

**VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A
SECUNDARIA**

DIANA PATRICIA RUIZ GUTIÉRREZ

JULIA PATIÑO ARROYAVE

SONIA LILIANA BOTERO BOTERO

YOLANDA ASTRID PINO RÚA

Asesora

Tesis para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
SABANETA
2017**

TABLA DE CONTENIDO

VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A SECUNDARIA	3
1. RESUMEN DEL PROYECTO.....	3
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	4
2.1 Planteamiento del problema	4
2.2 Justificación	7
2.3 Estado del arte	9
2.4 Referente teórico	16
2.5 Objetivos	27
2.6 Metodología propuesta	27
2.7 Resultados /productos esperados y potenciales beneficiarios	35
INFORME TÉCNICO INVESTIGACIÓN VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A SECUNDARIA	39
1. RESUMEN TÉCNICO	39
1.1 Descripción del problema	39
1.2 Objetivos	42
1.3. Ruta Conceptual.....	42
1.4 Presupuestos Epistemológicos	48
1.5 Metodología utilizada en la generación de la información	50
1.6 Proceso de análisis de la información	53
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	54
2.1 La transición educativa como un cambio de posición frente al otro y a sí mismo.....	55
2.2 El vínculo educativo: entre encuentros y desencuentros	58
2.3 Algunas de nuestras comprensiones	64
2.4 Limitaciones, aprendizajes y recomendaciones	68
3. PRODUCTOS GENERADOS.....	69
4. BIBLIOGRAFÍA.....	69
ARTÍCULO DE RESULTADOS VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A SECUNDARIA	72
I. Introducción.....	73
II. Metodología.....	75
III. Resultados	77
IV. Discusión y conclusiones	86
V. Lista de referencias	90
ARTÍCULO DE REFLEXIÓN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA A LA SECUNDARIA: DIFICULTADES Y RETOS.....	92
Para empezar, algunas ideas sobre la transición educativa	93
La transición de educación primaria a secundaria: cambios significativos	95
La transición como acontecimiento biográfico.....	97
La labor de la escuela	98
Importancia del vínculo estudiante – docente	99
Conclusiones	100

BIBLIOGRAFÍA	101
ARTÍCULO DE REFLEXIÓN EL VÍNCULO EDUCATIVO: POSIBILIDADES Y DESENCUENTROS	102
Introducción.....	103
La experiencia del vínculo: humanizarse a partir del encuentro con el otro	105
El vínculo como condición de posibilidad de la acción educativa	107
Encuentros y desencuentros intergeneracionales en la transición a secundaria	112
Del vínculo educativo al vínculo social.....	115
Algunas conclusiones	117
BIBLIOGRAFÍA	119
ARTÍCULO DE REFLEXIÓN LA ACOGIDA: UNA INVITACIÓN A TRANSFORMAR-NOS EN LA EDUCACIÓN	122
Comienza la escuela:	123
Cualquiera de nosotros puede ser Mateo, María o Milena:	124
La escuela como un escenario de acogida:.....	128
La acogida es un reto:.....	130
BIBLIOGRAFÍA	131

VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A SECUNDARIA

1. RESUMEN DEL PROYECTO

La investigación tiene como objetivo generar comprensiones en torno a cómo vivencian el vínculo con sus docentes en el proceso de transición de primaria a secundaria las y los estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. Dicho asunto resulta pertinente, teniendo en cuenta lo que se evidencia en la cotidianidad escolar y la necesidad de generar conocimiento situado en torno a un tema poco explorado en educación, aportando, en alguna medida, al fortalecimiento de la teoría y la práctica educativa.

Proponemos como categorías teóricas iniciales las nociones de vínculo docente - estudiante, vivencias y transición educativa. El vínculo es entendido como una relación interpersonal atravesada por el lenguaje en la que están implicados docente y estudiante, a partir del encuentro entre una oferta y una demanda. Las vivencias, según lo plantea Schütz (1993) son aquello que fluye en un momento determinado y que hace que el sujeto fije su atención en ello, siendo éstas únicas para cada uno. De otro lado, la transición educativa puede entenderse como una serie de movimientos entre etapas y pasos entre subculturas que hacen parte de la vida dentro de los sistemas escolares; son momentos cruciales para el porvenir de las y los estudiantes dado que implican saltos y discontinuidades en el devenir de la experiencia escolar (Gimeno Sacristán, 1997).

La ruta de navegación metodológica se fundamenta en el enfoque de investigación comprensiva, lo que nos permitirá tener un mayor acercamiento a los sentidos y significados de las prácticas humanas. La fenomenología es el método elegido como aquel que nos permitirá ir a las cosas mismas, acercarnos al fenómeno como se presenta, aproximarnos a los y las estudiantes para comprender sus vivencias en torno al vínculo en el proceso de transición a sexto, empleando para ello técnicas interactivas que incentiven la imaginación de los sujetos

participantes y favorezcan la construcción colectiva del conocimiento, así como entrevistas en profundidad y las respectivas técnicas para la sistematización y análisis de la información.

A partir del desarrollo de la investigación, esperamos construir estrategias concretas que aporten a la transformación de las prácticas educativas y permitan implementar acciones de acompañamiento pertinentes, frente a las diferentes problemáticas por las que atraviesan las y los estudiantes en el proceso de transición a secundaria. Así mismo, pretendemos llamar la atención de la comunidad científica frente a la importancia de un tema que ha sido poco abordado a nivel teórico e investigativo.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1 Planteamiento del problema

En el campo de la educación resulta importante reflexionar acerca de las concepciones que se tienen respecto al sujeto que se quiere formar y la sociedad que se pretende construir; dado que dichas concepciones tienen una incidencia importante en la manera como se orientan las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en los diferentes ambientes educativos, pese a que en muchas ocasiones los sujetos involucrados no tienen una conciencia clara de las mismas.

En la actualidad sigue siendo predominante el modelo tradicional de enseñanza, el cual tiene entre sus características la pretensión de transmitir información y capacitar a los individuos para desempeñarse laboralmente, llegando a ser productivos para la sociedad. En este sentido, Paulo Freire llama “educación bancaria” a aquel tipo de educación tradicional en la que se favorece la opresión, dado que la función de los maestros es llenar de conocimientos a sus estudiantes, al modo de un recipiente, siendo mejor estudiante quien se deje llenar dócilmente a través de la memorización de todos los contenidos (Ocampo, 2008). Se trata, entonces, de una educación que sirve a los intereses de un sistema económico y político, dejando de lado otras dimensiones que constituyen al ser humano. Pero, el

modelo tradicional no es la única posibilidad cuando hablamos de educación; han surgido otros enfoques pedagógicos que ofrecen alternativas diferentes en la construcción de hombre y de sociedad, desde los cuales la educación se constituye en la posibilidad no solo de transmitir, sino de reinventar y reconstruir la cultura, así como en la oportunidad para favorecer el encuentro del sujeto con los demás, consigo mismo y con el mundo, y para el reconocimiento de sus potencialidades.

La escuela ha sido el espacio designado para materializar los fines de la educación, siendo concebida como tal “toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo” (Ley 115 de 1994); se trata de “un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media” (Ley 715 de 2001).

No obstante, la realidad de la escuela es más compleja, va más allá de una estructura física, unos recursos materiales y la prestación de un servicio, en tanto ambiente educativo, se trata también de un escenario donde se establece un entramado de relaciones a partir de la concurrencia de múltiples actores, cada uno con historias, necesidades, capacidades y potencialidades diferentes. En esta medida, la escuela es un espacio en el que se puede favorecer el desarrollo humano, propiciar el reconocimiento del otro, la participación política y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto. Pese a ello, en ocasiones se pueden orientar de tal manera sus procesos que estas posibilidades no siempre se concretan de forma favorable para los actores participantes.

Estos asuntos que venimos planteando pretenden ser pensados en la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, en la cual desarrollaremos la investigación. Dicha institución es de carácter oficial y se encuentra ubicada en el barrio Manrique la Salle, comuna 3 de la ciudad de Medellín; el contexto en el que se encuentra se caracteriza por su riqueza a nivel de prácticas culturales y deportivas, pero, a su vez, el barrio se ha vivido diferentes problemáticas sociales que permean también la realidad de la institución, incidiendo en la cotidianidad escolar y afectando los procesos educativos.

Dentro de todo este entramado que es la institución educativa aparecen estudiantes y docentes como actores fundamentales en el proceso de formación, entre quienes se establecen vínculos, se tejen relaciones y se dan afectaciones, a medida que comparten no sólo tiempo, sino también experiencias, conocimientos, historias, sueños, alegrías y tristezas; los vínculos que se configuran entre estos actores pueden asumir diferentes características dependiendo, entre otras cosas, del momento del ciclo educativo.

Las y los estudiantes, actores que han ido siendo a partir de su contexto, llegan a la institución con unas experiencias y conocimientos previos, además de expectativas, resistencias, desmotivaciones y diversos modos de ser, confluyendo en las aulas de clase con múltiples necesidades y demandas. De otro lado, las y los docentes, llegan a la escuela, haciendo parte de un sistema que les exige responder a ciertas demandas, así como con una historia de vida y unas experiencias particulares, que inciden en la actitud que asumen frente a su hacer, frente a los otros y frente a sí mismos.

De modo que, las dinámicas que se presentan en la institución, así como las particularidades de docentes y estudiantes, influyen en la manera como se establecen los vínculos, en la forma como se concibe a las demás personas y cómo se actúa frente a ellas y, en esta medida, también en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Lo anterior, nos lleva a pensar en la necesidad de seguir construyendo la escuela como un escenario relacional en el que sea posible tramitar las pluralidades, donde las relaciones entre docente y estudiante se den en condiciones de simetría, posibilitando que cada uno de los actores aporte desde lo que sabe, lo que es y lo que tiene (Roldán, 2006).

Específicamente, a partir de las experiencias en el quehacer cotidiano dentro de la institución educativa, nos han surgido interrogantes en torno a la transición educativa que viven las y los estudiantes con el paso de primaria a secundaria, momento en el que aparecen con mayor fuerza diversas problemáticas a nivel individual y grupal, asociadas tanto al rendimiento académico como a la convivencia

entre pares, con docentes y directivos; en dicho proceso aparecen tensiones y desencuentros en la relación educativa, lo que a su vez desata otras dificultades. Al respecto, Gimeno Sacristán (1997) refiere la transición a secundaria como un proceso propio del ciclo educativo, en el que cambian, entre otras cosas, el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes, y se generan unas consecuencias para quien vivencia dicho proceso. Teniendo en cuenta las ideas planteadas, con esta investigación pretendemos llegar a comprensiones con respecto a ¿cómo vivencian el vínculo con sus docentes en el proceso de transición de primaria a secundaria, los y las estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle?

2.2 Justificación

A partir de algunas de nuestras experiencias como profesionales nos hemos dado cuenta de la incidencia que tiene el vínculo docente - estudiante en los procesos educativos, evidenciando las dificultades que se generan en estos procesos cuando la relación educativa se torna distante, poco cálida y deshumanizada, así como las posibilidades cuando dicha relación es vivenciada de una manera más acogedora y humana. Particularmente, nos han surgido interrogantes en torno al proceso de transición a secundaria, debido a que las dinámicas vinculares que tienen lugar entre estudiantes y docentes adoptan unas características sustancialmente distintas en cada ciclo educativo y, que sumado a esto, el proceso de transición tiende a ser poco cuidado y poco tenido en cuenta en las instituciones educativas. Al respecto, se hace imperante la necesidad de darle la voz a los y las estudiantes, quienes cuentan con un sinnúmero de experiencias que requieren ser escuchadas y frente a las que se requiere profundizar en su comprensión, lo que va a permitir hacer un adecuado acompañamiento tanto en la vivencia de dicho proceso como en una toma de decisiones fundamentada, a partir de las necesidades, intereses y motivaciones de cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo.

Si bien el abordaje de la dimensión vincular no es un tema nuevo en educación, dado que en otros contextos diferentes a nuestro país se encuentran

aportes significativos alrededor de este asunto; no obstante, aún hay muchos aspectos que no se comprenden y que, por ende, no logran atravesar el quehacer en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Con la investigación se pretende profundizar en dichos aspectos, generando nuevos conocimientos y comprensiones en este sentido.

Con respecto a los hallazgos teóricos e investigativos en torno al tema de la transición a secundaria se ha identificado un vacío en nuestro país, ya que hasta el momento solo hemos encontrado una investigación que aborda dicho asunto, de modo general, pero en la que no se profundiza en lo que tiene que ver con la relación educativa en dicho proceso de transición. Así mismo, encontramos que el vínculo docente - estudiante ha sido poco abordado; menos aún desde la perspectiva de las y los estudiantes, enfoque que queremos darle a la investigación.

Los aportes teóricos revisados hasta el momento, dan cuenta de la importancia del vínculo en los procesos educativos, tanto para el logro de resultados académicos como en la formación de las demás dimensiones del ser humano; así mismo, desde la teoría se hace un llamado a la necesidad de prestar mayor atención al proceso de transición y comprender qué es lo que sucede en éste, con el fin de generar acciones concretas que permitan mayor gradualidad y continuidad durante el paso a secundaria.

La investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, teniendo en cuenta, en primer lugar, la cercanía que tenemos como investigadoras con dicho establecimiento educativo y, por ende, las posibilidades de establecer contacto con la comunidad educativa. En segundo lugar, los interrogantes que se nos han suscitado en torno al proceso de transición a secundaria y a la relación educativa, nos confrontan con la necesidad de construir estrategias para el manejo y acompañamiento frente a las diferentes situaciones. De esta forma, la investigación tendrá la posibilidad de contribuir, desde el conocimiento situado, al mejoramiento de las prácticas educativas en la institución, acercando a ésta a procesos de investigación comprensiva, los cuales se hacen necesarios, dado que no han tenido lugar allí y le van a permitir ampliar la visión de sus propios procesos.

A su vez, con el presente estudio pretendemos hacer aportes no sólo a la institución donde va a realizarse, sino a otras instituciones que están insertas en contextos similares, teniendo en cuenta que nuestro país, y por ende el sistema educativo, ha estado marcado por una historia de violencia, de conflictos y exclusión social y que precisamente es la educación una de las llamadas a generar otras posibilidades para los sujetos.

En última instancia, la investigación cobra pertinencia tanto a nivel local, nacional como internacional, dado que cada vez con mayor frecuencia la comunidad académica ha empezado a reconocer la importancia de integrar a la educación todas las dimensiones del ser humano, permitiendo a partir de la misma no solo la formación integral, sino también la re-significación de la cultura, la reconfiguración de la sociedad y de las propias subjetividades.

2.3 Estado del arte

En este apartado intentaremos dar cuenta del contexto teórico y del estado actual del conocimiento en el cual se encuentra nuestro tema de investigación: el vínculo docente - estudiante en el proceso de transición a secundaria. Para ello abordaremos en primer lugar, aquellos autores que han planteado algunas ideas respecto a dicho asunto a nivel histórico; en segundo lugar, retomamos las perspectivas teóricas que se han interesado por indagar aspectos relacionados con nuestras categorías de investigación; en un tercer momento, haremos un análisis de las investigaciones rastreadas sobre el tema, para finalmente aportar algunas consideraciones y reflexiones que nos pueden dar luces frente al proceso de investigación.

2.3.1 Antecedentes históricos

A lo largo de la historia ha existido una figura que tiene designada la función de educar a las nuevas generaciones, pero de acuerdo a las distintas épocas y a la concepción socio-política de hombre esta figura ha sufrido transformaciones, no sólo

en la manera de ser nombrado, sino en la orientación y exigencias propias de su rol y, por ende, en el tipo de relación educativa que esto implica. Esta relación ha cobrado características diferentes de acuerdo al momento histórico: desde una relación horizontal, en la que el maestro acompaña al discípulo en la búsqueda de las respuestas, pasando también por una relación vertical, donde el objetivo principal es transmitir el conocimiento, empleando la disciplina severa con el propósito de lograr tal cometido; en otro momento, la relación da mayor cabida al niño, permitiéndole ocupar un lugar más activo en su proceso de educación; finalmente, en la actualidad algunas posturas plantean la importancia de la cordialidad, el trato afectuoso y cercano por parte del docente, así como la necesidad de tener en cuenta los intereses y motivaciones del estudiante (Rodríguez, 1995).

De manera que, la pregunta por la relación educativa viene planteándose desde tiempo atrás en la historia de la pedagogía; sin embargo, han sido escasas las reflexiones teóricas sistemáticas en torno a la misma, debido a que ha sido un tema al que no se le ha dado suficiente importancia en educación. De acuerdo a lo planteado por Anzaldúa (2004), algunos teóricos que desde hace varias décadas empezaron a preguntarse por dicho asunto son Guillermo García (1975) en su libro *La educación como práctica social*, Postic Marcel (1982) en su texto *La relación educativa* y Rodolfo Bohoslavsky (1986) en *Psicopatología del vínculo profesor-alumno*.

Por otra parte, el tema de la transición era ya abordado por Van Gennep en 1960, quien la entendía como un ritual de paso, concibiendo el rito como un medio para crear vínculos emocionales que mantienen el orden social; a partir del concepto de *rito de paso* el autor hace referencia a aquellos momentos en los cuales los individuos pasan por etapas críticas relacionadas con las normas propias de cada cultura, con la forma que adoptan determinados lapsos en la vida de las personas y con la necesidad de adaptarse a nuevas conductas que implica reacomodarse en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades (Gimeno Sacristán, 1997).

Cabe anotar que desde los años sesenta identificamos una serie de estudios en torno a la transición de primaria a secundaria, los cuales fueron desarrollados principalmente en Estados Unidos y Europa (Nisbet, 1966, 1969; Eccles y Midgley, 1989; Measor y Woods, 1984; Summerfield, 1986, citados en Gimeno Sacristán, 1997).

2.3.2. Antecedentes teóricos

Al hacer un recorrido por las diferentes corrientes pedagógicas, encontramos que hay unas consideraciones o características explícitas o implícitas acerca de cómo debe ser la relación educativa establecida entre estudiante y docente. En la pedagogía tradicional el docente es el centro del proceso, su función es transmitir información, a través de una relación vertical y distante, en la cual el estudiante es poco tenido en cuenta.

De otro lado, en las llamadas pedagogías activas la relación entre docente y estudiante cobra unas características diferentes; desde algunas de estas posturas se plantea la importancia de establecer una relación más cercana y horizontal; el docente cumple más un papel de acompañante, guía y tutor. Particularmente, una de las escuelas desde la cual se le da mayor relevancia a la relación docente – estudiante es el enfoque histórico – cultural, desde donde se plantea que es a partir de la interacción con el otro como se logra el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, siendo el acompañamiento lo que posibilita el alcance de ciertos logros y objetivos.

En este sentido, en Colombia existe la propuesta del modelo pedagógico dialogante de Julián De Zubiría (2006); en éste se reconocen las diversas dimensiones humanas y la obligación que deben asumir las escuelas y docentes para desarrollar cada una de ellas. El enfoque dialogante hace referencia a establecer una relación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo práxico; adoptar dicho enfoque exige cambios no sólo epistemológicos sino en los principios pedagógicos, las relaciones entre docente y estudiante y las estrategias metodológicas utilizadas en el salón de clase.

De otro lado, distanciándonos un poco de la pedagogía, encontramos las perspectivas relacionales en ciencias sociales desde las cuales se hace aportes importantes a la teoría y práctica educativa; dichas posturas coinciden al plantear que los seres humanos somos seres sociales y nos configuramos en cuanto tal a partir de las experiencias de relación con los otros.

Particularmente, el concepto de vínculo afectivo ha sido trabajado desde disciplinas diversas; algunos autores que han aportado con sus conceptualizaciones a la comprensión de la experiencia vinculante afectiva son: Bowlby (1990), Winnicott (1998) y Mahler (1975). Estos teóricos reconocen la importancia de las emociones y los afectos en la configuración de la subjetividad; así mismo, consideran que las relaciones con las figuras primarias de cuidado son fundantes para el ser humano, siendo estas experiencias vinculantes las que permiten configurar la identidad de las personas. Además, hacen referencia a unas etapas del desarrollo por las que atraviesa cada ser humano en su proceso evolutivo, señalando unos momentos cruciales que se dan en la primera infancia, pese a que el proceso de desarrollo continúa a lo largo de toda la vida.

La noción de vínculo afectivo ha permitido llegar a comprensiones en torno al desarrollo emocional y de la personalidad; los hallazgos en dicho campo han empezado a generar aportes al ámbito de la educación, constituyéndose en una base para comprender las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes, teniendo en cuenta sus dinámicas particulares. Algunas propuestas concretas que han realizado aportes a la pedagogía, partiendo de teorías psicoanalíticas y psicológicas, son la realizada por Fernández (2007), quien para aludir a la relación educativa acude a los términos *enseñante* y *aprendiente*; de igual forma, Heather Geddes (2010), valiéndose de la teoría del apego de Bowlby, propone nuevas comprensiones de la práctica educativa y de las dificultades de aprendizaje en el aula.

De otro lado, la noción de transición educativa ha sido abordada por diferentes autores, quienes dan cuenta de unos enfoques particulares. Al respecto, Gimeno Sacristán (1997) alude a cuatro grandes enfoques o aproximaciones al tema de las transiciones educativas: estudios que buscan comprobar efectos de

diverso tipo en los sujetos; enfoque desde el que se adopta una perspectiva cultural con el afán de detectar los cambios entre las culturas educativas y analizar los procesos de acomodación que tienen lugar; enfoque curricular a través del cual se estudia la continuidad o linealidad de los contenidos y la progresividad de las exigencias a los estudiantes en su proceso de escolarización; por último, la perspectiva Darwinista desde la que se hace una aproximación global de carácter más estructural al problema de las transiciones dentro del sistema educativo, como un síntoma del carácter selectivo de ciertos tramos de dicho sistema o de desajustes entre los sectores que lo componen.

2.3.3 Antecedentes investigativos

En cuanto a las investigaciones recientes, encontramos que aquellas que se preguntan por el *vínculo* se sitúan más específicamente en lo que tiene que ver con el vínculo afectivo; éstas son más comunes en la primera infancia y en el entorno familiar; un ejemplo de este tipo de investigaciones son las realizadas por Sánchez (2012), Pineda (2013) y, Moreno y Granada (2014). Pese a lo anterior, hemos identificado algunos estudios que se preguntan por la relación educativa; en éstos se reconoce la importancia de las emociones y la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje e inclusive la relevancia de dicho asunto para la configuración de la identidad de los y las estudiantes, así como en la movilización del desarrollo y en la contención y sostén en momentos de crisis.

Al respecto, Vaquer, Carrero y García (2011) realizaron una investigación en España en la que se propusieron comprender los mecanismos por los que el profesorado y el alumnado de secundaria establecen una relación educativa que no sólo contempla la ayuda instruccional, sino que favorece el desarrollo integral del alumnado, concluyendo que el proceso de nutrición relacional, el cual se da a partir del desarrollo de vínculos significativos entre estudiantes y docentes, puede potenciar la socialización, aprendizaje y desarrollo del adolescente. Los autores plantean así mismo que a través del pilotaje (una relación de apoyo y acompañamiento) se hace posible impulsar el desarrollo del alumnado de una forma potente, restaurar aspectos “dañados” de la persona y/o compensar posibles carencias educativas, a partir de la conexión con el proceso de nutrición relacional.

En la misma línea, Bernal y Cárdenas (2009), en una investigación realizada también en España, indagaron por la influencia de la competencia emocional docente en procesos de formación motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria, encontrando que las interacciones entre docentes y discentes se encuentran impregnadas por la afectividad, lo cual, según los autores, puede constituirse en un anclaje para la motivación de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, incidiendo inclusive en su propia configuración subjetiva.

No hemos encontrado investigaciones que se pregunten de manera concreta por el vínculo docente – estudiante en el proceso de transición educativa; no obstante, en los resultados de algunos estudios en torno a la transición se plantean ideas al respecto, dando cuenta de que los cambios en las dinámicas vinculares entre docente y estudiante son centrales en este momento del ciclo educativo.

En este sentido, desde las investigaciones se señala que con el paso a la secundaria las relaciones entre estudiantes y docentes se tornan menos cálidas; los adolescentes perciben una pérdida de apoyo personal de sus profesores, un clima más formal y menos acogedor; los lazos son más distantes, pasando de una relación más familiar a otra en la que se hace más énfasis en lo académico y menos en lo personal; en algunos casos, dichos cambios representan un reto para la libertad y para la conquista de la independencia personal de los y las estudiantes, en otros, dicho proceso es vivenciado como una pérdida de seguridad (Gimeno Sacristán, 1997).

Según Aisenson, Virgili, Siniuk y otros (2011), para quienes se encuentran en proceso de transición, resultan relevantes aquellos aspectos de la relación con sus profesores que aluden a la interacción comunicativa y a los vínculos afectivos, lo que lleva a considerar la importancia del lugar del profesorado como sostén afectivo y social en la transición a la secundaria; a partir de los resultados de su estudio, el equipo de investigadores resalta la importancia de desarrollar en las escuelas estrategias que propicien un intercambio más fluido entre profesores y alumnos, así como un encuentro entre la cultura escolar y la juvenil.

Otras investigaciones sobre transición educativa en las que emerge de manera preponderante la figura del docente son Measor y Woods (1984) Monarca y Rincón (2010) citados en Monarca (2013), Ruiz, Castro y León (2010). De manera similar, Vaquer, Carrero, García (2011) hacen énfasis en la importancia de la relación educativa en la transición adolescente, dado que la misma contribuye a facilitar el desarrollo del ser en un momento de confusión y riesgo como es la adolescencia.

En el contexto colombiano, sólo hemos encontrado una investigación en la que se indaga sobre el proceso de transición a secundaria, se trata de una tesis de maestría realizada por Molina, Roldán y Villegas (2010), quienes se propusieron comprender el significado que los niños y las niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado le dan al momento transicional de la básica primaria a la secundaria. Uno de los hallazgos de la investigación con respecto a las expectativas que tenían niños y niñas frente al proceso de transición, giraba en torno al mayor número de docentes al iniciar la básica secundaria, cambio percibido como positivo al estar cansados de un solo profesor o profesora, a quien percibían como “cansón” y “gruñon”; si bien al pasar a secundaria experimentan una mayor libertad frente a sus profesores, su visión de que ellos son cansones no cambia. Teniendo en cuenta esto, las autoras, plantean como imperativo pensar otros espacios de relación entre docente y estudiante en los que el regaño no sea la manera de ganar autoridad y se haga hincapié en la formación y no en la transmisión de información.

El escaso número de investigaciones en nuestro país acerca de la transición a secundaria da cuenta de un vacío investigativo al respecto. Los estudios en torno a este tema se han centrado en la transición de la familia al hogar infantil y de éste a la educación primaria; algunas investigaciones en esta línea son las realizadas por Alvarado y Suárez (2009) y Guevara, Lemus y Sánchez (2013).

En las investigaciones en torno al tema de la relación docente - estudiante, pueden situarse otros énfasis distintos a los aspectos emocionales, afectivos y subjetivos. Existen estudios en los que si bien se reconoce la importancia de la interacción y la comunicación entre estudiante y docente en los procesos de

enseñanza - aprendizaje, se siguen dejando de lado los aspectos anteriormente mencionados. Un ejemplo de ello son las investigaciones en torno a los mecanismos de influencia en la interacción; desde esta perspectiva, Rosero (2012) plantea que los procesos interpsicológicos que se dan en la interacción entre maestra y estudiantes influyen en los procesos argumentativos de niños y niñas. De otro lado, pueden situarse otro tipo de investigaciones con un enfoque político, en las que la pregunta se sitúa en las relaciones de poder entre estudiantes y docentes y las condiciones asociadas a las mismas (Roldán, 2006; López y Alvarado, 2011).

Las investigaciones rastreadas dan cuenta de la necesidad creciente de comprender algunos fenómenos relacionados con la vida escolar como son el rendimiento académico, la motivación frente al proceso educativo, la deserción escolar, las transiciones educativas, la relación docente – estudiante y otras situaciones propias del entorno educativo. Otro elemento que se hace presente en las investigaciones sobre transición educativa es la importancia de la percepción de los y las estudiantes que viven dicho proceso; la percepción de los y las docentes no ha sido tomada en cuenta de igual manera, lo que evidencia un vacío y deja abierta la necesidad de investigar también sus vivencias y percepciones, en este sentido.

A nivel internacional en los estudios realizados en torno al paso a la secundaria se reconoce la importancia de los cambios en la relación educativa en dicho proceso pero no se indaga con mayor profundidad en torno a dicho asunto. En nuestra investigación la apuesta es lograr algunas comprensiones con respecto a esta cuestión. Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que existe soporte teórico para vislumbrar la relevancia del tema a investigar y la potencia de unos temas de investigación que requieren explorarse más en el campo de la educación, lo que va a permitir generar nuevas comprensiones para la teoría y la práctica educativa.

2.4 Referente teórico

A continuación plantearemos algunas ideas con respecto a las categorías que consideramos centrales para la investigación, retomando aportes de diferentes

teóricos que nos acompañarán en el proceso de comprensión del fenómeno sobre el cual deseamos indagar.

2.4.1 Las vivencias

Para Schütz (1993) la vivencia es algo que fluye, que se presenta en un momento determinado y hacia lo cual la mirada reflexiva del sujeto dirige su atención; es así como se aprehende, constituyéndose en una vivencia. Las vivencias, entonces, adquieren sentido para los sujetos y no pasan como un simple acto por la vida; éstas “son aprehendidas, distinguidas, puestas de relieve, destacadas unas de otras” (Schütz, 1993, p. 81); es por esto que nos interesa conocer cuáles son las vivencias que las y los estudiantes tienen de la relación con sus docentes, pues aunque éstas se presentan en un flujo continuo, en una cotidianidad, cada una de ellas merece un objeto de atención particular, convirtiéndose en vivencias constituidas.

La vivencia, según lo menciona Hernández (2010) “implica siempre una transformación, pues lo externo, la realidad, se individualiza, siendo reestructurada y significada en función de la personalidad del individuo”; la vivencia está condicionada socialmente, siendo un fenómeno de significaciones y valor social, pues el individuo forma parte de una sociedad, de una comunidad; pero la vivencia pasa a ser propia de cada sujeto.

Según lo plantea Schütz (1993) una vivencia cobra significado una vez ha pasado, no cuando se está viviendo; por tanto las y los estudiantes deben haber tenido un acercamiento con sus docentes, lo que les permite tener una vivencia significativa que implica según Husserl (citado por Schütz, 1993) la inclusión de sentimientos y la constitución de valores. Esto nos hace pensar que las vivencias que cada estudiante tenga respecto al vínculo con sus docentes en el proceso de transición, están mediadas por unos sentimientos que se generan y hacen que se dirija la atención a este acto, siendo retenidas o reproducidas por los sujetos como algo significativo.

2.4.2 El vínculo docente - estudiante

Para definir cómo concebimos el vínculo estudiante – docente, retomamos aportes de diferentes perspectivas relacionales en ciencias sociales, así como de la tradición filosófica que plantea un giro relacional en su concepción de ser humano, conceptualizándolo como un ser abierto a la relación, que sale al encuentro con el otro y se construye a sí mismo a partir dichos encuentros (Patiño, 2010).

Cabe pues, en primer lugar, adentrarse en la noción de vínculo. Al respecto, Patiño (2010) alude a dos significados; el vínculo como sujeción o atadura o, de otro lado, el vínculo como “proximidad, nexos, lazos, familiaridad, lo cual remite a significados de identidad compartida y reconocimiento mutuo que evocan afinidades...” (p. 18-19). Esta autora además, concibe el vínculo en términos de una actitud de cuidado al otro, lo que en últimas responde a una postura ética. Dichos planteamientos resultan significativos para pensar la relación educativa en el ámbito escolar.

En la literatura se encuentra con frecuencia la alusión al vínculo docente - estudiante en términos de la relación educativa, por tanto usaremos ambos términos para referirnos a dicho asunto. En este sentido, Núñez (2003) plantea que el vínculo educativo se genera entre agente y sujeto de la educación, siendo el agente (docente) quien debe acompañar al educando en la aventura de descubrimiento que es la educación; para la autora todo lo que se genere en dicho proceso, se considera vínculo.

El vínculo se da entre dos partes: estudiante y docente

El vínculo no se reduce a una conversación entre un emisor y un receptor, tiene que ver con relaciones intersubjetivas que están atravesadas por el lenguaje, las cuales “implican como mínimo dos elementos: un agente y un otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar” (Mejía, 2008, p. 191). Por tanto, en la relación educativa se pone en juego una oferta y una demanda, las cuales no siempre se manifiestan de manera explícita. Para Mejía (2008) “la manera como se despliegue un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que

hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dispuestas” (p. 190). Pero existen diversos tipos de oferta y demanda, lo que lleva a considerar diferentes modalidades de vínculo de acuerdo a cómo se despliegan dichos asuntos entre los sujetos.

La relación educativa es el resultado de una acción conjunta entre estudiante y docente; al igual que cualquier relación interpersonal, se requiere de la voluntad y deseo de ambas partes para mantenerla y enriquecerla, ya que las relaciones que no se cultivan acaban por perderse o terminan tornándose rutinarias (Romero, Bernal y Jiménez, 2009). No obstante, la responsabilidad de creación y liderazgo recae en gran medida en el profesorado; por ello, según Núñez (2003) el agente de la educación debería contar con unas características, aptitudes y habilidades para enfrentarse a sus educandos; debe tener una simpatía y sentir un afecto por ellos, reconocer el tiempo que cada educando necesita para su proceso y si es necesario brindar más a aquellos que lo necesiten.

El lugar de docente o estudiante es una posición que se ocupa a partir de la asignación de roles sociales, configurándose en espacios de interacción a través del reconocimiento de otros. Si bien, son los docentes quienes tienen la responsabilidad de orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, como vemos, su lugar excede a la de transmisor de conocimientos; así mismo el lugar de estudiante no se limita a ser un receptor de información; docente y estudiante entran a definir la relación educativa que establecen desde sus características personales y el sistema de relaciones más amplias en las que cada uno está inmerso.

Tradicionalmente, las voces de las y los estudiantes con respecto a sus percepciones y vivencias en torno a la relación educativa han sido poco escuchadas, lo que está asociado a la forma como se asumen las relaciones de poder en la escuela. Frente a dicha cuestión, Roldán (2006) hace referencia a la necesidad de configurar ambientes educativos plurales en los que quepan las voces de niños, niñas y personas adultas, como una condición permanente y una característica de las relaciones intersubjetivas, posicionando la escuela como un escenario de múltiples posibilidades; para ello, se hace necesario tramitar las brechas intergeneracionales que cada vez tienden a acentuarse más.

importancia de la relación educativa

De manera creciente se ha empezado a reconocer desde la literatura la importancia que tiene el vínculo entre estudiante y docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en la formación, en general. En este sentido, Calle y Sidorkin (2007) proponen una pedagogía relacional en la que sostiene que lo fundamental en educación es el tipo de relaciones que desarrollamos; para los autores, aprender es una función de relación, dado que el ser humano posee un impulso social innato que lo mueve a relacionarse y a sentir la necesidad de pertenencia, siendo esta necesidad de socialización la que puede salvar a la escuela de la desintegración total.

La escuela se constituye en un escenario en el que se hace posible configurar vínculos significativos tanto entre pares, como entre estudiantes y docentes; estos últimos cobran una relevancia particular no sólo en la consolidación de nuevos aprendizajes, sino también, de manera más amplia, en los procesos de formación y desarrollo del ser humano. Un vínculo positivo entre estudiante y docente permite unas condiciones adecuadas para que los procesos de enseñanza puedan desarrollarse de acuerdo a las expectativas; así como adquirir otros aprendizajes a nivel social y emocional que ayudan al crecimiento afectivo. Según Bárcena y Mèlich (2000) lo que el maestro enseña es una relación, es decir su propia capacidad de apertura y escucha, siendo fundamental para el aprendizaje el tipo de relación educativa que establecemos. “Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz” (179); en esta medida, lo que se aprende del maestro es la relación que establece con lo que sabe.

Los medios materiales, las metodologías utilizadas y los contenidos de la enseñanza pierden su sentido si no se establece una auténtica relación educativa. “Si el profesor o profesora no logra hacer un préstamo de ilusión (...) a cada alumno o alumna todo estará perdido. Porque en esto precisamente consiste la enseñanza,

en atraer a un aprendiz hacia el deseo de compartir nuevos aprendizajes mediante una relación interpersonal” (Romero, Bernal y Jiménez, 2009, p. 22).

Cada sujeto que llega a la escuela carga con una historia de relaciones que lo llevan a asumir una posición determinada frente al conocimiento, frente a sí mismo y frente a los otros. La relación educativa puede constituirse en un factor protector y de desarrollo para docentes y estudiantes, pero también como un factor de riesgo ya que puede resultar “tóxica” para una o ambas partes de la relación (Romero, Bernal y Jiménez, 2009). La actitud que se asume como docente en la relación que se establece puede reforzar una experiencia insatisfactoria de vínculo primario o puede constituirse en la posibilidad de reparar dicha experiencia no gratificante (Mena, Bugueño y Valdés, 2008). Por tanto, las experiencias de relación que establece el ser humano con otros significativos, como pueden serlo los docentes para sus estudiantes, abren la posibilidad de reconfigurar la subjetividad; el sentimiento de confianza que puede establecerse en esta relación resulta fundamental para construir otras posibilidades, contribuyendo a la formación del ser en su totalidad.

Condiciones de posibilidad y características de la relación educativa

El vínculo o la relación educativa es una dimensión del quehacer docente a la que se le suele prestar poca atención; dicha relación suele fundamentarse más en el conocimiento que en las emociones y tiende a verse afectada por la presión de responder a las distintas pruebas y actividades a partir de las cuales pretende objetivarse el rendimiento académico; dichos asuntos se convierten en lo urgente y llevan a dejar de lado otras cuestiones, como las que hemos venido señalando, que también resultan relevantes. Desde los diferentes teóricos que han hecho aportes en torno a la relación educativa, se hace un llamado a reconocer la importancia de dicho asunto y a propiciar unas condiciones adecuadas para el establecimiento del vínculo.

Teniendo en cuenta esto, Romero, Bernal y Jiménez (2009) plantean que para el establecimiento de la relación educativa resulta fundamental una auténtica comunicación interpersonal en la que se dé lugar a los afectos y emociones, y se

reconozca la particularidad y singularidad de cada una de las personas involucradas.

Tejer vínculos implica fortalecer las alianzas y vinculaciones afectivas entre enseñante y aprendiz por medio de la comunicación interpersonal. Este proceso exige por parte del profesorado un profundo y persistente trabajo de indagación y comprensión emocional de sus estudiantes, pero también un sólido esfuerzo de introspección sobre sus propias necesidades, organizadas sobre la base de esquemas emocionales, y sus propios estilos de comunicación (Romero, Bernal y Jiménez, 2009, p. 26).

En esta medida, el tacto en la enseñanza ofrece la posibilidad de acercamiento y configuración de la relación sin que ésta se torne amenazante o intrusiva.

El tacto implica un trato de moderación, no invasivo. Una forma de proceder que está «atenta» al espacio del otro, que busca preservar y no violentar. El tacto es, así, un proceder desde la paciencia, desde la no invasión, desde una cierta finura del espíritu (...) Por medio de este tacto, el educador, o el padre adulto, sabe mantener una cierta distancia, inspirada en el respeto al otro y, al mismo tiempo, de cercanía (Bárcena y Mèlich, 2000, p.181).

Un autor que ha realizado unos desarrollos importantes en torno al tema del tacto en la enseñanza es Van Manen (1998), quien señala que el tacto tiene propiedades interpersonales y normativas que parecen especialmente adecuadas en las interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes; una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores, a través de claves indirectas como los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El autor concibe el tacto como una expresión de responsabilidad que asume un docente al proteger, educar y ayudar a sus estudiantes a madurar. El tacto es la ingenuidad pedagógica que hace posible que el educador transforme una situación improductiva y poco prometedora, o incluso dañina, en un acontecimiento positivo desde el punto de vista pedagógico; por lo tanto, la solicitud pedagógica y el tacto podrían considerarse la esencia y la excelencia de la pedagogía.

Según Van Mannen (1998) el buen tono comprende algo más que la entonación lingüística o el tono de voz; éste se consigue mediante instrumentos comunicativos como el guiño o la palabra “significativa”, la mirada o el gesto, la sonrisa o el silencio, la postura o la presencia; esta idea nos lleva a identificar la importancia del lenguaje dentro del vínculo que establece cada docente con sus estudiantes. El tacto es una función de la naturaleza de la propia pedagogía; dicho de otra manera, el tacto pedagógico se hace posible por la naturaleza del momento pedagógico, los valores y la orientación de la reflexión pedagógica, las condiciones, los elementos de comprensión, las estructuras de las situaciones y las relaciones interpersonales.

De manera afín a estos planteamientos, Mèlich (1994) propone la acción educativa como una relación de complicidad que implica un encuentro con el rostro del otro, sin intermediarios, sin limitarse a un juego de roles; plantea que la acción educativa sólo podrá constituirse en tanto tal si somos capaces de admitir la realidad de lo otro, y del otro.

Una característica de la enseñanza y, por ende, del vínculo que se establece entre docente y estudiante es la exclusividad de cada situación; así mismo, la relación educativa se caracteriza por la complejidad de las partes que intervienen y el carácter subjetivo de la percepción de cada ambiente (Romero, Bernal y Jiménez, 2009, p. 19). A partir de la experiencia hemos podido evidenciar que el vínculo docente - estudiante adquiere unas características e importancia particulares, de acuerdo al ciclo escolar y a otras variables personales, sociales y del sistema educativo. El proceso de transición de la primaria a la secundaria es uno de esos momentos en los que la relación educativa cobra especial relevancia.

2.4.3 La transición educativa

La transición educativa puede entenderse como una serie de movimientos entre etapas y pasos entre subculturas que hacen parte de la vida dentro de los sistemas escolares; son momentos cruciales para el porvenir de los estudiantes dado que implican saltos y discontinuidades en el devenir de la experiencia escolar.

Una transición educativa puede ser sinónimo de progresión, pero a su vez puede derivar en pérdidas; en dicho proceso se ganan unas cosas y se pierden otras (Gimeno Sacristán, 1997). En esta misma línea *Alvarado y Suárez (2009) conciben las transiciones como “momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (p. 910).*

Fabián y Dunlop (2006, citados en Alvarado, Suarez y Pedraza, 2009) definen la transición como el cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo, y que representa desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes.

Existen principalmente tres tipos de transiciones que se producen en el sistema educativo: la que se da con el ingreso a un centro educativo desde el medio familiar, las que suceden dentro del sistema escolar y el paso éste al mundo adulto y laboral. Específicamente la transición de la primaria a la secundaria se considera como uno de los procesos más difíciles en las trayectorias educativas de la niñez, dado que implica cambios en múltiples aspectos como: la organización curricular, el espacio, las relaciones sociales, las metodologías de enseñanza, el nivel de exigencia; adicionalmente dichos cambios se dan de manera simultánea con el comienzo de la pubertad y la adolescencia, lo que hace de la transición un proceso intenso (Ames y Rojas, 2011).

La transición a secundaria es un proceso que comprende una serie de etapas y no un momento puntual del ciclo educativo; comienza antes de realizar el paso en sí, desde el último año de la enseñanza primaria, manifestándose como un período de anticipación o pretransición, el cuál alcanza su punto álgido con el paso a la secundaria y, a su vez, en la nueva situación se da un proceso de acomodación, lo que puede entenderse mejor como un período de postransición (Gimeno Sacristán, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, Gimeno Sacristán (1997) hace referencia a la gradualidad como un atributo que pueden adquirir las transiciones, en la medida en que se logren generar acciones de acompañamiento y articulación frente a dicho proceso para hacerlo menos traumático. Otra característica de las transiciones educativas que resalta el autor es la singularidad, pues dependiendo de las circunstancias personales es vivida de manera diferente por cada estudiante; dicho proceso es de carácter polivalente, ambivalente e impreciso.

Según Gimeno Sacristán (1997) uno de los cambios propios de la transición a secundaria tiene que ver con el tipo de relación que existe entre estudiantes y docentes;

(...) la transición a secundaria implica entrar en una red de relaciones pedagógicas en la que quizá se gana independencia, pero se pierde un clima que los estudiantes aprecian como más cálido en la enseñanza primaria. Significa que los profesores de secundaria desarrollan un tipo de profesionalidad menos englobante de la relación personal, más restringida, centrada más en la estricta función de transmitir conocimiento (...). (Gimeno Sacristán, 1997, p. 95).

Dos ciclos de formación diferentes: la primaria y la secundaria

Los modelos educativos de la enseñanza primaria y secundaria son diferentes. Para comprender las divergencias entre uno y otro resulta ilustrativo el esquema propuesto por Gimeno Sacristán (1997) en el que se sintetizan las características en el clima escolar de cada uno de los ciclos educativos.

El clima en la enseñanza primaria	El clima en la enseñanza secundaria
Curriculum más integrado	Curriculum más especializado
Modelo de organización burocrática	Modelo de organización comunitario
Tareas más circunscritas al centro	Mayor desplazamiento de trabajo a casa
Clima más englobante, más personal	Clima más centrado en lo académico
Sistema monodocente: estilo único	Sistema pluridocente: varios estilos
Seguimiento más directo del estudiante	Mayor autocontrol del alumno
Trato más personalizado	Clima más despersonalizado

Más participación personal en la enseñanza	Más control de los profesores
Más control sobre los estudiantes	Más independencia personal
Menor peso de la evaluación	Más relevancia de la evaluación
Todos llegan al final	Se puede abandonar (La no obligatoria)
Mayores posibilidades de contacto con padres	Menores posibilidades de contacto
Distensión del tiempo escolar	Más comprensión del tiempo
Organización del espacio – tiempo flexible	Esquemas organizativos más rígidos
Círculo de amistades ligado al centro	Círculos diferenciados de amigos

Fuente: Gimeno Sacristán, 1997.

La acogida y la hospitalidad en el proceso de transición

Teniendo en cuenta las múltiples rupturas que se dan en el proceso de transición entre ambos ciclos, resulta necesario desarrollar tácticas de bienvenida y acogida por medio de las cuales se haga posible un mayor acercamiento en las relaciones humanas y se apunte a una mayor gradualidad y articulación entre estos ciclos educativos.

La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida del rostro, la hospitalidad son lo mismo, en tanto que acogida del otro, allí donde él se sustrae al tema. Se trata de una tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro. Ahora bien, esta resistencia a la tematización tiene sus consecuencias (...). La hospitalidad se abre como intencionalidad (Conesa, 2006, p.224).

Según lo planteado por esta autora, acogida y hospitalidad se pueden entender como sinónimos, e implican la aceptación del otro con todo lo que trae. La acogida puede entenderse como recibir al otro, reconocerlo, acompañarlo, reconocer su rostro, “lo cual ayuda a configurar la propia existencia y el proceso de devenir sujeto, lo mismo ocurre con el que acepta la invitación de acoger a los demás” (Atehortúa, Calderón, Colorado y Pino, 2009, p. 88). Configurar un escenario de acogida se convierte en un reto para la escuela, de modo que las y los docentes reconozcan la historia de cada estudiante y les acompañen para superar esas situaciones difíciles con las que llegan al escenario educativo.

La acogida consiste, entonces, en darle al otro todo lo que se le pueda dar, sin restricciones, dejando un poco más en esa persona que se acoge, en ese huésped que puede ser cada estudiante; tiene que ver con esa disposición que autoras como Núñez (2003) refieren al hablar del vínculo educativo, o Mèlich (2002) de la relación educativa, aludiendo con ello a la necesidad de estar dispuesto a cada estudiante que se tiene en frente, teniendo en cuenta el ser humano que hay allí, acogiéndolo para que sea una persona diferente a la que llegó en un primer momento a la escuela, no sólo con nuevos conocimientos a nivel de contenidos sino también con nuevas experiencias y reflexiones en torno a lo humano.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo general

- Comprensión de las vivencias de los estudiantes en el proceso de transición a secundaria en cuanto a los vínculos que se establecen con los docentes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.

2.5.2 Objetivos específicos

- Explorar los cambios más significativos que vivencian las y los estudiantes en el proceso de transición a secundaria.
- Describir cómo vivencian las y los estudiantes del grado sexto las relaciones con sus docentes y con los contenidos escolares.
- Identificar las vivencias de acogida que experimentan las y los estudiantes en el proceso de transición a secundaria.

2.6 Metodología propuesta

2.6.1 Enfoque y método

Para la presente investigación planteamos una ruta de navegación metodológica con la cual pretendemos dar cumplimiento a los objetivos propuestos. En primer lugar nos situamos dentro de lo que se ha llamado la investigación comprensiva, también conocida como investigación cualitativa. Dicha perspectiva investigativa se nombra como tal, en tanto la pretensión es comprender las prácticas humanas, los sentidos y significados construidos por los actores sociales en contextos particulares. Para Luna (2010) la investigación comprensiva “es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (p. 5); según la autora, se trata de “un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio” (p.5). La comprensión de lo humano está ligada a situaciones y a momentos concretos y particulares; en esta medida, no se trata de un campo acabado, ni homogéneo, sino en emergencia y reconstrucción permanente. En tal sentido, un diseño de investigación cualitativo se caracteriza por ser abierto, emergente, semiestructurado, flexible, sistemático y multiciclo (Galeano, 2004).

En cuanto al método elegido, se plantea el fenomenológico como aquel que nos permitirá acercarnos al fenómeno que pretendemos investigar, “ir a las cosas mismas”, lema de la fenomenología y que implica asumir la primera persona como lo menciona Vargas Guillen (2012). Podríamos, entonces, decir que la fenomenología se entiende como “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Martínez, 1989,p. 167). Para Heidegger, según lo plantea Martínez, la fenomenología es la ciencia de los fenómenos que consiste en “permitir ver lo que muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo”. De manera que, nos interesa acercarnos al fenómeno mismo, en nuestro caso, la vivencia del vínculo docente - estudiante, cómo se presenta y se revela en la particularidad de cada sujeto, pues como lo afirma el autor citando a Laing “su conducta es una función de sus vivencias” (Martínez, 1989).

A diferencia de la hermenéutica que trata de incluirse en las dinámicas de las personas estudiadas, la fenomenología respeta la relación que hace la persona de sus propias vivencias. Se plantea, entonces, que para comprender un fenómeno de

forma más exhaustiva habría que lograr una descripción de ocho dimensiones, tal como se referencian en el siguiente cuadro:

Preguntas – Dimensiones	Tema aclarado
1. <i>¿Quién</i> (y con quién) actúo?	Agentes y actores y su grupo.
2. <i>¿Qué</i> es lo que hizo?	Acto y acción realizada.
3-4. <i>¿Cuándo y Dónde</i> fue realizado?	Escena de la acción (tiempo, lugar, contexto, situación).
5. <i>¿Cómo y con qué</i> medios lo hizo?	Calidad, estilo, manera y medios.
6. <i>¿A qué nivel psicológico</i> actúo?	Nivel de conciencia y responsabilidad.
7. <i>¿A quién</i> fue dirigido el acto?	Indica la dirección de la acción.
8. <i>¿Por qué</i> se realizó?	Motivación que guía la acción.

Fuente: Martínez, 1989.

Teniendo en cuenta estas dimensiones y lo que ellas plantean acerca de la posibilidad de comprensión de los fenómenos humanos, con la investigación nos proponemos captar la realidad que se vive en la escuela en cuanto a la relación educativa en el proceso de transición a secundaria, comprendiendo a su vez cómo los sujetos involucrados vivencian este fenómeno. De modo que, el método fenomenológico nos permitirá no solo acceder al fenómeno desde los sujetos mismos, sino también producir conocimiento situado, en nuestro caso en la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.

2.6.2 Estrategias de investigación

Para lograr el acercamiento al fenómeno que deseamos comprender hemos pensado en la implementación de **técnicas interactivas** que nos permitan acercarnos a los sujetos a través de estrategias dialógicas, partiendo de una lectura de la realidad donde el sujeto se reconoce y es reconocido por los demás, siendo concebido como un sujeto que “hace parte de un mundo humano, del lenguaje, de lo

simbólico, de lo cultural, participe y constructor de su propia realidad y no como un sujeto ahistórico...” (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 7).

En esta investigación pretendemos acudir a técnicas que permitan la construcción colectiva de conocimiento, dado que los sujetos participantes en el proceso son portadores de saberes y que, además, están en constante interacción con el mundo; pues consideramos que son los y las estudiantes, para nuestro caso particular, quienes nos pueden acercar a la comprensión de las dinámicas vinculares que se establecen en el proceso de transición, gracias a la interacción o cotidianidad de la relación educativa.

Por tanto, es ineludible tener en cuenta al sujeto, a los y las estudiantes, quienes establecen unas categorías, vivencian, experimentan y construyen significado con base en los acontecimiento de su entorno, pues “las cosas no valen por sí mismas, sino por lo que representan para los sujetos...” (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 26). No se pretende, entonces, con la utilización de técnicas interactivas conocer la verdad absoluta, sino más bien, acorde con lo propuesto por el método fenomenológico, acercarse a la comprensión que las personas tienen de un fenómeno determinado, teniendo en cuenta que no hay verdades absolutas ni universales.

Adoptamos entonces en esta investigación la definición dada por García, González, Quiroz y Velásquez, de acuerdo a la cual las técnicas interactivas son entendidas como:

dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visible o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando construcción colectiva del conocimiento...” (2002, p. 40).

Es claro que no podemos pensar estas técnicas interactivas como recetas que se aplican indistintamente; debemos tener en cuenta la población y las características propias de los sujetos, asuntos relacionados con el entorno, el tiempo, el contexto y la utilización de diferentes materiales que incentiven la creatividad y la imaginación; favoreciendo la posibilidad de diálogo y de expresión por medio del lenguaje.

Las técnicas interactivas son clasificadas de acuerdo a los momentos y las intencionalidades de la investigación. En nuestra investigación trabajaremos con técnicas tanto descriptivas como expresivas, pues en ambas se propicia la expresión de los sujetos por medio del dibujo, la escritura, la música, la pintura y la palabra; con el fin de que puedan narrar sus vivencias y dar cuenta de las características de la realidad en la que están inmersos.

Además de estas técnicas, en la investigación pretendemos tener un acercamiento a los y las participantes por medio de la **entrevista en profundidad**, la cual nos permitirá indagar sobre asuntos más puntuales relacionados con el vínculo en el proceso de transición. Con dicha técnica pretendemos que la palabra emerja y, a partir de ello, podamos identificar, contrastar y comprender las creencias, sistemas de valores, significados, vivencias y demás asuntos presentes en el contexto, que puedan enriquecer el proceso de la investigación. De igual forma, acudiremos al **análisis documental de textos** de los diferentes teóricos que nos acompañarán en el proceso de investigación, poniendo en conversación sus planteamientos con las narraciones de los y las participantes de la investigación.

Algunos asuntos en torno a los cuales se pretende indagar a partir de dichas estrategias investigativas son:

- Expectativas frente a la secundaria.
- Cambios vivenciados con el paso a la secundaria.
- Vivencias significativas en la escuela en dicho momento.
- Vivencias de acogida o rechazo y desamparo.
- Características de la relación con los y las docentes, diferencias con respecto a la primaria.

- Oportunidades y dificultades en la relación educativa.
- Afectos y emociones emergentes en las dinámicas vinculares.

Como producto de los diferentes encuentros, tendremos un registro y sistematización de la información aportada por cada participante, la cual será organizada a través de fichas de contenido, memos analítico, notas de campo, y transcripciones; esto con el fin de lograr organizar, codificar y analizar el contenido, nutriendo de esta manera las categorías existentes o aportando nuevas al proceso de investigación.

2.6.3 Los sujetos participantes

Los sujetos participantes de la investigación serán 24 estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, que se encuentran en el grado sexto, con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años; la selección se realizará teniendo como criterio la heterogeneidad (Lafaurie, 2005), ya que pretendemos comprender un fenómeno complejo y deseamos contar con diversas perspectivas. En la institución educativa hay cuatro grupos del grado sexto, cada uno con cuarenta estudiantes aproximadamente; de cada grupos eleccionaremos seis estudiantes, a través de un sorteo, en el que se tendrá en cuenta el deseo y disposición para participar de la investigación.

Una vez seleccionados los y las estudiantes que participaran, realizaremos encuentros grupales donde, por medio de la implementación de técnicas interactivas, propiciaremos la expresión y la construcción conjunta del tema de interés. Dichos encuentros serán realizados cada quince días en jornada contraria a la académica, con una duración aproximada de dos horas, siendo planeado cada uno con objetivo específico, de acuerdo al proceso de investigación. También contaremos con espacios destinados para la entrevista individual, donde a algunos participantes expresarán sus vivencias en torno a asuntos que no hayan logrado emerger a nivel grupal o frente a los que sea necesario profundizar.

2.6.4 Consideraciones éticas

Además de los planteamientos teóricos y metodológicos, se hace necesario que como investigadoras logremos definir una posición ética clara; para avanzar en dicho posicionamiento se hace necesario, en primer lugar, lograr reconocer nuestros propios prejuicios, de modo que esto nos permita acercarnos a los sujetos participantes de la investigación con una mirada abierta y comprensiva, en lugar de enjuiciadora. La apuesta es, entonces, pensarnos y repensarnos para comprender nuestros juicios previos y valores personales, reconocer las propias resistencias y cómo la forma de preguntar y las actitudes gestuales pueden afectar e incidir en los diferentes momentos del proceso de investigación. En este sentido, reconocemos la importancia de dimensionar el compromiso asumido al iniciar el proceso de investigación, siendo fieles al mismo y rigurosas en cada una de las acciones realizadas.

Consideramos fundamental contar con el deseo del otro, quien al vincularse en el proceso de investigación deberá tener pleno conocimiento de qué se trata el proceso, cuál es su papel, y que pueda **consentir** y decidir sobre su participación en cada momento del mismo. Para ello, tal como lo propone Lipson (2002), procuraremos brindar información suficiente a cada uno de los sujetos participantes, buscando que comprendan plenamente lo que va a significar para ellos hacer parte del proceso de investigación; intentaremos explicar de forma clara y comprensible el propósito de la investigación, la metodología y posibles alcances, haciendo referencia, también, a los riesgos y beneficios, a los movimientos, tensiones y momentos de conflicto que pueden presentarse. No obstante, teniendo en cuenta que se trata de una investigación de tipo comprensivo en la que es difícil prever con claridad lo que va a suceder, nos valdremos de la propuesta de Munhall (1989, citado en Lipson, 2002) de un “**consentimiento de proceso**” el cual brinda la posibilidad de negociar y cambiar los acuerdos en momentos específicos si se considera necesario.

En cuanto a los aportes de los autores abordados, reconocemos la responsabilidad que tenemos frente al manejo de la información, haciendo un uso riguroso de la misma. En el proceso de construcción y análisis de los datos, esperamos establecer una relación respetuosa con los sujetos participantes;

reconociendo sus visiones, pese a que puedan ser diferentes a las nuestras; dejando que sean ellos quienes hablen a través de sus palabras, acciones y gestos. Esto nos exige asumir una actitud de escucha y observación plena y, a su vez, superar la posición adultocéntrica, en la que tradicionalmente nos hemos ubicado, si realmente queremos adentrarnos y comprender el mundo de los y las estudiantes. Al encontrarse en un taller y/o entrevista cada sujeto estará en la libertad de decidir qué dice y hasta dónde; por tanto será necesario aprender a reconocer y respetar los momentos de silencio del otro, sin violentarlo; respetar sus espacios, saber en qué momentos tomar distancia y en qué momentos acercarse; contar con el tacto al encontrarse con resistencias.

Otro asunto que tendremos en cuenta será la **confidencialidad** en el manejo de la información, acudiendo al anonimato o a otro tipo de estrategias para garantizar que no sean comunicados datos personales y cualquier tipo de información que cada participante no admita para ser publicada. Así mismo, en el proceso de inferencias y análisis de la información, será fundamental contrastar la información para verificar que lo interpretado por nosotras como investigadoras coincida con lo que los sujetos de investigación querían expresar y tener cuidado de no generalizar lo que no es debido, respetando e respetar la particularidad de los sujetos y las diferentes situaciones.

El respeto al otro obliga a que la investigación sea asumida desde el punto de vista de la **reciprocidad**, en tanto se trata de un proceso en el que no sólo deben ganar las investigadoras sino también cada uno de los sujetos participantes. Por ello, al finalizar el proceso y, previo a esto, en algunos momentos puntuales del mismo, se hace necesario devolverle al otro la interpretación hecha de sus palabras y acciones, para que sea él quien la valide, brindándole la oportunidad de expresar cómo se vio reflejado allí, preguntarle si lo interpretado corresponde realmente con la manera cómo comprende su realidad. De igual forma, es importante compartir con los participantes los productos derivados del proceso de investigación como: artículos, ponencias, informe final, entre otros que puedan desprenderse del mismo.

Finalmente, reconocemos con Lipson (2002) que de la manera como investiguemos y de cuáles sean nuestras posiciones éticas, experiencias, prejuicios

y quienes seamos como personas cultural e individualmente, se dará forma a la manera en que hagamos investigación; por tanto es necesario primero que todo mirarnos a nosotras mismas con relación a estos temas.

2.7 Resultados /productos esperados y potenciales beneficiarios

2.7.1 Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Nuevas comprensiones en torno al tema del vínculo docente – estudiante en el proceso de transición a secundaria	Artículo con resultados de investigación, publicable en revista indexada.	Comunidad científica
Entrega de tres artículos teóricos publicables	Tres artículos de reflexión teórica, publicables en revista indexada.	Comunidad científica

2.7.2 Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Dada las pocas investigaciones que se han podido rastrear, este trabajo puede aportar significativamente a la comprensión del fenómeno estudiado y generar nuevos interrogantes sobre el asunto, motivando o generando la necesidad otras investigaciones relacionadas.	Al finalizar la investigación se dejarán planteados interrogantes, con base en los hallazgos obtenidos, que puedan ser abordados en próximas investigaciones.	La comunidad científica, pues la investigación podrá ser rastreada por otros investigadores, sirviendo no solo como antecedente sino proporcionando información actualizada y contextualizada.
Formación postgradual como Magister en Educación y Desarrollo Humano	Tesis de maestría sustentada y aprobada.	Participantes del proceso de formación. Comunidad científica nacional

2.7.3 Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
La investigación se realizara en la I.E San Juan Bautista de la Salle, lo que generara conocimiento situado, permitiendo una mejor comprensión de asuntos que hasta el momento generan algunas dificultades en la cotidianidad escolar.	Los y las docentes, particularmente quienes tengan asignados los grados de 5° y 6°, conocerán los resultados de la investigación, a través de una presentación de los mismos.	Los y las docentes, ya que podrán reflexionar sobre sus prácticas y los impactos que estas tienen en sus estudiantes. Los y las estudiantes, ya que si el equipo de docentes toma conciencia de la manera cómo realizan su práctica pedagógica y como se generan los vínculos, las dinámicas al interior del aula pueden transformarse.
Propuesta educativa diseñada para desarrollarse en institución educativa.	Documento con diseño de la propuesta educativa.	Docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.
Ponencia con resultados de investigación	Ponencia en evento académico de carácter nacional o internacional	Comunidad académica

2.8 Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Transformación de las prácticas educativas asociadas al	Corto	Docentes de la Institución San Juan Bautista de la	Los y las docentes transforman sus prácticas

vínculo docente - estudiante en proceso de transición de primaria a secundaria		Salle participan de proceso de formación en el que se desarrolla la propuesta educativa diseñada	educativas, fortaleciendo su actitud y disposición en la relación educativa
Replicabilidad de la experiencia en otras instituciones educativa	Mediano	Presentación de la experiencia a directivos de otras instituciones educativas y a funcionarios de secretarías de educación	La experiencia es apropiada por otras instituciones educativas

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO INVESTIGACIÓN

Vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria

Diana Patricia Ruíz Gutiérrez

Julia Patiño Arroyave

Sonia Liliana Botero Botero

ASESORA:

Mg. Yolanda Pino Rúa

SABANETA

AGOSTO DE 2016

INFORME TÉCNICO INVESTIGACIÓN VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A SECUNDARIA

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del problema

La educación es un proceso tanto de transmisión de la cultura como de recreación y reinención de la misma, brinda la posibilidad de compartir con las nuevas generaciones los valores y conocimientos construidos, pero a su vez, de transformar nuestro mundo, la realidad social de la que hacemos parte, reivindicándonos como seres humanos. Si bien, plantear esto en palabras resulta sencillo, en la realidad, educar no es una tarea fácil, se trata de un reto que implica compromiso y disposición de quienes están involucrados para aventurarse a explorar nuevos caminos.

La escuela ha sido uno de los espacios designados, y con mayor reconocimiento a nivel social, para materializar los fines de la educación, siendo concebida como tal “toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo” (Ley 115 de 1994). En tanto ambiente educativo, la escuela no se reduce a una estructura física, unos recursos materiales y la prestación de un servicio, es también un escenario de encuentro, donde se establece un entramado de relaciones a partir de la concurrencia de múltiples actores; cada uno con historias, necesidades, capacidades y potencialidades diferentes. Dentro de este entramado se encuentran los estudiantes y los docentes, protagonistas en los procesos de formación, entre quienes se establecen vínculos, se tejen relaciones y se dan afectaciones, a medida que comparten no sólo conocimientos, sino también tiempo, experiencias, historias, sueños, alegrías y tristezas.

Es así como la escuela se configura en un escenario para el encuentro entre estudiantes y docentes. Así como los primeros llegan a la institución educativa con unas experiencias y conocimientos previos, además de expectativas, resistencias,

desmotivaciones y diversos modos de ser, confluyendo en las aulas de clase con necesidades y demandas diversas; también los docentes se ponen en escena, haciendo parte de un sistema que les plantea múltiples exigencias, al igual que con una historia de vida y unas experiencias particulares, que inciden en la actitud que asumen frente a su hacer, a los otros y a sí mismos. Lo anterior resulta importante para comprender el tipo de interacciones y de vínculos que se tejen entre unos/as y otros/as, cuestión sobre la cual hemos decidido poner la mirada en la investigación, teniendo en cuenta que las relaciones vinculares que se tejen entre pares, directivos, docentes, familias y comunidad educativa en general tienen una relevancia particular para el aprendizaje de conceptos, valores y en últimas para movilizar el desarrollo humano de quienes participan del proceso educativo.

De manera más concreta, partiendo de nuestras experiencias en el quehacer cotidiano en instituciones educativas, decidimos preguntarnos por el vínculo estudiante - docente en la transición educativa a secundaria, momento en el que aparecen con mayor fuerza diversas problemáticas a nivel individual y grupal, asociadas tanto al rendimiento académico como a la convivencia entre pares. En el proceso de transición aparecen también tensiones y desencuentros en los vínculos que se establecen entre estudiantes y docentes y en la motivación hacia el aprendizaje de los contenidos escolares, lo que a su vez desata otra serie de dificultades. Estos cuestionamientos que venimos planteando fueron trabajados en la Institución Educativa San Juan Bautista de La Salle, institución de carácter oficial, ubicada en el barrio Manrique la Salle, comuna 3 de la ciudad de Medellín, en la cual desarrollamos la investigación debido a que dos de las investigadoras han hecho parte de equipo de trabajo de la misma.

A partir del ejercicio de revisión de antecedentes realizado, encontramos que la noción de transición educativa ha sido abordada desde diversas perspectivas y hace referencia a cambios en momentos distintos del ciclo educativo: aquellos que se dan con el ingreso a un centro escolar desde el medio familiar, los que suceden dentro del sistema educativo y los que se dan con el paso al mundo adulto y laboral. Tal como lo plantea Gimeno Sacristán (1997), los cambios que acontecen en este proceso están relacionados, entre otras cosas, con el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes. Este autor también alude a cuatro grandes

enfoques o aproximaciones al tema de la transición educativa: estudios que buscan comprobar efectos de diverso tipo, perspectiva cultural, enfoque curricular y perspectiva Darwinista (estudia el carácter selectivo en ciertos tramos del sistema educativo).

De otro lado, en lo que tiene que ver con la relación vincular que se establece entre estudiante y docente, es preciso señalar que existen categorías diferentes para hacer referencia a la misma, entre ellas: “vínculo pedagógico”, “relación educativa”, “vínculo educativo”; ésta última, acuñada por Violeta Núñez (2003), involucra también la relación con los contenidos escolares como un tercer elemento que media en la relación estudiante – docente.

En la revisión de antecedentes no encontramos investigaciones que se pregunten de manera concreta por el vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria; no obstante, en los resultados de algunos estudios en torno a la transición se plantean ideas al respecto (Gimeno Sacristán, 1997; Aisenson, Virgili, Siniuk y otros (2011)), dando cuenta de que los cambios en las dinámicas vinculares entre docente y estudiante son centrales en este momento del ciclo educativo.

De acuerdo con los planteamientos precedentes, con esta investigación nos propusimos llegar a comprensiones con respecto a ¿cómo vivencian el vínculo educativo con sus docentes, en el proceso de transición a secundaria, las/os estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle? De manera más específica nos preguntamos: ¿cuáles son los cambios más significativos que vivencian las/os estudiantes en el proceso de transición a secundaria? ¿Cómo vivencian las/os estudiantes del grado sexto las relaciones con sus docentes y con los contenidos escolares? ¿Se sienten acogidos/as al pasar a secundaria? ¿Qué hace que se sientan acogidos?

1.2 Objetivos

General

- Comprensión de las vivencias de los estudiantes en el proceso de transición a secundaria en cuanto a los vínculos que se establecen con los docentes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.

Específicos

- Explorar los cambios más significativos que vivencian los estudiantes en el proceso de transición a secundaria.
- Describir cómo vivencian los estudiantes del grado sexto las relaciones con sus docentes y con los contenidos escolares.
- Identificar las vivencias de acogida que experimentan los estudiantes en el proceso de transición a secundaria.

1.3. Ruta Conceptual

Los enfoques teóricos, los conceptos y los autores que ayudaron a orientar nuestra mirada se precisaron y delimitaron a medida que avanzó el proceso de investigación. Inicialmente, realizamos la revisión de antecedentes en torno a los temas del vínculo *estudiante – docente*, la *transición educativa y la acogida*; no obstante, después de precisar algunas nociones y de acuerdo a los datos emergentes en los relatos de los participantes, e inclusive de reconocer nuestra posición como investigadoras respecto al fenómeno a abordar, construimos las categorías a modo de enunciados propositivos que nos servirían como pistas para avanzar con el desarrollo de la investigación. Una categoría que inicialmente no habíamos contemplado y que emergió en el proceso de construcción de la ruta conceptual fue la acogida; su aparición nos llevo a reflexionar sobre la relación con el vínculo que se teje entre estudiantes y docentes y en la posibilidad de que la escuela se constituya en un escenario acogedor.

Teniendo en cuenta el interés por comprender unas vivencias particulares, en este caso de estudiantes del grado sexto, nos remitimos a la fenomenología para acercarnos a algunos conceptos o temas relacionados con los objetivos de la investigación. De igual forma, retomamos aportes de diferentes autores de las ciencias sociales que asumen una perspectiva relacional en su concepción del ser humano y que han hecho aportes al campo de la pedagogía, en los que ponen de relieve la importancia de las emociones, la subjetividad y las relaciones interpersonales, cuestionando los discursos hegemónicos en educación.

A continuación presentamos algunas ideas respecto a los conceptos o temas que resultaron centrales en el proceso de investigación: las vivencias, la transición educativa, el vínculo educativo y la acogida, los cuales son abordados de manera más profunda en los artículos de reflexión escritos por cada una de las investigadoras, que hacen parte también de los resultados del trabajo de investigación.

1.3.1 Las vivencias

Para la fenomenología, la comprensión de los fenómenos humanos requiere del acercamiento al mundo de la vida, esto es al “mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003, p. 27); el mundo así como es vivenciado en las situaciones y relaciones cotidianas. Pero, es más preciso hablar de mundos vitales, en plural, teniendo en cuenta que los seres humanos somos distintos, interactuamos en situaciones diversas y vivimos acontecimientos que nos atraviesan de manera diferente.

Para Schütz (1993), una vivencia es algo que fluye, que se presenta en un momento determinado y hacia lo cual la mirada reflexiva del sujeto dirige su atención, así adquiere sentido y no pasa como un acto simple en la vida; las vivencias son “aprehendidas, distinguidas, puestas de relieve, destacadas unas de otras” (1993, p. 81). Así, según lo menciona Hernández (2010), una vivencia “implica siempre una transformación, pues lo externo, la realidad, se individualiza, siendo reestructurada y significada en función de la personalidad del individuo”; de

modo que, pese a que las vivencias están condicionadas socialmente, siendo un fenómeno de significaciones y valor social, a la vez son particulares, propias de cada sujeto.

1.3.2 La transición como acontecimiento biográfico

La transición educativa puede ser mirada desde diferentes perspectivas, no sólo desde aquella que se enfoca en la organización de los ciclos escolares sino también desde otras que se centran en los cambios que atraviesan al sujeto que vivencia este proceso. En concordancia con esta última perspectiva, desde la cual hemos orientado nuestra investigación, tomamos como referente a Gimeno Sacristán (1997), quien propone una mirada crítica y sensible para comprender este fenómeno.

Las transiciones educativas señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe de dónde se sale pero no se tiene claro a dónde se va a llegar y en qué estado se quedara uno en la nueva situación. Es una experiencia personal y social destacable, no neutra en la que la identidad se ve alterada y hasta quizá sacudida. Y no sólo en ella nos vemos transformados nosotros mismos sino también nuestra situación social, los papeles que nos corresponde desarrollar. Es decir, que tiene un doble carácter: público y privado. Se altera el medio con sus referentes, la subjetividad de cada cual y el papel que se desempeña respecto de los demás (p.17).

Específicamente la transición de la primaria a la secundaria se considera como uno de los procesos más difíciles en las trayectorias educativas de la niñez, dado que implica cambios en múltiples aspectos como: la organización curricular, el espacio, las relaciones sociales, las metodologías de enseñanza, el nivel de exigencia; adicionalmente dichos cambios se dan de manera simultánea con el comienzo de la pubertad y la adolescencia, lo que hace de la transición un proceso intenso (Ames y Rojas, 2011). Un cambio importante en este momento del ciclo educativo tiene que ver con el tipo de relación que existe entre estudiantes y docentes.

(...) la transición a secundaria implica entrar en una red de relaciones pedagógicas en la que quizá se gana independencia, pero se pierde un clima que los estudiantes aprecian como más cálido en la enseñanza primaria. Significa que los profesores de secundaria desarrollan un tipo de profesionalidad menos englobante de la relación personal, más restringida, centrada más en la estricta función de transmitir conocimiento (...). (Gimeno Sacristán, 1997, p. 95).

Para la investigación ha sido fundamental entender la transición como acontecimiento biográfico, dado que atraviesa al sujeto en todas sus dimensiones y por tanto desde la forma como transcurra afectará su historia de vida y dejará huellas en su configuración subjetiva.

1.3.3 El vínculo como condición de posibilidad de la acción educativa

De las diferentes nociones utilizadas para hacer referencia a la relación que se establece entre estudiante y docente, retomamos la de vínculo educativo de Violeta Núñez (2003), quien propone entender dicho vínculo como la relación que se teje entre agente (docente) y sujeto (estudiante), mediada por los contenidos culturales; se trata de una atadura que permite humanizarse, abrirse a un modo de vida inédito, hacerse seres de cultura y de lenguaje.

Así, el vínculo no se reduce a la comunicación entre un emisor y un receptor; tiene que ver con una relación intersubjetiva, de proximidad, atravesada por el lenguaje, la cultura y las emociones, que transforma a quienes están involucrados en la misma. “Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar” (Mejía, 2008, p. 191).

También concebimos el vínculo educativo en términos de una actitud de cuidado al otro, una relación de acogida que permite sostener a través de la acción pedagógica, a la vez que da cierta libertad; se trata de que el sujeto sienta confianza para enfrentarse al mundo, a sus posibilidades y dificultades. De ahí que, hablar de vínculo también es hablar de una distancia entre sujeto y agente, es preciso que esta no sea tan corta que asfixie y anule, pero tampoco tan larga que no logre sostener.

El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien: si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca (Núñez, 2003, p. 39).

En tal sentido, la escuela se constituye en un escenario en el que se hace posible configurar vínculos significativos tanto entre pares, como entre estudiantes y docentes; estos últimos cobran una relevancia particular no sólo en la consolidación de nuevos aprendizajes, sino también, de manera más amplia, en los procesos de formación y desarrollo del ser humano. Lograr configurar un vínculo positivo entre estudiante y docente contribuye a movilizar conocimientos, prácticas y valores, repercutiendo en el desarrollo social y emocional de quienes hacen parte de dicha relación y, en últimas, en la transformación del mundo.

Según Bárcena y Mèlich (2000) lo que el maestro enseña es una relación, es decir su propia capacidad de apertura y escucha; por ello, resulta fundamental para el aprendizaje el tipo de relación educativa que establecemos, siendo considerada como tal aquella relación en la que “el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz” (p. 179); en esta medida, lo que un estudiante aprende de su docente es la relación que establece con lo que sabe, más que los contenidos propiamente dichos.

Así pues, el vínculo educativo es una condición necesaria para que acontezca la acción educativa, para que algo del ser del sujeto se mueva y se abra a nuevas posibilidades, para que la educación en tanto reinención y transformación del mundo y de quienes lo habitan se haga posible. Las dificultades para el establecimiento y sostenimiento de dicho vínculo pueden dar luces para comprender algunos de los síntomas que día a día encontramos en las instituciones educativas: violencia en todas sus formas, fracaso escolar, deserción, entre otros.

1.3.4 La escuela como escenario de acogida

La reflexión en torno a los temas del vínculo educativo y las transiciones escolares nos llevo a cuestionarnos por la posibilidad de que la escuela se constituya en un escenario de acogida para los sujetos que la habitan, particularmente en un momento como el paso de quinto a sexto. Estamos entendiendo como acogida una “tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro” (Conesa, 2006, p. 224). Acogida y hospitalidad se pueden comprender como sinónimos, e implican la aceptación del otro con todo lo que trae, su historia, sus potencialidades, pero también sus limitaciones y ante todo su vulnerabilidad.

Configurar el ambiente escolar como un espacio acogedor supone todo un reto para quienes acompañamos los procesos educativos, pero a la vez ofrece oportunidades importantes para hacer posible la formación integral de los sujetos que acuden a la escuela.

El centro educativo debería concebirse como un espacio acogedor y de acogida. Siéndolo, puede llegar a ser también espacio para vivir experiencias de compasión, lugar espléndido para mostrarnos como auténticos testimonios, acompañando cuando sea necesario, escuchando de forma activa las voces que nos reclaman, oyendo en los silencios y en los gestos, dejando participar, mostrando nuestros sentimientos de manera sincera y auténtica. Es un espacio donde se pueden hacer proyectos comunes, donde todos caben, especialmente los desheredados sociales; donde no se olvida la memoria para poder construir un futuro (Poch y Vicente, 2010, p. 94).

De manera que, desarrollar tácticas de bienvenida y acogida por medio de las cuales se haga posible un mayor acercamiento en las relaciones humanas y se apunte a una mayor gradualidad y articulación entre estos ciclos educativos puede ayudar a que la transición se viva como una experiencia de aprendizaje y crecimiento y no como un suceso traumático que obstaculiza los procesos de formación.

1.4 Presupuestos Epistemológicos

Para comprender las vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria de las/os estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, nos situamos dentro la investigación comprensiva, la cual “tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales, y al mismo tiempo, los objetos en los que las prácticas vitales se representan” (Luna, 2015, p. 2). Desde este enfoque investigativo se busca comprender y profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el entramado social del que hacen parte. Este tipo de investigación es una alternativa para aproximarse al sentido de lo humano, para acceder comprensivamente a las prácticas de vida; más que un conjunto de estrategias metodológicas, se trata de un proceso que permite construir datos para articularlos en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio particular (Luna, 2015).

De acuerdo con lo anterior, y con los planteamientos de Galeano (2011) respecto a la investigación comprensiva, algunos presupuestos epistemológicos que orientaron el desarrollo de la investigación son:

- El proceso de construcción de los datos avanza a modo de espiral, siendo transversal a toda la investigación.
- El centro de la investigación son los sujetos sociales con sus contextos, realidades subjetivas e intersubjetivas.
- La teoría más que un punto de partida es un punto de llegada, en tanto nuevas narrativas que se construyen específicamente para la situación que se estudia; dichas narrativas no tienen la pretensión de generalización, el interés está puesto en lo local, lo micro, lo particular.

De manera más específica, nos ubicamos desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max Van Manen, el cual nos permitió asumir una perspectiva tanto para la organización de los datos, como para el análisis e interpretación de los mismos. El propósito de la investigación desde este enfoque es “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (2003, p. 37). A través de un proceso de investigación de este

tipo se pretende hacer una descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, con el fin de comprender el significado de los fenómenos, el sentido y la importancia que estos tienen para los sujetos sociales. Para ello, la orientación metodológica en el proceso de construcción de los datos se fundamentó en una ruta de lectura textual, enfocada a la descripción del fenómeno, tal como se nos presenta; nuestra mirada no estuvo orientada a descomponer analíticamente para llegar a generar nuevas categorías, sino a comprender el fenómeno en su totalidad.

Desde esta perspectiva, se pretende “ir a las cosas mismas”, comprender los fenómenos tal como son experimentados y vividos por cada sujeto. Así, nuestro propósito fue acercarnos al fenómeno mismo y comprenderlo desde ahí; aproximarnos al significado, el sentido y la importancia que tiene el vínculo educativo en un momento particular como es el tránsito a secundaria, procurando dejar de lado categorizaciones y conceptualizaciones respecto al mismo o, al menos, intentando ser conscientes de las mismas. De ahí que, desde esta propuesta epistemológica y metodológica la pregunta por el conocimiento nos devuelve a la pregunta por nosotras mismas; nos lleva necesariamente a cuestionar nuestro mundo, nuestras vidas, a trabajar en la búsqueda por desprendernos de categorías y conceptualizaciones que hemos asumido y que nos distancian del mundo de la vida; dado que para la comprensión de un fenómeno humano se requiere, en primer lugar, de la comprensión de sí mismo.

Además, vale la pena resaltar que en una investigación orientada desde un enfoque fenomenológico - hermenéutico el conocimiento que se construye es de naturaleza pática, accional, corporal, situacional y relacional (Van Manen, 2003); es decir que se centra en aspectos asociados a la subjetividad, a las experiencias de vida y la historia particular de los sujetos, diferente a lo que sucede desde otras perspectivas en las que el conocimiento es de tipo técnico, intelectual y meramente cognitivo; dicha cuestión ofrece unas posibilidades importantes en la teoría y la práctica educativa, teniendo en cuenta la necesidad de integrar ambos tipos de conocimiento para dar lugar a procesos pedagógicos que hagan posible la reinención del mundo y la transformación propia, en tanto seres humanos que lo habitamos.

1.5 Metodología utilizada en la generación de la información

La metodología descrita a continuación se divide en unos momentos, de acuerdo a cómo se dio el proceso de generación de la información; si bien éstos se enuncian a modo de secuencia, no se trató de un proceso lineal sino de acciones que, en muchos casos, se desarrollaron de manera simultánea.

Momento I. Selección de participantes y establecimiento de acuerdos

Como ya lo hemos planteado, la investigación se desarrolló con estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa San Juan Bautista de La Salle, (hombres y mujeres). Para la selección de la institución tuvimos en cuenta la cercanía de dos de las investigadoras con la misma, así como la disposición de dicho establecimiento educativo para participar en el proceso. Así mismo, para la selección de las/os participantes definimos los siguientes criterios: heterogeneidad para contar con diversas perspectivas, estar matriculado en el grado sexto, haber cursado el grado quinto en la institución, no ser repitente; así mismo, otro criterio fue el deseo de participar en la investigación, después de tener alguna información básica con respecto a la misma.

La selección se hizo a partir de una visita a cada uno de los cuatro grupos del grado sexto de la institución educativa; allí presentamos de manera general la investigación e indagamos por el interés para hacer parte de la misma. Entre quienes deseaban participar y cumplían con los requisitos, para ello realizamos un sorteo, quedando así conformado un grupo de 12 estudiantes, de los cuales finalmente 11 participaron de los encuentros grupales.

El consentimiento para participar del proceso se firmó una vez conversamos con las/os estudiantes acerca de nuestro propósito, respecto a cuál sería su papel en la investigación y a la posibilidad de decidir sobre su participación en cada momento; a su vez, informamos a sus acudientes de las acciones a realizar en el marco de este proceso. (Ver anexo N° 1: Consentimiento informado).

Momento II: Técnicas interactivas

En el proceso de construcción de los datos realizamos cinco encuentros grupales orientados a través de técnicas interactivas; éstas sirvieron como excusa para conversar con los estudiantes, permitiéndoles narrar sus vivencias a partir del desarrollo de actividades experienciales y lúdicas. Acudimos a diferentes estrategias como: dinámicas de conocimiento, juegos con rompecabezas, ejercicios de completar y construir historias, escritura de cartas, elaboración de dibujos, entre otras. Los encuentros se realizaron en un salón de la institución educativa, donde se dispuso de un espacio privado y cómodo para conversar. (Ver Anexo N° 2: Matriz Diseño Encuentros Grupales).

Una vez iniciados los encuentros grupales fue necesario hacer un alto en el camino y plantearnos preguntas con respecto a la coherencia en nuestra investigación, así como la pertinencia respecto a la profundidad y amplitud de los relatos. De modo que se suscitaron una serie de reflexiones que nos ayudaron a afinar el proceso metodológico. Comprendimos que la información construida a partir de los encuentros grupales debía ser complementada y profundizada a través de entrevistas conversacionales, en las cuales las preguntas debían estar orientadas a indagar por aspectos emocionales y afectivos vivenciados por los participantes; esto nos ayudó a precisar los temas en torno a los cuales conversar, teniendo en cuenta nuestros objetivos de investigación. Así mismo, el enfoque metodológico dentro de la fenomenología también se definió de manera más clara, una vez iniciado el trabajo de campo, reconociendo la propuesta de investigación fenomenológico - hermenéutica de Van Manen (2003) como un camino pertinente para el desarrollo de la investigación.

Momento III: Entrevistas conversacionales

Realizamos siete entrevistas individuales en las que conversamos con cuatro participantes (quienes también estuvieron vinculados a los espacios grupales y manifestaron su deseo de conversar de manera individual para narrar sus experiencias) acerca de sus vivencias particulares en torno al fenómeno que nos interesaba comprender; en un espacio más privado tuvieron la posibilidad de compartir con mayor confianza algunas emociones, sentimientos y experiencias. Lo

anterior, con el fin de acercarnos al significado vivido de la experiencia vincular en el proceso de transición de cada estudiante. (Ver Anexo N° 3: temas entrevistas conversacionales).

A lo largo del desarrollo de los encuentros grupales y las entrevistas individuales nos vimos abocadas a reconocer nuestros propios prejuicios, temores y resistencias, asuntos que fueron limitantes en cierto momento de la investigación; pero estos a su vez, al ser reflexionados, nos llevaron a nuevas comprensiones frente a las retos que implica sostener el vínculo con niñas, niños y jóvenes, desde nuestro lugar adulto, y lo complejo que resulta sortear las contingencias que se presentan en dicha experiencia vincular. Además, nos llevo a pensar que en el caso de investigación con este tipo de población es importante contar con su motivación, disposición e interés para hacer parte del proceso. En consecuencia, asumimos una apuesta por establecer una relación respetuosa y comprensiva con los estudiantes, procurando una escucha activa y entendiendo que su mundo y sus vivencias son diferentes a las nuestras como investigadoras, dado que responden a otras lógicas distintas a las del mundo adulto.

También, como parte de las **consideraciones éticas**, asumimos la **confidencialidad** en el manejo de la información, acudiendo al uso de otros nombres para hacer referencia a los participantes y respetar el anonimato o a otro tipo de estrategias para garantizar que no fueran comunicados datos personales y cualquier tipo de información no admitida para ser publicada por los participantes. Lo anterior, teniendo en cuenta, además, que dos de las investigadoras comparten otros espacios, distintos a los de la investigación, con algunas/os de ellos.

De otro lado, partiendo del principio de **reciprocidad**, consideramos la importancia de realizar un ejercicio de **triangulación de los datos**, posibilitando que las/os participantes reconocieran sus vivencias en los mismos, tuvieran la oportunidad de validar las afirmaciones centrales allí presentadas y ampliar algunos temas que requirieron de ello. Esto permitió, también hacer una devolución de los hallazgos encontrados, agradeciéndoles su disposición y sus aportes en el proceso e invitándoles a seguir narrando sus vivencias.

1.6 Proceso de análisis de la información

Momento IV: Organización de los datos y tematización

El proceso de organización de la información proporcionada por las/os participantes en los encuentros grupales y en las entrevistas se realizó a través de diarios de campo y transcripciones, respectivamente. Adicionalmente, posterior a cada encuentro procuramos reflexionar lo vivido, explicitando las dichas reflexiones a través de la elaboración de memos analíticos. (Ver Anexo N° 4: Formato diario de campo).

Acudimos a uno de los métodos reflexivos que propone Max Van Manen (2003) para la lectura y análisis de la información: la **tematización**, el cual nos permitió identificar temas que aparecían y, a su vez, algunos significados que se revelaban en los diferentes relatos experienciales, dando cuenta de lo central, significativo e importante del fenómeno. Teniendo en cuenta la propuesta de este autor, combinamos dos estrategias para realizar los ejercicios de tematización: la aproximación holística o sentenciosa y la aproximación selectiva o de marcaje. La primera implica acercarse a los textos como un todo e intentar expresar el significado fundamental del texto en una frase, mientras que la segunda propone resaltar las frases que se destacan en un texto, al mostrarse como reveladoras de la experiencia que se está describiendo.

Realizamos la tematización a partir de ejercicios progresivos de lectura y comentarios individuales de las entrevistas y diarios de campo, acompañados de posteriores discusiones grupales entre las investigadoras. A su vez, se trató de un proceso espiralado de interpretación de los datos, revisión de algunas descripciones fenomenológicas de otros autores y vuelta sobre dichos datos.

Una vez identificados los temas en los relatos, pasamos a redactar **transformaciones lingüísticas**, recopilando y agrupando afirmaciones temáticas

en “párrafos más sensibles desde un punto de vista fenomenológico” (Van Manen, 2003, p. 113). Todo este proceso se realizó de manera manual, valiéndonos de herramientas como procesadores de texto, cartulinas de colores y marcadores; a través del mismo se dio lugar a un ejercicio hermenéutico y creativo que nos llevó a avanzar en la construcción del texto fenomenológico.

Momento IV: Escritura y reescritura del texto fenomenológico

Para hacer el cierre del proceso de investigación con las/os participantes, propiciamos un espacio de encuentro grupal cuyo propósito fue devolverles algunas de nuestras comprensiones en torno a sus vivencias, para, a partir de ello, validar si se sentían reconocidos en las mismas, complementar la información e inclusive replantear algunos asuntos en caso de ser objetados por ellas/os. Para lograr tal propósito acudimos a dinámicas interactivas a partir de las cuales las/os participantes reconocieron en la descripción de los temas sus propias vivencias, señalando además algunos elementos a profundizar. Este espacio fue además una provocación para las investigadoras, invitándonos a terminar de hilar el tejido construido con los hallazgos de la investigación, considerando nuevos entrecruzamientos entre los hilos temáticos, reconociendo los puntos centrales de confluencia de los distintos hilos y afinando ideas que quedaron en punta, con la ayuda de otras.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

A continuación presentamos los principales hallazgos de la investigación, procurando poner de relieve que se trata de un tejido complejo, en tanto la realidad humana no se dota de sentidos unívocos y totalitarios, sino muchas veces contradictorios. En sus relatos los participantes dieron cuenta de que sus vivencias en torno al proceso de transición las cuales están atravesadas por tensiones, situaciones, personas y emociones de diferente tipo; sus mundos vitales son diversos, son sujetos habitados por una polifonía de voces y, si bien han ido configurando unas formas de comprensión y relación consigo mismo y con el mundo, sus identidades también son móviles, están en tránsito permanente. Así

pues, las palabras pueden resultar insuficientes para dar cuenta de las vivencias de estos estudiantes, por ello procuramos que en primer lugar sean principalmente sus voces quienes hablen; para dar cuenta de los hallazgos organizamos la información en dos grandes temas, de los cuales se desprenden, a su vez, otros subtemas.

2.1 La transición educativa como un cambio de posición frente al otro y a sí mismo

La transición a sexto implica un cambio en el lugar que se ocupa para el otro, en lo que el mundo representa y en la forma de concebirse a sí mismo/a; pero se trata de un proceso, no es algo que suceda de manera inmediata, ni armónica, sino que acontece en medio de tensiones, encuentros y desencuentros. El paso a sexto es vivido como un nuevo comienzo, el cual supone pérdidas pero también ganancias, llevando a asumirse desde otras posiciones; es ante todo una experiencia que atraviesa de manera distinta a cada sujeto.

2.1.1 Sentirse desconocido/a y enfrentarse a lo desconocido

Transitar a sexto es construir un nuevo lugar desde el cual relacionarse con los otros, sintiéndose extraños frente a quienes también son desconocidos. Por ello, desde su llegada al bachillerato, los estudiantes empiezan a mirar con quien se van a agrupar, buscando su lugar, sus espacios y las/os compañeros con quienes van a compartir. Esto desestabiliza, genera temores, pero a la vez es visto como una oportunidad, dado que ser desconocido para otros también tiene ventajas. Así es expresado por María:

Pues, la primera vez que yo llegué a sexto muy extraña porque nadie lo conocía a uno... yo me sentaba a hablar por ahí... y como cuando salí al descanso... pero después ya me acostumbré y me sentaba por ahí, en las escalitas que más me sentaba era en las de por acá, yo me sentaba por ahí con unas amigas y un amigo... pues no era amigo, era un novio... y bueno, entonces nos sentábamos ahí a hablar, hablar y hablar... (María).

Frente a lo anterior agrega: “lo bueno de sexto es que nadie lo conoce a uno, sólo los del salón, uno pasa mejor... .. porque nadie sabe la vida, los sobrenombres que le ponen a uno, entonces no le van a volver a decir eso, a mí me inventaban puros sobrenombres” (María).

2.1.2 Pasar de ser los más grandes de la escuela a los más pequeños/as del colegio

La transición a sexto parece conllevar un proceso de duelo en tanto implica una pérdida de estatus, una sensación de sentirse chiquitos/as en un mundo de personas grandes.

Me acuerdo que todo esto estaba lleno, yo no conocía a nadie, entonces, bueno... yo me veía todo chiquitico al lado de los grandes (...) en quinto era el más grande de la tarde y ya en sexto, ya soy el más pequeño... de los pequeños (Juan).

Para Mauricio esto no fue del todo una sorpresa, porque al pensar en cómo sería llegar a sexto, desde quinto ya se imaginaba “...que iba a ser como maluquito, porque de pasar de ser los más grandes, a los más pequeños, pues a uno le daban nervios...”. La sensación de sentirse “chiquitos” y ser tratados como tal, parece entrar en tensión y contradicción con la necesidad de empezar a hacerse grandes y maduros, dejando de ser niños, lo cual es reforzado a través de las normas y demandas a las que ahora se enfrentan, algunas de ellas relacionadas con un mayor aquietamiento de los cuerpos tanto en las aulas de clase como en los demás espacios de la institución.

2.1.3 Ya no se puede jugar como antes

Parece haber un extrañamiento al encontrarse con que los juegos que en quinto eran motivo de diversión, ahora son detonantes de regaños, sanciones e inclusive de burlas, al ser considerados como un desacato a las normas por parte de los docentes o como infantiles por los compañeros/as. Pese a las prohibiciones, aún desean seguir jugando en un mundo que ya no se los permite y en el que no es

bien visto. Frente a esto, la conversación y la palabra se convierten en una posibilidad, un recurso “más adulto” para el encuentro con los otros.

Comparando sexto con respecto a quinto Juan dice: “por todas partes nos dejaban jugar, acá nos quitan los baloncitos chiquitos, entonces eso no nos gusta...” “Bueno, todo cambió, ya no es como antes, bueno, todos jugábamos, ya mantenemos sentados” (Juan). En relación con esto, también María señala su sentir al llegar a bachillerato: “¡ah, que era muy duro!, es que los de la mañana sí son más maduros, uno no puede jugar porque empiezan a alegar, entonces había que cambiar varias cosas; entonces nosotros vamos jugando y jugando, nosotros nos mantenemos jugando...”. Esto último deja entrever que pese a las restricciones, los estudiantes no renuncian de manera inmediata a sus juegos.

2.1.4 Nuevas formas de habitar los espacios

Los sentidos que los estudiantes le asignan a éstos se van configurando de acuerdo a las nuevas experiencias vividas; los mismos espacios de primaria empiezan a ser habitados de otra manera, siendo re-significados. Es diferente la connotación que tienen lugares como la cancha, los salones, los pasillos, la tienda, la rectoría, de acuerdo a lo que allí se vive. El descanso es un momento en el que se tiene libertad para hacer lo que se desea: jugar en la cancha, comprar en la tienda o conversar en el pasillo, son algunas de sus opciones; pero esta libertad se vive como una libertad restringida en tanto las zonas de descanso están vigiladas por los docentes.

De la mano de esta re-configuración en las formas de habitar los espacios se tejen unas dinámicas particulares de relación entre pares que dan cuenta de cómo se demarcan y apropian cada uno de los lugares, los cuales están dotados de códigos o normas que indican cómo comportarse. Los espacios ofrecen oportunidades para el encuentro con otros/as, para resguardarse en medio de los demás e inclusive para entrar en situaciones de confrontación. Si bien en las entrevistas los participantes no hicieron referencia directa a este aspecto, este sí pudo evidenciarse a través de las dinámicas que tuvieron lugar en los encuentros grupales. De manera particular, en uno de los encuentros una participante hace una

afirmación que da cuenta de que los lugares pueden quedar impregnados de los recuerdos de experiencias vividas, haciendo referencia a que le gusta el primer piso del colegio porque “ahí hay muchos recuerdos... ..unos recuerdos que son muy importantes para mi vida” (Encuentro 1).

2.2 El vínculo educativo: entre encuentros y desencuentros

En el proceso de transición a sexto las/os estudiantes vivencian una serie de encuentros y desencuentros con sus docentes y compañeros, con las materias, con la familia y hasta consigo mismos; si bien se trata de experiencias con las que cada ser humano se encuentra de manera permanente en la escuela, pareciera que al llegar a sexto, cobran una relevancia particular, teniendo en cuenta los múltiples cambios que acontecen en la vida de cada estudiante.

2.2.1 Distintas formas de vincularse con las/os docentes

Al llegar a secundaria las/os estudiantes reconocen también una serie de cambios en la relación educativa, al encontrarse con “más profesores”, quienes tienen diferentes estilos de enseñanza; un mayor número de tareas; más materias, algunas de ellas nuevas; una actitud más exigente frente al proceso académico y el cumplimiento de normas, entre otras situaciones. Es así como, los vínculos entre estudiantes y docentes parecen tornarse más distantes, dado que las relaciones tienden a centrarse en lo académico; pese a que hay mayor control a nivel de disciplina, también hay más independencia personal, lo que lleva a sentir un clima más despersonalizado.

Los estudiantes hacen referencia a diferentes formas de relación con sus docentes; en algunas de ellas les reconocen como referentes de autoridad, como seres humanos que saben escuchar y a quienes les importa lo que pasa con sus vidas; o, por el contrario, en otros casos, les ven como personas que asumen actitudes parcializadas y enjuiciadoras que no logran motivarlos frente al aprendizaje. Lo que parece más cierto es que el tipo de relaciones que se establece con los docentes son móviles y dinámicas, dependiendo de los sujetos que están

involucrados en la misma, de las características de cada situación, de la emoción que logra ponerse de relieve y lo acogidos que se sienten los sujetos que participan del proceso educativo.

Refiriéndose a las cualidades que valora en sus profesores, Juan afirma:

Lo único que me gusta es que un profesor sea buena clase, no como otros que le gritan a uno por todo y ya... ...que lo regañan a uno por nada, por ejemplo uno se para a botar una basura y lo regañan, eso a mí no me gusta de ellos.

En contraste con lo anterior, con respecto a los docentes de quinto Juan agrega: “no ellos sí eran muy bien... ...bueno ellos nos regañaban, por ejemplo lo regañaban porque estaba jugando, pero a cambio, estos profesores ya de la mañana, lo regañan porque uno está parado y todo eso”.

En la misma línea, Luisa nos comparte su sentir frente a una situación que se le ha presentado en varias ocasiones con uno de sus docentes:

El profesor... no sé... como que me la tiene montada... A toda hora que voy a prestar un lapicero, “¡a sentarse Palacios”, esto y lo otro!, y me mantiene diciendo cosas, y en cambio a Lorena, que fue la que le dijo eso, no le dice nada, la deja que pelee, que juegue, que a todo el mundo lo insulte... (Luisa).

En contraste con lo anterior, María hace referencia a lo mucho que valora a una de sus docentes y la confianza que le tiene: “esa profesora sabe todo lo que me pasa a mí, a esa profesora yo le cuento, pues a esa profesora yo la quiero mucho... ...ósea ella es muy regañona y cuando yo hago bulla en el salón me regaña, ¡pero, ah, ella es muy buena!”.

2.2.2 Entre el temor y el desafío a la autoridad

Un asunto que aparece como central en el vínculo educativo durante el proceso de transición es el sentir acerca de las normas y límites que establecen los docentes, directivos y la misma familia, frente a lo cual el sujeto estudiante parece

vivir una tensión constante, debatiéndose entre lo que está bien y lo que está mal, entre “hacer caso” o “des-cuidarse” y “dejarse llevar”, como es nombrado por ellos.

Pese a que no se arrepiente de algunas de sus acciones, las cuales han sido entendidas como un desacato a las normas, para María la posibilidad de ser castigada por su madre debido a las mismas genera temor: “Ay, cuando hacía algo malo, que alguien sapiara o me regañaran y mandaban a llamar a mi mamá, ay no que susto. Por ejemplo cuando yo hago algo malo, digo, ay por favor señor que mi mamá no se dé cuenta, porque ay qué miedo”. (María).

Parece haber una cierta ambivalencia en el sentir frente a las normas establecidas en el colegio, lo que les lleva a sentir, en ocasiones, que son injustas mientras que en otros momentos reconocen la importancia de las mismas. Para comprender esto, no podemos dejar de lado los procesos de desarrollo físico y psicológico que se están movilizando en ellas/os, dado que en este momento de sus vidas se encuentran frente a una búsqueda constante de lo que quieren, lo que está bien y mal, frente a qué se sienten identificados. Aunque vale aclarar que respecto a este tema no profundizamos en la investigación.

Acogerse a la autoridad también aparece como una posibilidad que es asumida no necesariamente desde el lugar del temor, sino al entender los límites como necesarios para propiciar el respeto en la escuela y el aprendizaje mismo. Refiriéndose a su sentir ante algunas situaciones de indisciplina protagonizadas por sus compañeros, de las cuales en ocasiones ha sido partícipe, Juan expresa lo siguiente: “Bueno, yo me sentía como apenado, porque los profesores, bueno, hacen mucho como para que nosotros aprendamos y nosotros, bueno, como respondiéndoles de esa manera... bueno, ellos no se merecen eso...” “¿qué dirán? vean ese salón tan groseros y todo eso...”.

En esta nueva dinámica vincular que se da con el paso a secundaria aparecen tensiones, temores, incertidumbres, desencuentros pero a su vez nuevas posibilidades de encuentro, en la medida en que se empieza a configurar otro lugar desde el cual posicionarse y que el sujeto estudiante se siente comprendido y reconocido por sus docentes.

2.2.3 Búsqueda de palabras: necesidad de reconocimiento

La escuela es un escenario en el que las palabras se tornan necesarias y significativas, dejando huellas de diferente tipo en quien las escucha, lo que cobra una relevancia particular en la configuración del vínculo educativo. De un lado, la palabra aparece como un reclamo constante por parte de los estudiantes a sus docentes, ante la ausencia de respuestas a las diferentes necesidades y demandas que les presentan en la cotidianidad escolar, lo que les lleva a sentirse invisibilizados/as; de otro lado, el sentirse escuchados/as, no necesariamente a través de palabras, es un gesto bien valorado, vivido como una experiencia significativa.

Bueno, me regañaban mucho, bueno, entonces cuando yo me demoraba para hacer una cosa, me gritaban. Yo no llevaba trabajos y los profesores, como que... bueno, yo les preguntaba algo y no me contestaban... ... cuando me molestan le digo a la profesora, y hay veces que los profesores a uno no le atienden (Luisa).

En contraste a lo expresado por Luisa, así valora Juan el gesto que tuvo un docente en una ocasión, al darle un consejo:

...entonces a mí un profesor me dijo dizque Juan *vea yo le doy un consejo*... él al principio me dijo: *vea yo le doy un consejo, usted es repitente, pórtese bien porque bueno los profesores se la van montar más, lo van a hacer enojarse y todo eso*, entonces ese profesor, bueno a mí ese día me dio un consejo.

Además, como lo señalábamos antes, la conversación y la palabra aparecen como un recurso que ahora ofrece nuevas posibilidades para el encuentro con los pares, del que se echa mano ante las restricciones que se imponen frente al juego; así, como parte del proceso de transición también se aprende a acudir a nuevas estrategias para interactuar con los demás, habitar y significar el mundo.

Pero, el vínculo educativo no se reduce a la relación entre estudiante y docente, sino que incluye un tercer elemento que son los contenidos escolares, el

cual resulta fundamental dado que se constituye en el lugar de articulación entre agente y sujeto de la educación.

2.2.4 La relación con el conocimiento: mediada por los vínculos con los docentes

Algunas áreas se convierten en las favoritas por la actitud que asume cada maestro/a, el tipo de trabajos que propone, las estrategias utilizadas, los espacios en los que se desarrollan las actividades, la posibilidad de involucrar el cuerpo, las emociones y de participar activamente en los ejercicios propuestos, sin limitarse a permanecer sentados/as en una silla. Así, en la relación que se establece con el conocimiento también influye el vínculo que cada docente establece con el saber, particularmente en las áreas que enseña, qué tipo de preguntas se hace y qué tan motivado se muestra frente a lo que enseña.

De esta manera lo expresan Juan y María: “Esas son las profesoras, bueno, no que nos dan la hora, sino que nos ponen a hacer trabajos buenos. Bueno nos ponen a llevar materiales para nosotros hacer...” (Juan).

Sobre todo con esa profesora morenita, ¡ah! a mí me encantaba esa profesora, esa profesora era lo mejor, ¡ay, nos ponía cosas, ay, más buenas! y siempre sacaba alto y superior en Tecnología, pero ya la cambiaron por Olga, Olga no es que sea tan buena profesora como ella, me parece más buena ella (María).

Aunque, cuando hablamos de relación con el conocimiento lo que está en juego no sólo son las áreas específicas sino también el conocimiento del mundo de la vida, aquellos saberes que tienen que ver con la formación como seres humanos, con el proceso de humanización al que la escuela contribuye de manera importante. Los docentes son también referentes en este sentido, lo que enseñan más que los contenidos es lo que son como seres humanos.

Ahora bien, pareciera que no sólo los contenidos escolares median en el vínculo educativo, también la relación que se establece con los pares y la familia

aparece como un tercero que media, permeando, influenciando y afectando en una interrelación permanente.

2.2.5 Tejiendo relaciones con los pares: entre alianzas y rivalidades

En la escuela también se gestan relaciones entre pares mediadas, en algunos momentos, por la complicidad y fraternidad y, en otros, por la discordia y el conflicto; de este modo, se configuran una serie de alianzas y rivalidades que entran a hacer parte del vivir cotidiano de los estudiantes. Frente a esto, el lugar de un/a docente también puede ser el de puente y mediador, acompañando en el encuentro no sólo con el saber, sino también con los otros.

Con respecto a la relación con sus compañeros Mauricio y Luisa refieren: “Muchas veces la profesora me dice que anote a los que están haciendo eso y yo los anoto... se ponen todos bravos... pero las reglas son las reglas... ...que sapo, que yo no sé qué...” (Mauricio).

Que hay unos... en el salón de quinto habían unos que se creían mucho, que le gritaban a uno que pa' allí, que pa' allá, que lo mandaban a comer mierda, que si le chocó, no le chocó, que pailas... ...porque se creen mucho, y lo mantienen, cuando uno no lleva una tarea, y que le ponen dizque bajo, dizque jajaja, yo me gané un superior, yo me gané esto, yo me gané lo otro”, y eso es paja...(Luisa).

En contraste con lo anterior, pese a que para María eran normales las discusiones con sus amigas, también lo era reconciliarse con ellas: “nosotras las tres nos enojábamos, todas las amigas se enojan” “y entonces eso, yo empecé a salir y nos enojábamos y nos contentábamos y así” (María).

2.2.6 El lugar de las familias

Pese a que la familia no se encuentra de manera permanente en el espacio físico de la escuela, ocupa un lugar importante en la configuración del vínculo educativo en la transición a secundaria; carga de una serie de ideales al sujeto estudiante, castiga ante el incumplimiento de los mismos o acompaña e interviene en algunas situaciones que requieren de su presencia. En tanto cada grupo familiar

es distinto, responde de maneras diversas frente a las necesidades de sus hijos/as, pero de una forma u otra desempeña un papel en el vínculo educativo, inclusive en algunos casos desde la ausencia.

Para Mauricio y Luisa cumplir con los ideales de su familia es un asunto importante en sus motivaciones y temores al llegar a sexto. “Yo ya desde el otro año, mi mamá me dijo “póngase las pilas”, ella quería mucho que yo ocupara el primer puesto en cada año, y yo ya le cumplí” (Mauricio). “Porque de pronto... en quinto le di una felicidad a mi mamá de que había pasado a sexto, y ya a mí me da miedo que en sexto le dé una tristeza a mi mamá y a mi papá porque vaya a perder el año. Entonces me da como... miedo” (Luisa)”.

2.3 Algunas de nuestras comprensiones

Los mundos vitales de los sujetos están atravesados por experiencias distintas. Esta consideración nos llevó a reflexionar sobre la transición y el vínculo educativo bajo la lógica de acontecimientos que tienen que ver con cómo los estudiantes viven el tiempo y las relaciones en la escuela. Así como, el tiempo vivido trasciende el tiempo cronológico, respondiendo a los procesos y movimientos personales del sujeto; a su vez, las relaciones vividas van más allá de las personas con las que los estudiantes se encuentran a su alrededor, dando cuenta de los vínculos que los atraviesan, las emociones, los temores y los deseos que se ponen en juego en los mismos, las marcas propias de su historia de relaciones, el lugar desde el cual se posicionan frente a los otros y cómo ellos responden a sus demandas y llamados.

Transitar es inherente a nuestra condición humana; en tanto seres humanos vivimos procesos de transformación permanentes, lo que nos abre la posibilidad de redescubrirnos desde otros lugares, reconstruirnos a partir de las experiencias que nos atraviesan cada día. También en la escuela los estudiantes viven transiciones de manera constante, pero algunos momentos del ciclo educativo, como el paso a secundaria, cobran una relevancia particular por la ruptura que suponen, las exigencias y los retos que les plantean. Con el paso a sexto, los estudiantes

experimentan cambios respecto a la dinámica institucional, el currículo, los ambientes educativos y los procesos de desarrollo individual, los cuales les movilizan para adaptarse a nuevas situaciones.

La transición es vivida como un acontecimiento biográfico; la experiencia de llegar a sexto se convierte en un logro personal para los estudiantes, quienes se sienten orgullosos/as de haber dado dicho paso, pese a los duelos, renuncias y temores a los que deben enfrentarse. Este proceso suele ser vivido de manera diferente por cada sujeto, irrumpe en su vida y se configura como acontecimiento, como un suceso que atraviesa, mueve algo en su ser y lo transforma, de modo que ya no es el mismo de antes. Tal como lo plantea Gimeno Sacristán (1997) se trata de una experiencia de carácter polivalente, ambivalente e imprecisa, se le otorgan diferentes sentidos, está cargada de emociones contradictorias y ocurre de manera gradual, con avances y retrocesos. De ahí que, la transición es un proceso, no acontece en un único momento.

Así pues, para comprender cómo es vivenciada la experiencia de transitar a sexto es importante remitirse a los tiempos del sujeto, en este caso de cada estudiante, los cuales no están alineados a los tiempos institucionales, que responden a un razonamiento cronológico y a una lógica de estandarización. Considerar la transición educativa desde esta perspectiva nos ha permitido aproximarnos a una concepción integral de la misma, procurando superar la mirada instrumental que, en ocasiones, se ha asumido desde la escuela, al centrar la preocupación en los resultados académicos y actitudinales.

Los cambios y movimientos que tienen lugar durante la transición a secundaria pueden hacer de quien la vivencia un sujeto frágil y vulnerable. No se puede evitar que un estudiante sienta la conmoción propia de este proceso, pero sí es posible estar ahí, presente para acompañarle. Es por ello que en este momento el vínculo educativo cobra una relevancia particular, opera como un tejido, como una red que sostiene; al ser lo suficientemente fuerte, brinda seguridad y confianza al estudiante, permitiéndole sentirse acogido y reconocido; pero a su vez, la flexibilidad en este vínculo le permite moverse, avanzar en sus propias búsquedas, dado que precisamente el sentido de la transición es movilizar al sujeto hacia otros lugares.

Reflexionar sobre el papel del docente en el vínculo educativo nos llevó a pensar en este como un maestro que acompaña en la comprensión del mundo de la vida, de los mundos vitales en torno a los cuales se mueven los estudiantes; su accionar se parece al de un artesano que teje su obra con paciencia y dedicación, valiéndose del tacto y tono adecuados construye humanidad día a día.

En tal sentido, lo que un docente enseña, más que un cúmulo de conocimientos, es una forma de relación con el saber, con los otros y consigo mismo, una actitud permanente de búsqueda y apertura frente a lo que existe, pero también frente a lo nuevo; lo que aprende un estudiante no es tanto lo que el docente dice, sino lo que hace, lo que él mismo es. Así pues, es preciso que cada educador esté en la disposición de aprender cosas nuevas cada día, de dejarse interpelar, dado que resulta contradictorio pedirle al otro que se mueva, que se abra a nuevos aprendizajes y conocimientos cuando él mismo no lo hace.

Los relatos de los sujetos participantes de la investigación nos llevaron a reconocer en la escuela dos modalidades de experiencia del tiempo, tal como lo propone Skliar (2010): un tiempo adulto y un tiempo joven o niño, siendo este último aquel en el cual se instalan los comienzos. A partir de estos modos distintos de vivir el tiempo se da una tensión permanente, frente a la cual la acogida aparece como una posibilidad de reconocimiento de lo nuevo, del otro y de lo otro, en medio de lo que ya existe.

Al educador le corresponde ser el nexo entre lo viejo y lo nuevo, respetar el pasado, pues nunca se puede innovar del todo y con independencia de la tradición en la que se ha nacido, y respetar el futuro, la novedad, la radical novedad y cambio que cada recién llegado trae en sí mismo” (Mèlich, 2002, p.89).

Así pues, en aras de favorecer el encuentro entre las generaciones es preciso apostarle a acompasar los tiempos entre estudiantes y docentes; la tensión entre lo nuevo y lo viejo no puede resolverse con el predominio de lo uno sobre lo otro, es preciso aventurarse a promover experiencias educativas en las que se ponga de relieve el diálogo; allí está la posibilidad de movilizar los procesos de aprendizaje.

Precisamente, el vínculo educativo remite a una relación de tipo dialógica, dinámica, móvil y cambiante; se configura de maneras distintas y cobra características diferentes de acuerdo al momento y a quienes participan de ella. No se trata de una relación estable, que se construya en un instante de un modo definitivo, cobra existencia en cada espacio y tiempo concretos. En una relación de este tipo ambas partes ocupan un lugar importante desde el cual aportan a los procesos de enseñanza – aprendizaje; si bien quien enseña es el docente, también debe estar abierto al aprendizaje, a su vez, cada estudiante enseña mientras aprende.

Asumir la educación desde una actitud dialógica posibilita hacer de esta un ejercicio de creación permanente, propiciando el encuentro entre las generaciones como una oportunidad para tejer juntos, para transformar el mundo, para reinventarlo, empezando por reinventarnos a nosotros mismos. Así entendida, la educación pone de relieve su carácter ético y político, en tanto se constituye en una invitación permanente a humanizarse, a problematizar la propia vida y el orden social establecido, contribuyendo a la apropiación de la cultura, pero a su vez a la transformación de la misma.

Por último, consideramos que la investigación nos ha ofrecido pistas para creer en la posibilidad de que la escuela se configure como un escenario de acogida, para lo cual es importante que en las prácticas que se desarrollan en la misma se promueva el reconocimiento de cada sujeto desde sus capacidades, la comprensión de los mundos vitales que lo atraviesan y cómo estos inciden en sus comportamientos y en sus procesos de aprendizaje.

La escuela vivida como espacio de acogida trasciende las acciones pedagógicas en las que cada docente logra configurar un vínculo educativo, haciendo referencia a un entramado, un complejo sistema de relaciones basadas en la solidaridad, la cooperación y la sensibilidad frente al sufrimiento del otro. En un escenario como este cada actor es reconocido y respetado. Si bien somos conscientes de que esto aún supone importantes retos para nuestras escuelas colombianas, seguir trabajando para avanzar en tal sentido nos parece un camino

esperanzador, en aras de no desistir en la apuesta por hacer de la educación una práctica humanizadora.

2.4 Limitaciones, aprendizajes y recomendaciones

Si bien la investigación tuvo unos alcances, de los cuales damos cuenta en la presentación de los resultados, hay cuestiones relacionadas con el vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria que no fueron abordados y en torno a los cuales es preciso seguir avanzando en comprensiones frente al tema. Entre las cuestiones que se podrían trabajar en futuras investigaciones se encuentran: comprender el fenómeno también desde las voces de las/os docentes y las familias, profundizar en los cambios en el desarrollo a nivel físico y psicológico que vivencian los sujetos al pasar a bachillerato y comprender la transición educativa desde los procesos de articulación y gradualidad en el currículo.

Igualmente, después de realizar este proceso de investigación nos quedan unos aprendizajes que también nos permiten enunciar algunas recomendaciones. La investigación comprensiva se hace posible a partir de un camino que se reconoce y se construye paso a paso, es importante tener unos referentes pero a la vez ser flexibles y reconocer los propios prejuicios para permitir que lo nuevo, lo no comprendido emerja, más aún cuando desde nuestro lugar de adultos acompañamos procesos de investigación con niños, niñas y jóvenes.

Otro aprendizaje que nos queda es que en la escuela están las pistas para acercarse a posibles respuestas frente a los cuestionamientos y retos que tenemos actualmente en educación, para identificar dichas pistas es importante reivindicar a los seres humanos que allí confluyen, reconociendo sus mundos vitales; es preciso aventurarse a comprender las situaciones vivenciadas en la escuela desde las voces de estudiantes y docentes, protagonistas del proceso educativo.

Por último, respecto a la transición educativa, es importante construir estrategias de acompañamiento dirigidas a quienes vivencian dicho proceso, así como generar transformaciones en el currículo, en los ambientes educativos y, de

manera particular, en el tipo de relaciones que se promueven y validan en la escuela, lo que nos va a permitir poner en el centro de los procesos pedagógicos al ser humano y no otro tipo de intereses que van en detrimento de su propio desarrollo.

3. PRODUCTOS GENERADOS

3.1. Publicaciones: como productos generados con la investigación presentamos cuatro artículos: un artículo de resultados y tres artículos de reflexión en los que abordan las categorías de la transición educativa, el vínculo educativo y la acogida.

3.2. Diseminación: realizamos la ponencia *Vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria* en el Simposio de Investigación *Prácticas pedagógicas y políticas de existencia y resistencia*, realizado el día 5 de junio de 2015 en la Universidad San Buenaventura sede Medellín.

3.3 Aplicaciones para el desarrollo: presentamos la propuesta educativa *Tejiendonos: comprensiones en torno al vínculo educativo y las transiciones escolares*. Esta propuesta está dirigida a docentes de básica primaria y secundaria de la Institución Educativa San Juan Bautista de La Salle. Como parte de la misma, en el mes de noviembre de 2015 realizamos un taller con los docentes y algunos directivos de esta institución en el cual les presentamos los resultados de la investigación.

4. BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, D., Virgili, N., Siniuk, D. y otros (2011). Construcción de la trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción? *Anuario de investigaciones*, 18. Buenos Aires.

Ames, P., y Rojas, V. (2011). Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú. *Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE*

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

- Conesa, D. (2006). La «ética de la acogida» en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Una lectura Derridiana. *Thémata. Revista de filosofía*, 36, pp. 223 – 230.
- Galeano, M. E. (2011). Seminario Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales. Documento Inédito. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, CINDE
- Gimeno Sacristán, J. (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- Hernández, A. (2010). La vivencia como categoría de análisis para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. *Psicopedía hoy*. Tomado el 26 de junio de 2014 de <http://psicopediahoy.com/vivencia-como-categoria-de-analisis-psicologia/>
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. República de Colombia. Tomado el 22 de marzo de 2014 de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Luna, M. T. (2015). Seminario Análisis Cualitativo. Documento Inédito. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, CINDE
- Mejía, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, Mayo – Agosto. Pp. 189 – 197.
- Mèlich, J. C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Pp. 19 – 47. Hebe Tizio coordinadora. España: Gedisa.
- Poch, C., y Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: acompañar al otro. *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Paidós.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22 (56), pp. 101 – 111.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.

ARTÍCULO DE RESULTADOS VIVENCIAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A SECUNDARIA¹

Diana Patricia Ruiz Gutiérrez²
Julia Patiño Arroyave³
Sonia Liliana Botero Botero⁴

Resumen (analítico)

Este artículo presenta los resultados de la investigación en la que nos planteamos como propósito comprender cómo vivencian el vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria los estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle de la ciudad de Medellín. Para lograr los objetivos trazados nos situamos dentro la investigación comprensiva, tomamos como referente el enfoque fenomenológico - hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2003), acudiendo a la tematización como método para la lectura y análisis de la información. Como parte de los resultados encontramos que es posible hacer de la escuela un escenario de acogida, al configurar vínculos educativos que favorezcan los procesos de aprendizaje y ayuden a vivir la transición a sexto como una oportunidad de crecimiento y desarrollo.

Palabras clave: transición educativa, transición a secundaria, vínculo educativo, acogida, acontecimiento biográfico.

¹El texto que aquí se presenta es el resultado de la investigación *Vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria*, realizada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE – Universidad de Manizales).

² Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Tecnológico de Antioquia.

³ Psicóloga, Universidad San Buenaventura.

⁴ Psicóloga, Universidad de Antioquia.

Experiences of educational bond in the educational transition process from primary to high school

Abstract (analytical)

This paper shows the results of a research that was aim to understand how the students in the educational transition process from primary to high school of a educational institution in Medellín-Colombia experiences the educational bond. To achieve the objectives we place within a comprehensive research, take as reference the hermeneutic phenomenological approach proposed by Max Van Manen (2003) and using theming as method to analyze the information. As results we found that it is posible to configure the school as place for acceptance, establishing educational bonds that promote learning processes and help to live the educational transition as an opportunity to grow and develop.

Key words: educational transition, high school transition, educational bond, acceptance, biographical event.

- I. Introducción. - II. Metodología. III. - Resultados. - IV. Discusión y conclusiones. - V. Lista de referencias.

I. Introducción

Como parte de nuestras experiencias en el quehacer cotidiano en instituciones educativas se suscitaron una serie de preguntas asociadas a las dimensiones relacional y afectiva en los procesos educativos. Considerando estos cuestionamientos y la necesidad de avanzar en la construcción de nuevas comprensiones al respecto, decidimos preguntarnos, de manera particular, por el vínculo estudiante - docente en la transición a secundaria, momento en el que aparecen con mayor fuerza diversas problemáticas a nivel individual y grupal, asociadas tanto al rendimiento académico como a la convivencia escolar. La investigación se desarrolló en la Institución Educativa San Juan Bautista de La

Salle, institución de carácter oficial, ubicada en el barrio Manrique la Salle, Comuna 3 de la ciudad de Medellín.

A partir del ejercicio de revisión de antecedentes realizado, encontramos que la noción de transición educativa ha sido abordada desde diversas perspectivas y hace referencia a cambios en momentos distintos del ciclo educativo: aquellos que se dan con el ingreso a un centro educativo desde el medio familiar, los que suceden dentro del sistema escolar y los que se dan con el paso al mundo adulto y laboral. Tal como lo plantea Gimeno Sacristán (1997), los cambios que acontecen en este proceso están relacionados, entre otras cosas, con transformaciones en el currículo, los ambientes educativos, la dinámica institucional y el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes. Este autor también alude a cuatro grandes enfoques o aproximaciones al tema de la transición educativa: estudios que buscan comprobar efectos de diversa índole, perspectiva cultural, enfoque curricular y aproximación Darwinista, la cual estudia el carácter selectivo en ciertos tramos del sistema educativo.

De otro lado, en lo que tiene que ver con la relación vincular que se establece entre estudiante y docente, es preciso señalar que existen categorías diferentes para hacer referencia a la misma, entre ellas: *vínculo pedagógico*, *relación educativa* y *vínculo educativo*; este último concepto es acuñado por Violeta Núñez (2003), quien propone entender dicho vínculo como la relación que se teje entre agente (docente) y sujeto (estudiante), mediada por los contenidos culturales; se trata de una atadura que permite humanizarse, abrirse a un modo de vida inédito, hacerse seres de cultura y de lenguaje. Así, el vínculo no se reduce a la comunicación entre un emisor y un receptor; tiene que ver con una relación intersubjetiva, de proximidad, atravesada por el lenguaje, la cultura y las emociones, que transforma a quienes están involucrados en la misma.

En la revisión de antecedentes no encontramos investigaciones que se pregunten de manera concreta por el vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria; no obstante, en los resultados de algunos estudios en torno a la transición se plantean ideas al respecto (Gimeno Sacristán, 1997; Aisenson, Virgili,

Siniuk y otros, 2011), dando cuenta de que los cambios en las dinámicas vinculares entre docente y estudiante son importantes en este momento del ciclo educativo.

Teniendo en cuenta las ideas precedentes, con esta investigación nos planteamos como propósito comprender cómo vivencian el vínculo educativo, en el proceso de transición a secundaria, los estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. De manera más específica nos propusimos: explorar los cambios más significativos que vivencian los estudiantes en este proceso de transición, describir cómo vivencian los estudiantes del grado sexto las relaciones con sus docentes y con los contenidos escolares e identificar las vivencias de acogida que experimentan en este momento del ciclo escolar.

II. Metodología

Para lograr los objetivos trazados nos situamos dentro la investigación comprensiva, la cual busca comprender y profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el entramado social del que hacen parte. Este tipo de investigación es una alternativa para aproximarse al sentido de lo humano, para acceder comprensivamente a las prácticas de vida; más que un conjunto de estrategias metodológicas, se trata de un proceso que permite construir datos para articularlos en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio particular (Luna, 2015).

Más concretamente, tomamos como referente el enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max Van Manen, el cual nos permitió asumir una perspectiva tanto para la organización de los datos, como para el análisis e interpretación de los mismos. Con un proceso de investigación orientado desde este enfoque es posible “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003, p. 37).

Para la *selección de los participantes* definimos los siguientes criterios: heterogeneidad para contar con diversas perspectivas, estar matriculado en el grado sexto, haber cursado el grado quinto en la institución, no ser repitente; así como el

deseo de participar en la investigación, después de tener alguna información básica con respecto a la misma. En el proceso de construcción de los datos realizamos cinco encuentros grupales con once participantes, orientados a través de técnicas interactivas; éstas sirvieron como excusa para conversar con lo/as estudiantes, permitiéndoles narrar sus vivencias en torno al tema propuesto, a partir de actividades experienciales y lúdicas. Así mismo, realizamos siete entrevistas individuales en las que conversamos con cuatro participantes (quienes también estuvieron vinculados a los espacios grupales y manifestaron su deseo de conversar de manera individual) acerca de emociones, sentimientos y experiencias particulares asociadas al fenómeno que nos interesaba comprender.

Acudimos a uno de los métodos reflexivos que propone Max Van Manen para la lectura y análisis de la información: la *tematización* (2003), el cual nos permitió identificar temas que aparecían y, a su vez, algunos significados que se revelaban en los diferentes relatos experienciales, dando cuenta de lo central, significativo e importante del fenómeno. Teniendo en cuenta la propuesta de este autor, combinamos dos estrategias para realizar los ejercicios de tematización: la aproximación holística o sentenciosa y la aproximación selectiva o de marcaje. La primera implica acercarse a los textos como un todo e intentar expresar el significado fundamental del texto en una frase, mientras que la segunda propone resaltar las frases que se destacan en un texto, al mostrarse como reveladoras de la experiencia que se está describiendo.

Una vez identificados los temas recurrentes en los relatos, pasamos a redactar *transformaciones lingüísticas*, recopilando y agrupando temas y afirmaciones temáticas en párrafos más sensibles desde una perspectiva fenomenológica. Consideramos la importancia de realizar un ejercicio de *triangulación de los datos*, posibilitando que los participantes reconocieran sus vivencias en los mismos, tuvieran la oportunidad de validar las afirmaciones centrales allí presentadas y ampliar algunos temas que requirieron de ello.

III. Resultados

En sus relatos los participantes dieron cuenta de que sus vivencias en torno al proceso de transición a secundaria están atravesadas por tensiones, una pluralidad de situaciones, las personas con quienes comparten y emociones de diferente tipo; sus mundos vitales son diversos; son sujetos habitados por una polifonía de voces y, si bien han ido configurando unas formas de comprensión y relación consigo mismo y con el mundo, sus identidades son móviles, también están en tránsito. Así pues, en primer lugar es importante poner de relieve que sus vivencias no remiten a sentidos unívocos y totalitarios, más bien, en ocasiones, contradictorios. Para dar cuenta de los hallazgos de la investigación organizamos la información en dos grandes temas, de los cuales se desprenden, a su vez, otros subtemas. Los nombres de los participantes fueron cambiados para mantener la confidencialidad en el manejo de la información.

La transición educativa como un cambio de posición frente al otro/a y a sí mismo/a

La transición a sexto implica un cambio en el lugar que se ocupa para el otro/a, en lo que el mundo representa y en la forma de concebirse a sí mismo/a; pero se trata de un proceso, no es algo que suceda de manera inmediata, ni armónica, sino que acontece en medio de tensiones, encuentros y desencuentros. El paso a sexto es vivido como un nuevo comienzo, el cual supone pérdidas pero también ganancias, llevando a asumirse desde otras posiciones; es ante todo una experiencia que atraviesa de manera distinta a cada sujeto. Algunas de los cambios identificados a este respecto a partir de las vivencias compartidas por los participantes son: empezar a sentirse desconocido/a y tener que enfrentarse a lo desconocido, pasar de ser los más grandes de la escuela a los más pequeños/as del colegio, ya no se puede jugar como antes y aparecen nuevas formas de habitar los espacios.

Sentirse desconocido/a y enfrentarse a lo desconocido: transitar a sexto es construir un nuevo lugar desde el cual relacionarse con los otros, sintiéndose extraños frente a quienes también son desconocidos. Desde su llegada al

bachillerato los estudiantes empiezan a mirar con quien se van a agrupar, buscando su lugar, sus espacios y los compañeros con quienes van a compartir. Vivir estos cambios puede desestabilizar y generar temores, pero a la vez es visto como una oportunidad, dado que ser desconocido para los otros también puede ser una ventaja. Así es expresado por María:

Pues, la primera vez que yo llegué a sexto muy extraña porque nadie lo conocía a uno... yo me sentaba a hablar por ahí... y como cuando salí al descanso... pero después ya me acostumbré y me sentaba por ahí, en las escalitas que más me sentaba era en las de por acá, yo me sentaba por ahí con unas amigas y un amigo... pues no era amigo, era un novio... y bueno, entonces nos sentábamos ahí a hablar, hablar y hablar... (María).

Frente a lo anterior agrega:

Lo bueno de sexto es que nadie lo conoce a uno, sólo los del salón, uno pasa mejor... porque nadie sabe la vida, los sobrenombres que le ponen a uno, entonces no le van a volver a decir eso, a mí me inventaban puros sobrenombres (María).

Pasar de ser los más grandes de la escuela a los más pequeños/as del colegio: la transición a sexto parece conllevar a un proceso de duelo en tanto implica una pérdida de estatus, una sensación de sentirse chiquitos/as en un mundo de personas grandes, más aún cuando se tiene una estatura física baja. Así lo recuerda Juan:

Me acuerdo que todo esto estaba lleno, yo no conocía a nadie, entonces, bueno... yo me veía todo chiquitico al lado de los grandes (...) en quinto era el más grande de la tarde y ya en sexto, ya soy el más pequeño... de los pequeños.

Para Mauricio esto no fue del todo una sorpresa, porque al pensar en cómo sería llegar a sexto, desde quinto ya se imaginaba "...que iba a ser como maluquito, porque de pasar de ser los más grandes, a los más pequeños, pues a uno le daban nervios...". La sensación de sentirse "chiquitos" y ser tratados como tal, parece entrar en tensión y contradicción con la necesidad de empezar a hacerse grandes y maduros, dejando de lado la niñez, lo cual tiende a ser reforzado a través de las

normas y demandas a las que ahora se enfrentan, algunas de ellas relacionadas con un mayor aquietamiento de los cuerpos tanto en las aulas de clase como en los demás espacios de la institución.

Ya no se puede jugar como antes: parece haber un extrañamiento al encontrarse con que los juegos que en quinto eran motivo de diversión, ahora son detonantes de regaños, sanciones e inclusive de burlas, al ser considerados como un desacato a las normas por parte de los docentes o como infantiles por los compañeros/as. Pese a las prohibiciones, aún desean seguir jugando en un mundo que ya no se los permite y en el que no es bien visto.

Comparando quinto con respecto a sexto Juan dice: “por todas partes nos dejaban jugar, acá nos quitan los baloncitos chiquitos, entonces eso no nos gusta... bueno, todo cambió, ya no es como antes, bueno, todos jugábamos, ya mantenemos sentados”. En relación con esto, también María señala su sentir al llegar a bachillerato: “¡ah, que era muy duro!, es que los de la mañana sí son más maduros, uno no puede jugar porque empiezan a alegar, entonces había que cambiar varias cosas; entonces nosotros vamos jugando y jugando, nosotros nos mantenemos jugando...”. Esto último deja entrever que pese a las restricciones, los estudiantes no renuncian de manera inmediata a sus juegos.

Además, la conversación y la palabra aparecen como un recurso que ahora ofrece nuevas posibilidades para el encuentro con los pares, del que se echa mano ante las restricciones que se imponen frente al juego; así, como parte del proceso de transición también se aprende a acudir a nuevas estrategias para interactuar con los demás y significar el mundo.

Nuevas formas de habitar los espacios: los sentidos que los estudiantes les asignan a estos se van configurando de acuerdo a las nuevas experiencias vividas; los mismos espacios de primaria empiezan a ser habitados de otra manera, siendo re-significados. Es diferente la connotación que tienen lugares como la cancha, los salones, los pasillos, la tienda, la rectoría, de acuerdo a lo que allí se vive. El descanso es un momento en el que se tiene libertad para hacer lo que se

desea: jugar en la cancha, comprar en la tienda o conversar en el pasillo, son algunas de sus opciones; pero dicha libertad se vive como una posibilidad restringida en tanto las zonas de descanso están vigiladas por los docentes.

De la mano de esta re-configuración en las formas de habitar los espacios se tejen unas dinámicas particulares de relación entre pares que dan cuenta de cómo se demarcan y apropian cada uno de los lugares, los cuales están dotados de códigos o normas que indican cómo comportarse. Los espacios ofrecen oportunidades para el encuentro con otros/as, para resguardarse en medio de los demás e inclusive para entrar en situaciones de confrontación. Si bien en las entrevistas los participantes no hicieron referencia directa a este aspecto, este pudo evidenciarse a través de las dinámicas que tuvieron lugar en los encuentros grupales. De manera particular, en uno de los encuentros una participante hace una afirmación que da cuenta de que los lugares pueden quedar impregnados de los recuerdos de experiencias vividas, haciendo referencia a que le gusta el primer piso del colegio porque “ahí hay muchos recuerdos... ..unos recuerdos que son muy importantes para mi vida” (Encuentro 1).

El vínculo educativo: entre encuentros y desencuentros

En el proceso de transición a sexto los estudiantes vivencian una serie de encuentros y desencuentros con sus docentes y compañeros, con las materias, con la familia y hasta consigo mismos; si bien se trata de experiencias con las que cada ser humano se encuentra de manera permanente en la escuela, pareciera que al llegar a sexto, cobran una relevancia particular, teniendo en cuenta los múltiples cambios que acontecen en la vida de cada sujeto. En los relatos compartidos por los participantes acerca de sus vivencias asociadas con el vínculo educativo aparecieron como temas recurrentes: la existencia de distintas formas de vincularse con los docentes, la sensación de debatirse entre el temor y el desafío a la autoridad, la búsqueda de palabras y necesidad de reconocimiento, la mediación de los vínculos con los docentes en la relación con el conocimiento, las relaciones con los pares tejidas entre alianzas y rivalidades, así como el lugar de la familia como un tercero que media en el vínculo.

Distintas formas de vincularse con los docentes: al llegar a secundaria los estudiantes reconocen también una serie de cambios en la relación educativa, al encontrarse con “más profesores” y con diferentes estilos de enseñanza, un mayor número de tareas, más materias, algunas de ellas nuevas, una actitud más exigente frente al proceso académico y el cumplimiento de normas, entre otras situaciones. Los vínculos entre estudiantes y docentes parecen tornarse más distantes, dado que las relaciones tienden a centrarse en lo académico; pese a que hay mayor control a nivel de disciplina, también hay más independencia personal, lo que lleva a sentir un clima más despersonalizado.

Los estudiantes hacen referencia a diferentes formas de relación con sus docentes; en algunas de ellas les reconocen como referentes de autoridad, como seres humanos que saben escuchar y a quienes les importa lo que pasa con sus vidas o, por el contrario, en otros casos, les ven como personas que asumen actitudes parcializadas y enjuiciadoras que no logran motivarlos frente al aprendizaje. Lo que parece más cierto es que el tipo de relaciones que se establece con los docentes son móviles y dinámicas, dependiendo de quienes están involucrados en las mismas, de las características de cada situación, de la emoción que logra ponerse de relieve y lo acogidos que se sienten los sujetos; es decir, la relación que se establece entre estudiante y docente no es la misma siempre, ésta se configura en cada momento concreto.

Refiriéndose a las cualidades que valora en sus profesores, Juan refiere:

Lo único que me gusta es que un profesor sea buena clase, no como otros que le gritan a uno por todo y ya... ..que lo regañan a uno por nada, por ejemplo uno se para a botar una basura y lo regañan, eso a mí no me gusta de ellos.

En contraste con lo anterior, con respecto a los docentes de quinto este estudiante agrega: “no ellos sí eran muy bien... ..bueno ellos nos regañaban, por ejemplo lo regañaban porque estaba jugando, pero a cambio, estos profesores ya de la mañana, lo regañan porque uno está parado y todo eso”. En la misma línea, Luisa comparte su sentir frente a una situación que se le ha presentado en varias ocasiones con uno de sus docentes:

El profesor... no sé... como que me la tiene montada... a toda hora que voy a prestar un lapicero, “¡a sentarse Palacios”, esto y lo otro!, y me mantiene diciendo cosas, y en cambio a Lorena, que fue la que le dijo eso, no le dice nada, la deja que pelee, que juegue, que a todo el mundo lo insulte... (Luisa).

Por otra parte, María hace referencia a lo mucho que valora a una de sus docentes y la confianza que le tiene: “esa profesora sabe todo lo que me pasa a mí, a esa profesora yo le cuento, pues a esa profesora yo la quiero mucho... ...ósea ella es muy regañona y cuando yo hago bulla en el salón me regaña, ¡pero, ah, ella es muy buena!”.

Entre el temor y el desafío a la autoridad: un asunto que aparece como central en el vínculo educativo durante el proceso de transición es el sentir frente a las normas y límites que establecen los docentes, directivos y la misma familia, frente a lo cual el sujeto estudiante parece vivir una tensión constante, debatiéndose entre lo que está bien y lo que está mal, entre “hacer caso” o “des-cuidarse” y “dejarse llevar”, como es nombrado por ellos . Pese a que no se arrepiente de algunas de sus acciones, las cuales han sido entendidas como un desacato a las normas, para María la posibilidad de ser castigada por su madre debido a las mismas genera temor; “Ay, cuando hacía algo malo, que alguien sapiara o me regañaran y mandaban a llamar a mi mamá, ay no que susto. Por ejemplo cuando yo hago algo malo, digo, ay por favor señor que mi mamá no se dé cuenta, porque ay qué miedo”. (María).

La ambivalencia manifiesta frente a las normas establecidas en el colegio les lleva a sentir, en ocasiones, que son injustas, mientras que en otros momentos reconocen la importancia de las mismas. Para comprender esto, no se pueden desconocer los procesos de desarrollo físico y psicológico que se están movilizand o en este momento del ciclo vital en los estudiantes, dado que en esta etapa de sus vidas se encuentran frente a una búsqueda constante de lo que quieren, de lo que está bien y mal, frente a qué se sienten identificados y respecto a qué quieren diferenciarse. Aunque vale aclarar que acerca de este tema específico no se profundizó en la investigación.

Además, acogerse a la autoridad también aparece como una posibilidad que es asumida no necesariamente desde el lugar del temor, sino al entender los límites como necesarios para propiciar el respeto en la escuela y el aprendizaje mismo. Refiriéndose a su sentir ante algunas situaciones de indisciplina protagonizadas por sus compañeros, de las cuales en ocasiones ha sido partícipe, Juan expresa lo siguiente: “Bueno, yo me sentía como apenado, porque los profesores, bueno, hacen mucho como para que nosotros aprendamos y nosotros, bueno, como respondiéndoles de esa manera... bueno, ellos no se merecen eso...” “¿qué dirán? vean ese salón tan groseros y todo eso...”.

En estas nuevas dinámicas vinculares que tienen lugar con el paso a secundaria aparecen tensiones, temores, incertidumbres, desencuentros pero a su vez nuevas posibilidades de encuentro, en la medida en que se empieza a configurar otro lugar desde el cual posicionarse, más aún si el sujeto estudiante se siente comprendido y reconocido por sus docentes.

Búsqueda de palabras: necesidad de reconocimiento. La escuela es un escenario en el que las palabras se tornan necesarias y significativas, dejando huellas de diferente tipo en quien las escucha, lo que cobra una relevancia particular en la configuración del vínculo educativo. De un lado, la palabra aparece como un reclamo constante por parte de los estudiantes hacia sus docentes, ante la ausencia de respuestas a las diferentes necesidades y demandas que les presentan en la cotidianidad escolar, lo que les lleva a sentirse invisibilizados/as; de otro lado, el sentirse escuchados/as, no necesariamente a través de palabras, también de gestos y de actitudes es valorado de manera positiva, viviéndose como un momento significativo.

Bueno, me regañaban mucho, bueno, entonces cuando yo me demoraba para hacer una cosa, me gritaban. Yo no llevaba trabajos y los profesores, como que... bueno, yo les preguntaba algo y no me contestaban... ... cuando me molestan le digo a la profesora, y hay veces que los profesores a uno no le atienden (Luisa).

En contraste a lo expresado por Luisa, Así valora Juan el gesto que tuvo un docente en una ocasión, al darle un consejo:

...entonces a mí un profesor me dijo, dizque, Juan vea yo le doy un consejo... él al principio me dijo: vea yo le doy un consejo, usted es repitente, pórtese bien porque bueno los profesores se la van montar más, lo van a hacer enojarse y todo eso, entonces ese profesor, bueno a mí ese día me dio un consejo.

Pero, el vínculo educativo no se reduce a la relación entre estudiante y docente, sino que incluye un tercer elemento que son los contenidos escolares, el cual resulta fundamental dado que se constituye en el lugar de articulación entre agente y sujeto de la educación.

La relación con el conocimiento: mediada por los vínculos con los docentes. Algunas áreas se convierten en las favoritas por la actitud que asume cada educador/a, el tipo de trabajos que propone, las estrategias utilizadas, los espacios en los que se desarrollan las actividades, la posibilidad de involucrar el cuerpo, las emociones y de participar activamente en los ejercicios propuestos, sin limitarse a permanecer sentados/as en una silla. Así, en la relación que se establece con el conocimiento también influye el vínculo que cada docente establece con el saber, particularmente en las áreas que enseña, el tipo de preguntas que se hace y qué tan motivado se muestra frente a lo que enseña.

De esta manera lo expresan Juan y María: “Esas son las profesoras, bueno, no que nos dan la hora, sino que nos ponen a hacer trabajos buenos. Bueno nos ponen a llevar materiales para nosotros hacer...” (Juan).

Sobre todo con esa profesora morenita, ¡ah! a mí me encantaba esa profesora, esa profesora era lo mejor, ¡ay, nos ponía cosas, ay, más buenas! y siempre sacaba alto y superior en Tecnología, pero ya la cambiaron por Olga, Olga no es que sea tan buena profesora como ella, me parece más buena ella (María).

Vale la pena aclarar que cuando se hace referencia a la relación con el conocimiento lo que está en juego no sólo son las áreas específicas sino también el

conocimiento del mundo de la vida, aquellos saberes que tienen que ver con la formación como seres humanos, con el proceso de humanización al que la escuela contribuye de manera importante. Los docentes son también referentes en este sentido, lo que enseñan más que los conocimientos académicos es lo que son como seres humanos. Ahora bien, pareciera además de los contenidos escolares, también la relación que se establece con los pares y la familia aparecen como un tercero que media en el vínculo educativo, permeando, influenciando y afectando en una interrelación permanente.

Tejiendo relaciones con los pares: entre alianzas y rivalidades. En la escuela también se gestan relaciones entre pares mediadas, en algunos momentos, por la complicidad y fraternidad y, en otros, por la discordia y el conflicto; de este modo, se tejen una serie de alianzas y rivalidades que entran a hacer parte del vivir cotidiano de los estudiantes. Frente a esto, el lugar de un/a docente se puede configurar como el de un puente y mediador, acompañando en el encuentro no sólo con el saber, sino también con los otros sujetos que habitan la escuela.

Con respecto a la relación con sus compañeros Mauricio y Luisa refieren: “Muchas veces la profesora me dice que anote a los que están haciendo eso y yo los anoto... se ponen todos bravos... pero las reglas son las reglas... ...que sapo, que yo no sé qué...” (Mauricio).

Que hay unos... en el salón de quinto habían unos que se creían mucho, que le gritaban a uno que pa' allí, que pa' allá, que lo mandaban a comer mierda, que si le chocó, no le chocó, que pailas... ...porque se creen mucho, y lo mantienen... cuando uno no lleva una tarea, y que le ponen dizque bajo, dizque jajaja, yo me gané un superior, yo me gané esto, yo me gané lo otro, y eso es paja...(Luisa).

No obstante, en el caso de María, pese a que eran normales las discusiones con sus amigas, también lo era reconciliarse con ellas: “nosotras las tres nos enojábamos, todas las amigas se enojan” “y entonces eso, yo empecé a salir y nos enojábamos y nos contentábamos y así...” (María).

El lugar de las familias. A pesar de que la familia no se encuentra de manera permanente en el espacio físico de la escuela, ocupa un lugar importante en la configuración del vínculo educativo en la transición a secundaria: carga de una serie de ideales al sujeto estudiante, castiga ante el incumplimiento de los mismos o acompaña e interviene en algunas situaciones que requieren de su presencia. En tanto cada grupo familiar es distinto, responde de maneras diversas frente a las necesidades de sus hijos/as, pero de una forma u otra desempeña un papel en el vínculo educativo, inclusive en algunos casos desde la ausencia.

Para Mauricio y Luisa cumplir con los ideales de su familia era un asunto importante en sus motivaciones y temores al llegar a sexto. “Yo ya desde el otro año, mi mamá me dijo “póngase las pilas”, ella quería mucho que yo ocupara el primer puesto en cada año, y yo ya le cumplí” (Mauricio).

“Porque de pronto... en quinto le di una felicidad a mi mamá de que había pasado a sexto, y ya a mí me da miedo que en sexto le dé una tristeza a mi mamá y a mi papá porque vaya a perder el año. Entonces me da como... miedo” (Luisa)”.

IV. Discusión y conclusiones

Los mundos vitales de los sujetos están atravesados por experiencias distintas; esta premisa nos permitió reflexionar sobre la transición y el vínculo educativo bajo la lógica de acontecimientos que tienen que ver con cómo los estudiantes viven el tiempo y las relaciones en la escuela. Así como, el tiempo vivido trasciende lo cronológico, respondiendo a los procesos y movimientos personales de cada sujeto, las relaciones vividas van más allá de las personas con las que los estudiantes se encuentran a su alrededor, dando cuenta de los vínculos que los atraviesan.

Los seres humanos vivimos procesos de transformación permanentes, lo que nos abre la posibilidad de redescubrirnos desde otros lugares, de reconstruirnos a partir de las experiencias que nos atraviesan cada día; de ahí que, transitar resulta inherente a nuestra condición humana. También en la escuela los estudiantes viven transiciones de manera constante, pero algunos momentos del ciclo educativo como

el paso a secundaria, cobran una relevancia particular por la ruptura que suponen, las oportunidades que ofrecen, las exigencias y los retos que les plantean. Los cambios que experimentan como estudiantes respecto a la dinámica institucional, el currículo, los ambientes educativos y los procesos de desarrollo individuales les movilizan para adaptarse a nuevas situaciones.

Una de las comprensiones a la que llegamos con la investigación apunta a que la transición es vivida como un acontecimiento biográfico; la experiencia de pasar a secundaria se convierte en un logro personal para los estudiantes, quienes se sienten orgullosos/as de haber dado dicho paso, pese a los duelos, renuncias y temores a los que deben enfrentarse. Apoyándonos en el sentido que le dan Bárcena y Mèlich (2000) a un acontecimiento, entendemos la transición a sexto como asistir a una experiencia que irrumpe en la vida de cada sujeto y le transforma, mueve algo de su ser de modo que ya no es el mismo, rompe la continuidad del tiempo en un antes y un después. Este proceso suele ser vivido de manera diferente por cada estudiante; se trata de una experiencia de carácter polivalente, ambivalente e imprecisa, se le otorgan diferentes sentidos, está cargada de emociones contradictorias y ocurre de manera gradual, con avances y retrocesos (Gimeno Sacristán, 1997); por tanto, la transición es un proceso, no un suceso que acontece en un único momento.

Así pues, para comprender cómo es vivenciada la experiencia de transitar a sexto es importante remitirse a los tiempos del sujeto, en este caso de cada estudiante, los cuales no están alineados a los tiempos institucionales, que responden a un razonamiento cronológico y a una lógica de estandarización. Comprender la transición educativa desde esta perspectiva es una invitación a superar la mirada instrumental que, en ocasiones, se tiende a asumir desde la escuela, al centrar la preocupación en los resultados académicos y actitudinales. Una mirada como esta apunta a poner en el centro de la cuestión a los protagonistas del proceso de transición, sus deseos, necesidades e intereses y, a su vez, en el acompañamiento que pueden brindar los docentes, directivos y familias con el fin de contribuir para que la transición educativa se configure como una oportunidad de crecimiento y desarrollo y no un obstáculo para ello.

Por ello, el vínculo educativo, entendido como una relación de mutua afectación en la que están involucrados docentes y estudiantes, además de los contenidos escolares, cobra una relevancia particular en este momento del ciclo escolar. Esta modalidad de vínculo opera como un tejido, como una red que sostiene; al ser lo suficientemente fuerte, brinda seguridad y confianza al estudiante, permitiéndole sentirse acogido y reconocido; pero a su vez, la flexibilidad en este vínculo le permite al sujeto moverse, avanzar en sus propias búsquedas, dado que precisamente el sentido de la transición es movilizar hacia otros lugares.

Los resultados de la investigación nos permitieron comprender que el vínculo educativo es una relación de tipo dialógica, dinámica, móvil y cambiante; se configura de maneras distintas y cobra unas características diferentes de acuerdo al momento y a quienes participan de ella; no se trata de una relación estable, que se construya en un instante y de un modo definitivo; ésta cobra existencia en cada espacio y tiempo concretos. En una relación educativa de este tipo ambas partes ocupan un lugar importante desde el cual aportan a los procesos de enseñanza – aprendizaje; si bien quien enseña es el docente, también este debe estar abierto a los aprendizajes que le brindan sus estudiantes.

En tal sentido, para lograr configurar y sostener vínculos que puedan llamarse educativos se requiere de docentes que estén dispuestos a enseñar, no sólo una serie de conocimientos, sino ante todo una forma de relación con el saber, con los otros y consigo mismos. De acuerdo a lo planteado por Mèlich (2002) una relación es educativa cuando se es responsable con el otro, en ésta:

El educador es alguien apasionado por la palabra, por la *transmisión de la palabra*, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. El educador es aquel que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir, la convierta en “palabra viva” (Mèlich, 2002, p. 51).

A su vez, se requiere de estudiantes que acepten la invitación a aventurarse en sus propios procesos de búsqueda, permitiendo ser interpelados por sus

educadores, que vivencien las experiencias que tienen en la escuela como una oportunidad para abrirse a mundos distintos.

Al respecto, Skliar (2010) propone pensar la escuela como un escenario en el que confluyen diferentes formas de vivir el tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o niño. A partir de estas vivencias distintos de la temporalidad se tiende a producir una tensión permanente, frente a la cual la acogida aparece como una posibilidad de reconocimiento de lo nuevo, del otro y de lo otro, en medio de lo que ya existe. Así que, en aras de favorecer el encuentro entre las generaciones es preciso apostarle a acompañar los tiempos entre estudiantes y docentes; la tensión entre lo nuevo y lo viejo no puede resolverse con el predominio de lo uno sobre lo otro.

Consideramos que la investigación nos ha ofrecido pistas para creer en la posibilidad de que la escuela se configure como un escenario de acogida, entendiendo esta categoría como la disposición para recibir al otro, reconocerlo, acompañarlo, ayudándole a configurar la propia existencia y aportándole a su devenir como sujeto (Atehortúa, Calderón, Colorado y Pino, 2009). Por tanto, es importante que las prácticas que se desarrollan en la escuela promuevan el reconocimiento de cada sujeto desde sus capacidades y dimensiones, la comprensión de los mundos vitales que lo atraviesan y cómo estos inciden en sus comportamientos y en sus procesos de aprendizaje. Tal como lo plantean Poch y Vicente (2010):

El centro educativo debería concebirse como un espacio acogedor y de acogida. Siéndolo puede llegar a ser también, espacio para vivir experiencias de compasión, lugar espléndido para mostrarnos como auténticos testimonios, acompañando cuando sea necesario, escuchando de forma activa las voces que nos reclaman, oyendo en los silencios y en los gestos, dejando participar, mostrando nuestros sentimientos de forma sincera y auténtica (p. 94).

De acuerdo con lo anterior, podríamos afirmar que la escuela vivida de esta manera puede configurarse como un entramado, un complejo sistema de relaciones, donde cada actor es acogido y valorado. Reconocemos que muchas situaciones

cotidianas que allí se viven suponen grandes retos; la tarea sería que cada uno de los actores que confluyen en este escenario se comprometan a seguir trabajando para avanzar en tal sentido, en aras de no desistir en la apuesta por hacer de la educación una práctica humanizadora.

V. Lista de referencias

- Aisenson, D., Virgili, N., Siniuk, D. y otros (2011). Construcción de la trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción? *Anuario de investigaciones*, 18. Buenos Aires.
- Atehortúa, K. J., Calderón, L. C., Colorado, S. E y Pino, Y. A. (2009). La experiencia humana de la solidaridad en la constitución del sujeto político. Tesis Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE, Universidad de Manizales.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- Luna, M. T. (2015). Seminario Análisis Cualitativo. Documento Inédito. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, CINDE.
- Mèlich, J. C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Pp. 19 – 47. Hebe Tizio coordinadora. España: Gedisa.
- Poch, C. y Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: acompañar al otro. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Pp. 81 – 100. Mèlich, J. C. y Boixader, A. (Coord.). Barcelona: GRAO.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), pp. 101 – 111.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Pp. 19 – 47. Hebe Tizio coordinadora. España: Gedisa.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. España: Idea Books.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA A LA SECUNDARIA: DIFICULTADES Y RETOS⁵

Diana Patricia Ruiz Gutiérrez⁶

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad dar cuenta de algunas comprensiones en torno al proceso de la transición educativa de la primaria a la secundaria, propende además una reflexión pedagógica al interior de la escuela que pueda ofrecer otras miradas a dicho acontecimiento que atraviesa la vida del sujeto estudiante.

El proceso de transición a la básica secundaria puede darse de múltiples maneras teniendo en cuenta que cada sujeto es distinto y asume los cambios en su vida dependiendo de su capacidad y visión del mundo. Surgen en este momento de la vida ciertas situaciones que pueden ir desde lo relacional, las etapas biológicas y quizás el desprendimiento de una comodidad aparente en un espacio más acogedor como lo puede ser la básica primaria.

La transición a la secundaria enmarca varios aspectos que pueden generar dificultades a los estudiantes, y se puede convertir en un momento de la vida importante para el y que se configura como un acontecimiento que puede transformarlo de manera importante. Para acompañar este momento, la escuela debe fortalecer ciertos procesos, tanto en la forma como los docentes asumen su rol, como en las políticas institucionales. Además, la institución debe presentar atención a los cambios en la etapa de la adolescencia porque estos también inciden en la forma como los estudiantes asumen su proceso.

Palabras clave: transición a secundaria, acogida, vínculo educativo, acontecimiento biográfico.

⁵ Este artículo hace parte de la investigación “Vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria”, realizada en el marco del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio Universidad de Manizales – CINDE, entre enero de 2014 y julio de 2016.

⁶ Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Tecnológico de Antioquia.

Para empezar, algunas ideas sobre la transición educativa

La transición educativa puede entenderse como una serie de movimientos entre etapas y pasos entre subculturas que hacen parte de la vida dentro de los sistemas escolares; son momentos cruciales para el porvenir de los estudiantes dado que implican saltos y discontinuidades en el devenir de la experiencia escolar. Una transición educativa puede ser sinónimo de progresión, pero a su vez puede derivar en pérdidas; en dicho proceso se ganan unas cosas y se pierden otras (Gimeno Sacristán, 1997).

De manera más específica, la transición de la educación primaria a la secundaria marca, según (Sacristán 1997, Psaltis, 2002, Midgley y Maehr 2000, citados en Ruiz, Castro y León 2010) un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia.

Frente a esta afirmación, el proceso de transición a la secundaria se convierte en un reto para la escuela como espacio donde confluyen múltiples sujetos con historias de vida muy particulares, los cuales esperan respuestas y orientaciones para enfrentar dicho acontecimiento.

Pensarse en nuevos espacios de acogida para los estudiantes que llegan a la secundaria requiere un aporte significativo por parte de los docentes, familias y directivos, que en fin último son quienes direccionan los procesos académicos y formativos de los estudiantes. Podría afirmarse que este proceso resulta en muchos casos agobiante para los estudiantes porque se enfrentan a nuevas rutinas, a exigencias académicas muy altas y a relaciones interpersonales con otros matices; sumado a esto los docentes como actores que reciben a los recién llegados muchas veces se muestran poco comprometidos, quizás por su desconocimiento del proceso con los factores que pueden beneficiar esta transición.

Por otro lado, la transición educativa a la secundaria puede convertirse más que en un proceso difícil, en una oportunidad para enfrentar retos y vivenciar una escolaridad armónica y llena de experiencias significativas.

Gimeno Sacristán (1997) distingue las transiciones sincrónicas que ocurren por el hecho de participar en diversos ámbitos simultáneamente y las transiciones diacrónicas que dibujan nuestra línea de progreso, nuestra biografía:

La transición es el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento (transiciones sincrónicas que ocurren en un determinado tiempo vital), o la experiencia y el momento de pasar, sin retorno, de un estadio a otro, de un estatus a otro diferente, de un nicho que superamos o perdemos a otro diferente (transiciones diacrónicas).

Entender la educación como un proceso de transiciones sincrónicas y diacrónicas permite atender a la continuidad, gradualidad y coherencia que han de facilitar el proceso educativo (Gimeno Sacristán, 1997). Durante un día de clase se pueden producir una cantidad de «microtransiciones» sincrónicas (cambios de profesor, de materia, de actividad, etc.) que exigen gran capacidad adaptativa y este tránsito continuado puede dificultar la continuidad de los aprendizajes. Los estudios en este campo son escasos pero el problema es latente ya desde el nivel de preescolar. En las transiciones diacrónicas es esencial la gradualidad y la continuidad.

A veces, la frontera y la discontinuidad que provoca el hecho de que haya transiciones son la consecuencia de que el propio sistema escolar sea el resultado de una agregación de diversos tipos de educación que históricamente han tenido vida, en cierto modo, paralelas a la génesis de las cuales no ha derivado un diseño unitario desde el inicio. Algunas de estas fronteras son las suturas no suficientemente cicatrizadas de subsistemas educativos, de tipos de educación con que se encuentra el sujeto que escala y vive la variedad del sistema educativo. En esta vida en paralelo, se han podido cultivar finalidades distintas, estilos pedagógicos diferentes, formas matizadas de tratar los alumnos, grados de rigor en las exigencias, etc. Este es el caso de la conexión entre la sub cultura de la enseñanza primaria y la secundaria (Gimeno Sacristán, 1997).

La transición de educación primaria a secundaria: cambios significativos

En el término transición se conjugan una serie de sucesos, procesos y experiencias, por lo que se dice que resulta impreciso definir este concepto. No obstante, Earwaker (citado por Gimeno Sacristán, 1997) establece una serie de ideas que permiten establecer, de manera más clara, lo que implica este término: 1. Es como un lapso especial en un curso temporal, representa un tramo de tiempo delimitado. 2. La transición denota cambio de ambiente para quienes la experimentan; presupone distancia. 3. Alude a ruptura en la experiencia personal. 4. Resalta momentos críticos en los que se siente perplejidad, inquietud, zozobra. 5. Apela a acontecimientos de los que surgen retos que pueden dejar impronta. 6. Sugiere transformaciones y procesos de adaptación personal que pueden significar consecuencias de futuro en el progreso, en el crecimiento. 7. Señala posibilidades de experimentar traumas. 8. Puede anunciar despegues liberadores.

Es evidente que en la transición de primaria a secundaria se generan cambios significativos en diversos aspectos de la vida del sujeto, los cuales representan experiencias particulares dentro de su vida escolar, estas resultan ser algunas construcciones al respecto:

- **Nuevos espacios:** aunque la mayoría de estudiantes se quedan en su misma escuela, los espacios adquieren otro significado debido a que son habitados con una mirada distinta por cada sujeto, si antes eran espacios para el juego o la diversión ahora quizás son más vigilados y sectorizados.
- **Diversidad de docentes y áreas:** El estudiante que llega a la secundaria, especialmente al grado 6°, se enfrenta a la diversidad de docentes con diferentes metodologías en las que la mayoría de estudiantes se sumergen sin preparación alguna, además se enfrenta también a una mayor exigencia académica.
- **Nuevos amigos, nuevas presiones:** Llegar a un grupo nuevo es difícil, quizás algunos estudiantes pasen con sus compañeros de primaria, pero en otros casos son sujetos desconocidos con los que se inicia una nueva historia y esto puede resultar difícil de asimilar.

- **Otro tipo de relaciones entre docentes y alumnos:** Estas relaciones se pueden tornar distantes debido a que algunos docentes de cátedra no comparten momentos significativos con la mayoría de estudiantes por la prisa diaria de cumplir con unos objetivos de enseñanza, esto puede afectar los desempeños de los estudiantes que, vienen acostumbrados a una relación más cálida y cercana con sus docentes de primaria, con los cuales pasaban muchas horas.
- **Cambios propios en el desarrollo del sujeto:** el proceso de la transición educativa al grado sexto coincide con una serie de transformaciones en cuanto al paso de la niñez a la adolescencia, en las cuales se hacen más evidentes diversas creencias, temores, expectativas, motivaciones y actitudes de los estudiantes hacia su experiencia de transición, y, por ende, hacia la vida en la secundaria.
- **Temores y preocupaciones:** Kirkpatrick (1997, citado en Ruiz, Castro y León) sugiere que las impresiones y la experiencias iniciales de los estudiantes al ingresar a la secundaria, pueden traducirse en comportamientos difíciles de cambiar “(...) lo que los estudiantes piensan de la secundaria y las cosas que les suceden allí son importantes y afectan la manera en que se comportan académica y socialmente en ese contexto” (p.4).
- **El autoconcepto:** se ve transformado por los propios procesos de desarrollo. Este tiene que ver con cómo el sujeto se ve a sí mismo, como siente que lo perciben los otros y cómo se relaciona con los demás a partir de esto.

Teniendo en cuenta lo anterior y para comprender un poco más la transición educativa, podría ser importante asumir una mirada más global y menos adulta, con el fin de acompañar más efectivamente dicho acontecimiento, dado que, normalmente estos procesos son observados desde los puntos de vista de los adultos. Según Max Manen (1998) los profesores deben ser capaces de ver las cosas desde el punto de vista del niño; esta afirmación nos lleva a entender un poco más por qué se le dificulta tanto a la escuela acompañar el proceso de transición a la secundaria, y una posible razón sería la imposición de normas permanentes al estudiante, que los adultos dentro de la escuela fomentan con el fin de “conservar la

disciplina” que los estudiantes traen de la primaria; este asunto se vuelve tan fundamental que los demás procesos pueden quedar de lado.

Por tanto, la transición educativa debe mirarse como una situación pedagógica que requiere ser reflexionada en profundidad, con el fin de comprender la importancia educativa de este acontecimiento que sobreviene al sujeto estudiante.

La transición como acontecimiento biográfico

La transición al grado sexto se convierte en acontecimiento porque irrumpe en la vida del sujeto y agrega nuevas configuraciones a su historia; de la manera como sucede podrá fortalecer o disminuir su autoconcepto. Según Bárcena y Mèlich (2000) “(...) a veces nos sobrevienen determinados acontecimientos que rompen nuestra vivencia del tiempo en dos porciones desiguales, marcando un diferencia entre un antes y un después” (p.11).

Así pues, los acontecimientos son aquello que rompe la continuidad del tiempo, pueden ocurrir en cualquier momento y pasan de un modo diferente en cada uno de nosotros; por tanto la vivencia de la transición a secundaria transcurre de múltiples maneras en cada sujeto. La transición como acontecimiento, como encuentro con otros distintos a mí se convierte en experiencia porque es nueva e irrumpe con lo ya conocido, por eso la transición se convierte en una experiencia que transforma. Según Bárcena y Mèlich (2000) un “acontecimiento en su sentido de asistir a una experiencia esto es decir hacer una experiencia”. De acuerdo con este planteamiento, la transición es una experiencia que vivencia cada sujeto y la cual le permite instalarse en una sociedad que reclama ciertas formas de actuar que pueden devenir de la historia propia.

El acontecimiento se vuelve significativo cuando el estudiante se siente acogido, valorado y reconocido por quienes lo acompañaran en dicho proceso. Es importante tener en cuenta que en la cotidianidad escolar se pueden presentar múltiples situaciones en torno al proceso de transición por tanto según Van Manen

(1998): “El problema es que generalmente resulta bastante difícil tratar dichas situaciones si no se tiene cierta comprensión del contexto de los momentos pedagógicos”. Soportados en esta idea se hace necesario tomar conciencia de que la escuela no puede mantener un banco de respuestas o protocolos determinados para atender las demandas de los estudiantes porque cada sujeto es único; se precisa entonces de docentes con una mayor sensibilidad pedagógica respecto a los estudiantes que tienen a su cargo, para que esto les permita reconocer sus historias de vida, sus cualidades y circunstancias particulares. Van Manen (1998) propone que el docente debe tener tacto para atender las situaciones pedagógicas que se presenten con sus estudiantes, según el autor: “El tacto consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias”; sería importante que los docentes comenzaran a desarrollar dicho tacto con sus estudiantes para propiciar un vínculo mucho más afectivo e incluso podrían convertirse en un aliado para que el proceso de transición fuera más una oportunidad que un fracaso.

La labor de la escuela

Otro asunto importante que ha dejado de lado la escuela, es la manera de dar respuesta a las diversas situaciones que enfrenta el estudiante en secundaria, estas requieren ser enmarcadas dentro de lo ético y no desde lo circunstancial, este planteamiento está basado en el concepto que han venido construyendo Bárcena y Mèlich (2000) acerca de la situación ética a la que se debe atender permanentemente porque la vida así lo requiere, entendiendo por ética, según los autores, “una relación en la que el otro, que siempre es un otro singular irrumpe en mi tiempo desde su radical novedad”. Partiendo de estas palabras las situaciones impredecibles y no del todo establecidas son las que exigen respuestas no convencionales o prefabricadas, esto alude a que en la transición a secundaria ocurren tantas situaciones que no pueden ser estandarizadas sino que cada una requiere tratamientos distintos.

Los estudiantes que experimentan la transición educativa a secundaria son sujetos que requieren de una respuesta ética por parte de la institución y esta respuesta debe trascender lo académico, pues en la mayoría de los casos al sujeto

estudiante se le dificultan más las relaciones con sus pares y docentes que el mismo currículo; por tanto se le debe acompañar en su crecimiento como sujeto con diferentes dimensiones; se podría decir que si el estudiante logra la experiencia de una transición más natural, podría avanzar favorablemente en los demás procesos. La escuela se convierte entonces en un marco de referencia para el sujeto estudiante y debe proporcionar un ambiente satisfactorio y armónico para este proceso.

Un par de aspectos adicionales a tener en cuenta por parte de la escuela para favorecer la acogida del estudiante que transita a sexto son: la gradualidad en los procesos (metodologías, currículo), así como la importancia de los ritos y la dimensión simbólica en este momento de la vida escolar. Por un lado, la gradualidad implica desarrollar estrategias que permitan una mayor coherencia y articulación en los contenidos que ven y las experiencias que viven los estudiantes de los grados quinto y sexto, así como propender por que los cambios se implementen de manera escalonada y no en un único momento. Por otro lado, la transición a secundaria puede ser acompañada de elementos simbólicos y un rito de paso como puede ser la graduación de primaria u otro tipo de rituales que favorezcan el cierre y la apertura de los estudiantes a las nuevas experiencias a las que se van a enfrentar en el bachillerato.

Importancia del vínculo estudiante – docente

Otro asunto a tener en cuenta es el vínculo que se establece entre los docentes y sus estudiantes, el cual se puede traducir tanto en los resultados académicos como en la vivencia de nuevas relaciones; el docente por su parte debe asumir con responsabilidad un acompañamiento efectivo y con mucho tacto para propiciar espacios de encuentro distintos. En este punto, la mirada del docente frente al proceso es fundamental, pues en algunos casos la planta docente se sumerge en reglamentos, estándares de disciplina y en un mundo de conceptos a enseñar que dejan de lado el verdadero sentido de la educación. La relación estudiante - docente debe estar enmarcada primero en el afecto, con el fin de fortalecer una relación más humana y significativa.

El maestro no solo debe hablar, es quien muestra, inspira, evoca y sugiere. “La relación maestro estudiante no es propiamente una relación de enseñanza aprendizaje sino una transmisión testimonial” (Mèlich, 2010). Esta afirmación nos lleva a pensar en lo trascendental de dicha relación y de cuál es el compromiso de un maestro con las búsquedas de sus estudiantes.

Conclusiones

La transición educativa de la primaria a la secundaria enuncia varios cuestionamientos: ¿la escuela como espacio de fortalecimiento de principios y valores del sujeto se encuentra preparada para brindar apoyo a los estudiantes cuyo proceso resulta más traumático? Esto no quiere decir que la escuela sea la única responsable del proceso, porque tendríamos que tener en cuenta la familia como otro centro de fortalecimiento y el cual se libra en algunos de los casos de la responsabilidad de preparar y acompañar a los estudiantes; las familias de alguna manera ejercen ciertas presiones en el desempeño de sus hijos pero a la vez se desprenden de los acompañamientos necesarios para que el estudiante desarrolle las habilidades que le permitan sostenerse en el proceso de transición y asumirlo como una experiencia de vida necesaria y significativa.

La reflexión pedagógica donde se generen encuentros para detenerse a pensar en cómo mejorar el proceso de transición de primaria a secundaria se hace importante y podría garantizar un mejor éxito en los estudiantes; además la escuela requiere de propuestas que tomen en consideración los temores, así como las dificultades y la etapa de desarrollo de quienes viven la transición. Así mismo, es claro que docentes, padres y directivos deben asumir este proceso como un cambio que va más allá de un simple paso de curso.

La transición a la secundaria implica también un cambio en la estructura de las relaciones interpersonales, las demandas académicas, la forma de ser evaluado, la percepción que tienen los otros de los más pequeños, de las expectativas de padres y profesores, lo que conlleva a que los adultos orientadores deben estar más dispuestos y preparados para acompañar el proceso.

La transición de un nivel a otro es un proceso enmarcado en el sistema educativo en general, lo que impide construir otras vías más allá de aquellas que están determinadas como protocolos institucionales. La preparación para los estudiantes que ingresan al grado sexto debe ser una prioridad en la institución educativa pero con rasgos que impliquen la acogida y el vínculo afectivo más que pruebas académicas que solo buscan establecer estándares.

De manera que, al contar con la sensibilidad, el tacto y la disposición necesarios de los docentes, los directivos y las familias, la escuela puede configurarse como un escenario relacional de acogida en el que la transición a secundaria sea vivenciada como un acontecimiento que transforma la vida de los sujetos estudiantes, abriendo nuevas posibilidades en su devenir como seres humanos y posibilitando que se alcancen los aprendizajes necesarios para este momento del ciclo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- Mèlich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.
- Ruiz, L. S., Castro, M. y León, A. T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3).
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Buenos Aires: Paidós.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN EL VÍNCULO EDUCATIVO: POSIBILIDADES Y DESENCUENTROS⁷

Sonia Liliana Botero Botero⁸

*No me instruyas,
vive junto a mí;
tu fracaso es
que yo sea
idéntico a ti.*

Humberto Maturana. Plegaria del Estudiante.
El sentido de lo Humano

Resumen

El presente artículo propone una serie de reflexiones respecto al vínculo educativo que tejen estudiantes y docentes. Esta modalidad de vínculo, mediado por una actitud dialógica, de acogida y respeto, es la base de los procesos de aprendizaje y contribuye a promover el desarrollo humano a nivel individual y colectivo. No obstante, establecer y sostener el vínculo supone unos retos importantes, particularmente, en el proceso de transición a secundaria, dado que en este momento del ciclo educativo se dan situaciones de desencuentro recurrentes entre estudiantes y docentes, asociados entre otras cosas a las distintas formas de vivir el tiempo y las relaciones de cada una de las generaciones. En el compromiso para sortear dichas tensiones y dificultades está precisamente la oportunidad para movilizar acciones que puedan llamarse educativas, en tanto tocan y transforman a los sujetos. Más aún, el tipo de relaciones que se promueve en la escuela ofrece también oportunidades para fortalecer y reconfigurar el vínculo social mismo.

Palabras clave: vínculo educativo, acción educativa, acogida, transición transición educativa, vínculo social.

⁷Este artículo hace parte de la investigación “Vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria”, realizada en el marco del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio Universidad de Manizales – CINDE, entre enero de 2014 y julio de 2016.

⁸ Psicóloga, Universidad de Antioquia.

Educational bond: possibilities and disagreements

Abstract

This paper shows some considerations about the educational bond between students and teachers. This kind of bond, mediated by a dialogic attitude, characterized by acceptance and respect, is the base of learning processes, and it help to promote the human development in a individual and colective level. Despite this, to establish and keep this bond entails some important challenges, particularly in the transition process to high school, because many disagreement situations happen between students and teachers in that school stage, for example related with the different ways of each generation to live time and relationships. Precisely, the opportunity to promote educational actions that mobilise and transform subjects is in the commitment to handle these tensions and troubles. Moreover, the kind of relationships that are promote in school give the opportunity to fortify and reconfigure the social bond.

Key words: educational bond, educational action, acceptance, educational transition, social bond.

Introducción

La educación es un campo en tensión y desarrollo permanente. En nuestro país son múltiples los temas que hacen parte del debate actual, con el que se busca fortalecer los procesos de formación que llevamos a cabo en las escuelas, entre ellos: las estrategias para lograr una mejor cobertura y calidad educativa, los factores asociados al rendimiento académico, los métodos y herramientas pedagógicas pertinentes a las necesidades de los estudiantes. La discusión y construcción de conocimientos en torno a dichos asuntos se ven permeadas por las concepciones que tenemos acerca de los fines de la educación y respecto a la manera como esperamos que estudiantes y docentes asuman los procesos de enseñanza - aprendizaje. La pregunta por el vínculo educativo no ha tenido un lugar destacado en dicho debate, pese a que puede ofrecer comprensiones importantantes acerca de las implicaciones que tienen las relaciones que se tejen

entre los protagonistas de los procesos de formación, dando pistas sobre el tipo de interacciones necesarias para favorecer el desarrollo de experiencias educativas significativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, con este texto me propongo movilizar una serie de reflexiones en torno a la manera como se vivencian los vínculos en la escuela, particularmente las relaciones entre estudiantes y docentes, problematizando las posibilidades que esto suscita o, por el contrario, las dificultades y los desencuentros a los que da lugar. La idea sobre la que procuro centrar la discusión hace referencia a que la clave para que la educación se haga posible está en promover un tipo de relaciones en las cuales los sujetos logren vincularse y generar conexión con el otro, desde una actitud dialógica, de acogida y respeto. Aquí estoy entendiendo la educación no sólo en términos de instruir o de transmitir información, sino también como la posibilidad de reinventar el mundo y de re-configurar la propia subjetividad.

Con este escrito busco también poner de relieve la dimensión emocional y afectiva del sujeto que participa en los procesos educativos, así como el carácter ético y político que está en la base de los mismos; se trata de una invitación a cuestionar aquellas formas de educación autoritaria, en las que no tiene cabida el diálogo, la pregunta que interpela, la historia de vida de los sujetos ni la historia colectiva.

Para las reflexiones propuestas tomo como referente la noción de vínculo educativo trabajada por Violeta Núñez (2003), para quien dicha modalidad del vínculo involucra además, de estudiantes y docentes, los conocimientos como un mediador de la relación; este vínculo, según la autora, opera como una atadura que permite humanizarse, abrirse a un modo de vida inédito, hacer a los sujetos seres de cultura y de lenguaje. A su vez, estas reflexiones se nutren de autores como Joan Carles Mèlich, Max Van Manen, Humberto Maturana y Paulo Freire pensadores que, partiendo de diferentes disciplinas del saber y como fruto de su trabajo en contextos distintos, han hecho aportes a la pedagogía en los que reconocen la importancia de una mirada reflexiva y crítica para comprender los procesos educativos. Dichas contribuciones sirven también como un punto de partida para señalar algunas ideas respecto a las particularidades que cobra el

vínculo educativo durante la transición a secundaria y las oportunidades que ofrece el fortalecimiento de dicha modalidad de vínculo para la construcción y reconfiguración del vínculo social.

La experiencia del vínculo: humanizarse a partir del encuentro con el otro

Para abrir la discusión propuesta, en primer lugar considero importante revisar el significado de la palabra “vínculo”, para lo cual retomo lo planteado por Patiño (2010):

“Vínculo” puede ser entendido en términos de sujeción o atadura, es decir, con un ámbito de significados que aluden a un sentido de obligación o sometimiento hacia aquel o aquello a lo que estamos sujetos por una suerte de contrato más o menos acordado. Pero, por otro lado, “vínculo” puede entenderse en términos de proximidad, nexos, lazos, familiaridad, lo cual remite a significados de identidad compartida y reconocimiento mutuo que evocan afinidades que existen de manera independiente al contrato (pp. 18-19).

Será pues esta última la mirada que propongo para suscitar la reflexión respecto al tema; desde esta perspectiva, el vínculo no implica un contrato jurídico ni de ningún otro tipo, sino una relación que tiene como base el reconocimiento y los afectos que se tejen en las interacciones. Parto de la premisa de que el establecimiento de este tipo de vínculos cumple un papel importante en la configuración como sujetos, en tanto los seres humanos somos seres sociales, que vivimos en relaciones con otros desde el nacimiento. Las primeras figuras cuidadoras son las encargadas tanto de satisfacer nuestras necesidades básicas como de brindar contención y amor, dar un nombre e insertar en el mundo. Tal como lo afirma Mèlich (2002), *“nacer es sobre todo ser acogido. Sin esta hospitalidad que proporciona el ámbito familiar no hay posibilidad de vida humana”* (p. 36).

Más aún, la experiencia del vínculo con otros significativos no sólo resulta fundamental en los primeros años, ésta es importante durante toda la vida, dado

que si bien las vivencias relacionales de la infancia temprana son configuradoras de humanidad, en cada acontecimiento vivido existe la posibilidad de reconfigurarse y dotar de nuevos sentidos la existencia, siendo la interacción cotidiana una vía fundamental para ello. En este sentido, Bedoya, Builes y Lenis (2009) afirman:

La identidad es un acontecimiento de la narración. Suponemos que un sujeto tiene un sí mismo, una trama subjetiva que le permite explicarse y nombrarse. El sí mismo narrativo es historia en devenir, es un entramado tejido con cada nuevo relato de sí (p. 1259).

Así pues, cada sujeto es un ser en devenir, a partir de las experiencias vinculares que teje en el encuentro intersubjetivo puede construir nuevos relatos de sí, lo que da cuenta del carácter inacabado de su existencia. En palabras de Mèlich (2002) “el ser humano no es nunca de un modo definitivo” (p. 14); “por su provisionalidad que le obliga a una incesante relectura y re-contextualización de sus opciones, respuestas y decisiones, (...) es un incesante aprendiz, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación” (p.15). Su vida es un transitar permanente, a partir de cada nueva experiencia y acontecimiento va siendo, se va haciendo.

Por tanto, podemos entender el vínculo como una relación intersubjetiva, de afectación recíproca, atravesada por el lenguaje y las emociones, que permite configurar la existencia humana; la calidad de las experiencias vinculares que cada sujeto teje con sus otros y el tipo de afectos que hacen parte de dicho entramado son claves importantes para movilizar el desarrollo en las diferentes dimensiones de su vida. Al respecto, Maturana (2001) hace referencia al amor como la emoción básica que funda y constituye el dominio social, a través de ésta el otro o la otra, lo otro, surge en su legitimidad; “los seres humanos nos originamos en el amor y somos dependientes de él” (p.15).

Considero que a tales cuestiones no se les ha prestado la atención necesaria en las escuelas ni en las políticas educativas de nuestro país. Los procesos educativos tienden a centrarse en la transmisión de una serie de conocimientos o en el desarrollo de competencias, dejando en un segundo plano la posibilidad que tiene

la educación para incidir en las demás dimensiones humanas, favorecer el despliegue de las potencialidades de los estudiantes y contribuir a la transformación y reconfiguración como seres humanos.

Con lo anterior no pretendo desconocer que, en gran medida, la función de las instituciones educativas es promover la apropiación de los conocimientos que como humanidad hemos construido y brindar herramientas a los sujetos para responder a las diferentes situaciones de su vida, sino más bien poner de relieve el papel que desempeñan las emociones y las relaciones intersubjetivas para favorecer los procesos de formación. Esto es, asumir que para que la educación, entendida en un sentido amplio, se haga posible es necesario reconocer al ser humano desde todas sus dimensiones y no pretender que sólo sea el sujeto racional, cognoscente y productivo quien haga su aparición en los ambientes educativos.

Desde esta perspectiva Sáenz (1997) hace referencia a la pedagogía de la subjetivación como una nueva mirada para comprender y orientar los procesos formativos y como un movimiento que da respuesta a aquellas corrientes pedagógicas que promueven el predominio de la razón en el aprendizaje. Para el autor, muchos de los éxitos y de los fracasos que tienen lugar en los procesos de enseñanza y de formación están asociados a dimensiones no racionales de la vida escolar como los sentimientos, la imaginación, el contagio emocional, el estado inconsciente de la mente de los alumnos y de los maestros, la relación que se establece entre ellos, la comunicación no verbal, entre otros; por ello, la subjetividad cumple un papel importante en la apropiación del conocimiento.

El vínculo como condición de posibilidad de la acción educativa

La escuela puede ser entendida como un escenario relacional, un espacio en el cual encontrarse con otros distintos a la familia, aprender a ser, a convivir, a explorar y a habitar el mundo, configurando un lugar propio en él. En tal sentido, Van Manen (2004) concibe la escuela como el lugar donde se amplía el espacio

privado y personal del hogar hasta abarcar el espacio más amplio, público o de la comunidad, mediando entre uno y otro.

La escuela es un lugar donde uno aprende a mediar entre el tiempo vivido y el tiempo del reloj, el tiempo de ocio y el tiempo de trabajo, el tiempo de programar y el de acabar las cosas, el tiempo personal y el tiempo colectivo, el tiempo para empezar y las ganas de terminar (Van Manen, 2004, p. 77).

Además, en tanto ambiente educativo, la escuela puede constituirse en un escenario de acogida en el que el reconocimiento de cada sujeto se torne promotor del desarrollo individual y colectivo; para ello es preciso hacer de los procesos educativos experiencias que, al configurarse como acontecimientos, toquen y transformen a sus participantes. Al respecto, Anzaldúa (2004) propone entender la formación como:

Un proceso de trans-formación del sujeto mediante el cual va adquiriendo o transformando y “modelando” capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras, para desempeñar determinadas prácticas sociales. La formación es un proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones, vínculos y transferencias (p.36).

Lograr tal cometido supone unos retos importantes para quienes acompañan los procesos de formación; frente a estos la reflexión respecto al papel que desempeñan los vínculos en el escenario educativo puede ofrecer algunas pistas, particularmente las relaciones que se tejen entre estudiantes y docentes.

De acuerdo con lo anterior, Núñez (2003) hace una serie de aportes a la pedagogía en los que sitúa la noción de *vínculo educativo* como un elemento central, entendiendo como tal la relación entre el agente o docente, el sujeto o estudiante y los contenidos o saberes culturales; estos últimos operan como el nodo de articulación. De ahí que, la forma como un educador se relaciona con el saber resulta preponderante para movilizar a sus estudiantes al aprendizaje, para generar preguntas y cuestionamientos que le permitan a cada uno avanzar en sus propios

procesos de exploración. Esta forma de concebir la relación educativa resulta afín a los planteamientos de Freire (1985), quien afirma: “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 69).

El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien: si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas (Núñez, 2003, p. 39).

Lo paradójico de esta modalidad de vínculo está en que requiere de un agente que logre sostener al sujeto desde una actitud de acogida, pero a la vez que le dé cierta libertad para que decida el camino por el cual desea orientar su indagación; se trata de una relación que implica una distancia necesaria entre docente y estudiante, es preciso que esta no sea tan corta que asfixie y anule, pero tampoco tan larga que no logre sostener. Según Mèlich (2000) “esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz” (p.179). Un educador que logra vincularse de esta manera deja claro a sus estudiantes que la suya no es la verdad y, más bien, les aporta elementos para que avancen en la construcción de una posición propia en su conocimiento del mundo, de sí mismos y de los otros.

En el vínculo educativo, los papeles de agente y sujeto se configuran a partir del reconocimiento mutuo; es decir, es el lugar que cada uno le da al otro, la actitud y la disposición con la que asumen la interacción, lo que otorga sentido a su accionar y hace posible el establecimiento de la relación vincular. Por su parte, el docente presenta una oferta, una invitación que comparte a sus estudiantes para acercarse a nuevos conocimientos; valiéndose del tacto pedagógico, puede apelar a su capacidad para “*ver* una situación que reclama sensibilidad, *entender* el significado de lo que se ve, *sentir* la importancia de esa situación, *saber cómo y qué hacer*, y finalmente *hacer* lo correcto” (Van Manen, 1998, p. 157). De otro lado, cada sujeto estudiante tiene la posibilidad de dejarse convocar, involucrándose en la relación y permitiéndose ser interpelado. Para Freire (2005):

El educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. (p. 66).

Los lugares de agente y sujeto no son estáticos, en tanto el vínculo educativo no es del orden de lo estable, sino frágil y fugaz (Núñez, 2003); se trata de una relación dinámica, móvil y cambiante que se configura de manera distintas de acuerdo a cada situación y a quienes participan de la misma; un simple gesto o palabra pueden marcar la diferencia, haciendo de un suceso cotidiano en la escuela una experiencia que deja huellas en la vida del sujeto.

Las ideas que he venido señalando llevan a considerar que lo que un docente comparte con sus estudiantes, más que un cúmulo de conocimientos, es un modo de relación con los otros, consigo mismo y con el saber. En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto el contenido que el educador enseña, sino el tipo de vínculo que ofrece, si este es autoritario los estudiantes aprenden dicha forma de relación (García, 1975). En palabras de Anzaldúa (2004),

Si el vínculo es “positivo” (de aceptación, de interés), esto se transfiere a los contenidos favoreciendo el aprendizaje; en cambio, si el vínculo es de rechazo, ansiedad y/o persecución, los contenidos pueden sufrir este mismo repudio y despertar temor. Como puede apreciarse, el aprendizaje está marcado por el tipo de vínculos que se ponen en juego en la relación pedagógica” (Pp. 41-42).

Por tanto, el tipo de vínculos que tejemos en la escuela tiene una incidencia importante en la calidad de los aprendizajes que logramos movilizar allí; a diferencia de lo que a veces creemos, los estudiantes no necesariamente aprenden más porque estén un mayor número de horas en las aulas de clase o porque se les eduque con las estrategias más sofisticadas. Este planteamiento nos lleva entonces a problematizar también las ideas que tenemos respecto a la educación, particularmente, los fines a los que esperamos dé respuesta. Para reflexionar acerca de dicha cuestión considero importante acudir al concepto de acción

educativa, para cuya comprensión cabe, en primer lugar, aclarar la noción de acción humana.

La acción (...) es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú? (Bárcena y Mèlich, 2000, p.65).

En tal sentido, la acción humana se desarrolla en medio de la pluralidad y la diferencia, abriendo la posibilidad al sujeto de ser, hacer, darse a conocer y configurarse narrativamente en la relación con otros; así, cada momento de interacción se constituye en la oportunidad para un nuevo comienzo. Más concretamente, la acción educativa es aquella que se da en un escenario para la formación de los sujetos; en ésta tanto maestros como estudiantes construyen un lugar y se relacionan a partir de él, configurándose narrativamente desde allí (Bedoya, Builes y Lenis, 2009). Para Mèlich (1994), se trata de una acción comunicativa entre corporeidades que se construyen la una a la otra.

La acción educativa, por tanto, genera efectos y movimientos en quienes participan de ella; genera una oportunidad para que algo del ser del sujeto se transforme y se abra a nuevas posibilidades, siendo el vínculo educativo una condición necesaria para que ésta tenga lugar. Sin embargo, no cualquier práctica pedagógica permite movilizar acciones que puedan ser consideradas educativas en el sentido propuesto; se requiere de prácticas que se orienten a partir de vínculos dialógicos, de reconocimiento mutuo, respeto y confianza; de esta manera, docentes y estudiantes asumen su lugar protagónico en los procesos de formación, mientras que los contenidos y estrategias didácticas se convierten en un medio para el desarrollo de los mismos.

Un momento del ciclo escolar en el que resulta significativo contar con una relación de acogida y cuidado por parte de los educadores es el proceso de transición a secundaria; en éste se dan una serie de movimientos tanto en los ambientes educativos como en la manera como cada sujeto estudiante vive las relaciones con los demás actores que hacen parte de la escuela. La transición a

sexto es uno de los momentos de la trayectoria escolar que supone mayores retos para el establecimiento y sostenimiento del vínculo educativo, dado que tienden a acentuarse las diferencias entre docentes y estudiantes: sujetos que han crecido en el marco de generaciones distintas y que se encuentran en etapas vitales diferentes.

Encuentros y desencuentros intergeneracionales en la transición a secundaria

La relación educativa ofrece oportunidades para el encuentro entre las generaciones, operando como una forma de lazo social que hace posible vivificar, transmitir y reconstruir la cultura (Núñez, 2003); no obstante, durante la transición a secundaria el desencuentro entre estudiantes y docentes pareciera ocupar un lugar protagónico en la escuela, evidenciándose en situaciones como desmotivación frente al proceso académico, deserción escolar, comportamientos disruptivos en clase, entre otras manifestaciones que se vuelven motivo de preocupación. ¿A qué se deben estos desencuentros? Bárcena (2009) ofrece una pista que puede aportar a la reflexión: “precisamente, la expresión “convivencia entre generaciones” alude a la experiencia misma de un enfrentamiento, tan inevitable como necesario, entre esas mismas generaciones, entre temporalidades distintas y asimétricas” (p. 1).

Este desacuerdo en relación con la experiencia del tiempo es reconocido también por Skliar (2010) como una de las cuestiones que genera malestar en las instituciones educativas, de la mano del conflicto que suscitan las diferencias en la tonalidad de la conversación. Según el autor,

...pareciera que al subrayado moral del adulto (cierta insistencia en lo correcto o incorrecto, en lo que está bien o mal, en lo que debería o no debería hacerse, pensarse, experimentarse, etc.) se le contrapone una suerte de énfasis estético de los jóvenes (la existencia por la apreciación, el gusto, el placer, el deseo, etc.) (p. 104).

Así pues, docentes y estudiantes asumen de un modo distinto su vivencia del tiempo y de las relaciones en la escuela, lo que se hace particularmente evidente en la transición a secundaria. Mientras que del lado de los adultos la preocupación

parece estar puesta en conservar el orden establecido, garantizar el cumplimiento de los objetivos académicos y de las normas; del lado de los jóvenes su interés apunta a explorar lo novedoso, al disfrute máximo del momento presente, a la diversión y el compartir con los pares, para lo cual se ven tentados a transgredir los límites establecidos. Estas maneras distintas de vivir la temporalidad pueden suscitar una serie de tensiones y dificultades e inclusive llevar a los más jóvenes a situaciones de desborde que suponen todo un desafío para los adultos que acompañan los procesos educativos.

Según Savio y Benegas (2012), en las instituciones educativas se evidencian des-enlaces entre las generaciones, frente a los cuales es necesario continuar en la búsqueda de posibilidades de encuentro, gestar espacios de intercambio que permitan fortalecer, revisar y reinventar la propia práctica, desde un modelo plural que tenga en cuenta las diferencias. Asimismo, acerca de los retos que suponen las relaciones intergeneracionales en la escuela, Mélich (2002) refiere que la educación ha de ser renovadora y conservadora a la vez:

“...al educador le corresponde ser el nexo entre lo viejo y lo nuevo, *respetar el pasado*, pues nunca se puede innovar del todo y con independencia de la tradición en la que se ha nacido, y *respetar el futuro*, la novedad, la radical novedad y cambio que cada recién llegado trae en sí mismo (p. 89).”

Los anteriores planteamientos son pues una invitación a asumir una perspectiva dialógica, en la que se reconozca que los mundos vitales de estudiantes y docentes son diferentes y se promueva el acercamiento entre estos. También nos llevan a cuestionar la idea de que las dificultades que se presentan con los estudiantes durante la transición a sexto obedecen en mayor medida a variables individuales y que es responsabilidad de cada uno adaptarse a los cambios en el currículo, en el ambiente educativo y a las demás transformaciones propias de este ciclo escolar.

Más aún, las ideas precedentes nos convocan a trascender la discusión acerca de la convivencia entre las generaciones en la escuela y adoptar una mirada crítica frente a discursos que se vuelven hegemónicos, en aras de comprender tanto

los determinantes de las actitudes que asumen estudiantes y docentes, como los retos a los que deben enfrentarse unos y otros. De esta manera, asumir un enfoque relacional nos puede ayudar a distanciarnos de miradas enjuiciadoras en las que la causa de las problemáticas se pone, de modo unilateral, en un actor en particular.

La pedagogía del diálogo propuesta por Freire (2005) ofrece pistas interesantes frente a los retos que supone lograr configurar escenarios de encuentro entre estudiantes y educadores; para ello, “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 79). Para el autor, además, la educación no puede ser entendida ni orientada por fuera del contexto en el que ésta tiene lugar; los temas a ser abordados deben tener una estrecha relación con la realidad local, dado que precisamente allí está la posibilidad de tejer aprendizajes de manera conjunta. “Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben” (Freire, 2004, p. 87).

Al apelar a una educación que reconozca la importancia del contexto en los procesos de formación, estamos poniendo de relieve que los sujetos que llegan a la escuela tienen una historia individual y colectiva que los ha atravesado. “Los actores educativos no entran en relación en una situación aislada del contexto, por el contrario, son sujetos históricos, enmarcados en un espacio sociocultural, que entran en una relación institucional...” (Anzaldúa, 2004, p. 43).

Por consiguiente, no podemos comprender el entramado de relaciones que se configura en la escuela al margen del tipo de interacciones sociales que se dan en las comunidades y de las realidades que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes. Máxime, en un país como el nuestro en el que por décadas hemos vivido en medio de la guerra y el conflicto armado, la educación está llamada a favorecer conversaciones, a promover el encuentro, no sólo entre las generaciones sino también entre pares.

Del vínculo educativo al vínculo social

A la escuela llegan sujetos con sus historias de vida, sus potencialidades, sus intereses y necesidades particulares; confluyen seres humanos que hacen parte de una trama familiar y comunitaria, para insertarse a nuevas redes vinculares; muchos de ellos llegan con el deseo de aprender, pero también con otras búsquedas, con el afán de reconocimiento y el anhelo de configurar su lugar en el mundo. Por tanto, la escuela no puede desconocer estas demandas que trascienden la mera transmisión de conocimientos académicos, abarcando también diferentes aspectos de las dimensiones emocional, social y política del sujeto cognoscente.

En un contexto como el colombiano la educación no puede hacer a un lado la historia de violencia y conflicto que ha atravesado al país; más aún, teniendo en cuenta que en las aulas de clase aparecen de manera manifiesta las secuelas y huellas que ha dejado la guerra. Una proporción alta de los estudiantes que acuden a la escuela han vivido experiencias de desplazamiento, han sufrido pérdida de seres queridos u otro tipo de afectaciones a causa de la violencia. Entonces, al ser este un escenario privilegiado para el diálogo y el debate, las acciones que allí se promueven deberían estar orientados a la recuperación de la memoria, a comprender lo que nos ha pasado y nos sigue pasando en el día a día; estos son los temas que merecen y necesitan ser abordados.

Retomo este asunto del contexto para la discusión porque, a mí modo de ver, las dificultades que tenemos en nuestras escuelas para tejer vínculos educativos también están asociadas a la historia misma de relaciones sociales que hemos aprendido; interacciones marcadas por el miedo, la desconfianza y la indiferencia, entre otras características. Por consiguiente, la apuesta por fortalecer esta modalidad de vínculo debe estar acompañada de reflexiones al respecto.

De igual forma, el vínculo educativo se ve afectado por las formas de relación privilegiadas, asociadas a los cambios sociales que se han venido dando a nivel global durante los últimos años; entre ellos el posicionamiento del capitalismo como modelo económico imperante y la aparición del neoliberalismo, los cuales han

contribuido a fomentar modos de relación caracterizados por la individualización, la indiferencia, la homogeneización y la competencia, que también se ponen en escena en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, la idea sobre la que quiero insistir en este apartado es que si bien los sujetos llegan a la escuela con los modos de relación que han aprendido en la familia, en los espacios comunitarios y en la sociedad; este ambiente educativo tiene la posibilidad de replicar, reforzar y mantener dichas formas de interacción o proponer maneras alternativas. En el último caso estaríamos actuando bajo la premisa de que lo que está en juego no sólo es el aprendizaje de unos contenidos, sino ante todo de actitudes, de una manera de disponerse para el encuentro con los otros y con el conocimiento.

En tal sentido, considero que el vínculo educativo ofrece oportunidades para configurar también en lo social relaciones que estén atravesadas por la cooperación, la confianza y el reconocimiento mutuo, fortaleciendo la capacidad de los sujetos para vivir en compañía de otros, pese a las tensiones y conflictos propios de las relaciones humanas. En cada interacción concreta que se da entre un docente y un estudiante hay una oportunidad para transformarse y re-crear el mundo; es la suma de estos momentos lo que puede hacer la diferencia en la movilización de procesos de desarrollo a nivel individual y colectivo y el fortalecimiento del tejido social de nuestro país.

De esta manera, estaremos asumiendo la tarea de educar en el sentido propuesto por Maturana (2002):

“Educar es crear, realizar y validar en la convivencia, un modo particular de convivir. Esto siempre se realiza en una red de conversaciones que coordina el hacer y el emocionar de los participantes. En un país, la tarea de cualquier actividad educativa es cumplir este quehacer en la formación de los ciudadanos del país” (Maturana, 2002, p. 147).

En el marco de acciones educativas de este tipo tenemos la posibilidad de avanzar en la reconstrucción de la memoria colectiva y en el posicionamiento de

relaciones interpersonales y sociales que apunten a la construcción de la paz y de nuevas maneras de asumir la ciudadanía.

Algunas conclusiones

Las reflexiones propuestas dan cuenta de la relevancia que tienen las relaciones que se tejen en la escuela entre estudiantes y docentes; éstas son la base para movilizar los procesos de aprendizaje y además, pueden contribuir en el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano. No obstante, poner de relieve la importancia del vínculo educativo no nos puede llevar a desconocer que el desencuentro también hace parte de la condición humana y que es preciso asumirlo como tal; se trata más bien de una invitación a promover relaciones y conversaciones que permitan conectarse con el otro y la otra, con lo otro, reconociendo en el desacuerdo y las diferencias una oportunidad de aprendizaje.

Tal vez, una pista importante para cambiar la educación está en transformar el tipo de vínculos educativos que promovemos en la escuela, dado que la educación es precisamente relación, es un encuentro entre las generaciones en el que los adultos comparten con los jóvenes diferentes experiencias, conocimientos y aprendizajes construidos a lo largo de la historia; estos últimos, por su parte, aportan la novedad, lo que permite reinventar dichos conocimientos. Pero, se trata de un encuentro que tiene lugar en medio de tensiones que suponen retos importantes para los actores implicados; mantener la apuesta pese a las dificultades es quizá el mayor de los desafíos.

Es claro entonces que configurar vínculos que puedan llamarse educativos no es una tarea sencilla. Pero, en cada acción que un docente acompaña hay una oportunidad para construir y transformar; de su actitud y disposición depende que dicha posibilidad se haga real. Una pista para lograr tal cometido está en empezar por reconocer la historia de relaciones con la que llega cada sujeto a la escuela, así como la historia que ha atravesado al país, debido a que las experiencias que se viven en el escenario educativo pueden reforzar vivencias de alienación, rechazo, y violencia o, al contrario, constituirse en la posibilidad de resignificación y apertura de nuevas oportunidades para la vida de sujetos y colectivos.

Después de llegar a tal punto, es preciso dejar enunciadas otras posibles claves para que un docente logre configurar vínculos que se constituyan en matriz de acogida:

- Dar un lugar central al afecto y las emociones en las prácticas pedagógicas.
- Creer en las posibilidades que tiene cada sujeto estudiante que llega a la escuela; depositar esperanzas, tener confianza.
- Asumir con responsabilidad el lugar de figura de autoridad, posicionándose con humildad frente a la tarea de educar, estando dispuesto a aprender, pero a la vez reconociendo que tiene unas experiencias y conocimientos que merecen ser compartidos.
- Educar dando testimonio, esto es, que sea su propia experiencia la que se ponga en juego en lo que comparte a sus estudiantes; que se disponga para vivir los procesos educativos, más allá de abordarlos desde el discurso.
- Tener siempre presente la pregunta por el otro: ¿quién es? ¿Qué desea? ¿Qué necesita? ¿Qué le pasa?
- Estar en la capacidad de reconocer su fragilidad y ser compasivo con la del otro; que no tema reconocerse vulnerable ni pretenda que sus estudiantes sean perfectos.
- Asumir con pasión lo que hace, los contenidos que enseña y cada una de las acciones que acompaña.
- Atreverse a crear, no conformarse con reproducir lo que le transmiten.

Particularmente, en la transición a secundaria los docentes están llamados a asumir su papel de formadores, brindando contención, acompañamiento y posicionándose desde un lugar de autoridad, que respeta y que es respetada, que reconoce los intereses y necesidades de los estudiantes y, a su vez, demarca unos límites.

Todas estas actitudes y maneras de asumir el lugar de educadores tienen que ver, en últimas, con la posición política desde la cual se fundamentan las apuestas que hacemos con los procesos de formación. La educación no es neutra, ésta en sí misma constituye un acto político; quien educa, de manera consciente o

inconsciente, lo hace con unos propósitos: reproducir el orden establecido, instruir individuos competentes para el mercado laboral o sujetos críticos que promuevan la superación de las desigualdades sociales.

Comprometerse con una educación que sirva para la transformación resulta un camino prometedor para hacer de ésta un verdadero acontecimiento ético, una práctica de hospitalidad y de acogida con el recién llegado, tal como lo proponen Bárcena y Mèlich (2000). La responsabilidad de asumir este reto no debe asignarse de manera exclusiva a los educadores, también a quienes asumen roles directivos o están a cargo del diseño y puesta en marcha de políticas, así como a las familias, los estudiantes y demás actores que hacen parte de la escuela. Cada uno desde su lugar puede aportar en la construcción y fortalecimiento de relaciones interpersonales y con el entorno basadas en la cooperación, el cuidado y el respeto.

Así que, vale la pena seguir poniendo en cuestión los modos de asumir la educación ya establecidos, aceptando la invitación que nos hacen Skliar y Téllez (2008) de “entrar en el juego de conmover y alterar el lenguaje con el que pensamos, decimos y hacemos eso que llamamos educación y educar” (p. 11); esto nos puede ayudar a mantener viva la esperanza de construir pedagogías críticas y dialógicas, en las que se promueva el desarrollo humano en todas sus dimensiones y se dé un lugar central a los protagonistas del proceso educativo, reconociendo la existencia de formas alternativas de ser, aprender, hacer y convivir.

BIBLIOGRAFÍA

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós, Barcelona.

Bárcena, F. (2009). Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Todavía* (21).

- Bedoya, M., Builes, M. V., y Lenis, J. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1255 – 1271.
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- García, G. (1975). La educación como práctica social. Buenos Aires: Axis.
- Gómez, G. (2009). Identidad y sujeto. Formación del vínculo social. *Poiésis*, 18.
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Psicolibro.
- Maturana, H. (2002). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mèlich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Pp. 19 – 47. Hebe Tizio coordinadora. España: Gedisa.
- Patiño, S. M. (2010). La Responsividad Ética. Madrid: Plaza y Valdés.

- Sáenz, J. (1997). Hacia una Pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía, IX – X (19-20)*, pp. 114-135.
- Savio, N. y Benegas, A. (2012). Des-enlaces en las relaciones intergeneracionales. En busca de los lazos perdidos en la institución educativa secundaria. *KAIROS, Revista de Temas Sociales. Año 16, N. 29*.
- Skliar, C., y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. *Buenos Aires: Noveduc*.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía, 22 (56)*, pp. 101 – 111.
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Buenos Aires: Paidós.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN LA ACOGIDA: UNA INVITACIÓN A TRANSFORMAR-NOS EN LA EDUCACIÓN ⁹

Julia Patiño Arroyave¹⁰

Resumen: este artículo surge como resultado de un proceso de reflexión sobre las dinámicas que se presentan en la escuela frente a los recién llegados, esos niños y niñas que traen consigo unas historias, y que en muchas ocasiones una mirada, un gesto o una palabra pueden convertir el mundo de ese sujeto en algo hostil e inhóspito o en algo acogedor y confiable. Es una invitación a los agentes educativos a pensar la educación desde una nueva perspectiva en la que el rostro del otro sea reconocido y se le asigne igual o incluso más importancia que a la transmisión de conocimientos.

Palabras claves: Acogida, compasión, responsabilidad, rostro, reconocimiento.

Abstract: This article is part of the research “Experiences of the educational link in the process of transition to secondary education”, carried out within the framework of the Master’s Program in Education and Human Development of the Convention University of Manizales – CINDE. Its initial intention is to generate reflection on the dynamics that are presented in the school in front of the newcomers, children who bring with them stories, memories, pains, fears, hopes and that needs to be welcomed to realize their full potential. It is an invitation to educational agents to think about education from a new perspective in which the face of the other is recognized and assigned equal or even more importance than the transmission of knowledge.

Keywords: Reception, compassion, responsibility, face, recognition.

⁹ Este artículo hace parte de la investigación “Vivencias del vínculo educativo en el proceso de transición a secundaria”, realizada en el marco del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio Universidad de Manizales – CINDE, entre enero de 2014 y julio de 2016.

¹⁰ Psicóloga, Universidad San Buenaventura.

Comienza la escuela:

llegan los niños y las niñas acompañados por sus padres hasta el portón de la escuela, ahí las docentes los esperan y los dirigen a sus respectivas aulas, todos entran sin mayor complicación excepto uno, Mateo. Mateo llora, grita, patalea, se aferra de la puerta y no entra al salón; Milena, la profe, lo arrastra y lo deja en el corredor, pues los demás estudiantes la esperan y no puede quedarse a ponerle cuidado a Mateo. El segundo día de escuela apenas y ya Mateo se hacía notar, pero el resto del grupo eran niños “muy manejables” como ella misma decía.

La situación que se vivió ese día con Mateo, se volvió una constante, todos los días durante varias semanas pasaba lo mismo, llanto, gritos, pataletas, y ahora golpes y mordiscos a los demás niños y a la profesora Milena. Ya no sabía qué hacer, ese niño la descontrolaba, la hacía llorar, la sacaba de casillas. Al ver esta situación y pasadas cerca de dos semanas desde el inicio del año escolar, otras personas de la institución intervienen, pues ahora Mateo y Milena eran conocidos por todos en la escuela, ella no podía con él y él no iba a adaptarse a ella.

Luego de reuniones con la mamá, acompañamiento en el aula por parte de la docente orientadora y otras estrategias, finalmente se opta por solicitar a la profe María, recibir a Mateo en su aula. El cambio fue inmediato, no más llantos, no más peleas, no más mordiscos.

¿Qué pasó? Cuando avanza el proceso, Mateo manifiesta a la psicóloga de la institución que la profe Milena no le gustaba, que lo regañaba y lo miraba feo y no lo quería y la profe María, si lo quiere, no lo castiga y juega con él.

¿Por qué un niño puede comportarse mal en un aula y solo con cruzar un patio cambiar radicalmente su actitud? ¿Son las docentes lo que generan estos

comportamientos en los niños? ¿Qué hizo Milena? ¿Qué hizo María? ¿Qué fallo en la relación entre Mateo y la profesora Milena? ¿Acaso Mateo no se sintió acogido?

Son muchas preguntas y hasta ahora ninguna respuesta, en este artículo intentaré dar respuesta a algunas de ellas, ahondando en algunas ideas que permitan ir dando mayores claridades frente al asunto tratado. Además porque la historia de Mateo es la historia de todos, no solo nos enfrentamos a momentos difíciles al iniciar la vida escolar, las transición que vivimos a diario nos confrontan con situaciones que no sabemos cómo enfrentar, pasar de grado, llegar a lugares nuevos, conocer gente nueva, implica de nosotros estar atentos a lo que sucede y dispuestos para ese que llega o para esa situaciones que supera aquello para lo que estamos preparados.

Cualquiera de nosotros puede ser Mateo, María o Milena:

en muchas de las situaciones que vivimos en nuestra cotidianidad nos vemos enfrentados a miedos, temores, falta de respuestas, casi con las manos atadas para actuar, para dar una respuesta a ese otro, o para solicitar ayuda o expresar nuestras necesidades y angustias; ¿Qué pasó? Pasaron muchas cosas, en primer lugar, el vínculo y en este caso el vínculo educativo, no parece haber cumplido su función de articulador de las generaciones, permitiendo hilar un sentimiento de confianza entre los adultos y los niños, entre Milena y Mateo. No se logra cumplir con aquello que propone Núñez (2003)¹¹, quien considera que el vínculo educativo debería por un lado sostener y de otro permitir acoger al recién llegado y a lo nuevo que llega con él. Sostener y acoger a ese que llega con su historia de vida, con una apertura, sin prejuicios o perjuicios, es fundamental para establecer un vínculo que permita la

¹¹ Núñez, V. (2003). El vínculo educativo, en Tizio, H. (2003): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

construcción de una relación basada en la confianza y así poder dar inicio a nuevas posibilidades.

En segundo lugar, retomando a Van Manen (1998) la educación debe convertirse en una invitación al niño a confiar en ese adulto, en esa profesora, porque ya ella pasó por una situación similar. ¿Será entonces que los adultos que están en el aula olvidan su tránsito por este tipo de situaciones? No recuerdan su condición de vulnerabilidad y entonces no se reconoce la vulnerabilidad del otro y esto no les permite forjar una verdadera relación pedagógica, una relación en la que se puede decir: “no importa para qué, pero yo estoy aquí. Y puedes contar conmigo” (Manen, 1998, p.54)¹², en la que se reconoce el rostro del otro, un rostro que implica más que solo mirarlo, o saber su tono de piel o admirar unas facciones bonitas, sino ese rostro que permite oír, escuchar la palabra, el llanto, los gritos y todo aquello que trae consigo.

“El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación. El rostro es significación, y significación sin contexto”. (Bárcena. Mèlich. 2000 p, 137)¹³ El rostro entonces, permite más que solo ver a ese otro que tenemos en frente, permite escuchar la palabra, y una vez esto sucede se le posibilita al otro hacer su pedido y también se posibilita la respuesta del adulto; como lo menciona Melich (2009)¹⁴ en ambigüedades del amor, no hubo una respuesta a una demanda porque no se escuchó esa demanda, no se vio ese rostro, no se produjo esa respuesta ética en

¹² Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona:Paidós educador.

¹³ Lévinas, E. (2000) Educación y Hospitalidad, En F. Barcena, & J-C Melich (2000) La educación como acontecimiento ético, Natalidad, Narración y Hospitalidad. (p, 125 – 147). Barcelona: Paidós

¹⁴ Melich, J.C, Duch, L. (2009) Ambigüedades del Amor, Antropología de la vida cotidiana 2/2. Trotta Editorial.

ese tiempo y espacio que ambos compartían. No ver al otro imposibilita la acción, imposibilita reaccionar a ese rostro, a ese otro.

Esa respuesta o como lo nombra Van Manen (1998)¹⁵, la acción pedagógica, ese actuar entre el adulto y el niño que no implica necesariamente movimiento, pero sí intenciones que le permitan al niño sentirse acogido, querido, movilizado afectivamente hacia el adulto, un amor que puede propiciar en él un cambio, un desarrollo de nuevas habilidades, posibilidades diferentes ante las situaciones que se presentan. Es de alguna manera una esperanza nueva y una invitación a confiar en ese adulto; pero para que algo así suceda, ese adulto debe entender primero que no solo es un asunto de autoridad y poder, consiste en dejarse requerir por ese niño, brindarle amor, estar atento a su debilidad, a sus exigencias, implica responsabilidad con ese ser que llega, con ese recién llegado. Reconocer el rostro del otro, posibilita en ese momento, convertir la educación en una acción responsable.

¿Acaso Mateo no se sintió acogido? Acoger a ese niño que llega a la escuela, escuchar su voz, oír su rostro, reconocer su rostro, responder a ese llamado que a veces se hace en silencio y otras veces a gritos, acompañarlo en su dolor y de esta manera ser responsable de ese otro. Hablar de acoger responsablemente es también hablar de compasión, como claramente lo expresa Melich¹⁶ en el capítulo La acogida y la Compasión, de su libro Los márgenes de la moral:

¹⁵ Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós educador.

¹⁶ Poch, C & Vicent, A (2010) La acogida y la compasión: acompañar al otro. En J-C Mèlich y A, Boixader. (2010) Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. (p. 81 – 99) Barcelona: Editorial Graó.

“cuando hablamos de compasión hemos de hablar de acogida, y a la inversa, de situaciones educativas únicas, de la persona que responde, que está dispuesto a dejarse interpelar. Acoger en la compasión y el sufrimiento es saber estar cuando el otro nos necesita, desde la sencillez de una mirada, del sufrimiento íntimo, desde la serenidad de saber que únicamente en los pequeños gestos esta la auténtica compasión. No podemos sufrir por el otro, ni evitar su dolor, en ninguna circunstancia, simplemente -¡y cuánto es!- podemos acompañarlo, estar a su lado incondicionalmente.

Acoger es un acto responsable que un adulto y para este caso en particular, un docente, una profesión, una vocación, que una Milena, una María, y miles, millones más eligieron, pero que muchas veces se limita a la transmisión de conocimiento, donde no hay una preocupación por ese otro que llega, no hay compasión y no interesa educar desde la sensibilidad y para la sensibilidad. La responsabilidad consigo mismo y con el otro es la clave para acoger al recién llegado. Es lo que nos permitiría hablar de acogida y no solo de recibimiento. No es solo abrir las puertas y permitir que otro entre, es estar disponibles, dispuestos, con actitud acogedora, preocupada para que ese rostro encuentre alguien que lo reconozca.

Volviendo a los interrogantes iniciales, ¿qué hizo María?, Lograr establecer una relación en la que el niño intuya una actitud alegre y expectante por su llegada, se sienta valorado, apreciado, y porque no decirlo, confiado en que la persona que tiene en frente, ese adulto, comprende su dolor, su sufrimiento, su vulnerabilidad, su inseguridad y de alguna manera siente que lo puede ayudar, que lo quiere acompañar. Sentir a la docente cerca, que está ahí para él en el momento que hace su llamado, saber estar ahí, pues para ese recién llegado cualquier cosa puede ser

el detonante para que se torne en un ambiente acogedor, tranquilizante y afable o completamente amenazante y hostil.

¿Son las docentes lo que generan estos comportamientos en los niños?, no directamente, pues si afirmara esto, negaría la historia de vida, sus experiencias, sus temores e inseguridades propias de la transición, de comenzar una nueva etapa, de comenzar la escuela, de enfrentarse a situaciones desconocidas, de conocer gente nueva y establecer nuevas relaciones, pero si es el docente o la escuela los encargados de reconocer a ese niño que llega, casi podría decir ese recién nacido escolar, de preguntar, de estar atento a lo que sucede y de saber estar ahí para lo que ocurra, ser responsable de ese niño que llega a nuestras manos temeroso pero también esperanzado de conseguir, de construir, de conocer y de ampliar su mundo.

La escuela como un escenario de acogida:

la escuela es el primer escenario en el que los niños están fuera de su esfera familiar, es el primer escenario que los prepara para la vida en relación, para las nuevas experiencias, para desarrollarse en otras dimensiones del desarrollo y que implicarán nuevos retos, en los que el otro no será responsable completamente de su bienestar y las decisiones que se tomen sobre ese sujeto, sino, que es él quien deberá hacerse responsable de sí mismo. Es por esto que la escuela no solo es un espacio físico, constituido por aulas y lugares para el aprendizaje y la recreación, sino que es un cumulo de situaciones, un tejido de relaciones que se dan en un espacio y un tiempo determinado, todo esto mediado por unas políticas y directrices que dan cuenta de unas apuestas particulares que priorizan diferentes asuntos.

La escuela es entonces un ambiente complejo, en el confluye aspectos académicos, administrativos y financieros, políticos y quizá lo más importante

historias de vida, sujetos con diferencias, diferencias culturales, intelectuales, raciales, de creencias, con maneras de ser que los convierten en seres únicos compartiendo un espacio, pero ¿estará la escuela dispuesta a acoger a estos niños con sus historias o solo a recibirlos sin importar en qué condiciones? Solo porque esa es su finalidad.

“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima.” Paulo Freire. La escuela es¹⁷...

Son los otros asuntos diferentes a lo académico, los que posibilitan no solo un mejor desempeño en los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino que potencia en esos niños y niñas esa capacidad de ser humano sensible, conectado con el mundo que los rodea, compasivos, acogedores, que les permita ser y dejar que los otros sean desde el reconocimiento, convertirse en seres autónomos como es meta que nos plantea la cultura y la sociedad, pero poniendo de relieve aquello que Lévinas¹⁸ propone, el asunto de la heteronomía entendida como la responsabilidad que se tiene con el otro, sin dejar de ser uno mismo, pero sin negar el rostro del otro, salir de la singularidad para aceptar la pluralidad. Una pluralidad que permita a la escuela pensarse desde nuevas lógicas, donde se le dé cabida a otras maneras de relacionarse, al cuidado del otro, a la acogida de sus historias, a sus maneras de ser y al reconocimiento, una escuela que permita educarse feliz.

¹⁷ Freire, P. (2011). Experiencias educativas:
<http://paradigmaeducativo35.blogspot.com.co/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>

¹⁸ Lévinas, E. (2000) Educación y Hospitalidad, En F. Barcena, & J-C Melich (2000) La educación como acontecimiento ético, Natalidad, Narración y Hospitalidad. (p, 125 – 147). Barcelona: Paidós

Hablamos de una educación que promueve la autonomía heteronomizada, en la que el educador y la escuela son responsables no solo de lo que provocan en ese niño o niña y de permitir que avance en su proceso individual de desarrollo, sino de su historia, de su biografía, de su pasado, y así permitirle construir futuro donde el sufrimiento del pasado sea resignificado y valorado de una manera diferente.

Pero no es suficiente que desde la institucionalidad, se promueva esta manera de pensar la educación, si las personas que hacen parte de ella no se dejan permear, atravesar y de este modo convertirlo en parte de su cotidianidad y así poderlo hacer vida en la escuela. Son los adultos los primeros llamados a hacerse responsables de sí mismos, de sus miedos, angustias, silencios, inseguridades, a reconocerse y de esta forma a promover ese cambio de actitud en la escuela, a reconocer al otro, a acogerlo, a brindar una educación hospitalaria.

La acogida es un reto:

podría decir entonces, a manera de conclusión de este artículo, que la acogida es un reto que tiene que ver con unas apuestas de transformación desde todos los niveles y que involucra a todos a los que hacen parte de los procesos de educación. Es una invitación que todos debemos aceptar, realizar un cambio de paradigma, desde la educación tradicional, que plantea unas lógicas de relaciones autoritarias, basadas en el temor, en la generalización del otro, en el conocimiento académico como el único válido, un cambio de pensamiento, donde el otro es un ser sin luz, sin conocimiento que debe aceptar lo que proporciona la escuela como la única opción válida para llegar a ser algo o alguien, para pasar a una educación basada en el reconocimiento del otro y de todo aquello que lleva consigo, basada en la responsabilidad no solo frente al otro, sino frente a sí mismo, de estarse

repensando, replanteando, en constante formación, asumirse como un ser inacabado, reconocerse vulnerable y poder reconocer la vulnerabilidad del otro, estando más dispuesto, a estar ahí para el otro acompañándole en su proceso. Es un cambio no solo de pensamiento, sino de actitud, que permita transformar las acciones educativas, en acciones acogedoras, hospitalarias y responsables.

Es un reto que no corresponde a unos cuantos, que supera la infraestructura, que supera los manuales, es un desafío de todos, es hacer la escuela un lugar donde no solo se aprenda a leer o escribir, sino se aprenda a ser feliz con el otro, donde llegar sea una experiencia que transforme vidas.

Ahora bien, es lógico...que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. Paulo Freire. La escuela es...

La acogida debe ser entonces parte fundamental de la escuela, debe ser la carta de navegación, como aquella que acompaña todos los procesos, todos los momentos y a todos aquellos que hacen parte. Reconocer al otro, estar ahí para él, saber en qué momento hablar y en qué momento callar pero siempre con la intención de cuidar y proteger a ese otro, buscando no solo alcanzar unos procesos de enseñanza – aprendizaje exitosos, sino propiciar nuevas posibilidades de relaciones consigo mismo y con el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, P. (2011). Experiencias educativas:
<http://paradigmaeducativo35.blogspot.com.co/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>
- Lévinas, E. (2000) Educación y Hospitalidad, En F. Barcena, & J-C Melich (2000) La educación como acontecimiento ético, Natalidad, Narración y Hospitalidad. (p, 125 – 147). Barcelona: Paidós
- Melich, J.C, Duch, L. (2009) Ambigüedades del Amor, Antropología de la vida cotidiana 2/2. Trotta Editorial.

- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo, en Tizio, H. (2003): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Poch, C & Vicent, A (2010) La acogida y la compasión: acompañar al otro. En J-C Mèlich y A, Boixader. (2010) Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. (p. 81 – 99) Barcelona: Editorial Graó.
- Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós educador.