complementan. Lo que sí debe superarse es una visión reduccionista de la creatividad entendida únicamente como una habilidad artística o una expresión espontánea. Para Lipman (2003), el pensamiento creativo consiste en la capacidad de reformular ideas, hipótesis o alternativas que ya han sido asumidas como verdaderas, o que emergen en el curso de una



conversación cotidiana con los compañeros. Esto permite considerar diversas formas de abordar situaciones, significados o problemas, ampliando así el horizonte de lo pensable. De este modo, se promueve la flexibilidad a la hora de analizar, manteniéndose abierto a la novedad y al cambio, con el fin de enfrentar lo incierto de la sociedad con ingenio y originalidad. En este sentido, la creatividad se entiende como co-creación, un proceso colaborativo donde la imaginación individual se nutre de la diversidad del grupo (Michaud and Gregory, 2022) La idea final es que niños y niñas se apropien del conocimiento desde sus propias experiencias, dándole un sentido personal y profundo, esto teniendo presente que desde pequeños poseen ya una disposición filosófica natural que muchas veces el sistema educativo la reprime en lugar de potenciarla (Lone, 2011; Pulido, 2019)

“El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipulativos de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. No es necesario que la intervención de los adultos se oriente a conseguir que los niños sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad, sino más bien debe buscar que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias” (Lipman, 2002, p.140).

Un niño o niña debe ser comprendido como un pensador natural que posee curiosidad innata y es la que lo impulsa a formular preguntas complejas. Su pensamiento no tiene límites o estructuras que le imposibiliten ampliar su mirada, no obedece a la formalidad académica y es esto lo que le permite mantener una perspectiva espontánea, directa y genuina en el momento de abordar cuestiones éticas, lógicas, científicas, entre otras. Todos sus ¿porqués? surgen del asombro que tiene sobre el mundo y el deseo de comprenderlo (Lipman, 2003).

Por último, está el pensamiento cuidadoso a diferencia del crítico y creativo apunta a la dimensión ética, afectiva y relacional del pensar que se manifiesta en actitudes como la empatía, el respeto, la escucha activa y la responsabilidad hacia los otros (París, 2017; Sánchez and Cárdenas, 2021; Velasco Moreno, 2021). La enseñanza de la filosofía en la infancia no puede centrarse únicamente en habilidades intelectuales abstractas, sino que debe promover una forma de pensamiento que también sensibilice al sujeto sobre las consecuencias de sus ideas y acciones (Lipman, 2003; Rojas et al., 2024). Por lo tanto, el pensamiento cuidadoso no solo mantiene en sí un razonamiento, sino que le hace preguntarse por cómo los otros reciben sus propios juicios y de esta manera refuerza la forma de pensar con responsabilidad. Además, trata de educar en la resolución de conflictos, lo que implica mucho más que enseñar estrategias para evitar enfrentamientos o alcanzar acuerdos momentáneos. Significa formar a la persona en la capacidad de enfrentar los desafíos interpersonales y emocionales desde una postura consciente, reflexiva y constructiva. Supone cultivar en ella una voluntad positiva orientada a no ceder ante la desesperanza o la reacción impulsiva, sino a preservar su integridad emocional y su autonomía, aun en contextos de tensión (Barraza & López, 2019). Esta dimensión educativa es fundamental, ya que los conflictos son inherentes a la vida en sociedad y, sin las habilidades necesarias para gestionarlos adecuadamente, las personas quedan expuestas a sufrimientos evitables, a rupturas innecesarias y a sentimientos de impotencia. En cambio, quien ha sido educado para resolver conflictos de manera crítica y empática, no solo protege su bienestar, sino que también contribuye a la construcción de relaciones más justas, respetuosas y sanas, tanto en la esfera personal como colectiva (Velasco, 2024; Velasco Moreno, 2021a).



¿Cómo se desarrolla la Filosofía para Niños y Niñas?

La “Comunidad de Investigación” también conocida como “Comunidad de Indagación” es el eje metodológico del programa. Es necesario romper las filas que surgen en la organización tradicional de los niños en las aulas y convertir este espacio en un entorno de reflexión colectiva donde los sujetos puedan interactuar adecuadamente con los otros y hacerse partícipes de su propio aprendizaje. Este espacio dialógico y democrático moderado por el profesor y las lecturas propuestas para cada sesión, les ayudará a explorar conjuntamente preguntas filosóficas. Allí, todos tienen derecho a hablar, cuestionar, disentir y construir significado conjuntamente, “**la comunidad de indagación permite que los niños aprendan a pensar por sí mismos en colaboración con otros**” (Lipman, 2002).

Si bien Matthew Lipman incorpora elementos de la tradición filosófica en sus novelas para niños, así como en los dilemas y preguntas que plantea, su propósito no es la enseñanza sistemática de dicha tradición. Es decir, no busca que los estudiantes memoricen corrientes, autores o doctrinas filosóficas, sino más bien el ejercicio vivencial del filosofar. En este sentido, la FpN no se concibe como una asignatura académica tradicional, sino como una práctica pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo y dialogante. El foco está puesto en promover un tipo de pensamiento que atraviesa transversalmente todas las disciplinas del currículo, permitiendo a los estudiantes cuestionar, argumentar, clarificar conceptos y construir sentido en contextos diversos (Rojas et al., 2024).

Programa de Filosofía para Niños y Niñas de Matthew Lipman – Ann Sharp

A continuación, se presenta el programa propuesto por Matthew Lipman y Ann Sharp. En la Tabla 1 se incluyen las novelas filosóficas, el manual docente para guiar la indagación del estudiantado, la temática abordada y la edad sugerida. Cabe destacar que este programa marcó el inicio del interés por incorporar el pensamiento filosófico en el aula. No obstante, la o el docente puede utilizar otros recursos que considere pertinentes para alcanzar dicho objetivo.

Tabla 1. Novelas propuestas para filosofar de acuerdo a la edad de los y las estudiantes

Novelas filosóficas	Manual profesor	Temática	Edad
Hospital de Muñecas. Ser persona	Entendiendo mi mundo	Jess vive aventuras con su muñeca Roller, su inseparable compañera. Un accidente la obliga a enfrentar el dolor de que Roller ya no sea la misma. La historia invita a reflexionar sobre la identidad, la empatía y el respeto a las diferencias.	3-5 años
Elfie. Pensar sobre el pensar.	Poner nuestros pensamientos en orden	La obra aborda el conocimiento de uno mismo mediante el pensamiento reflexivo. A través de Elfie, se exploran distinciones filosóficas clave como apariencia y realidad, o partes y todo. Se promueven habilidades como comparar, preguntar y explicar.	5-6 años



Kio y Gus. De la Naturaleza	Asombrándos ante el mundo	Kío visita la granja de sus abuelos y entabla amistad con Gus, un niño ciego. Juntos exploran el mundo a través de la observación y el descubrimiento. La historia desarrolla habilidades como clasificar, describir y establecer relaciones parte-todo.	6 a 8 años
Nous. Decisiones	Decidiendo qué hacemos	La obra reflexiona sobre cómo tomamos decisiones y las consecuencias que implican. Se promueve el razonamiento ético y la deliberación consciente. Además, explora los elementos que conforman el carácter moral.	8 a 9 años
Pixie. Del lenguaje	En busca del sentido	Pixie narra cómo inventa la historia de una criatura misteriosa, explorando la realidad a través del lenguaje. La obra destaca el poder de la narración en la construcción de la identidad personal. Se desarrollan habilidades como detectar ambigüedades, usar metáforas y precisar conceptos.	9 a 10 años
El descubrimiento de Harry. La Lógica	Investigación filosófica	Primera novela del programa de Lipman, centrada en Harry y sus amigos, quienes descubren el valor del diálogo y el pensamiento crítico. Promueve el razonamiento formal e informal en áreas como ética y política. Se ejercitan habilidades como inducción, deducción y formulación de hipótesis.	10 a 12 años
Lisa. Ética	Investigación ética	La historia de Lisa conecta el razonamiento formal e informal con dilemas éticos como la igualdad, la verdad y las normas. Se abordan valores morales desde una perspectiva filosófica. Se desarrollan habilidades como justificar razones, aplicar criterios y detectar prejuicios.	12 a 14 años
Suki	Escribir: cómo y por qué	Suki escribe poesía y apoya a un compañero con dificultades en literatura, reflexionando sobre el arte y la estética. La obra revela la conexión entre pensar, leer y escribir. Se desarrollan habilidades en filosofía del lenguaje, lógica y técnicas de escritura como narración y crítica.	14 a 16 años
Mark. De las Ciencias Sociales	Investigación social	Mark enfrenta una acusación en el colegio que desencadena reflexiones sobre sus conflictos personales y sociales. La obra aplica el pensamiento lógico, ético y creativo a temas de filosofía social y política. Se abordan conceptos como justicia, ley, libertad e instituciones.	16 a 17 años



Luces y sombras	Investigación Histórica	Esta obra ofrece una revisión accesible y entretenida de la Historia de las Ideas en Occidente. Está dirigida a estudiantes de Bachillerato y a lectores interesados en la cultura. Combina el valor académico con el disfrute personal de la lectura filosófica.	17 a 19 años
-----------------	-------------------------	---	--------------

Nota: elaboración propia

Inicialmente, Lipman propuso un modelo estructurado de lecturas que incluyen preguntas complejas, diseñadas para fomentar la interacción entre pares y generar conversaciones diversas, donde no existen respuestas únicas. No obstante, la filosofía en el aula también puede abordarse a partir de situaciones que emergen en los distintos contextos de los estudiantes, mediante lecturas vinculadas a sus propias vivencias o acciones de participación social.

Por ello, es fundamental que el docente mantenga un compromiso constante al integrar la enseñanza de la FpN, ya que esta práctica requiere proyectar cuidadosamente el ambiente en el que se desarrollan las sesiones. Esto implica incorporar elementos significativos en el aula que permitan recrear contextos, ya sean internos o externos, relacionados con las anécdotas o narraciones que se utilizarán. En cuanto al desarrollo de las competencias cognitivas, es importante promover un proceso de aprehensión, entendido como la apropiación consciente del conocimiento que se desea construir. Para ello, se utiliza como punto de partida una narración, ya sea originada en la vida cotidiana o tomada de textos existentes, que sirva para formular una serie de preguntas. Estas no solo apuntan a una reconstrucción literal de los contenidos, sino que también estimulan el pensamiento crítico al involucrar actitudes, apropiación conceptual y la afirmación de posturas frente a las situaciones planteadas, enriqueciendo así el proceso reflexivo de los estudiantes (Sobarzo, 2018; Velasco Moreno, 2021b).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Filosofía para Niños y niñas propone que el sujeto en desarrollo profundice su comprensión del mundo a partir de una curiosidad activa y sostenida. Su objetivo es fomentar una actitud indagadora, libre de las restricciones que impone el adulto cuando ofrece respuestas cerradas o definitivas, las cuales suelen inhibir el interés genuino del niño o niña. La duda, lejos de ser eliminada, debe ser acompañada y orientada para que ellos y ellas puedan explorar múltiples posibilidades junto a sus pares. De esta manera, este podrá descubrir que su forma de ver el

mundo no es la única versión y comprenderá que cada situación puede ser interpretada desde diferentes perspectivas. Además, a través del diálogo, aprenderá a escuchar, a plantear nuevas hipótesis y a reflexionar críticamente sobre sus propias ideas y las de los demás, puesto que esta interacción dialógica le permitirá formular preguntas significativas, valorando la diversidad de opiniones y reconstruyendo continuamente su aprendizaje desde una comprensión más profunda y compartida. Preguntas aparentemente simples, pero cargadas de profundidad como “¿Qué es un amigo?”, “¿dónde está Dios si no lo vemos?” o “¿podemos querer a los animales y a la vez comérnoslos?”, “¿por qué debo comportarme así y no de otra manera?” “¿qué o cómo debo pensar y que no



debo pensar?", revelan una inquietud filosófica que conecta al niño y a la niña con los grandes temas del pensamiento humano. Más allá de su formulación ingenua, estas interrogantes reflejan un interés por los fundamentos del conocimiento, la moralidad, la existencia y el sentido de las cosas.

Sin embargo, para lograr un ambiente filosófico en el aula es necesario que los y las docentes adopten un rol más abierto, que no estén ligados a sus creencias y formas de ver el mundo, sino que acompañen, guíen y sostengan ese impulso natural de sus estudiantes hacia la indagación. Fomentando un espacio donde el niño o niña pueda explorar libremente sus dudas, posibilitando la interacción y la escucha activa, con el fin de hacer una pausa en aquellas preguntas que necesitan mayor profundización, sin mostrar el camino que deberían seguir.

La construcción del conocimiento necesita un buen guía que motive e instale el interés en los sujetos para que estos a su vez puedan encontrar o valorar ciertas respuestas o soluciones y recrear nuevas cuestiones, bajo sus perspectivas. El docente debe desalojarse de todo aquello que tiene como verdad para poder entrar en el círculo de la filosofía, puesto que su propósito es pensar por sobre lo que ya está escrito, definido, instalado, superpuesto, valorado y construido como una verdad.

En consecuencia, reconocer a la niña y al niño como un sujeto pensante implica abrirle las puertas al ejercicio de filosofar como forma de vida y como vía para la comprensión profunda de sí mismo, de los otros y del mundo.

Realicemos un taller de FpN

Esta práctica se puede adaptar a las diferentes disciplinas.

1. Preparación del ambiente (aula o exterior): Se recomienda que los y las estudiantes se ubiquen en círculo, para lo cual es conveniente salir de la disposición tradicional

de sillas. Pueden utilizarse cojines en el suelo u otros elementos cómodos. En este mismo círculo debe integrarse el o la docente, quien actuará como mediador del diálogo. Todos los participantes deben estar sentados de manera adecuada, promoviendo un ambiente de respeto e igualdad

2. Establecimiento de normas básicas de convivencia: escuchar con atención, respetar los turnos de palabra y valorar las opiniones de los demás. Estas normas pueden ir ajustándose o ampliándose según las necesidades que el docente identifique, con el fin de favorecer un diálogo respetuoso y constructivo.
3. Presentación del estímulo: puede ser una lectura, un video (como un cortometraje o una escena de película), una canción, un juego, una situación convivencial o una experiencia del entorno narrada por el o la docente. Es fundamental que se conozcan los temas que se desean abordar. La duración recomendada es de aproximadamente 10 minutos. Después de la lectura, se pide a los niños y niñas que formulen preguntas sobre lo que les llamó la atención, lo que les generó duda o curiosidad. El o la docente escribe las preguntas en el tablero, y entre todos eligen una para comenzar a dialogar. Se invita a los niños y niñas a compartir ideas, argumentos y contraargumentos.
4. El o la docente facilita, no impone ideas. Puede usar frases como: ¿Qué quieras decir con eso?; ¿Puedes dar un ejemplo?; ¿Alguien piensa diferente?; ¿Cómo llegaste a esa conclusión? El foco es la co-construcción del pensamiento, no llegar a "una respuesta correcta".
5. Cierre y metacognición: al final, dedica 5-10 minutos a reflexionar: ¿Qué aprendimos hoy?; ¿Cómo dialogamos?; ¿Qué idea nueva se me ocurrió?; ¿Qué me gustaría seguir pensando? Los niños y niñas pueden



mantener una bitácora para sus reflexiones o nuevos cuestionamientos.

6. Preguntar cómo se sintieron en la actividad.

Recomendaciones prácticas para el docente

El docente debe seleccionar un buen texto que posea riqueza conceptual, personajes enfrentados a dilemas y finales abiertos. No debe temer al silencio, ya que este forma parte del proceso de pensamiento. Es importante validar todas las respuestas de los estudiantes, pero siempre solicitando las razones detrás de sus afirmaciones: “¿Por qué piensas eso?”. Se debe evitar ofrecer “la solución” o una moraleja cerrada. El objetivo es fomentar el diálogo entre los estudiantes, no únicamente con el docente. Además, es clave observar cómo piensan más que enfocarse únicamente en lo que opinan.

Recursos

Explorar la filosofía con niños y niñas es una experiencia enriquecedora que puede apoyarse en múltiples recursos creativos y pedagógicos. Al momento de elegirlos, es importante considerar la edad y nivel de desarrollo del grupo, así como los intereses que despiertan su curiosidad. A continuación, presentaré algunas propuestas que pueden ayudar a dar los primeros pasos en este viaje reflexivo:

Sitio Web recomendado

Centro de Filosofía para Niños – España

filosofiaparaninos.org

Un portal lleno de actividades, materiales didácticos y propuestas para implementar comunidades de diálogo filosófico en distintas etapas escolares.

Literatura para pensar y dialogar

Algunos autores y autoras nacionales han creado cuentos y libros que son verdaderos detonantes

de pensamiento. Aquí comparto una selección que puede inspirar preguntas filosóficas:

• *Florencia Herrera*

Un animal, un voto | Adela y los calcetines | Óscar

Para dialogar sobre democracia, identidad y diversidad funcional.

• *Gabriel León*

¿Para qué sirven las moscas? | ¿Qué son los mocos? | ¿Por qué me sigue la luna?

Perfectos para despertar el pensamiento científico y el asombro ante el mundo.

• *Sara Bertrand*

Ramiro Mirón o el ratón espía | La memoria del bosque

Invitan a reflexionar sobre la memoria, la naturaleza y la mirada infantil del mundo.

• *María José Ferrada*

Los derechos de los niños | El lenguaje de las cosas | Las memorias de Hugo

Una escritura delicada que permite abrir preguntas sobre justicia, lenguaje y empatía.

• *Marta Brunet*

El mundo al revés | Aleluyas para los más chiquitos

Sus historias son ventanas para cuestionar lo que parece normal y mirar con otros ojos.

Cine que abre preguntas filosóficas

El cine infantil también es una gran herramienta para iniciar diálogos filosóficos. Aquí algunas películas que pueden ser punto de partida para reflexionar en el aula. Es recomendable que La película sea vista en casa por tiempo, comodidad y plena atención, para luego dialogarla en la escuela:

• El extraño mundo de Jack

• Coraline

• Wonka y la fábrica de chocolates



- Wish
 - Mr. Peabody & Sherman
 - Intensamente
 - El niño y la garza
 - Soul
 - Onward
- Todas ellas pueden ser abordadas desde temáticas como la identidad, los sentimientos, el paso del tiempo, la muerte, el deseo, la amistad o el sentido de la vida.

REFERENCIAS

- Barraza, S., & López, H. (2019).** reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42582>
- Dewey, J. (2007).** Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. *Paidós Ibérica*
- Elizalde, P. (2024).** Filosofía para niños, filosofía para el futuro. *Grupo Educar*, 230. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-230/filosofia-para-ninos-filosofia-para-el-futuro/>
- Lipman, M. (1995).** Petrópoli. *Voces*.
- Lipman, M. (2000).** Filosofía y niños. *Vieira Luciano, Ed.*
- Lipman, M. (2002).** La Filosofía en el Aula. *Ediciones de La Torre, Ed.*
- Lipman, M. (2003).** Pensar en educación. *Cambridge, Ed.*
- Lone, J. M. (2011).** Questions and the community of Philosophical Inquiry. *Childhood & Philosophy*, 7, 75. 75-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051603005>
- Michaud, O., & Gregory, M. R. (2022).** philosophy for children as a form of spiritual education. *Childhood and philosophy*, 18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.69865>
- Naldoniová, L. (2023).** Philosophy and creativity with children: Lipman, Vygotsky, Rodari. *Ruch Filozoficzny*, 1–15. <https://doi.org/10.12775/RF.2024.05>
- Pulido, O. (2019).** Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9–17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>
- Rojas, V. A., Echeverría, E., Cázares, L., & Garralaga, I. A. (2024).** Philosophy for children. A project to learn to philosophize. *Haser-revista internacional de filosofía aplicada*, 15. <https://doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.05>
- Rojas, V. A., Echeverría, E., Cáceres, L., & Garralaga, I. (2024).** Filosofía para Niños. Un proyecto para aprender a filosofar. *Haser*, 15(15), 153–199. <https://doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.05>



Sobarzo, M. (2018, April 16). Enseñanza de filosofía en educación básica es central para valorar la democracia.

Universidad de Santiago de Chile. <https://www.usach.cl/news/ensenanza-filosofia-educacion-basica-central-para-valorar-la-democracia>

Topping, K. J., & Trickey, S. (2020). Filosofía para Niños. In UNESCO. www.iaoed.org

Velasco, C. (2024). Filosofía para niños semilla ético político para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente. *Childhood & Philosophy*, 20, 01–38. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78888>

Velasco Moreno, C. F. (2021a). Filosofía para Niños: un reto para la educación ética y en valores. *Haser*, 12, 13–45. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.01>

Velasco Moreno, C. F. (2021b). Filosofía para niños: un reto para la educación ética y en valores. *Haser*, 12, 13–45. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.01>



EXPLORANDO EL LIDERAZGO EDUCATIVO DESDE LA TEORÍA DEL APEGO: 7 RECOMENDACIONES PARA FORTALECER EL TRABAJO DIRECTIVO

EXPLORING EDUCATIONAL LEADERSHIP FROM ATTACHMENT THEORY: 7 RECOMMENDATIONS TO STRENGTHEN MANAGEMENT WORK

Sergio Galdames Poblete | Universidad de Santiago, Facultad de Humanidades, Chile |
sergio.galdames@usach.cl

RESUMEN.

Considerando la importancia del liderazgo para la transformación educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje, este artículo propone un acercamiento novel y diferente a la labor directiva. Construido sobre las ideas fundacionales de John Bowlby y Mary Ainsworth sobre la teoría del apego, exploraremos las posibilidades que entrega esta contribución teórica al liderazgo educativo. Reconociendo que el liderazgo es sinónimo de cambio colectivo, y que el líder debe ser capaz de generar el vínculo para que la comunidad educativa avance hacia un lugar distinto se discute como los principios de exploración y protección pueden ser aterrizados al trabajo cotidiano en la escuela. Creemos que la implementación de sistemas directivos que gradualmente vayan consolidando procesos vinculares caracterizados por la confianza es un proceso fundamental para el desarrollo de cualquier proyecto educativo. Como lo señala el título se proponen 7 estrategias directivas que podrían ser un punto de inicio para fortalecer el liderazgo en cualquier organización escolar.

Palabras clave: Liderazgo Educativo, Exploración, Cuidado, Teoría del Apego

ABSTRACT.

Considering the importance of leadership for educational transformation and the teaching and learning processes, this article proposes a novel and different approach to leadership. Building on the foundational ideas of John Bowlby and Mary Ainsworth regarding attachment theory, we explore the possibilities this theoretical contribution offers to educational leadership. Recognizing that leadership is synonymous with collective change and that the leader must be able to generate the connection that will enable the educational community to move toward a different place, we discuss how the principles of exploration and protection can be applied to everyday school work. We believe that the implementation of leadership systems that gradually consolidate bonding processes characterized by trust is a fundamental process for the development of any educational project. As the title indicates, we propose seven leadership strategies that could be a starting point for strengthening leadership in any school organization.

Keywords: Educational Leadership, Exploration, Caregiving, Attachment Theory

¹ se agradece el financiamiento de ANID Fondecyt N° 3220076



INTRODUCCIÓN

Existe un acuerdo global sobre la importancia de las y los líderes en el funcionamiento de cualquier organización. Menos claridad tenemos sobre qué es liderazgo o liderar, y por lo mismo notamos una ambigüedad en las expectativas del trabajo del líder. Por su precisión y flexibilidad, me gusta la definición presentada originalmente por Leithwood y su equipo (Leithwood et al., 2008) hace casi 20 años atrás, caracterizando al liderazgo como un proceso sinónimo a cambio colectivo. Desde esta amplia definición los autores identifican dos ingredientes fundamentales: la dirección y la influencia (Ilustración 1). El primer concepto reconoce la existencia de un futuro en eterno cambio, en articulación con fuerzas internas y externas, que demandan un ciclo continuo de transformación y adaptación. Asociado al concepto de visión estratégica, la dirección es al mismo tiempo un marco orientador y un proceso de eterna reflexión, muchas veces explícito en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) ¿Hacia dónde vamos o hacia dónde deberíamos ir como comunidad educativa? El segundo ingrediente, la influencia, reconoce la dimensión colectiva del liderazgo. De nada sirve tener una visión de futuro clara y pertinente, si nadie en la organización la comparte o cree en ella. Un buen liderazgo despliega múltiples estrategias para articular intereses y visiones individuales, en un proyecto común que avanza gradualmente en el tiempo.

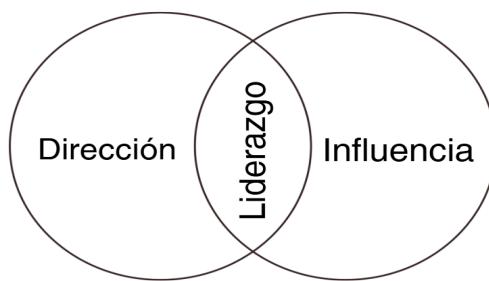


Ilustración 1. Definición de liderazgo

Dirección e Influencia, dos dimensiones que demandan distintas capacidades de las personas que ejercen posiciones de liderazgo. Si bien la tarea nunca estará terminada completamente, y cada año nos encontraremos con nuevos desafíos educativos y nuevas responsabilidades del liderazgo, es indudable que hemos avanzado significativamente en la comprensión y desarrollo de la dimensión "Dirección" (Montecinos et al., 2022). Estudios en las últimas décadas han sido vitales para comprender las estrategias, prácticas y acciones que un buen líder puede desplegar para desarrollar su escuela, informando la construcción de espacios formativos y marcos profesionales en muchos lugares del mundo. En Chile esto ha tomado cuerpo de muchas formas, siendo tal vez la mejor ilustración el Marco para la Buena Dirección, que originalmente debuta en el año 2005, y que fue actualizado una década atrás en el 2015. Para lo que trabajamos en formación directiva e incluso para aquellas que lo han experimentado como participante, podrán acordar que la mayoría de la atención se ha puesto en la "dirección", principalmente respondiendo la pregunta "¿Qué hacer?" y "¿Hacia dónde ir como escuela?". Menor atención se ha puesto a la generación de influencia.

¿Cómo se contagia una idea? ¿Cómo se encanta a un otro? ¿Cómo se entusiasma a una comunidad a realizar algo diferente? No creo que exista una gran respuesta ni en la literatura ni en la práctica. Cada comunidad e incluso cada persona conecta con diferentes ideas, prácticas o estrategias, por lo cual el líder debe adaptarse continuamente a este multiverso de opciones. Desde la mirada administrativa clásica centrada en los



principios transaccionales, al paso por el liderazgo pedagógico focalizado en las capacidades docentes para la enseñanza y el aprendizaje, hasta el actual dominio del liderazgo distribuido caracterizado por la horizontalidad (tabla 1), distintos estilos o modelos nos ayudan a ver en acción la influencia (Bunnell & Gardner-McTaggart, 2024). No obstante, su contribución, muchos de estos modelos carecen de precisión sobre “el cómo” la influencia se genera y se mantiene. La interrogante que emerge en cualquier organización es como una vez establecida la dirección, es posible movilizar a toda la comunidad hacia un camino común. Tal vez la pregunta implícita que sostiene esta interrogante es ¿Cómo una comunidad logra confiar en un líder?

Tabla 1

Dimensiones y focos de los modelos

Modelo	Foco	Dimensiones
Transaccional	Se centra en el contrato entre líder y seguidor, donde el logro de metas de desempeño se asocia al acceso a recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Consideración individualizada ● Dirección por excepción (pasiva o activa) ● Recompensa contingente
Transformacional	Aquel liderazgo caracterizado por transformar e inspirar a los seguidores a desempeñarse más allá de las expectativas, mientras trascienden el interés propio por el bien de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> ● Influencia Idealizada ● Motivación Inspiracional ● Estimulación intelectual
Distribuido	Se focaliza en la distribución de roles, responsabilidades y poder en las organizaciones, especialmente en el desarrollo de estructuras que faciliten la creación y toma de decisiones colectivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Toma de decisiones compartida ● Valoración de los diversos talentos ● Interdependencia de procesos
Pedagógico	Es aquel liderazgo que se focaliza en comprender y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando elementos dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer la misión pedagógica de la escuela ● Gestión el programa de enseñanza ● Fortalecer el clima de aprendizaje
Servicial	Es aquel liderazgo que se preocupa del bienestar de los integrantes de la organización, por sobre las metas individuales e institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones Cercanas a la comunidad ● Construcción de confianzas ● Beneficios personales y profesionales

Nota: elaboración propia

En 1977, Robert Greenleaf es uno de los primeros en intentar destripar el misterio de la confianza a través del modelo del liderazgo servicial, el cual invierte la relación de poder en las organizaciones posicionando al líder (como el nombre lo sugiere) al servicio de su comunidad. Este modelo en su corazón propone un liderazgo centrado en la escucha de las necesidades del otro, una preocupación activa por el bienestar integral de cada



persona, y un compromiso por elevar al máximo el potencial profesional de cada persona en la organización. La evidencia ha mostrado una serie de beneficios vinculados a la adopción de este liderazgo incluyendo aumento de la satisfacción laboral, compromiso organizacional, y el desempeño organizacional. Adicionalmente pareciera que este tipo de liderazgo se asocia a menor rotación de personal y fortalecimiento de la innovación (Eva et al., 2019). Investigaciones que han explorado estas ideas en contextos educacionales han confirmado hallazgos anteriores, con un fuerte énfasis en la calidad del trabajo docente y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Gumus et al., 2018). Si bien el liderazgo servicial nunca ha sido un modelo protagonista en la discusión global, ha ganado importante terreno luego de la pandemia del COVID19, reconociendo la importancia de crear y mantener espacios laborales centrados en el cuidado de todos y todas (Qamar et al., 2023).

Si compartimos estos supuestos y estos hallazgos, si creemos que una líder que cuida a su comunidad, que se pone al servicio de sus colegas, genera una influencia profunda que logra unir visiones y cohesionar a su comunidad, si todo esto nos hace sentido, la siguiente interrogante es ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué el servir y preocuparse de otro genera confianza? A continuación, les quiero compartir una respuesta tentativa, que iniciara un viaje por la naturaleza de la experiencia humana y que por ahora terminara en tu propia interpretación sobre este texto. Es una respuesta que explora cómo estamos hechos y sobre lo que buscamos de una comunidad, y tal vez lancara algo de luz sobre la importancia de “un líder” en nuestros espacios sociales. Creo que este viaje nos llevara a nuevas preguntas, que seguramente no alcanzaremos a resolver en estas líneas. En esta argumentación implícitamente redefiniremos que es el liderazgo, la función fundamental de la colaboración en la vida humana, y el rol que tiene el cuidado en el trabajo directivo.

Liderazgo y apego

Los orígenes de la teoría del apego se encuentran en el trabajo de John Bowlby (1978) quien propuso el concepto de un sistema psicológico innato que motiva a las personas a buscar el apoyo de los demás, especialmente en tiempos de necesidad. Bowlby argumentó que las relaciones tempranas con los cuidadores dan forma al desarrollo de modelos internos de trabajo de relaciones, también conocidos como estilos de apego. Estos estilos reflejan las creencias de las personas sobre su autoestima para recibir apoyo y la disponibilidad de otros en tiempos de necesidad. Posteriormente, Mary Ainsworth (1982) complejizan estas ideas, identificando tres estilos de apego: seguro, ansioso y evitativo. De una manera muy simple, el apego es tal vez una de las características más nucleares del humano (y otros animales), es un reconocimiento de nuestra fragilidad individual y de nuestra fortaleza colectiva. Somos más grandes, fuertes o competentes, cuando nos sentimos seguros; lo opuesto ocurre cuando nos sentimos inseguros, dudamos de nuestras acciones, nos genera ansiedad las relaciones interpersonales, nuestra autoeficacia disminuye. Si bien hay múltiples explicaciones sobre cómo se genera la seguridad, la teoría del apego propone que esta seguridad se sostiene principalmente en las relaciones de confianza establecida con otra persona. La más grande debilidad del humano: el necesitar a uno otro, es al mismo tiempo nuestra más grande fortaleza.

Es aquí donde veo el vínculo entre liderazgo y apego, donde el rol de los líderes se vuelve fundamental para reducir la ansiedad y cohesionar a la comunidad en momentos de transformación. Liderazgo se sostiene en el cambio, en probar lo distinto, en atreverse a lo nuevo. En las comunidades educativa, muchas veces el liderazgo se plasma en planes de mejora, en proyectos de innovación de aula y de escuela, que requieren en parte abrazar lo desconocido, muchas veces de manera colectiva. Si la gestión busca controlar y refinar, el liderazgo abraza el caos y la incertidumbre, reconoce que nos equivocaremos, especialmente al comienzo de cualquier nueva



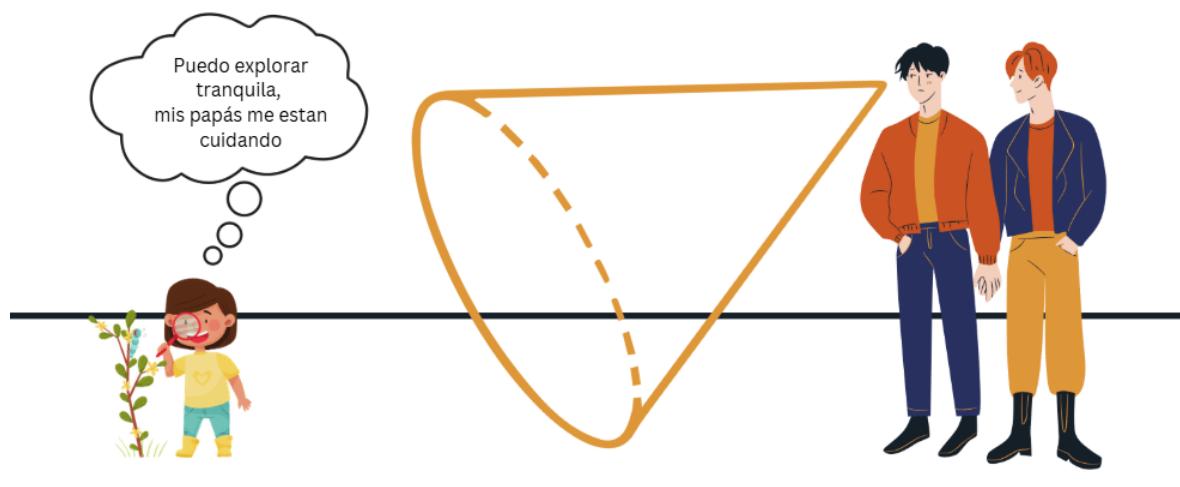
aventura profesional o personal. Es en estos momentos donde el apego nos presenta opciones que facilitan el trabajo de las y los líderes escolares.

Caracterizando los procesos de apego

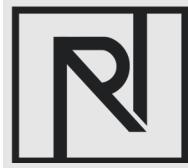
Dos fuerzas o sistemas viven dentro de cada persona (y muchos otros animales), la exploración y la búsqueda de protección. Para cualquier padre, madre o cuidador de niñeces, especialmente de las más pequeñas, le parecerá familiar verlas moverse sin parar, tocando todo lo que ven, y llevándose a la boca todo lo que pueden. Esta frenéticamente exploración no es sin resguardos, ya que el infante lo hace con mucha atención al contacto y las expresiones de su cuidador. Afirmaciones, alegrías y aprobaciones son evaluadas, como también alertas, ruidos de preocupación y miradas desaprobatorias. Desde pequeños, la mayoría de nosotros aprendemos a explorar el mundo desde el cuidado de otro.

Figura 2.

Sistemas de exploración y cuidado



A pesar de que los trabajos fundacionales de la teoría del apego se construyen en el marco de la psicología del desarrollo y la psicopatología infantil, en especial analizando las experiencias de aquellas familias con dificultades relacionales, gradualmente estas ideas migraron a otros lugares, incluidas los espacios laborales. Autores como Hazan y Shaver (1990) extendieron la teoría del apego a las relaciones de adultos en el trabajo, identificando patrones similares en las relaciones familiar y laborales. Desde la teoría del apego usualmente se espera que un espacio laboral seguro se caracterice por un balance entre exploración y cuidado. Así organizaciones caracterizadas por apego seguro usualmente animan a sus trabajadores a innovar y buscar nuevas formas de hacer y pensar, valorando el arriesgarse y evitando los castigos frente a equivocaciones y/o fracasos. Al mismo tiempo son espacios laborales donde se reconocen los estados emocionales de los trabajadores, identificando estados como el cansancio y la ansiedad como responsabilidad de las organizaciones, desplegando estrategias de escucha y cuidado. El logro de espacios laborales seguros se ha asociado a aumento de la satisfacción laboral, compromiso organizacional, fortalecimiento de la identidad colectiva e innovación.



Las últimas décadas han sido testigo de una expansión significativa del uso de la teoría de apego en espacios organizacionales, explorando entre otras cosas las expectativas de los seguidores sobre el apego del líder (Davidovitz et al., 2007; Mayseless & Popper, 2019), los efectos que tiene el estilo de apego (seguro, evitativo, ansioso) de los líderes en sus equipos (Černe et al., 2018), el vínculo entre los modelos clásicos de liderazgo y el estilo de apego del líder (Černe et al., 2018; Duan et al., 2022), la relación entre el estilo vincular del líder afecta la creatividad y la innovación de las seguidoras (Feeney et al., 2020), la relación entre el estilo vincular de los seguidores y el autoritarismo en el trabajo (Duan et al., 2023).

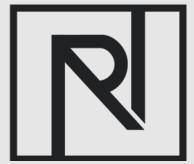
Al centro de muchas de estas contribuciones previas, encontramos el reconocimiento que la relación entre líder y seguidor en el trabajo actualiza la experiencia vincular de nuestras infancias, otorgándole al primero el rol de moderar los espacios de exploración y cuidado del segundo. Además, que las características vinculares del líder y de cada seguidor generan un océano de posibilidades de interacción, demando ajustes y adaptaciones continuas. Es en el balance entre exploración y protección que se encuentra la base de un liderazgo desde el apego. El cómo hacerlo es un misterio que nunca podrá ser prescrito desde un artículo como este, no obstante, intentare generar orientaciones generales basadas en esta literatura y en mi experiencia directa en espacios de alto liderazgo educativo, que podrían ser un insumo para construir estratégicas y prácticas en sus propias comunidades.

Propuesta de liderazgo educativo desde el apego

En mi experiencia de cerca de dos décadas trabajando con diversos líderes, he identificado la relación entre buenos liderazgo y prácticas de apego. Durante el año 2024 viaje por diversos lugares de Chile, analizando las trayectorias profesionales y el mejoramiento escolar. Bajo el marco del proyecto Fondecyt 3220076, he visitado escuelas públicas que, de acuerdo con la opinión de expertos y tomadores de decisiones locales, presentan alto desempeño y donde estos logros parecieran estar explicados por el rol de sus directoras y directores. En especial me interesaba conocer unidades educativas que hubieran mantenido la misma persona en la dirección por un largo periodo, argumentando que el tiempo es una variable fundamental para desarrollar vínculos de confianza.

Lo que observe en estos espacios, es un liderazgo caracterizado por un alto desarrollo de apego, un liderazgo que defendía el cuidado de las personas como estrategia clave para aumentar el compromiso, una capacidad de ajustar la realidad y doblar las normas para asegurar el bienestar de cada persona especialmente docentes y funcionarios. En la mayoría de estas escuelas se observa una preocupación explícita hacia la distribución del poder y las responsabilidades, y un reconocimiento que no se puede avanzar (mejorar) descuidando la vida profesional y personal de todos. Sin buscar ser prescriptivo a continuación les presento una serie sugerencias, para fortalecer tu liderazgo de apego, las cuales como podrán observar se sostienen en tres grandes componentes: conocimiento de los conceptos centrales del apego, prácticas de exploración y prácticas de cuidado. El resumen de estas sugerencias se presenta en la tabla 2 al final de la sección.

- Paciencia y Presencia:** tal vez la consideración inicial más importante es abrazar una perspectiva temporal sobre el liderazgo, reconociendo que los procesos vinculares tomaran tiempo en establecerse. La relación entre dirección e influencia (Leithwood et al., 2020) que abordamos al inicio de este artículo, demanda que los y las líderes reconozcan que tomará tiempo desarrollar los lazos que garantizan el vínculo con las colegas. Esto no significa estar ausente de la realidad institucional o adoptar un modelo laissez-faire (dejar hacer), por el contrario, es una invitación a una gran presencia en las actividades de la escuela, a escuchar, a acompañar, a orientar cuando sea necesario. Como hemos identificado anteriormente, la imposición de



una dirección sin la generación de vínculo muchas veces genera resistencias en las comunidades (Galdames et al., 2018), resistencia que a veces terminan rompiendo a sus líderes y negando las oportunidades de cambio. En esta primera etapa la meta no es transformar la escuela, no es implementar el plan de mejora, no es introducir una avalancha de reformas. El objetivo es ser reconocida como figura de apego.

2. **Reconoce tu propio estilo vincular:** Estudios previos han identificado que tanto líderes de orientación ansiosa o evitativa, presentaran ventajas y desventajas al relacionarse con su comunidad (Davidovitz et al., 2007). Líderes evitativos podrían preferir estrategias relacionales frías, mientras que líderes ansiosos podrían poner al centro de su influencia elementos emocionales. Asimismo, y probablemente sin intención, líderes podrían preferir trabajar y privilegiar a personas que comparten sus estilos vinculares, ignorando al resto. Es fundamental que el líder conozca su propia personalidad, junto a sus fortalezas y sus barreras para generar influencia con su equipo. Que pueda elevar sus reflexiones recociendo las limitaciones epistemológicas presente en cada persona, que podrían sostener juicios y criterios evaluativos sobre el otro basado principalmente en su cercanía o distancia a nuestras propias personalidades. Si bien con trabajo puede generar liderazgo con todos los integrantes de su comunidad, también puede complementar su dirección sumando a otros líderes medios en su equipo que tengan otros estilos vinculares.
3. **Mapea los estilos vinculares de tu equipo:** similar al punto anterior, junto con conocerte como líder, es vital identificar los patrones vinculares de tu equipo, especialmente de docentes y funcionarios (Duan et al., 2023). De manera amplia, personas con orientaciones ansiosas, valorarán la exploración emocional, las conversaciones sobre temas motivacionales e incluso tendrán mejor disposición a discutir experiencias personales o privadas. Por el contrario, personas evitativas podrían mostrar una inclinación a mantener relaciones frías, orientadas a la tarea, con metas claras centradas en lo laboral. Esto tiene grandes implicancias en la forma de organizar el trabajo, definir responsabilidades y conformar equipos de trabajo. Ajustar el liderazgo a estas características facilitar la generación de espacios vinculares con la diversidad de personas en tu organización.
4. **Fomenta la innovación:** Las organizaciones educativas de alto desempeño son espacios de continuo movimiento, donde todos los miembros de la comunidad están soñando e implementando diversas estrategias de transformación educativa (Galdames et al., 2018). Mi experiencia con este tipo de escuelas confirma estos antecedentes, donde la dirección toma un puesto de coordinación y el cambio es liderado por diversos líderes medios, quienes dirigen proyectos pequeños pero cercanos a sus preocupaciones y pasiones. Cuando he visitado estas escuelas, frecuentemente me encuentro con una alta densidad de movimiento, donde profesores, funcionarios, estudiantes e incluso las familias son animadas continuamente a soñar con una escuela diferente. Desde cambios estructurales (construimos un teatro), hasta una redefinición de la propuesta curricular, una escuela donde todos son escuchados y todos pueden transformarla facilita el encuentro, la generosidad y el compromiso con toda la comunidad. Esto desafía el centralismo tradicional del liderazgo, generando una red infinita de opciones de cambio distribuidas en toda la comunidad, construidas sobre una base de confianza y optimismo.
5. **Fortalece la autonomía:** junto con el fomento a la innovación, un buen líder desde el apego incentiva a sus docentes a liderar sus propias iniciativas y aunque cueste, les permite cometer sus propios errores. Es importante no confundir esto con abandono o apatía directiva, las y los líderes formales están muy presentes, pero celebran la diversidad de capacidades y metodologías del otro. Es decir, no buscan generar réplicas de sí mismas, si no que celebran la diversidad de estilos y formas en otros líderes, generando las condiciones para que los liderazgos medios crezcan y desarrollen sus capacidades. Considerando que las



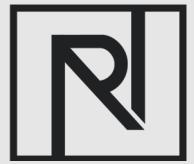
habilidades de liderazgo demoran años en desarrollarse y que principalmente se realizan dentro de la escuela (Montecinos et al., 2022), esta estrategia facilita el desarrollo de iniciativas de mejora y la preparación de futuros líderes.

6. **Mantén tu Puerta abierta:** junto con animar a la comunidad a soñar y a descentralizar la toma de decisiones, es importante mantenerse accesible. A pesar de que la literatura de gestión educativa celebra el monitoreo constante de procesos y personas, la teoría del apego nos entrega sugerencias sobre como implementarlo. Para algunos estilos vinculares el estar presente diariamente será vital, para otros será un problema. Estilos orientados a la ansiedad podrían presentar mayor inseguridad y requerirán apoyo continuo; estilos evitativos podrían buscar mayor autonomía o preferirán buscar apoyos en sus propios tiempos. Lo fundamental en el liderazgo de apego, es que todas las personas de tu comunidad crean que pueden acceder a ti y que cuando te encuentren serán escuchadas y validadas (Davidovitz et al., 2007). En mis visitas a escuelas de este tipo, frecuentemente me encontré que la oficina de la dirección estaba siempre abierta o integrada en espacios colectivos junto a los docentes. También era usual confirmar que la directora o director nunca estaba en su oficina, si no que sistemáticamente “caminaba la escuela”, mostrándose presente y disponible para docentes, funcionarios, apoderados y estudiantes.
7. **No castigues el error (premia la valentía):** uno de los focos centrales de la gestión educativa es el gradual y sistemático refinamiento de los procesos organizacionales, así cada vez la escuela se vuelve más ordenada y eficiente. Liderazgo es lo opuesto, es una invitación a abrazar lo desconocido, a soltar las prácticas y rutinas establecidas, para soñar con una escuela diferente. Cuando una escuela innova, cuando intenta algo por primera vez probablemente lo hará mal, probablemente no se logrará todo lo esperado, probablemente alguien se equivocará. En ese momento, cuando alguien cae, es que el rol del líder del apego debe emerger con fuerza, suavizando la caída del otro y animando el seguir avanzando (Mayseless & Popper, 2019). También es una oportunidad para la líder de abrazar también su vulnerabilidad, transparentar errores frente a sus pares, y pedir ayuda a diversos agentes de la comunidad. Es en esta continuo apoyarse y perdonarse que se va construyendo el apego.

Tabla 2.

Resumen de sugerencias para un liderazgo de apego

Modelo	Foco	Dimensiones
Paciencia y Presencia (Re)conócete	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none">● La generación de apego entre líder y seguir es lenta de construir, se basa en la acumulación temporal de experiencias de apoyo● Cada líder tiene su propio estilo vincular que modera sus posibilidades de generar apego con otros
Mapea tu equipo	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none">● Cada seguidor tiene su propio estilo vincular que moderar sus posibilidades de generar apego con otros



Fomenta la innovación	Exploración	<ul style="list-style-type: none"> Incentiva a tus colegas a pensar e implementar nuevas estrategias para transformar la escuela
Fortalece la autonomía	Exploración	<ul style="list-style-type: none"> Entrégales a tus colegas el poder y los recursos para tomar sus propias decisiones en la implementación de procesos de transformación educativa
Mantén tu Puerta abierta	Protección	<ul style="list-style-type: none"> Asegúrales a tus colegas que estás disponible para entregar orientación y apoyo cuando lo requieran
No castigues el error	Protección	<ul style="list-style-type: none"> Comprende que los procesos de cambio, en especial al comienzo son especialmente susceptibles de fallar. Sostiene a tus colegas en caso de equivocaciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo fundacional de Leithwood et al. (2020) conceptualiza el liderazgo como la articulación entre dirección e influencia. Luego de décadas de evidencia acumulada, en la actualidad tenemos un conocimiento relativamente robusto sobre como las y los líderes educativos pueden construir y establecer esta dirección, menos sabemos cómo generan la influencia para avanzar conjuntamente hacia ese norte. El propósito de este artículo es llenar ese vacío, tratando inicialmente de explicar cómo se generan las relaciones humanas y proponiendo estrategias específicas para orientar el trabajo de cualquier líder. Construyendo sobre décadas de investigación, la teoría del apego nos entrega una sólida base conceptual para generar prácticas y acciones específicas, que promueven la transformación educativa, manteniendo el pulso en el bienestar integral de cada miembro de la comunidad educativa.

Si bien la atención se ha puesto en este manuscrito en lo que ocurre dentro de la escuela,

especialmente en la relación entre la dirección y el cuerpo docente, no es posible construir ni mantener un liderazgo desde el apego es aislamiento del resto de las estructuras del ecosistema educativo. Aquí especial protagonismo cobra el rol del nivel intermedio, con las relaciones que establece con las y los líderes de cada escuela. No es viable mantener un liderazgo centrado en la exploración y la protección entre directoras y docentes, si sostenedores u otros agentes del entorno no establecen relaciones similares con directoras y directores. El establecimiento de sistemas territoriales coherentes, que comparten la importancia de la exploración y el cuidado mutuo, como pilares fundamentales del liderazgo, se vuelve una condición imprescindible para logro de la transformación educativa.

Al igual que un niño pequeño que tambaleante comienza a dar sus primeros pasos en el viaje de aprender caminar, abrazar el liderazgo educativo es comprender y celebrar las inevitables caídas que tendremos mientras nos aventuramos a los nuevo y desconocido. No hay recetas, ni certezas, ni seguridades, es en su esencia sumarse al camino del liderazgo es apropiarse de un sofisticado, detalladamente planificado y bien



intencionado salto de fe. La teoría del apego nos ilustra que el fracaso y la recuperación, que la exploración y el cuidado son un ingrediente vital en el desarrollo de personas y organizaciones. Un liderazgo que adopte estos principios como motor orientador en la construcción de relaciones de cuidado y protección, tendrá mayores posibilidades de compartir una visión compartida dentro de su comunidad.

A pesar de que tenemos una abundante evidencia acumulada que sostiene la importancia de promover un liderazgo desde el apego, necesitamos aún mucho más trabajo para crear orientaciones específicas que guían una nueva

década de investigación y desarrollo. Este cierre es una invitación abierta a la comunidad, especialmente a aquellas personas que luego de leer esto estas curiosas e intrigadas, a seguir investigando y discutiendo estos temas. La articulación con otras líneas de investigación recientes en Chile, como liderazgo feminista (Carrasco Sáez & Palma Salinas, 2024) y enfoques Queer (Ardiles Navarro & Bravo González, 2024), los cuales relevan elementos del cuidado, anticipan que los próximos años serán testigos de contribuciones significativas, que podrían redefinir lo que entendemos por un buen liderazgo educativo.



REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1982). *The development of infant-mother attachment*. En *In Thebeginning: Readings on Infancy* (pp. 133-143). Columbia University Press.
- Ardiles Navarro, T., & Bravo González, P. (2024). Pedagogía fleta en la formación Inicial de profesores de Biología: Sexualidad como contenido y sexualidad como vivencia, tensiones durante la formación en temáticas de diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Científica Crítica y Emancipadora*, 3(número especial), 217 – 232. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13357898>
- Bowlby, J. (1978). *Attachment theory and its therapeutic implications*. Adolescent psychiatry.
- Bunnell, T., & Gardner-McTaggart, A. C. (2024). 'Steering the ship not rocking the boat': The implied stewardship and managerial roles of senior leaders in traditional international schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1177/17411432241303672>
- Carrasco Sáez, A., & Palma Salinas, I. (2024). Liderar desde el cuidado: Experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. <https://doi.org/10.6018/rie.547331>
- Černe, M., Batistič, S., & Kenda, R. (2018). HR systems, attachment styles with leaders, and the creativity-innovation nexus. *Human Resource Management Review*, 28(3), 271-288. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.02.004>
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R., & Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 632-650. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.632>
- Duan, J., Wang, T., Xu, Y., & Zhu, Y. (2023). Employee Status and Voice Under Authoritarian Leadership: An Attachment Perspective. *Journal of Business and Psychology*, 38(3), 607-619. <https://doi.org/10.1007/s10869-022-09845-9>
- Feeney, J. R., Gellatly, I. R., Goffin, R. D., & Inness, M. (2020). Organizational Attachment: Conceptualization, Measurement, and Incremental Prediction of Work Attitudes and Outcomes. *Journal of Personnel Psychology*, 19(3), 113-124. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000252>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>



Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and Work: An Attachment-Theoretical Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(2), 270-280

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Mayseless, O., & Popper, M. (2019). Attachment and leadership: Review and new insights. *Current Opinion in Psychology, 25*, 157-161. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.08.003>

Montecinos, C., Galdames, S., Flessa, J., & Valenzuela, J. P. (2022). Pathways to the school principalship: An international scoping review. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(2), 285-306. <https://doi.org/10.1177/17411432211065341>

Qamar, F., Soomro, S., & Syed, O. R. (2023). Determining factors to foster educators' pedagogical resilience: Test of servant leadership and social cognitive theories in post-pandemic era. *Journal of Economic and Administrative Sciences*. <https://doi.org/10.1108/JEAS-11-2022-0249>



PRÁCTICAS RESTAURATIVAS Y CÍRCULOS DE PAZ. UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

RESTORATIVE PRACTICES AND PEACE CIRCLES. AN EXPERIENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

Paula Cardona Valencia, Silvia Montaña Ruiz | Fundación Ideal, Cali Colombia | paulitacardona2@hotmail.com

RESUMEN

Las prácticas restaurativas son un enfoque basado en la justicia restaurativa la cual buscaba desde un principio trabajar con jóvenes en riesgo. Sin embargo, desde su apertura en otros continentes y el impacto obtenido en su aplicación ha migrado a otros ámbitos entre ellos lo educativo. Desde este punto de vista, se abordan las prácticas restaurativas y en ellas una de sus herramientas relacionales llamados los "Círculos de Paz", los cuales reúnen elementos propios para fortalecer el capital social desde las declaraciones afectivas y la atención a las necesidades propias de los participantes, así como el modelamiento que el co-regulador vigilante de sus propias interacciones identifica y logra modular, para guiar a los participantes al desarrollo de habilidades relacionales fortaleciendo procesos de regulación, propia valía y agenciamiento de comunidades. La experiencia en la implementación en el contexto educativo permitió vivenciar la construcción colectiva que favoreció, el respeto por el otro al dar su punto de vista, expresar sus necesidades lo que a su vez generó construcciones colectivas profundas encontrando una identidad reflejada en los valores propios de cada integrante del círculo, que a su vez era parte del referente de valores colectivos que representan acuerdos.

Palabras clave: Prácticas restaurativas, co-regulador, habilidades emocionales, círculos de paz, autorregulación.

ABSTRACT

Restorative practices are an approach based on restorative justice which sought from the beginning to work with youth at risk. However, since its opening in other continents and the impact obtained in its application, it has migrated to other areas, including education. From this point of view, restorative practices are approached and in them one of its relational tools called "Peace Circles", which gather elements to strengthen social capital from affective statements and attention to the needs of the participants, as well as the modeling that the co-regulator vigilant of his own interactions identifies and manages to modulate, to guide the participants to the development of relational skills strengthening regulation processes, self-worth and community empowerment. The experience in the implementation in the educational context allowed to experience the collective construction that favored the respect for the other by giving their point of view, expressing their needs, which in turn generated deep collective constructions, finding an identity reflected in the values of each member of the circle, which in turn was part of the reference of collective values that represent agreements.

Keywords: Restorative practices, co-regulator, emotional skills, peace circles, self-regulation.



INTRODUCCIÓN

El término “Capital Social” en la educación hace referencia a las relaciones que las personas construyen con otras. Es así como según Pimentel et. al (2008), lo denomina “**como un factor que propicia el desarrollo, en estrecha vinculación con las relaciones entre individuos, organizaciones y el nivel gubernamental o institucional**”. Luego de revisar la evolución de este concepto por diferentes autores a través de los años, el cual en un principio se mencionaba como red de relaciones personales (Bourdieu), otro autor vincula las estructuras sociales (Coleman), se encuentra con un concepto alrededor de 1995 con Putman quien amplía el término con la palabra confianza en los diferentes actores sociales. Desde las prácticas restaurativas, el capital social se ve referenciado desde las relaciones que se entablan con el otro y los otros con el fin de generar una mayor comprensión y crear un ambiente de confianza.

Lo anteriormente mencionado, asocia la necesidad de pensarse como se están relacionando las personas, puesto que las experiencias de relacionamiento han generado patrones de escasez y competencia, visiones extremas e imposiciones y/o rupturas, lo cual afecta el ambiente de comprensión y confianza en los actores involucrados en las relaciones. De allí que se mencione con importancia las prácticas restaurativas, con el fin de fortalecer el relacionamiento y dejar atrás las relaciones verticales y horizontales.

Figura 1.

Tipos de relacionamiento



Nota: Tomado de Human Partner ORG (2024). Autor: Evert Silva.

Dentro de este marco, vale la pena recordar que el término Prácticas Restaurativas (PPRR) se deriva de la Justicia Restaurativa como un enfoque configurado como alternativa a la justicia penal Juvenil, que, en lugar de limitarse simplemente a castigar infractores, hace que los mismos se sientan y se reconozcan como responsables por sus acciones y pasen a rendir cuentas participando en encuentros con las personas que ellos han perjudicado (Rea & Rubiano 2024). Estas experiencias lideradas por países como Nueva Zelanda, Canadá, Australia, Bélgica, Gran Bretaña y Sudáfrica, han permitido la exploración de este enfoque hacia otros contextos más allá del sistema judicial como lo es el sistema educativo.

Desde esta perspectiva es viable entender que el enfoque de justicia restaurativa se puede materializar en todas aquellas habilidades que buscan fortalecer el aprendizaje, acompañar y construir con los individuos de forma colaborativa, o lo que denominaremos en adelante Prácticas Restaurativas, que de acuerdo con Wachtel, Presidente y Fundador del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, se definen como “**una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos (...) su uso ayuda a: reducir el crimen, la violencia y el hostigamiento escolar (bullying), mejorar la conducta humana, fortalecer a la sociedad civil, proporcionar un liderazgo efectivo, restaurar relaciones y reparar el daño**” (2013, p. 1).



En este sentido, las prácticas restaurativas se plantean como un proceso de construcción comunitaria que requiere del desarrollo de habilidades emocionales, sociales, de comunicación, de introspección (entre muchas otras) que requiere la generación de espacios seguros para la reflexión, el aprendizaje y las acciones de reparación; dando voz al ofendido y al ofensor y cultivando la conexión humana desde lo esencial. Todo esto posibilitaría lo expuesto por Wachtel (2013) respecto al objetivo de las PPRR “...desarrollar una comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones” (p. 5).

Figura 2.

Espectro de las Prácticas restaurativas



Tomado de Wachtel (2013). Definiendo que es restaurativo. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas

Como se puede evidenciar en la figura 2, el espectro de las Prácticas o Respuestas Restaurativas se mueve desde lo más informal; con las Declaraciones afectivas o Expresión de sentimientos que constituye un paso crucial que permite reconocer y expresar lo que generan los comportamientos deseables y no deseables, separando el “Acto del Actor”; hasta las prácticas más formales como las Reuniones restaurativas generadas como respuesta a irregularidades donde se reúnen quienes han sido implicados y afectados para explorar lo sucedido, los afectados y las acciones a realizar. Cabe recalcar que en medio de estos extremos se encuentran las Reuniones o Círculos como una de las formas más características y flexibles de PPRR que, gracias a su disposición, crea la sensación de conexión y mejora la calidad de las relaciones (Costello et al., 2010).

Partiendo de las declaraciones afectivas o expresión de sentimientos como uno de los pasos más relevantes y significativos en el proceso, se hace indispensable resaltar la importancia y necesidad de fortalecer en los individuos la Inteligencia Emocional (IE) entendida como “el conjunto de capacidades de una persona para percibir y expresar emociones; asimilar las emociones en el pensamiento; entender y analizarlas, y finalmente regular de forma reflexiva las emociones propias y la de los demás” (Mayer et al 2011, p.528). Lo anterior teniendo en cuenta que las emociones reflejan las relaciones entre una persona y su entorno (amigos, familia, sociedad, situación, recuerdo) y que la IE enfatiza la capacidad de reconocer los significados de patrones emocionales, razonar y resolver problemas basándose en ellos (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990 citados por Mayer et al 2011, p.531).

Alineado con el Modelo de IE de Mayer et al (2020), quienes definen la Inteligencia Emocional como destrezas mentales o habilidades que permiten pensar con más precisión y creatividad, obtener resultados personales y grupales, restaurar el equilibrio de los procesos de pensamiento, evitar que las emociones ejerzan influencias nefastas sobre los actos, y ayudar a percibir que lo que se siente de cierta manera es por una razón. Basados en sus investigaciones, se detalla y operacionaliza la IE en cinco habilidades relacionadas con reconocer las sensaciones corporales de la emoción, comprender su origen, etiquetar o poner un nombre a esa sensación, expresar de manera adaptativa dicha emoción y regular las sensaciones fisiológicas cuando se requiera y sea necesario.



Frente a la adquisición de competencias aplicables a múltiples situaciones, el tema que convoca lleva al entorno educativo, específicamente a las estrategias que se desarrollan en el aula de clases. De allí que sea de importancia mencionar el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), diseñado por Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST. Como estrategia de aprendizaje pensada en la neurodiversidad entendiendo que, si bien el ser humano posee una estructura cerebral y funcionamiento similar, no existen cerebros iguales y esto influye en la forma en que las diferentes personas acceden al aprendizaje, la forma en que se vinculan, la forma en que se motivan a aplicar y/o compartir sus aprendizajes. De allí que en los avances neurocientíficos se presenten las redes cerebrales implicadas en el aprendizaje y su relación con los principios del DUA. Para este caso, nos ocupa la red afectiva, aun entendiendo que todas las redes son importantes ya que hacen parte del proceso de aprendizaje.

La red afectiva, lleva implícitos el compromiso y la motivación, que son desarrollados por los estudiantes y docentes a medida que logran vincularse con los diferentes elementos que se proporcionan en el aula de clase, de allí la importancia del “capital social”, debido a que esta interacción entre individuos implica un proceso proactivo donde se adapta un ambiente, se generan normas y acuerdos que en el caso de las prácticas restaurativas, son construidas con los otros generando mayor compromiso frente a la interacción y el respeto por el otro. Así mismo, la presentación de contenidos por parte del docente, responde a necesidades propias de los individuos con los que se construyeron acuerdos iniciales, lo que permite que se fijen metas y compromisos que dentro de la misma interacción insta a resolver problemas de conducta y favorecer la comprensión de lo que se busca el estudiante aprenda.

Figura 3.

Redes de aprendizaje

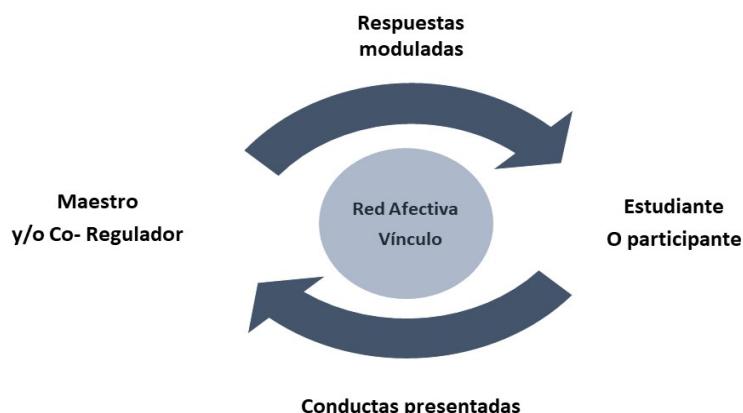
Redes de reconocimiento El “qué” del aprendizaje	Redes Estratégicas. El cómo del aprendizaje	Redes afectivas el “Por qué” del aprendizaje
		
Como adquirimos datos y categorizamos lo que vemos, oímos y leemos, la identificación de letras, palabras o el estilo de un autor son tareas de reconocimiento	Planeamiento y realización de tareas. Como organizamos y expresamos nuestras ideas. Escribir un ensayo o resolver un problema matemático son tareas estratégicas	Como los estudiantes se comprometen y se motivan. Como se ponen a prueba, se interesan o se emocionan. Esas son las dimensiones afectivas
Presentar información y contenido de formas distintas.	Diferenciar formas en las que los estudiantes puedan expresar lo que sienten.	Estimular el interés y motivación para el aprendizaje.

A partir de lo anterior se vincula la relación entre la red afectiva y el aprendizaje emocional, para el cual se toma la base del principio de la red afectiva del DUA, donde se “estimula el interés y motivación para el aprendizaje” entendiendo que este se da en forma de diada donde el docente aplica el principio. No obstante, el docente al ser un participante de la construcción con los otros, lleva inmerso su papel de CO-REGULADOR. Sin embargo, debe estar comprometido para estimular este interés y motivación por parte de los estudiantes. He aquí donde aparece el término AUTORREGULACIÓN, el cual se define por algunos autores como la transición gradual del control externo al interno (Berger et al., 2007), lo cual indica que autorregularse es una capacidad de regular el estado de ánimo propio y adaptarse para tolerar cambios.



Figura 4.

Diada de la red afectiva



En este caso en el aula de clases, el primer llamado a observar su proceso de autorregulación es el maestro en donde se hace responsable de las interacciones propias, entendiendo las expectativas cambiantes de los otros, fortaleciendo la comunicación recíproca, el lenguaje y el relacionamiento. De allí que el docente o co-regulador transmita y estimule habilidades relacionales sanas, para potenciar la capacidad cognitiva y afectividad responsable, impactando de esta manera el SNC (Sistema Nervioso Central) en su maduración, debido a que a nivel evolutivo la regulación efectiva da respuesta a las percepciones del ambiente y mantiene los límites en la interacción.

Cabe destacar que para desarrollar la autorregulación en los maestros, es necesario fortalecer sus habilidades emocionales y generar espacios para la práctica de las mismas; esto permitirá una mejor experiencia en el ejercicio de su rol como MODULADOR sobre las experiencias emocionales propias y las de sus estudiantes; guiando y facilitando el reconocimiento de sensaciones corporales agradables o desagradables, el entendimiento de su origen, el uso de vocabulario emocional para nombrar cada emoción, y finalmente la orientación y enseñanza de diferentes formas de expresión y de regulación emocional. Lo anterior soporta lo propuesto por Lieberman "**al expresar los sentimientos con palabras, se activa la región prefrontal y se observa una respuesta reducida en la amígdala**"(2007, p.7) y evidencia la contribución de estas habilidades al proceso de regulación emocional.

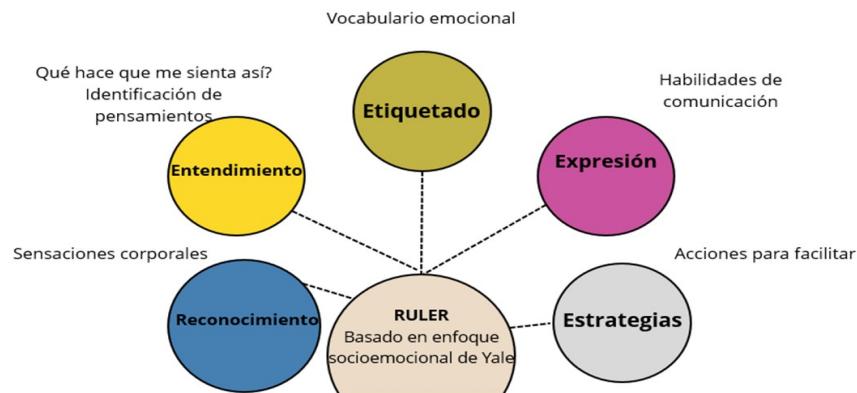
En esa misma línea cabe resaltar el papel del Maestro como MODELADOR y apoyo en el desarrollo de estas habilidades emocionales; lo cual hace necesario el fortalecimiento de la capacidad del maestro de conectar con la emoción del otro siendo empáticos y respondiendo afectivamente, es decir, de forma más acorde con la situación o emoción del otro que con la propia; es aquí, donde se hace indispensable y significativa la Autorregulación, para poder responder al estudiante validando y legitimando su emoción, evitando palabras y gestos corporales que minimicen la experiencia emocional del otro, y diferenciando la emoción de la reacción o la conducta; guiando y apoyando en los momentos de crisis donde las emociones invaden a los estudiantes, y hacer de este un momento de aprendizaje experencial mientras se responde a la necesidad del otro de ser escuchado, validado y acompañado.

Figura 5.

Habilidades emocionales propias en maestros



Habilidades emocionales propias en Maestros

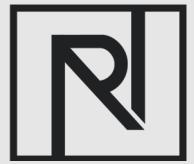


Tomado de Brackett, M. (2020). Permiso para sentir y Adaptado por Silvia Montana (2025)

Ahora bien, si partimos de la naturaleza de las emociones, que según Guerrero (2018) se caracterizan en que son inevitables, involuntarias, subjetivas, intensas, de corta duración, necesarias para la supervivencia, contagiosas y nos llevan a aproximarnos o a huir; es innegable pensar en su influencia sobre las relaciones. Lo anterior nos lleva a ser conscientes de la necesidad de desarrollar la destreza para experimentar y expresar todas las emociones, regular y ajustar las agradables y desagradables a fin de alcanzar un mayor bienestar, tomar las decisiones con conocimiento, construir y mantener relaciones significativas y realizar nuestro potencial. Por lo tanto, las emociones y la necesidad de gestionarlas de forma adaptativa, será parte de la materia prima para fortalecer el capital social en una comunidad.

En este contexto, los círculos de paz son el resultado de un proceso de construcción entre sus participantes, que se convierten en un espacio seguro de relacionamiento, de práctica y de contención; y que representa lo que define Pranis como círculo "...una forma de ser y de relacionarse grupalmente que lleva al empoderamiento individual y colectivo de las personas que participan en ellos (2009, p.3)". Lo anterior será posible siempre y cuando se mantengan y cumplan sus características esenciales como el sentido de igualdad de participación entre los participantes, el consenso en la toma de decisiones, la definición y cumplimiento de valores y lineamientos establecidos por el mismo grupo para lograr un objetivo común; lo anterior, hace que las interacciones y las relaciones se fortalezcan como resultado de la construcción colectiva de necesidades y de saberes.

Existe toda una filosofía sobre los círculos, de ahí que sea de suma importancia conocerlos, comprender su esencia y desarrollar habilidades para facilitarlos, dado que representan una alternativa a los procesos tradicionales comúnmente utilizados para relacionarse y resolver conflictos. Dichas estrategias a diferencia de los círculos, se fundamentan en la jerarquía y aplicación de enfoques bidimensionales como ganar-perder, inclusión-exclusión, blanco-negro generando distanciamiento entre las personas y disminuyendo la sensación de valía de los participantes que pierden o son excluidos debido a este tipo de interacción. Finalmente, las diferentes funciones de los círculos les dan su nombre: círculos de diálogo, círculo de planificación, celebración, siendo el círculo de paz, el de uso más genérico para solucionar conflictos; lo que permite que sean adaptados a las necesidades de la comunidad en que se vayan a trabajar.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de acercarnos desde un relacionamiento al otro, con las definiciones anteriores, la experiencia a través de las prácticas restaurativas y círculos de paz en la escuela nos ha permitido explorar otras formas de relacionamiento con el otro y los otros. Fomentando espacios de conexión y construcción de confianza entre pares iniciando desde la disposición física y organización de los participantes en el espacio en forma circular. Dicha disposición permite en un primer momento que se hagan visibles los participantes, reconociendo que cada persona tiene un lugar y desde su individualidad aporta a su comunidad consolidando los valores y principios de esta. Lo anteriormente mencionado, hace referencia a lo manifestado por Pranis (1) “**Los círculos son una forma de ser y relacionarse grupalmente que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participen en ellos**”.

Asimismo, es importante entender que el círculo no solo funciona con la disposición del espacio, sino que su seguridad y eficacia se da de la relación que se construye entre los participantes a través de elementos que modulan las interacciones. Dichos elementos cumplen con la función intrínseca de brindar confianza desde la representación material y humana haciendo consciente los valores previamente definidos en la comunidad. En particular, algunos elementos son el lugar de reunión, la pieza de diálogo (tótem de la palabra o de la escucha), los facilitadores (co-regulador), ceremonias, consenso para toma de decisiones. No obstante, los elementos que nos ocupan en este artículo son la pieza de diálogo, “tótem de la palabra y/o escucha” y facilitador que corresponde al “co-regulador”.

Así pues, el respeto y la confianza forman una diáda presente y necesaria en el círculo (figura 4), representada por estos dos elementos. Donde el tótem de la palabra y/o escucha refleja el cuidado del uso de la palabra y de la escucha del participante que lo sostiene y los demás participantes. A su vez, el co-regulador es el responsable de generar y mantener el círculo como un espacio seguro, eligiendo el tipo de interacción entre los participantes que puede darse de manera secuenciada o no secuenciada, siendo vigilante, validando las emociones de los otros, sin dejarse permear por estas; por lo tanto, para que se dé un “**proceso de regulación exitoso, se requiere la presencia de un cuidador consciente y responsivo que puede regular y vigilar sus propios procesos internos y comportamientos durante las interacciones con el niño**” (Kopp 1982; Schore 2005; Schuder y Lyons - Ruth 2004).

En consecuencia, en un primer acercamiento al contexto escolar de aula regular donde se busca trabajar la validación emocional y el establecimiento de límites con estudiantes de secundaria; la disposición del círculo nos permite la posibilidad de tener contacto visual mientras nos comunicamos, así mismo, el uso del “tótem de la palabra” y de rondas secuenciadas, les da voz a todos los estudiantes por igual. La definición de valores y principios se trabaja a partir de aquellos comportamientos que facilitarían el trabajo en equipo y que nos harían sentir cómodos y seguros en el espacio. Bajo estos principios, se realiza un ejercicio de identificación de sensaciones corporales (agradables o desagradables) ante la presentación de diferentes estímulos auditivos, olfativos, visuales; y se profundiza en la comprensión de la causa de esa sensación, que en su mayoría son recuerdos y la vinculación con temas de interés; finalizando la experiencia con la práctica del etiquetado y expresión emocional.

El trabajo y práctica de las habilidades emocionales de reconocimiento, entendimiento,



etiquetado y expresión emocional, facilita la identificación por parte de cada estudiante de aquellos comportamientos dentro del salón y del entorno escolar, que les genera sensaciones agradables o desagradables como un primer acercamiento en la identificación de aquellas situaciones que requieren la comunicación de un límite.

Al compartir las construcciones individuales, es posible reflexionar sobre las diferencias en las percepciones, sentimientos y emociones que se generan alrededor de las dinámicas relacionales, y construir colectivamente las posibles acciones y acuerdos relacionadas con la expresión y comunicación de estas sensaciones, dentro y fuera de la institución. Este ejercicio permite la expresión verbal de todos los estudiantes, la acción de una escucha un poco más intencionada y consciente, y permite construir a partir de las necesidades y sentimientos individuales.

En una segunda experiencia con estudiantes neurodivergentes, el círculo de paz, busca asociarse con la construcción de acuerdos para convivir en el aula. Para esta experiencia, se presenta a los estudiantes imágenes que les permitieran reconocer las habilidades sociales que requieren para compartir con los otros, inculcando el valor del respeto y el cuidado por el otro. En este momento, la interacción de los estudiantes con elementos visibles (imágenes), permite que los participantes tengan un acercamiento y se inicien en la comprensión de lo esperado haciendo uso de la acción conjunta (busca al otro para conectarse a través de un objeto). Lo cual se da al momento de tomar el tótem de la palabra (muñeco usado como conector), brindando a los participantes un espacio para reconocer al otro, sentir su presencia. Así mismo, se intenta tener una interacción social a través de su gestualidad y/o verbalización, identificando el acuerdo que más le significa.

Este primer acercamiento de los círculos de paz en un espacio con participantes neurodivergentes, da el paso a fomentar espacios de trabajo dispuestos en forma circular, donde la contención aparte de darse por medio de los acompañantes, también dan la disposición en el espacio de cada una de las personas que componen el círculo, lo cual ha mejorado la forma de interacción social a través de la cooperación, asimilación y acomodación. Así mismo, se ha iniciado en la regulación de algunos comportamientos de participantes que debido a su neurodivergencia presentan inflexibilidad cognitiva y comportamental, la cual se encuentra en observación por parte del co-regulador, para disminuir y/o extinguir dichas conductas. De este círculo se concluye la importancia de la mayor interacción del co-regulador para lograr los objetivos trazados adaptándolo a las necesidades propias de los participantes neurodivergentes, cumpliendo con elementos presentes en la formación de capital social referenciado en la forma en que se entablan relaciones con el otro.

A diferencia del primer acercamiento, realizado en aula regular donde las interacciones y participación entre el co-regulador y los participantes son autónomas y se dan en la medida en que todos dan su punto de vista y construyen de manera colectiva acuerdos y reflexiones que los llevan a conocer y validar su sentir y el del otro.

Finalmente, en estos dos espacios se evidencia la necesidad que se tiene como ser humano de ser visto, pertenecer, reconocer y escuchar, lo cual genera oportunidades de crecimiento y aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Así mismo, se corrobora que las prácticas restaurativas son un proceso social normativo que favorece la adaptabilidad en un ambiente regulado con todos, donde los acuerdos son vinculantes y responden a la necesidad afectiva e implicancia social de los participantes.



REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en Supervisión educativa, 16. <https://doi.org/10.23824/ase.voi16.502>
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. Editorial Planeta. España
- Contreras, M. (2015). El desarrollo de la autorregulación. <https://fundacionfedra.org/blog/archivos/NQNREGULACION.pdf>
- Costello, B., Wachtel, J., & Watchel, T. (2011). *Manual de Prácticas Restaurativas*. Cecosami 11-85.
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego*. Editorial Planeta
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy L. (2011). *Emotional Intelligence. The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York, NY Cambridge University Press.
- Pimentel, M., Mujica, M., Gutiérrez, C., & López, M. (2008). Relación capital social, educación superior y desarrollo local sostenible. *Multiciencias*, 8, 248-254. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411691036>
- Rea-Rubiano, E. S. (2023). Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemo-lógicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo. *Nodos y Nudos*, 8(55), 10-21. <https://doi.org/10.17227/nyv.vol8.num55-20279>
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo que es lo restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. <https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>



DESAFÍOS DE LA POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA EDUCATIVA (PNCE)

CHALLENGES OF THE NATIONAL POLICY FOR EDUCATIONAL COEXISTENCE (PNCE)

Aurora Aliste Díaz | Coordinación Regional de Convivencia Educativa, Departamento de Educación, Secretaría Regional Ministerial de Educación, región Ñuble, Chile | aurora.aliste@mineduc.cl

RESUMEN

La actualización de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) se logra a partir de un proceso participativo, focalizado en la reflexión de los distintos actores de la comunidad educativa. Su objetivo es promover una convivencia educativa que contemple procesos de reflexión de las comunidades sobre sus prácticas pedagógicas y procesos de gestión, basados en los principios de cuidado colectivo e inclusión, que permitan el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la transformación continua de las relaciones que aporten a la vida en una sociedad democrática. La PNCE invita a transitar desde un enfoque reactivo a uno preventivo y de un enfoque punitivo a uno formativo en materia de convivencia educativa, considerando siempre que la convivencia se aprende y se enseña. Su estructura releva la ética como dimensión central del proceso. Cada una de estas dimensiones aporta un elemento esencial y representa un desafío para la concreción de una política basada en valores y principios como la empatía, la justicia y la colaboración entre los estamentos. Todos estos elementos promueven ambientes escolares que respetan la diversidad, puesto que se considera que solo en un contexto de confianza y respeto mutuo es posible cumplir con los desafíos derivados de la sociedad actual.

Palabras clave: política pública, convivencia educativa, comunidad educativa, PNCE

ABSTRACT

The updating of the National Policy on Educational Coexistence (PNCE) is achieved through a participatory process, focused on the reflection of the different actors of the educational community. Its objective is to promote an educational coexistence that contemplates processes of reflection of the communities on their pedagogical practices and management processes, based on the principles of collective care and inclusion, which allow the development of a set of knowledge, skills and attitudes that are fundamental for the continuous transformation of relationships that contribute to life in a democratic society. The PNCE invites to move from a reactive to a preventive approach and from a punitive to a formative approach to educational coexistence, always considering that coexistence is learned and taught. Its structure emphasizes ethics as a central dimension of the process. Each of these dimensions contributes an essential element and represents a challenge for the realization of a policy based on values and principles such as empathy, justice and collaboration among the different strata. All these elements promote school environments that respect diversity, since it is considered that only in a context of trust and mutual respect is it possible to meet the challenges of today's society.

Keywords: public policy, educational coexistence, educational community, PNCE.



INTRODUCCIÓN

La actualización de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) es el resultado de un proceso participativo en el que la región de Ñuble se involucró activamente durante el segundo semestre del año 2022. Los distintos grupos de actores educativos, entre ellos estudiantes, docentes, equipos directivos, apoderados/as, padres/madres, sostenedores/as y encargados/as de convivencia analizaron y discutieron arduamente las acciones planteadas en él. Fruto de esa discusión realizada a nivel local y nacional, se sistematizó y redactó un documento central a finales del año 2023.

Figura 1

Portada de la PNCE



La PNCE es una política de estado con más de 20 años de existencia, considerada el marco orientador para todos los niveles, modalidades y contextos educativos, que busca avanzar hacia una convivencia democrática, con un enfoque en el bienestar personal y comunitario que permite el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

De este modo, la política invita a las comunidades educativas a abordar la convivencia desde un enfoque más promocional y preventivo que reactivo y remedial, utilizando estrategias diversificadas para promover una buena convivencia, así como prevenir y atender la violencia en los centros educativos.

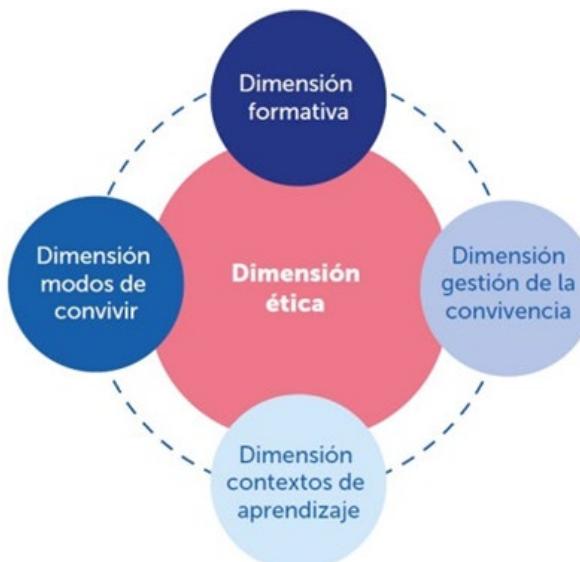
Fuente: Tomado de Política Nacional de Convivencia educativa 2024-2030

Relevancia de las dimensiones que conforman la PNCE

La PNCE está compuesta por 5 dimensiones, que orientan su quehacer; formativa, gestión de la convivencia, contextos de aprendizaje y modos de convivir, siendo la dimensión ética, el centro que nutre las otras dimensiones.

Figura 2

Dimensiones de la PNCE



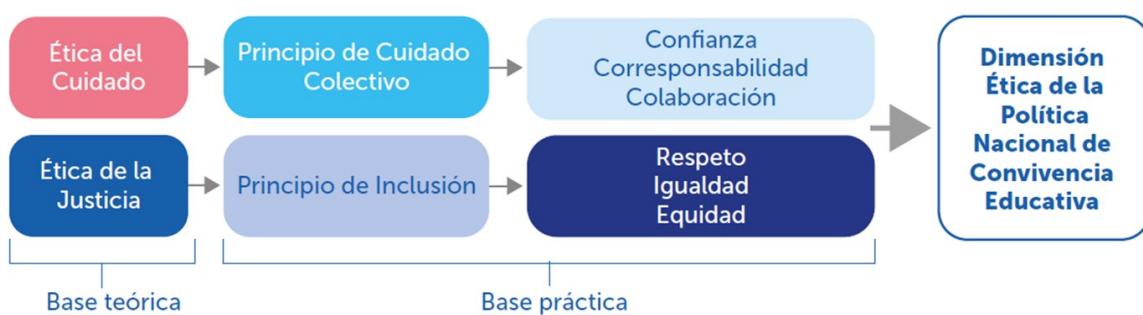
Fuente: Tomado de Política Nacional de Convivencia educativa 2024-2030, p.17

De la dimensión ética se derivan dos principios:

- El principio de cuidado colectivo que busca resguardar el buen trato y el bien común, y;
- El principio de inclusión que busca construir comunidades educativas pluralistas y garantes de derechos, capaces de valorar la riqueza de la diversidad.

Figura 3.

Principios de la dimensión ética



Fuente: Tomado de Política Nacional de Convivencia educativa 2024-2030, p.20

Desde las dimensiones declaradas en la PNCE, se puede señalar que cada una implica un desafío de reflexión que permite avanzar hacia las transformaciones necesarias en las comunidades educativas. Estas dimensiones llevan a las comunidades educativas a transitar desde un enfoque reactivo a uno preventivo y de un enfoque punitivo a uno formativo, considerando que la convivencia se aprende y se enseña.



Dimensión Formativa: Esta dimensión reconoce al currículum como una oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia educativa. Siendo necesario para ello, plantear estrategias pedagógicas, variadas y flexibles que apunten a su desarrollo. La gestión curricular debe favorecer los modos armónicos de convivir en el aula. El currículum, en sus distintos instrumentos, ofrece diversas opciones para que, a través de su gestión, se promueva el aprendizaje progresivo de habilidades socioemocionales y a partir de ello, el fortalecimiento de una sana convivencia.

Dimensión Modos de Convivir: Como existen múltiples formas de convivir, resulta relevante definir, participativamente en la comunidad educativa, la manera en que ésta busca relacionarse. Para ello es fundamental comprender que se aprende a convivir conviviendo, que las formas de relación se modelan y que, por tanto, se hace necesario generar espacios de diálogo y reflexión acerca de cómo los sujetos de la comunidad se vinculan, se comunican y resuelven los conflictos. Por este motivo se sugiere incorporar en las rutinas, prácticas que promuevan por ejemplo el saludo cordial, el cuidado mutuo y el trabajo colaborativo.

Dimensión Contextos de Aprendizaje: Todos los espacios en los que se reúnen diferentes personas son contextos de aprendizaje, dichos espacios deben ser participativos, inclusivos y seguros. Entre estos contextos es necesario comprender la comunidad educativa, la cultura institucional y los climas de aula como espacios privilegiados para emprender acciones pertinentes y contextualizadas que respondan necesidades específicas.

Dimensión Gestión de la Convivencia: Se requiere la participación democrática y colaborativa en la construcción de un proyecto común y compartido de la formación integral de los y las estudiantes, así como también del bienestar de todos los integrantes de la comunidad. En este sentido, la gestión de la convivencia es tarea de todos sus integrantes, y debe concentrar sus acciones en aspectos preventivos y promocionales y no solo en los reactivos y remediales.

Cada integrante de una comunidad educativa es enseñante y es aprendiz, de este modo se multiplican las oportunidades de enseñanza y de aprendizaje, que van más allá del aula y del rol que cada integrante tiene.

Desafíos implícitos en los principios de la Convivencia Educativa

1. La convivencia se enseña y se aprende

La PNCE 2024-2030, define la convivencia educativa como un proceso permanente y cotidiano que se da en todo momento, entre diferentes actores y en los distintos espacios educativos. La convivencia es dinámica, se construye y se modifica a partir de las distintas maneras de relacionarse y de participar, influyendo en ella, las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, las situaciones que ocurren dentro o fuera del centro educativo, así como también el contexto local y la situación nacional.

Desde un enfoque formativo, la convivencia se enseña y se aprende a través de la convivencia misma, es decir participando en comunidad y, desde una perspectiva transversal se puede destacar que este aprendizaje resulta fundamental en la vida de las instituciones educativas. Dicho de otro modo, la



convivencia educativa implica la co-construcción de un ambiente saludable en el que todos y todas cuentan.

Esta misma caracterización de convivencia educativa, le da un carácter de compleja y desafiante, ya que se configura a partir de un proceso de interrelaciones personales, en las que cada cual contribuye con su forma de convivir y con sus experiencias. Desde esta mirada, se puede entender que la convivencia, se entrelaza a partir de estrategias pedagógicas que fomentan la empatía, el buen trato y la colaboración.

2. Autoridad Pedagógica

Desde el contexto educativo la autoridad pedagógica implica validar el rol del docente y de los equipos educativos. Para los y las estudiantes la autoridad no se logra solo por ser profesor/a, dictar la clase y hacer cumplir las normas, la autoridad se reconoce y se legitima cuando un/a docente demuestra a sus estudiantes una preocupación y compromiso genuinos por su aprendizaje y bienestar.

Cuando un/a docente establece un vínculo positivo, es coherente en sus actos, sabe escuchar, es justo, responde efectivamente, reconoce el clima emocional, utiliza estrategias de enseñanza diversas, se compromete con el aprendizaje y la motivación, sus estudiantes legitiman su autoridad y su vocación y esto le otorga la autoridad pedagógica para dictar sus clases.

Por tanto, la autoridad pedagógica se construye en la interacción social cotidiana con los y las estudiantes mediante un trabajo reflexivo sobre su propia práctica. Para ello se requiere de prácticas pedagógicas nutritivas y bien-tratantes, donde los y las estudiantes se sientan valorados e incluidos, lo que no quiere decir que se fomente, desde la PNCE, espacios sin normas ni límites, sino que estos se complementen con respeto y afecto, tal como se plantea en la psicología positiva (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

Actualmente las y los estudiantes exigen que su profesor/a se involucre personal y emotivamente con ellos, los acompañe en sus inquietudes y solidarice con sus problemas, estableciendo un “vínculo afectivo” (Zamora y Zerón, 2010, p. 11). Razón por la cual, resulta necesario construir nuevos modelos de autoridad pedagógica, que fomenten un diálogo social amplio, vinculado al enfoque participativo, formativo y de derechos.

La autoridad relacionada con el vínculo pedagógico que se establece entre docentes y estudiantes es relevante en el proceso de aprender y ensañar a convivir porque permite enseñar desde la cercanía y la pertinencia de los modos de convivir armónicos y no violentos. Estos vínculos deben estar basados en los principios del cuidado colectivo y la inclusión.

En síntesis, es importante señalar que el aprendizaje no es un tema puramente cognitivo, ya que todo aprendizaje es también un proceso emocional. Si un estudiante está motivado y sereno, tendrá más posibilidades de aprender que si está ansioso, desmotivado o temeroso. Los aprendizajes con componente emocional positivo se graban más fácilmente en la memoria. En cambio, cuando estos se asocian con angustia o temores, se elevan los niveles de cortisol y se produce un bloqueo del aprendizaje.



Las experiencias escolares pueden ser por lo tanto cristalizadoras o inhibitorias de este y en ello el vínculo profesor y estudiante es decisivo (Milicic y Marchant, 2020).

3. Comprensión de los conflictos

Por conflicto se entiende toda situación en la que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades y/o valores entre personas, grupos o estados en relación con un objeto o idea en disputa (Galtung y Fischer., 2013; Parra, 2016). Bajo esta perspectiva, los conflictos son parte inherente de la humanidad, por lo que el surgimiento de conflictos en los espacios educativos es esperable y natural.

En las comunidades educativas confluyen una diversidad de personas de distintas edades, caracteres, intereses, de contextos culturales y posiciones sociales diferentes, lo que hace necesario aprender a convivir con las diferencias y los conflictos, estos no se van a eliminar, y, por tanto, cualquier intervención que se quiera hacer debe orientarse a una resolución adecuada de ellos, y no a su supresión. Convirtiendo la escuela en un espacio crucial para aprender a manejar constructivamente los conflictos.

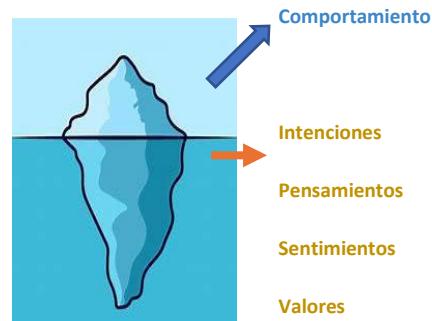
Los conflictos movilizan, y por tanto son una oportunidad para evaluar e implementar cambios, hacer valer los derechos propios, así como también crecer en lo personal. También son una oportunidad de crecimiento y de aprendizaje, cuando son bien abordados; es decir cuando se identifican las causas y factores que intervienen y se aplican acciones positivas para su resolución.

Pero los conflictos también desgastan y suelen llevar a perder la objetividad, afectando e interfiriendo en las relaciones y por eso tienden a quedarse sin resolución y derivar en violencia. Al decir de Galtung y Fischer (2013), detrás de todo episodio de violencia, hay un conflicto no resuelto.

Los y las estudiantes que van desarrollando herramientas para afrontar los conflictos de manera positiva, consciente, pacífica y dialogada, aprenden algo más que resolver un conflicto particular, ya que estas herramientas le sirven para la vida. El desarrollo y práctica de las habilidades socioemocionales y de comunicación son en esencia un conjunto de habilidades fundamentales para el bienestar.

Para entender los conflictos no solo se requiere focalizar en el comportamiento que es lo visible de un conflicto, la parte que se ve del iceberg, sino que también lo que está debajo del agua, que es la parte más grande, y que no se ve, ahí están las emociones, las creencias, las intenciones, los pensamientos, los sentimientos, los valores y actitudes. Estos elementos están interconectados, y si se logra ser conscientes de ellos, se podrá comunicar lo que verdaderamente se busca, evitando malos entendidos y posibles hechos de violencia.

Figura 4. Modelo de Iseberg



Fuente. Adaptado del modelo de Satir



4. Inclusión y sus implicancias prácticas

El principio de inclusión declarado en la dimensión ética de PNCE, implica reconocer las diversidades en su máxima expresión: territoriales, sociales, ambientales, culturales, étnicas, lingüísticas, funcionales, neurodivergentes, sexoafectivas y de género, que puedan emerger para construir comunidades educativas pluralistas y garantes de derechos, que valoren el hecho de que cada integrante se enriquece con la diversidad propia y con la diversidad de las y los demás. Desde este principio derivan, entre otros, los valores de respeto, igualdad y equidad (Ministerio de Educación, 2024).

Los establecimientos educativos son espacios que influyen en el desarrollo personal, cognitivo y afectivos de los y las estudiantes, ya sea de forma positiva o negativa. Un entorno positivo y saludable puede tener un impacto significativo en sus vidas, ya que aprender a relacionarse con otros distintos a ellos/as, les ayuda a ampliar su mundo social.

Los elementos que permiten movilizar una convivencia inclusiva que permite transitar hacia espacios de aprendizaje basados en el respeto y la valoración de las diversidades de cada integrante de la comunidad educativa, son descritos en la PNCE como los grandes ejes que componen el procedimiento a seguir

Figura 5.
Elementos de una convivencia inclusiva



Fuente: elaboración propia

5. Colaboración e interdisciplinariedad

Los equipos de convivencia tienen que transitar de la cooperación a la colaboración. La colaboración es un “*proceso complejo construido sobre la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo (construcción de relaciones), donde todos los miembros se enfocan en la responsabilidad y objetivos compartidos, logrando una comprensión común (valores compartidos), y que participan activamente con un sentido de responsabilidad compartida (compromiso activo) y toma de decisiones*

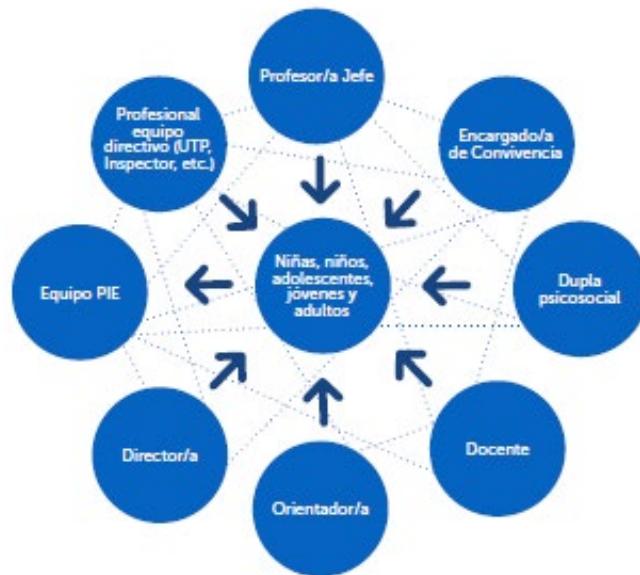


Figura 6.

Intervinientes en el trabajo interdisciplinario

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

- Frente a problemas complejos, se ponen en diálogo varias ópticas disciplinares y específicas, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda, a través de la síntesis de sus diferentes aportes.
- Se basa en la complejidad y la integración sistémica, con un piso y finalidad común.
- Implica intercambios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Transfiere métodos de una disciplina a otra
- Solo puede implementarse cuando los que participan son expertos en su propia disciplina: identidad y especificidad disciplinaria.



(Figura elaborada en base a (Riveros et al., 2020)

Fuente: Riveros et al., 2020

Fuente: Tomado de Política Nacional de Convivencia educativa 2024-2030, p.12

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los desafíos del sistema educativo es conformar equipos que logren un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Ejemplo de eso podría ser la integración de conocimientos y experiencias del equipo PIE y el de convivencia, en materia de diversidad e inclusión, desarrollo socioemocional y resolución de conflictos, que permita hacer los ajustes necesarios para abordar la convivencia desde un plano formativo y de modo interdisciplinar.

Según Llano Arana, (2016), los equipos de convivencia tienen que transitar desde lo multidisciplinario a interdisciplinario. La interdisciplinariedad será comprendida como “un proceso que refiere a la conexión de todo lo existente, basado en la correlación entre diversas disciplinas que mantienen su independencia, pero se vinculan en las proyecciones para el logro de objetivos docentes y educativos (p. 322). Con ello se podrían generar relaciones positivas, de confianza, sentido de pertenencia y de corresponsabilidad, frente a las acciones que se deben emprender ante las situaciones que diariamente se vivencian en los centros educativos.

Para ello, es también necesario revisar los nudos comunes que puedan afectar la falta de un



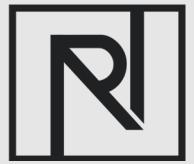
trabajo común en la escuela, tomado conciencia de la necesidad de buscar estrategias para poder desatarlos y así, favorecer la autonomía progresiva en un ambiente educativo protegido, que proporcione la confianza para desplegar la creatividad, cultura, expresiones e identidades de cada integrante de la comunidad educativa, dando paso a la construcción colectiva de una convivencia inclusiva, que propenda a una educación más justa y a una sociedad más cohesionada que fortalezca su democracia (Mineduc 2024).

No es posible definir modos de convivir sino es en relación con la inclusión educativa y la promoción

de un ambiente escolar que valora y respeta la diversidad de todos sus estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades, orígenes y contextos. Por lo que se requiere dejar atrás el adultocentrismo, los estereotipos y prejuicios, la distancia con los estilos juveniles, la debilidad en el resguardo de la garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes, se podrán implementar programas que protejan y promuevan una cultura escolar adecuada para avanzar hacia la concreción de la PNCE.

REFERENCIAS

- Aguayo, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvestida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyente. *Revista de la Academia*, 19, 59-96. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.17>
- Carbajal, P., & Fierro, C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana León
- Centro Nansen para la Paz y el Diálogo. (2020). *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos*. Universidad Alberto Hurtado.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). *Conflict transformation by peaceful means (the transcend method)* (pp. 59-69). Springer Berlin Heidelberg.
- Hirmas, C., & Bugueño X. (2021). *Cultivar lo esencial para aprender a convivir. Guía para fortalecer los vínculos en la escuela*. OEI, Ministerio de Educación.
- Milicic, N., & Marchant, T (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente, en: Cervera, M.T. y Muñoz, G. (ed.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024 – 2030*. <https://convivienciaparaciudadania.mineduc.cl/pncest2024-2030/>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2024). *Cartilla 7. Convivencia Inclusiva: Elementos movilizadores para la reflexión y la acción*. <https://convivienciaparaciudadania.mineduc.cl/pncest2024-2030/>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2024). *Cartilla 11. Conformando y gestionando el equipo de convivencia educativa*. <https://convivienciaparaciudadania.mineduc.cl/pncest2024-2030/>



MINEDUC - División de Educación General (2017). + Inclusión + Protección en la Comunidad Educativa. – Discriminación – Violencia. Orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2269/mono-1001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montecinos, C. (2021). *Tips para movilizar el fortalecimiento de las unidades educativas a través del trabajo colaborativo*. PUCV, Lideres Educativos.

Pinto, A. (2021). *Lazos significativos entre educadores estudiantes. Herramientas para fortalecer el vínculo pedagógico*. <https://convivienciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Lazos-significativos-entre-educadores-y-estudiantes.pdf>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

UNESCO (2022b). *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/articles/transformar-nos-marco-para-la-transformacion-educativa-basado-en-el-aprendizaje-socioemocional-en>

Zamora, G., & Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 99-116. <http://www.jstor.org/stable/23766275>



CAJAS DE LA CALMA: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFERENCIA INTERSECTORIAL CON APRENDIZAJE Y SERVICIO

CALM BOXES: AN EXPERIENCE OF INTERSECTORAL TRANSFER WITH SERVICE AND LEARNING

María Elena Lucares Salas | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | mlucares@ubiobio.cl

RESUMEN

El proyecto que se expone a continuación, se genera desde la vinculación intersectorial entre la Sección Regional de Derechos Humanos y Protección de la Familia de Carabineros de Chile en la Región de Ñuble y el estudiantado de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Especial mención Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universidad del Bío-Bío, quienes el año 2024 y motivados por hacer un aporte real a su entorno en términos de fortalecer las estrategias de regulación emocional para las/os usuarias/os de las ocho salas de familia distribuidas en Ñuble, se reunieron para desarrollar bajo la metodología de Aprendizaje Servicio el proyecto titulado "Cajas de la calma: Una experiencia de transferencia intersectorial". A partir de esta motivación, se diseñó e implementó una propuesta de transferencia de aprendizaje colaborativo y de intercambio institucional que incluye instancias de sensibilización, diagnóstico y capacitaciones intersectoriales entre los socios. La experiencia consideró la elaboración y entrega de ocho cajas de la calma a la sección Regional de DD. HH de Carabineros de Chile, de la Región de Ñuble, las que fueron distribuidas en las salas de familia de la región. Esta experiencia de responsabilidad social y colectiva, permitió generar acciones concretas para responder a las necesidades reales de un sector de la comunidad, relevando la responsabilidad social universitaria donde el conocimiento está al servicio del entorno real.

Palabras clave: Regulación emocional, neurodesarrollo, aprendizaje, intersectorialidad, aprendizaje y servicio

ABSTRACT

The project described below is generated from the intersectoral link between the Regional Section of Human Rights and Family Protection of Carabineros de Chile in the region of Ñuble and the first year students of the Pedagogy in Special Education mention in Specific Learning Difficulties of the Faculty of Education of the Universidad del Bío-Bío, who in 2024, motivated to make a real contribution to their environment, in terms of strengthening emotional regulation strategies for the users of the eight family rooms distributed in Ñuble, met to develop under the Service Learning methodology the project entitled "Cajas de la calma: An intersectoral transfer experience". Based on this motivation, a proposal for collaborative learning transfer and institutional exchange was designed and implemented, including awareness-raising, diagnosis and intersectoral training among the partners. The experience considered the elaboration and delivery of eight boxes of calm to the Regional Human Rights Section of Carabineros de Chile, in the Ñuble Region, which were distributed in the family rooms of the region. This experience of social and collective responsibility allowed to generate concrete actions to respond to the real needs of a sector of the community, highlighting the university social responsibility where knowledge is at the service of the real environment

Keywords: Emotional regulation, neurodevelopment, learning, intersectorality, service learning

1 Se agradece y destaca con especial atención a la Sargento 1° María Teresa Mellafe Ampai Encargada de la Sección Regional de Derechos Humanos y Protección de la Familia, de Carabineros en Ñuble y a las/os 47 estudiantes de primer año, promoción 2024 de la carrera Pedagogía Educación Especial UBB, quienes lideraron y fueron parte esencial de esta iniciativa.



INTRODUCCIÓN

Teniendo como base la importancia de las competencias emocionales definidas como el “**conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales**” (Bisquerra, 2003), se ha desarrollado una propuesta que busca fomentar no sólo las emociones en la formación de futuros profesores/as de Educación Especial, sino también enseñar desde y con emoción, favoreciendo la atención sostenida, el pensamiento crítico y creativo a partir del vínculo creado desde el conocimiento y comprensión de entornos reales (Mora, 2014).

La experiencia que aquí se relata surge al interior de la carrera de Pedagogía en Educación Especial mención Dificultades Específicas del Aprendizaje, de la Facultad de Educación de la Universidad del Bío-Bío, en el contexto de la asignatura Bases Neurobiológicas y Neurociencias, que cursan las/os estudiantes primer año de la promoción 2024 de dicha carrera. Para llevarla a cabo se generó una alianza entre este estudiantado y la Sección Regional de DD. HH de Carabineros de Chile de Ñuble, Chile.

Con el fin de generar y promover las acciones concretas que demanda la estrategia de Aprendizaje Servicio (ApS), entendida como una “**propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo**” (Puig y Palos, 2006, p.61). El ApS como “**metodología educativa desde el aprender haciendo para mejorar aspectos de la realidad, se está expandiendo por los distintos continentes, conformándose en un movimiento pedagógico sustentado por redes internacionales y nacionales de investigación y difusión que intentan dar cuenta de la multitud de prácticas desarrolladas, los marcos conceptuales que las sostienen y el impacto en los agentes que intervienen**” (Mayor Paredes y Graneros Andujar, 2021), y que desde las prácticas educativas en escenarios universitarios es que se releva el componente de responsabilidad social, en los procesos formativos.

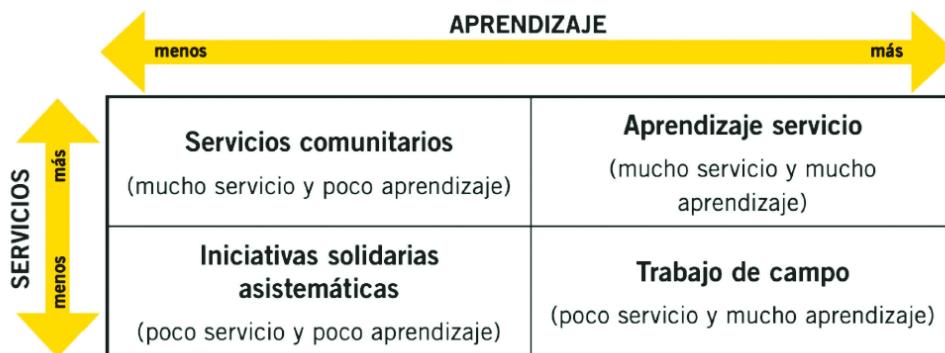
Aportando innovación a las metodologías educativas en la formación universitaria, ApS ofrece una “orientación epistémica de corte pragmatista, conecta currículo y necesidades existentes en la comunidad, de modo que articula una pedagogía esencial para que el alumnado avance vinculando la construcción de conocimiento a un compromiso de tipo social. Su proliferación en la educación superior ha servido también para advertir de que los proyectos de ApS han de servir a propósitos de calidad en su elaboración, implementación y evaluación, dentro y fuera de las aulas” (Santos y Lorenzo, 2025).

Por su parte, Pérez y Ochoa (2017) destacan el aprendizaje logrado a partir del ApS, en relación con otras estrategias de enseñanza, indicando que el ApS genera mayor aprendizaje y mayor servicio en términos comparativos, permitiendo vincular la docencia con la responsabilidad social en todos sus ámbitos. Así, a partir de la puesta en marcha de esta iniciativa fue posible impactar en cuatro dimensiones: 1) La dimensión pedagógica, ya que el estudiantado fue partícipe de su proceso de aprendizaje y así se promovió su aprendizaje significativo y autónomo, 2) La dimensión política, ya que permitió ejercer el derecho a participar en los asuntos que son del interés del estudiantado o que les afectan, 3) La dimensión social en tanto permitió a los y las estudiantes sensibilizarse respecto de las necesidades de su entorno, desarrollando su empatía y su compromiso social y 4) La dimensión psicológica de la participación, referida al desarrollo afectivo y emocional, favoreció la motivación y el sentido de pertenencia y autoestima del alumnado que participó.



Tabla 1

Cuadrantes de la estrategia ApS



Fuente: Pérez y Ochoa (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía.

En reiteradas oportunidades escuchamos discursos respecto a la importancia de proveer herramientas para que el estudiantado demuestre su creatividad y autonomía, incrementando a partir de estas sus posibilidades de desarrollo. Pero ¿las herramientas entregadas durante la trayectoria formativa son suficientes y adecuadas para que ello suceda?, desde esta iniciativa, se estima que las respuestas pueden ser positivas, en tanto sea posible favorecer aprendizajes integrales, que consideren contextualizar, experimentar, dialogar y desde la reflexión generar significados y proponer soluciones.

Todo esto con la finalidad de fortalecer los procesos formativos para que dejen huella en el estudiantado, que se construya en y desde la emoción y con una intencionalidad de aportar a la sociedad. En el caso de esta experiencia situada en la asignatura de Bases Neurobiológicas y Neurociencias, se suma a la invitación de “incrementar el interés por una nueva enseñanza y educación basadas en cómo funciona el cerebro. Es un hecho incontrovertible que lo que somos, pensamos, sentimos, aprendemos, memorizamos y expresamos en nuestra conducta y lenguaje es expresión del funcionamiento de nuestro cerebro en interacción constante con el resto de los órganos del cuerpo, y de este con todo lo que le rodea, desde lo físico y lo químico, a lo familiar, lo social y la cultura en que se vive” (Mora, 2021). Se aprende de aquello que moviliza, que sensibiliza y que incluye el ser integralmente. En este sentido la experiencia de aprendizaje, desarrollada en este proyecto ha permitido retroalimentar, develar desafíos y brindar insumos para la mejora continua.

Respecto de los involucrados o socios en la estrategia de ApS, resulta importante destacar que la formación del estudiantado de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad debe responder a un modelo educativo institucional, que busca la preparación integral bajo la formación orientada a competencias, donde la vinculación con el medio genera espacios de aprendizaje más variados y pertinentes al ámbito profesional, disciplinar, de creación artística y del fomento del capital humano, ya que propicia la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje que se encuentran más relacionadas con contextos reales y más desafiantes. Del mismo modo, la evaluación de los aprendizajes se regula hacia la demostración y realización de desempeños en escenarios prácticos concretos, donde se ofrecen soluciones, pero también se reciben aportes desde los actores y comunidades externas, lo que permite retroalimentar los perfiles de egreso y planes de estudios (Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío, 2024).

De acuerdo a lo anterior la metodología de APS aporta a esta formación, desde el compromiso ético y de responsabilidad social que impulsa, promueve y apoya esta experiencia de aprendizaje en la educación



superior (Maroto, 2018). En este marco, el Aprendizaje y Servicio (ApS) se destaca como una metodología que promueve la integración entre la adquisición de conocimientos y la práctica social, orientando el desarrollo integral de competencias en futuros docentes. Al respecto, García-Rico et al. (2023), plantean que las y los estudiantes aprenden mejor cuando participan en actividades que tienen un impacto real en sus comunidades.

Descripción de la experiencia de ApS

En el marco de los desafíos, la alianza entre los socios de esta experiencia, responde por una parte a potenciar la formación del estudiantado de la carrera antes descrita, y por otra a satisfacer las necesidades de los socios, en este caso de las y los funcionarios/as y usuarias/os de las salas de familia de la Sección de Derechos Humanos de Carabineros de Chile, en la Región de Ñuble, en marco de los principios que sustentan la Ley del Trastorno del Espectro Autista (2023) la que promueve un abordaje integral en el ámbito social, de la salud y de la educación, y concientizar a la sociedad sobre esta temática, entre otros objetivos.

La Sección de Derechos Humanos y Protección de la Familia de Carabineros de Chile, tiene como objetivo brindar atención especializada, personalizada y diferenciada a las víctimas de violencia intrafamiliar, vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, violencia contra la mujer y delitos sexuales, con perspectiva de género. Para ello una de las acciones generadas ha sido la implementación de Salas de Familia en el territorio Nacional “*con el fin de contar con dependencias especializadas a nivel nacional, con la misión de brindar una atención diferenciada y especializada bajo la perspectiva de género, a las víctimas de violencia intrafamiliar, y a la totalidad de grupos vulnerables, como Niños, Niñas y Adolescentes, personas con discapacidad, adultos mayores, migrantes, pueblos indígenas y población LGBTI, a cargo de Personal especialmente capacitado al efecto*” (Carabineros de Chile, 2020).

La generación de la alianza intersectorial de colaboración mutua, ofreció una oportunidad de transferencia para responder a las necesidades de las y los socias/os funcionarias/os de las salas de familia de Carabineros de Chile, de la Región de Ñuble, quienes se encuentran en constante atención de las/os usuarias/os que les visitan y al estudiantado le permitió afianzar y contextualizar sus aprendizajes, en marco de la asignatura, integrando los aportes de la neurobiología y neurociencia en la comprensión de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, facilitando con ello el trabajo interdisciplinario en contextos diversos.

Las/os socias/os se reunieron a partir de una relación virtuosa de colaboración, apoyo y compromiso mutuo, desde la perspectiva de responsabilidad social y el bien común para la comunidad, el objetivo de la experiencia fue favorecer estrategias de regulación emocional considerando la necesidad de crear los apoyos necesarios con una mirada intersectorial, para usuarias/os con y sin alteraciones al neurodesarrollo que visitan la sección de DD. HH y las/os funcionarias/os que en ella participan. A través de la metodología de ApS se generaron espacios de encuentro, diálogo, reflexión y análisis sistemáticos.

La implementación de la experiencia consideró el diseño en tres etapas, las que se ejecutaron durante el segundo semestre del año 2024; en la inicial las/os socias/os se reunieron desde el conocimiento y encuentro conjunto, analizando y reflexionando respecto de sus necesidades y posibilidades de aporte y contribución mutua. La segunda etapa se caracterizó por la implementación y desarrollo de talleres informativos y reflexivos por parte de ambas/os socias/os, lo que ofreció a las/os estudiantes espacios de análisis respecto de la responsabilidad como ciudadanas/os en marco de las políticas públicas. Dichos talleres fueron realizados por parte de la Sección de Derechos Humanos (DD. HH) de Carabineros de Chile, y talleres de socialización y reflexión por parte del estudiantado, los que en conjunto les permitieron integrar aportes de



la neurobiología y de la neurociencia en la regulación y apoyo emocional. En la tercera etapa se abordó la reflexión final considerando percepciones y conclusiones. En esta etapa de cierre el estudiantado efectuó la entrega de ocho Cajas de la Calma, las que fueron distribuidas a cada una de las salas de familia de la sección de DD. HH de la Región de Ñuble, de Carabineros de Chile.

Las cajas de la calma “**se definen como una herramienta que beneficia las habilidades de regulación emocional, contienen un conjunto de elementos cuyas cualidades sensoriales contribuyen a calmar el estado del sistema nervioso de niños, niñas, adolescentes y adultos**” (Longo, 2021). Estas ocho herramientas entregadas fueron diseñadas, elaboradas y gestionadas por el estudiantado e incluyeron múltiples recursos adaptables y versátiles considerando aspectos táctiles, visuales, auditivos, kinestésicos y propioceptivos, para utilizar en base a las necesidades y libre disposición de quienes las requieran. Su objetivo fue ofrecer herramientas de apoyo para la regulación emocional, autorregulación y reducción de estrés, desde la conexión sensorial y sensorioperceptiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión, resulta importante resaltar los beneficios producidos por esta experiencia, entre los que cabe destacar la valoración positiva de la metodología de ApS por parte de quienes participaron, quienes destacaron como valiosos los espacios de encuentro que se suscitaron durante la implementación de la experiencia, la calidad de los talleres impartidos por la sección de DD. HH Ñuble de Carabineros de Chile a las/os estudiantes UBB quienes valoran el sentido de la experiencia de transferencia intersectorial con ApS y reafirmaron la importancia del trabajo colaborativo en pro de un fin y bien común, lo que favoreció el aprendizaje efectivo.

Del mismo modo, la evaluación de la experiencia apunta hacia la importancia de la reflexión como herramienta imprescindible en toda iniciativa, reflexión que se deriva de la implementación y

del vínculo que envuelve el desarrollo de la acción. Reflexión que además debe estar presente en todo el proceso formativo para que este refleje la calidad educativa.

Esta experiencia de ApS, aparte de permitir el desarrollo de acciones específicas de apoyo real al contexto social permite responder a las necesidades de la comunidad circundante, develando la responsabilidad universitaria donde el conocimiento está al servicio del entorno. El ApS, representa además una instancia de innovación educativa valiosa para el aprendizaje, la cual es considerada esencial para formar profesionales que enfrenten los desafíos del siglo XXI.

En síntesis, esta metodología permitió al estudiantado diseñar e implementar proyectos sobre problemáticas locales, enriqueció su comprensión de la realidad educativa y social y fomentó la colaboración con diversas entidades fortaleciendo los vínculos entre el espacio educativo y las comunidades, contribuyendo a una educación más inclusiva y comprometida.



REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003).** Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Carabineros de Chile. (2020).** Orden General Nº002755. Carabineros de Chile. https://www.carabineros.cl/transparencia/og/OG2755_08042020.pdf
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruíz-Montero, P. J., & Martínez-Muñoz, L. F. (2023).** Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado el ámbito de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>
- Ley N° 21.545**, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y de educación. (2023). Biblioteca Digital Mineduc
- Longo, A. (2021)** ¿Qué es la ‘caja de la calma’ y cómo puede ayudar? El País. Recuperado de: <https://elpais.com/mamas-papas/2021-07-30/que-es-la-caja-de-la-calma-y-como-puede-ayudar-a-nuestros-hijos.html>
- Maroto, S. (2018).** La educación se mueve en el territorio. Estrategias locales de aprendizaje-servicio. RIDAS *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 19-32. doi: 10.1344/RIDAS2018.6.419
- Mayor Paredes, D., & Granero Andújar, A. (2021).** *Aprendizaje-Servicio en la universidad: Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Ediciones Octaedro.
- Mora, F. (2021).** *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Pérez Galván, L., & Ochoa, A. (2017).** El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), pp. 175-187. <http://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>.
- Puig, J. M., & Palos, J. (2006).** Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Santana Carrasco, M. (s. f.).** Caja de la Calma [Recurso digital]. Calaméo. <https://www.calameo.com/books/00790614802dbfdaae5ad>
- Santos Rego, M. Á., & Lorenzo Moledo, M. (2025).** *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad*. Narcea Ediciones.
- Universidad del Bío-Bío. (2024).** *Modelo Educativo*. Universidad del Bío-Bío. https://www.ubiobio.cl/w/subidas/files/descargas/Modelo_Educativo_UBB_2024.pdf



REINED
Revista Reflexión e
Investigación Educacional

ISSN: 2452-4638

