

EMOCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN LA SALA DE CLASES. UNA MIRADA DESDE EL CONTRATO DIDÁCTICO

RESUMEN

Las emociones de estudiantes y profesores debieran ser visibilizadas desde una mirada a los diferentes contratos didácticos, implícitos al interior de la salas de clases, pues éstas constituyen un referente importantísimo para la retroalimentación de las prácticas didácticas, evaluativas y pedagógicas, además, fundan la base para la formación de un sujeto social que aprenda a convivir en forma democrática y armónica, respetando los derechos humanos, la dignidad y heterogeneidad del otro.

En esta investigación se observan, describen, interpretan y comprenden las emociones vividas por estudiantes y profesores en la sala de clases de un séptimo año básico, en el contexto del contrato didáctico. El estudio, se aborda desde el paradigma cualitativo y emplea como metodología de investigación un enfoque de carácter etnográfico. A través de éste, se efectúa un exhaustivo y riguroso proceso de observación, apoyado con notas de campo y registros audiovisuales lo que deriva en un ejercicio reflexivo y hermenéutico sobre las emociones de estudiantes y profesores al interior de la sala de clases.

Los resultados de la investigación dan cuenta de un contrato didáctico formado por creencias y expectativas totalmente contrapuestas, entre profesores y estudiantes con respecto a tres grandes ámbitos en tensión: relaciones de poder, estrategias de enseñanza y convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE

Emociones, creencias y expectativas, contrato didáctico, sujeto social, convivencia armónica, clima de aula, relaciones de poder y estrategias de enseñanza.

EMOTIONS OF STUDENTS AND TEACHERS IN THE CLASSROOM. AN INSIGHT FROM THE EDUCATIONAL CONTRACT

ABSTRACT

The emotions of students and teachers should be made visible through from the perspective of the different implicit educational contracts within the classroom, as they are an important benchmark for feedback of teaching, evaluative and pedagogical practices. They are also the basis for the construction of a social subject who can live in a democratic and harmonious way, respecting human rights, dignity and the diversity of the other.

This research observes, describes, interprets and understands the emotions experienced by students and teachers in the classroom of seventh grade, in the context of the educational contract. The study is approached from the qualitative paradigm and the research methodology is an ethnographic approach. Through this, a thorough and rigorous process observation is performed, supported by field notes and audiovisual registers, which translates into an exercise of reflection on the emotions of students and teachers in the classroom.

The results account for an educational contract formed by opposing beliefs and expectations, between teachers and students, taking place the following areas of tension: power relations, teaching strategies and school relationships.

KEYWORDS

Emotions, beliefs and expectations, educational contract, social subject, peaceful relationships, classroom environment, power relations, and teaching strategies.

**Mg. Vanessa García
García.**
Santiago, Chile.
vandenisse@gmail.com

Planteamiento del problema

“En la calle expresamos sentimientos, emociones y frustraciones, es en ella en donde demostramos el verdadero arte, la verdadera fuerza, en ella buscamos un espacio para ser mejor” Estudiante de séptimo año básico, murmurando parte de una canción durante la clase”.

Mientras la profesora dicta algunos contenidos, los estudiantes copian en sus cuadernos con posturas corporales y gestos que denotan emociones de tedio, aburrimiento y enojo. Una parte de ellos intenta cambiar esas emociones, murmurando parte de una canción o contando chistes que sacan algunas risas medias encubiertas. La profesora molesta con las interrupciones, los hace callar para continuar con su actividad.

El relato anterior describe parte de la interacción relacional y didáctica vivida por estudiantes de un séptimo año básico y una de sus profesoras. Una relación marcada por una profunda tensión e invisibilización de las emociones.

Lo paradójico es que las emociones de los estudiantes fundan su predisposición hacia los aprendizajes (Ibañez, 2004). Por consiguiente, debieran estar estrechamente ligadas a las acciones didácticas que los docentes realizan en el aula. Sin embargo, en muchas ocasiones sucede lo contrario, las emociones pasan inadvertidas en las salas de clases, desechando una información imprescindible para retroalimentar las prácticas didácticas y potenciar los aprendizajes. Si anulamos el emocionar del otro por considerarlo irrelevante, podemos cerrar espacios de aprendizaje perpetuando en nuestras salas el modelo “anti-emocional” y limitando las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes (Casassus, 2007).

Por otro parte, la indiferencia emocional en el aula obstruye la formación de sujetos sociales capaces de empatizar con otros y construir una convivencia basada en los acuerdos y el respeto. Obstaculiza una educación de calidad entendida como aquella que se vive realmente desde el ejercicio permanente de la aceptación mutua, las libertades fundamentales, los derechos humanos, el desarrollo integral y social de los sujetos (Maturana, 1989).

La escuela debe ocuparse de formar a la persona democrática, es decir, aquella responsable de sus deberes y derechos, tanto en el sentir, pensar, como en el hacer; potenciándole las diferentes inteligencias que posee el ser humano y la capacidad de resolver sus conflictos y de influir en la superación de los conflictos de los demás. En suma, un individuo promotor de la paz y la justicia, un sujeto social capaz de contribuir al desarrollo de una sociedad realmente democrática (Colegio de Profesores, 2005, p.19)

La problemática de esta investigación radica en visibilizar las emociones que estudiantes y profesores experimentan al interior de la sala de clases, mediante la observación e interpretación de sus acciones. La lectura o interpretación de estas emociones permitirá revelar expectativas y creencias que forman parte del contrato didáctico, las cuales pueden actuar facilitando u obstaculizando la interacción que se genera entre profesores y estudiantes. Cuando nos referimos a

“contrato didáctico” hacemos alusión al término propuesto por Brousseau (2007) desde el ámbito de las didácticas específicas de la matemática. La noción está centrada en las creencias y expectativas de los estudiantes, en relación al aprendizaje de las matemáticas, éstas pueden limitar o contribuir en este proceso. El autor postula que el contrato didáctico es constitutivo de una situación específica del saber, sin embargo, a juicio de quien elabora esta investigación el análisis de los fenómenos didácticos no puede ser reducido y explicado, sólo en términos de saberes o conocimientos específicos. Esta posición carece del aspecto relacional y emocional que se experimenta en la sala de clases.

Además, si consideramos que uno de los focos del contrato didáctico, es la generación de sentidos para optimizar la enseñanza y el aprendizaje, debemos admitir que ampliar la mirada hacia la comprensión de las emociones posibilita el cuestionamiento de las interacciones didácticas entre profesores y estudiantes con el propósito de mejorar los trayectos educativos. “El proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta (Martinic et al., 2009. p.3).

Objetivo General

Comprender las emociones que expresan estudiantes y profesores de un séptimo año básico, de un colegio particular subvencionado de la Comuna de la Cisterna, en el contexto del contrato didáctico.

Objetivos específicos

1. Reconocer las distintas emociones que experimentan estudiantes y profesores de séptimo año básico, durante las clases de educación matemática, lenguaje y comunicación, estudio y comprensión de la naturaleza, sociedad, inglés, educación musical y educación física.
2. Describir y reflexionar sobre el contexto didáctico, en que surgen las diversas emociones, tanto de profesores como estudiantes, durante las clases observadas.
3. Identificar ámbitos en tensión, a partir de un ejercicio de contrastación sobre los contextos didácticos, en que estudiantes y profesores experimentan sus emociones.

Marco teórico

1. Emociones al interior de la sala de clases

“De vez en cuando, los profesores y los niños leen en las caras y en los ojos lo que es importante, interesante, molesto, conmovedor aburrido emocionante o inquietante” Max Van Manen

Si consideramos que la palabra emoción proviene del verbo latino mover podemos decir que ella nos induce a realizar una acción, es decir, a ejecutar impulsos y planes instantáneos. Las emociones podrían definirse como impulsos naturales

para la acción, diferenciándose de los sentimientos pues en éstos últimos interviene el fenómeno de la apreciación de nuestros estados anímicos, mediante un juicio reflexivo (Bloch y Maturana, 1996). En los sentimientos se conjugan las distintas expresiones del lenguaje, mientras que las emociones se producen en un plano más natural e instintivo, se manifiestan en las acciones que realizamos (Maturana, 1989).

Para evidenciar las emociones que estudiantes y profesoras, viven al interior del aula utilizaremos el concepto de “señales emocionales”, definidas como las disposiciones fisiológicas, corporales y verbales que observamos cuando un sujeto se encuentra en una determinada emoción. Estas señales están compuestas por los gestos, posturas, miradas, entonaciones de voz, palabras y mensajes expresados. Si alguno de los que participan en un acto comunicativo no considera estas señales el proceso comunicativo se diluye, es decir, carece de sincronía emocional (Céspedes, 2010).

A continuación, expondremos las principales señales emocionales que consideraremos para el estudio:

La “mirada”, casi en forma intuitiva, se puede interpretar con asertividad, cuando se pertenece a la misma cultura y se comparten elementos sociales. El significado de los ojos, en diferentes contextos, depende de la sintonía emocional que establecemos con el otro. No es lo mismo, un apartar la mirada con brusquedad o dulzura; una reciprocidad en la mirada o un desencuentro de ésta; una mirada sostenida versus una casual.

A través de la mirada se experimenta la presencia del otro, se manifiesta su tensión emocional. Empleamos la mirada no sólo para la contemplación neutra de los sujetos, por el contrario, a través de ésta expresamos nuestro emocionar y lo hacemos evidente frente a los ojos de los demás (Le Breton, 1999)

“La mirada de un profesor puede dejar traslucir su espíritu de servicio, sus ganas de intentar orientar a un niño o por el contrario su falta de paciencia o tolerancia con éste. Un profesor que anima con tacto, a un niño, con una mirada afectuosa y de apoyo debe sentirse atraído afectivamente por el niño” (Van Manen, 1998, p.187).

Otro de los signos que pueden expresar nuestra emocionalidad, es el habla a través de la voz y por sobre todo de su entonación. La intensidad de la voz y sus inflexiones puede hacernos distinguir si el otro está en una emoción de irritabilidad o de serenidad. Si el niño escucha voces en cuya entonación hay calma y dulzura logra confiar en quien se acerca a él, por el contrario los gritos amenazantes, las voces estridentes provocan una serie de fenómenos neurobiológicos y activan al sistema de estrés (Céspedes, 2010). “Un buen profesor sabe que los niños que están nerviosos o hiperactivos se pueden llegar a calmar utilizando con ellos un tono de voz tranquilo” (Van Manen, 1998, p.182).

Los gritos amenazantes, las voces estridentes o airadas son patrones prosódicos que van a activar el sistema de estrés, provocando la cadena de fenómenos neurobiológicos...el niño necesita escuchar voces serenas para serenarse, voces dulces y acogedoras para acoger o entregarse, un benéfico silencio mientras se ovilla al interior de brazos protectores (Céspedes, 2010, p.254)

El gesto y/o postura corporal es otro aspecto importante de analizar, en la lectura de las señales emocionales, las mímicas, posturas, distancias y movimientos, entre otros, expresan emociones. El cuerpo narra el emocioar mediante las acciones que realiza, se transforma en una composición gestual que puede simbolizar rechazo o aceptación, hacia una persona, objeto o situación determinada. "El gesto corporal es sintomático del humor de una persona, de manera que un profesor perceptivo puede detectar el estado psicológico y emocional de un estudiante por la manera en que se coloca o se mueve" (Van Manen, 1998, p.188).

El último elemento al cual haremos alusión, es el tipo de discurso que puede existir al interior de una sala de clases. El discurso se evidencia mediante las palabras que se expresan en el momento de realizar una acción o experimentar un comportamiento, a través de ellas también se pueden translucir las emociones.

"El tipo de discurso que gobierna un aula o una escuela, puede evitar, o contribuir a una sensación de contacto, entre los profesores y los niños. Este clima está en función de la relativa presencia o ausencia de un cierto tacto en la forma en que , por ejemplo, el profesor llama a un estudiante, le da las instrucciones, le hace sugerencias o le ofrece explicaciones" (Van Manen, 1998, p.181).

En esta investigación se observan, describen y analizan las señales emocionales desde una perspectiva flexible, es decir, se busca recurrir a su significación mediante la contextualización de los procesos de convivencia escolar, los cuales pueden estar en permanente transformación, de acuerdo a la naturaleza de cada interacción.

Para favorecer acciones didácticas que mejoren los aprendizajes y a su vez aseguren la formación de sujetos sociales, los docentes deben reconocer las señales emocionales en sus estudiantes, haciendo uso de lo que Van Manen, (1998) denominó "tacto pedagógico", es decir, la capacidad de leer ó interpretar las signos emocionales, que se viven al interior del aula; aprender a saber cómo vive o experimenta la situación cada estudiante; aprender a captar en ellos emociones tales como alegría, tristeza, miedo, enojo o aburrimiento. Los estudiantes logran percibir cuando a los profesores le interesan o no sus emociones, por eso es fundamental que el profesor sea capaz de visualizar su rol en la sala de clases identificando las emociones que hay tras las conductas de los estudiantes, mediante una mirada global , reconociendo al ser humano en su totalidad (Fabres, 2009)

2. Emociones y didáctica: un contrato didáctico provisto de emociones

Denominamos contrato didáctico al conjunto de comportamientos específicos del maestro que son esperados por el estudiante y al conjunto de comportamientos del estudiante que son esperados por el maestro, en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas relacionadas con la disciplina matemática (Brousseau, 2007). Si bien, el concepto de “contrato didáctico” es acuñado a partir de la didáctica específica de la matemática, si consideramos que las emociones forman parte esencial de la vida de los sujetos, la invisibilización y negación, que se realiza de ellas en el proceso didáctico, se convierte en un absurdo. Por tanto, es pertinente y necesario ampliar esta noción al mundo de las didácticas generales e incluir las creencias y expectativas que se generan tras las emociones de estudiantes y profesores, con el propósito de mejorar sus interacciones didácticas y de esta manera favorecer las condiciones para la generación de aprendizajes. La comprensión de las emociones en el aula permite conocer los fundamentos de las acciones de los estudiantes y de qué manera éstas pueden limitar o favorecer las distintas disposiciones hacia el aprendizaje (Ibañez, 2004).

La experiencia práctica, también, la teoría pedagógica ha demostrado que en aquellas aulas con ambientes en donde se producen emociones gratas y placenteras como la calma, interés, amor, alegría, tanto estudiantes como profesores mejoran sus relaciones sociales y de convivencia; por otra parte las interacciones didácticas se vuelven más placenteras, lo que a su vez, facilita logros y aprendizajes más duraderos y significativos. Por el contrario aquellos espacios escolares que se caracterizan por presentar una mayor gama de emociones poco gratas como la rabia, miedo o vergüenza hacen que la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia se tornen difíciles y carentes de sentido. Sensibilizarnos como profesores frente a las emociones de nuestros estudiantes, no es “sentimentalismo”¹ sino una necesidad urgente desde el punto de vista didáctico. “Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica” (Freire, 2004. p. 8).

Marco metodológico

1. Tipo de investigación: cualitativa e interpretativa

La investigación se ajusta al paradigma cualitativo, ésta busca comprender e interpretar, como objeto de estudio, las emociones que viven estudiantes y profesores al interior de la sala de clases. El propósito es revelar creencias y expectativas tras las emociones de éstos, en la relación de convivencia. Estas creencias y expectativas, forman parte del contrato didáctico implícito al interior del aula. Para ello este enfoque interpretativo pretende comprender los distintos modos de pensar, sentir, actuar y comportarse que presentan los sujetos en estudio, frente a diversos referentes (Labarca, 2008)

La indagación cualitativa es semejante a armar un rompecabezas... usted no está reuniendo piezas de un rompecabezas cuya imagen ya conoce. Está construyendo una imagen que se forma cuando se reúnen y examinan las partes... esto se llama aproximación inductiva, permite que las ideas o categorías emerjan preferentemente desde los datos y no al colocar un marco preexistente en ellos (Mayan, 2001,p.5).

2. Método de investigación: enfoque etnográfico

De acuerdo a las necesidades de la investigación, se escoge un enfoque etnográfico como método de investigación. Este enfoque extrae, de la etnografía, aspectos tales como: su carácter holístico al abordar el fenómeno en estudio de manera global, en sus contextos; su condición naturalista, pues el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural; su vía inductiva ya que se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías; su carácter fenomenológico al captar los significados que se estudian desde la perspectiva de los agentes sociales y su carácter reflexivo en el que el investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él (Latorre, 1996).

3. Participantes de la investigación

El estudio se realiza en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna, que cuenta con una matrícula aproximada de 316 alumnos. Los participantes corresponden a un grupo curso de treinta y cuatro alumnos de un séptimo año básico junto a siete profesoras. El rango de edades de los estudiantes va desde los 12 años hasta los 14; mientras que las docentes fluctúan en edades que van desde los 24 años hasta los 35 años. Con respecto al género del grupo de estudio, las siete profesoras son mujeres mientras que del total de estudiantes diecinueve son varones y quince mujeres. Las docentes realizan sus clases en los subsectores de lenguaje, matemática, ciencias naturales, historia, música, educación física e inglés.

Hallazgos y discusión

“Los gestos, las mímicas, las posturas , los desplazamientos expresan emociones, realizan actos, subrayan unas palabras o las matizan, manifiestan permanente sentido para uno mismo y para los otros “ David Le Breton

1. Análisis de carácter descriptivo

Este primer nivel de análisis da cuenta sobre tres fases distintas de categorización, las cuales se exponen según su grado de profundidad y revelan fundamentalmente: las emociones que emergen en la relación didáctica de profesoras y estudiantes, los contextos en los cuales surgen estas emociones y las expectativas y creencias vinculadas a éstas, las cuales forman parte del contrato didáctico establecido al interior de la sala de clases.

1.1 Primera fase: emociones vividas por estudiantes y profesores al interior del aula

En esta primera etapa, se interpretan las señales emocionales a través del lenguaje corporal, gestual y verbal de estudiantes y profesores, con el propósito de distinguir las emociones que éstos experimentan, en la relación de convivencia que surge durante el desarrollo de siete clases distintas: lenguaje y comunicación, matemática, comprensión de la naturaleza, comprensión de la sociedad, educación física, música e inglés.

En este proceso heurístico se recuperan las siguientes emociones:

Aburrimiento

En el contexto de esta investigación, la experiencia de aburrimiento, en la sala de clases, significa hastío, tedio, adormecimiento, letargo y pasividad. En los estudiantes esta emoción puede descifrarse a través de cuerpos que se dejan caer, aletargados en las mesas; cabezas que parecen pesar y que deben ser sostenidas por brazos y manos; bostezos continuos; muecas de incomodidad y molestia; manos que refriegan una y otra vez los ojos, tratando de despertar el interés por la fuerza. La emoción de tedio o aburrimiento se pudo apreciar en forma recurrente en las acciones de estudiantes más que en las de profesoras.

Se logra reconocer la emoción de aburrimiento, en las profesoras, recuperada fundamentalmente a través de sus expresiones faciales de fastidio y hastío.

A continuación algunos ejemplos² que muestran la emoción de aburrimiento en estudiantes y profesoras.

En estudiantes:	En profesoras:
<i>Estudiante (p): / se recuesta en su banco como en una postura de derrota y aburrimiento/</i>	<i>Profesora a estudiante (z): “¿qué entendió usted del texto que leyó”.</i>
<i>Profesora a estudiante (p): “¡estoy dictando señor!” /grita al estudiante/ (en tono molesto)</i>	<i>Estudiante (z): “¡nada!” /esbozando una sonrisa/ (parece un poco nerviosa y avergonzada)</i>
<i>Estudiantes: /realizan muecas de aburrimiento e incomodidad; balancean sus pies y realizan movimientos repetitivos/</i>	<i>Estudiantes: / se ríen de la respuesta de la compañera/</i>
<i>Estudiante (i): /se recuesta en su puesto en señal de hastío/</i>	<i>Profesora: “¿nada?” (con expresión de asombro y hastío)</i>
	<i>Estudiante (z): / se ríe y agacha la cabeza con vergüenza/</i>

Enojo

Esta emoción es expresada por estudiantes mediante irritabilidad y rabia al enfrentarse a situaciones didácticas desagradables, para ellos. También, frente a relaciones de convivencia cargadas de violencia.

Los profesores expresan la emoción de enojo cuando son sometidos a burlas, indiferencia o desobediencia por parte de los estudiantes. No obstante una de las situaciones que produce mayor recurrencia de esta emoción, es la desobediencia y el desinterés de estudiantes por sus clases.

En estudiantes:

Estudiante (i): “puta la güeá” /murmura, mientras se desabotona la camisa y mueve las piernas constantemente / (se nota muy enojado e incómodo por tener que escuchar las explicaciones de la profesora,).

Estudiantes: /se notan enojados cada vez que la profesora menciona sus nombres para que coloquen atención a lo que explica/

En profesoras:

Profesora: “jes que yo jamás he dicho que es de a dos!...entonces ¿la hizo usted, o la hizo su compañero?, ¡la verdad! /grita al estudiante (p), desconfiando de lo que éste le dice/ (se nota muy molesta porque los estudiantes han desobedecido la forma para presentar el trabajo)

Estudiante (p) dice: “no tía, si es verdad entre los dos la hicimos” (en tono de súplica, ansioso, temeroso y triste)

Profesora: “¡imposible!” / en un tono de voz elevado / (se nota muy molesta)

Ansiedad

Las manifestaciones corporales que indican esta emoción se relacionan con movimientos repetitivos de pies y manos, que los estudiantes ejecutan en sus puestos; movimientos corporales de incomodidad, estirando cuello, brazos y espalda; muecas y expresiones faciales de preocupación y angustia.

Estudiantes experimentan esta emoción frente a situaciones tales como: someterse y asumir un rol pasivo; reprimendas, amenazas, castigos; notas u anotaciones; frente al juicio evaluativo de otro; copiar al dictado o del pizarrón; completar oraciones, responder preguntas y gritos emitidos por la profesora;

Las profesoras manifiestan la emoción de ansiedad, a través de sus expresiones faciales de incomodidad, tensión y preocupación, especialmente al percatarse de la desobediencia y falta de interés por sus clases.

En estudiantes:

Descripción de la situación: los estudiantes deben exponer en forma oral, un trabajo de investigación sobre enfermedades infecto-contagiosas.

Estudiante (b) dice: “tengo miedo, me duele la guata” (con expresión de miedo y ansiedad)

Estudiante (r) dice: “a mí también”

En profesoras:

Profesora: “anda a sentarte” / elevando el tono de voz, modulando cada sílaba y dirigiéndose a un estudiante/(está ansiosa, irritada y enojada)

Estudiante (h): / se ríe cuando la profesora lo envía a sentarse y finalmente se dirige a su lugar)

Estudiante (i): “¿no estamos en recreo?” /comentando al compañero de banco en alusión al desorden que según él hay en la sala de clases/ (en un tono sarcástico)

Tristeza

Los estudiantes manifiestan tristeza, a través de su corporalidad, con actitudes que reflejan impotencia, resignación y pena. Los motivos que desatan esta emoción están relacionados principalmente al uso del poder que hacen las docentes al interior de la sala de clases, también, cuando no pueden entender las actividades propuestas por éstas o cuando les desagradan, finalmente en relación a las interacciones de convivencia con sus pares y profesoras, cuando éstas se componen de violencia física, psicológico o simbólica.

Las profesoras, en cambio, experimentan tristeza y desgano principalmente cuando no son escuchadas por sus estudiantes; al presenciar las agresiones entre éstos o cuando son sometidas a burlas.

En estudiantes:

En ese momento ingresa un estudiante(a) atrasado a la sala de clases entonces:

Profesora: "¡bah! ¿apareció? ¡no viene nunca los lunes porque no hace nada!"/ se dirige al estudiante atrasado/ (en un tono de disgusto y sarcasmo)

Estudiante (a): /agacha la cabeza y camina lento hacia su puesto/ (se nota triste y resignado por el comentario que realiza la profesora)

Los estudiantes: /callados sin hablar; algunos simulan que leen sus carpetas/ (parecen tristes por su compañero y asustados con los comentarios de la profesora)

En profesoras:

Descripción de la situación: los estudiantes se encuentran en clases de historia. La profesora trata de explicar un contenido.

Profesora dice: "¡quiero hacer mi clase!"/ dirigiéndose a los estudiantes en general/ (en tono de tristeza y aburrimiento)

Estudiantes: "¡la tía quiere hacer su clase!" /gritan y se ríen / (en un tono sarcástico)

Miedo

El miedo se manifiesta tanto en docentes como en estudiantes, sin embargo, son estos últimos los que experimentan esta emoción con mayor recurrencia. Cuando los estudiantes experimentan esta emoción asumen actitudes de pasividad, obediencia y timidez.

Los docentes se ven principalmente afectados por el miedo cuando pierden el control de la situación al interior de la sala de clases.

En estudiantes:

Profesora: "¡no se van a ganar aquí adelante a leerme, si no que a explicarme la carpeta!... no me van a presentar su trabajo para que yo les diga ¡oh que lindo su trabajo! si no lo que tiene que hacer usted, como dijo el director ayer, es explicarme de que se trata aquí adelante / alzando la voz/ (en tono irónico y molesto)

Estudiantes: / se miran de reojo expresando miedo y ansiedad por la actividad que deben realizar. Se nota que algunos no quieren salir a exponer por temor a ser dejados en vergüenza/

En profesoras:

La profesora se encuentra dictando la materia, pero muchos estudiantes comienzan a gritar que no escuchan lo que ella les dictó

Estudiante (d) "¡cállense todos!" / grita nuevamente a sus compañeros / (muy molesto)

Estudiante (b): "¡cállate vo po!" /dirigiéndose al estudiante (d) / (muy enojado porque lo hace callar su compañero)

Profesora: / trata de no levantar la voz y permanecer tranquila frente a la situación caótica que se produce en la sala de clases, sin embargo, expresa ansiedad y temor de perder el control)

Vergüenza

La vergüenza sólo se logra recuperar principalmente a través del lenguaje corporal de los estudiantes, si bien pudo haber sido experimentada en algún momento por las profesoras, fue complejo de captar durante el desarrollo de la investigación.

Las experiencias que detonan esta emoción en los estudiantes son: verse expuestos a críticas de sus profesoras en frente de sus pares, dar respuestas erróneas frente a las preguntas o ser agredidos verbalmente por sus compañeros.

En estudiantes:

La profesora llama a estudiante (h) para que salga a exponer su trabajo

Estudiante (h) responde: "no lo traje"

Profesora: "¡harto irresponsable, no me diga nada!" /en voz alta y molesta/

Estudiante (h): / mira a la profesora/ (con expresión de vergüenza)

En profesoras:

Amor

Esta emoción se evidencia con muy poca recurrencia tanto en estudiantes como en profesoras. Pero cuando se manifiesta, se expresa principalmente como la aceptación del otro y la empatía hacia el sufrimiento ajeno.

La emoción de amor, en profesoras, se distingue cuando escuchan, aceptan y respetan. Una sincronía emocional que tiene como fundamentos la comprensión y legitimidad del otro ser humano.

Cuando los estudiantes exhiben esta emoción, lo hacen principalmente asociado a la empatía que les produce que otro compañero sufra.

En estudiantes:

Estudiante (b): "¡si yo no voy a estar el próximo año acá!... es que no me van aceptar" /hablándole a su compañero de puesto sobre su suspensión/ (se nota realmente muy triste)

Estudiante (o): "las personas tienen derecho a cambiar" / tratando de animar a su compañero para que éste se sienta mejor/

En profesoras:

Profesora: / ha escrito una actividad en la pizarra para que los estudiantes la copien y realicen/

Estudiante(s): / se acerca a la profesora para mostrarle un dedo en el que se hizo una herida / (le duele y se nota triste)

Profesora: "¿Qué te pasó?" /le toca la mano y escucha atentamente demostrando preocupación y comprensión hacia la estudiante, luego la envía a buscar un parche para colocarse en el dedo/

Alegría

En los estudiantes la emoción de la alegría se expresa como satisfacción y euforia, primordialmente frente a la posibilidad de evadir las normas de poder impuestas al interior de la sala de clases, es decir, al eludir castigos; poder expresar opiniones; salir a recreo; trabajar en grupo y frente al reconocimiento público de la profesora.

Las docentes manifiestan con menor frecuencia esta emoción, no obstante, cuando la expresan se encuentra relacionada con la obediencia de sus estudiantes y que éstos respondan correctamente lo que ellas preguntan.

En estudiantes:

Profesora: "¡ya, chicos! formen sus grupos de trabajos.

Estudiantes: / algunos trabajan en grupo, otros juegan y bailan (se notan totalmente relajados y contentos con la actividad)

En profesoras:

Estudiante (m): "si nosotros nos portamos bien con nuestra profesora nuestra profesora no padecerá de la afonía" / hablando en su exposición oral de las enfermedades que pueden atacar el sistema respiratorio del ser humano/ (se nota ansioso por agradar a la profesora)

Profesora: "¡a ver repita eso más fuerte!" /atenta al comentario que realiza el estudiante en su exposición y elevando el tono de voz/ (se nota contenta por lo que dijo)

Tranquilidad

En estudiantes aparece frente a la falta de vigilancia de los profesores; con la amabilidad de la profesora y su buen humor.

En las profesoras se evidencia cuando existe silencio en la sala de clases y los estudiantes obedecen a sus indicaciones.

En estudiantes:

Estudiantes: /un grupo coloca música de Michael Jackson y algunos estudiantes bailan imitándolo/ (se notan tranquilos, relajados y cantan las canciones que escuchan)

En profesoras:

Profesora: /sentada en su puesto, observando a sus estudiantes estudiando en silencio / (se nota tranquila)

Estudiantes: / en completo silencio, nadie de pie, bostezan, se sujetan las cabezas y hay miradas de reojo, para ver que hacen los demás/ (se notan tensos, aburridos y tristes)

Interés

Al igual que la emoción de vergüenza, el interés se logra rescatar, sólo en contadas ocasiones, en los estudiantes, cuando pueden opinar en clases o desarrollar actividades que requieren mayor concentración como por ejemplo desarrollar algoritmos matemáticos.

En estudiantes:

Profesora): “¿cuántos eran los no privilegiados?/ dirigiéndose a estudiante (k)/

Estudiante (d): “era el 83%” /contesta en forma inmediata sin dejar que responda el estudiante (k) a quien se le había realizado la pregunta/ (está muy interesado en participar de la clase)

En profesoras:

A continuación la Figura Nº 1 expone las principales emociones vividas por estudiantes y profesores al interior de la sala de clases y observadas durante el desarrollo de la investigación.

Esta figura fue construida utilizando colores para representar cada emoción. En una misma línea se incluyen emociones de una gama semejante.

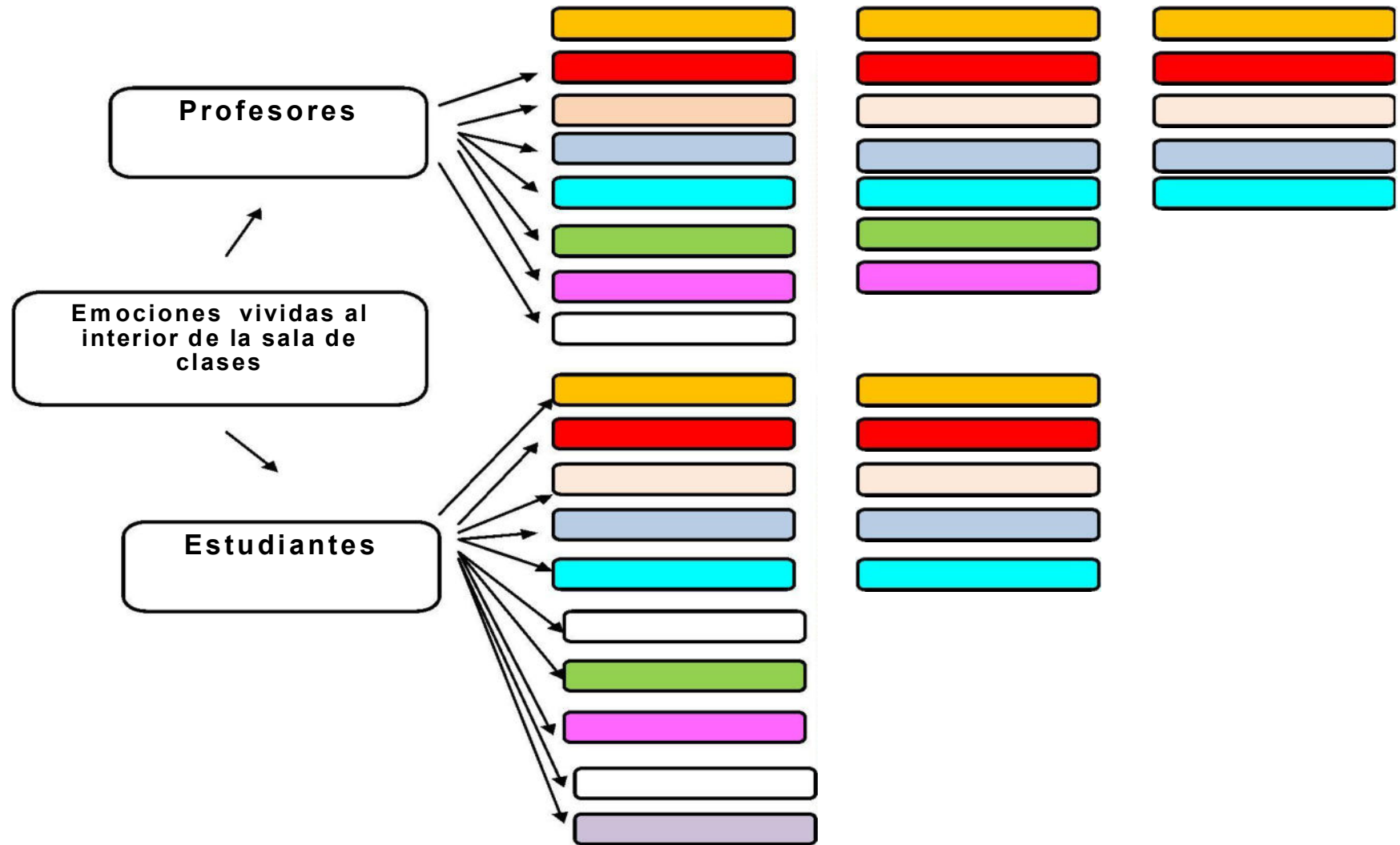


Figura 1: Emociones de estudiantes y profesores al interior de la sala de clase

1.2 Segunda fase: el contexto del emocionar en el aula, particularidades de profesores y estudiantes.

En esta segunda fase, se identifican los contextos en que estudiantes y profesores manifiestan sus emociones al interior del aula. Esta distinción se basa en los exhaustivos registros de observación de las clases de matemática, lenguaje, comprensión de la naturaleza, sociedad, inglés, educación musical y educación física. Se pretende de esta manera, dar respuesta a preguntas, tales como: ¿por qué se aburren los estudiantes en las clases? ¿Por qué se aburren los profesores? ¿cuáles son los motivos por los que se enojan los estudiantes? ¿cuáles son las razones que hacen enojar a los profesores?, etcétera.

Después de identificar los diferentes contextos emocionales, se realiza un ejercicio comparativo, compresivo e interpretativo sobre las particularidades de profesores y estudiantes, tras el cual emergen creencias y expectativas contrapuestas y comunes, referidas a los siguientes ámbitos en tensión: poder en el aula, estrategias didácticas y convivencia escolar.

Las figuras N° 2 y N° 3 sintetizan los contextos emocionales de estudiantes y profesoras. Luego la figura N° 4 esquematiza sus distintas particularidades utilizando colores para representar el surgimiento de ámbitos en tensión, debido a creencias y/o expectativas contrapuestas y comunes.

1.3 Tercera fase: Dinámicas relacionales y emociones en el contexto del Contrato Didáctico

El ejercicio reflexivo desarrollado en la fase anterior, principalmente elaborado mediante la comparación, comprensión e interpretación de las particularidades³ de los contextos emocionales de estudiantes y profesores, sustenta esta tercera fase, en la cual se reconstruye el contrato didáctico detallando las creencias y/o expectativas de profesoras y estudiantes, develando recursivamente en ellas, las emociones de éstos.

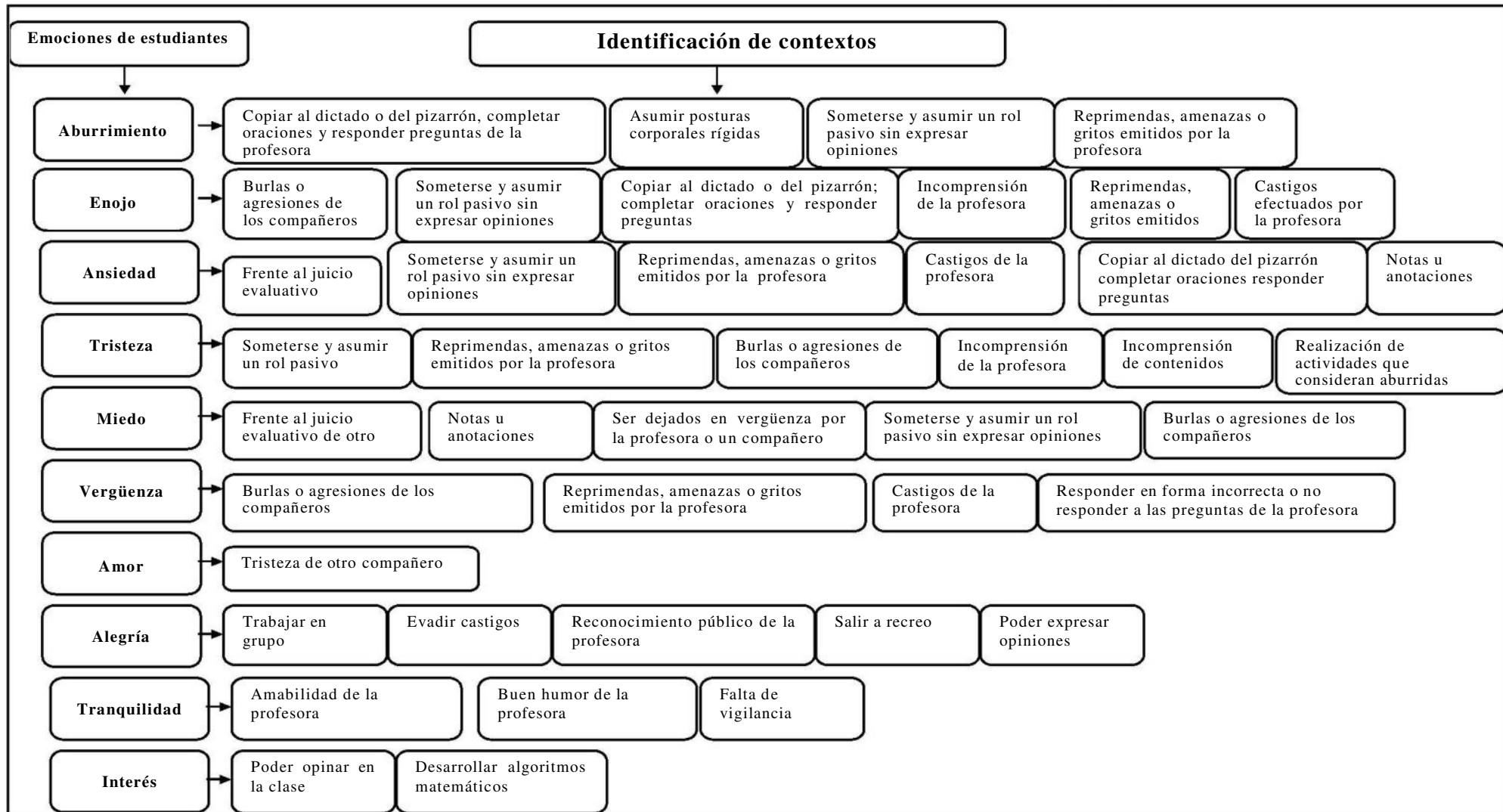


Figura Nº 2: contextos en los cuales surgen las emociones de estudiantes

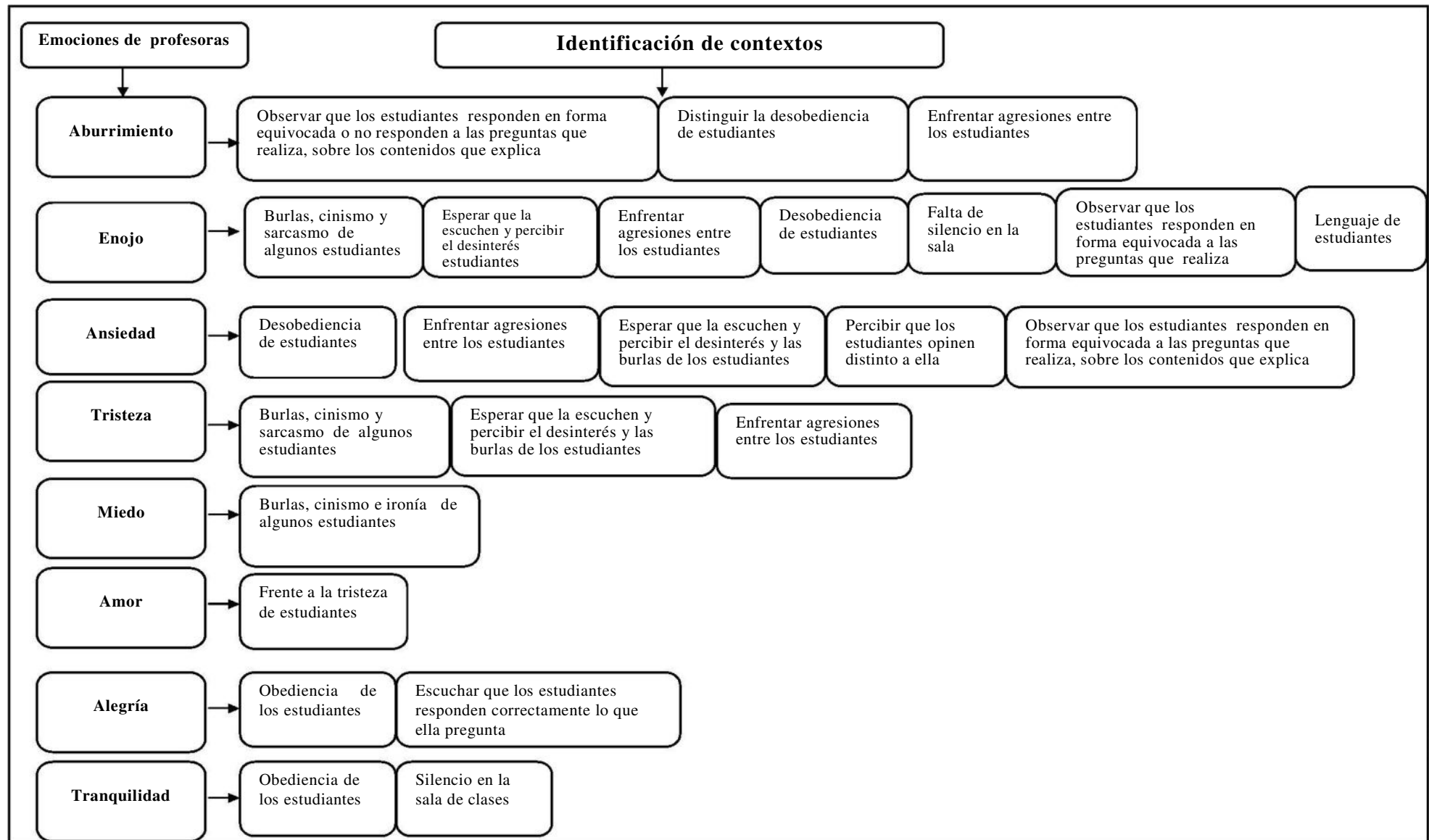


Figura 3: Contextos en los cuales surgen las emociones de profesores

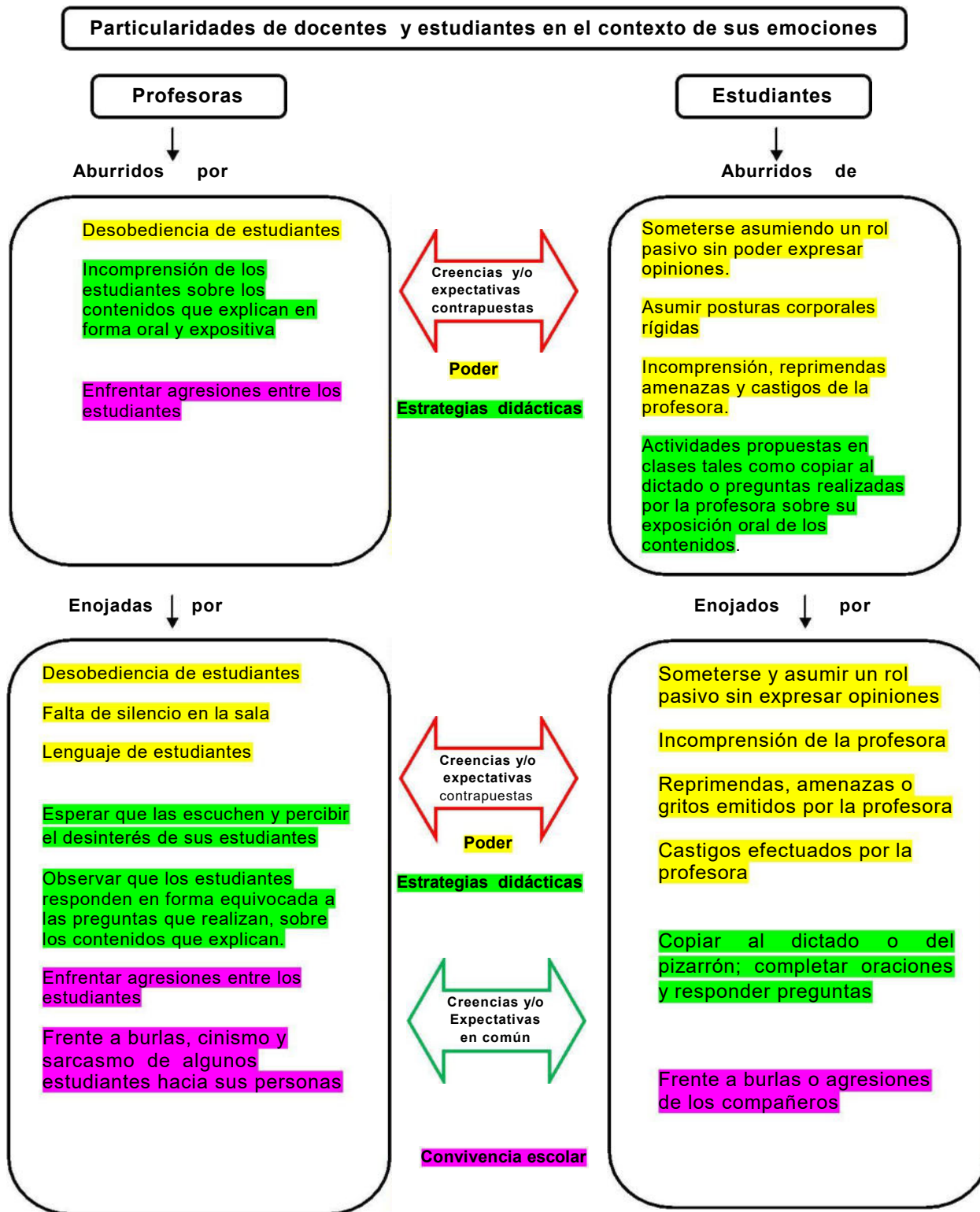
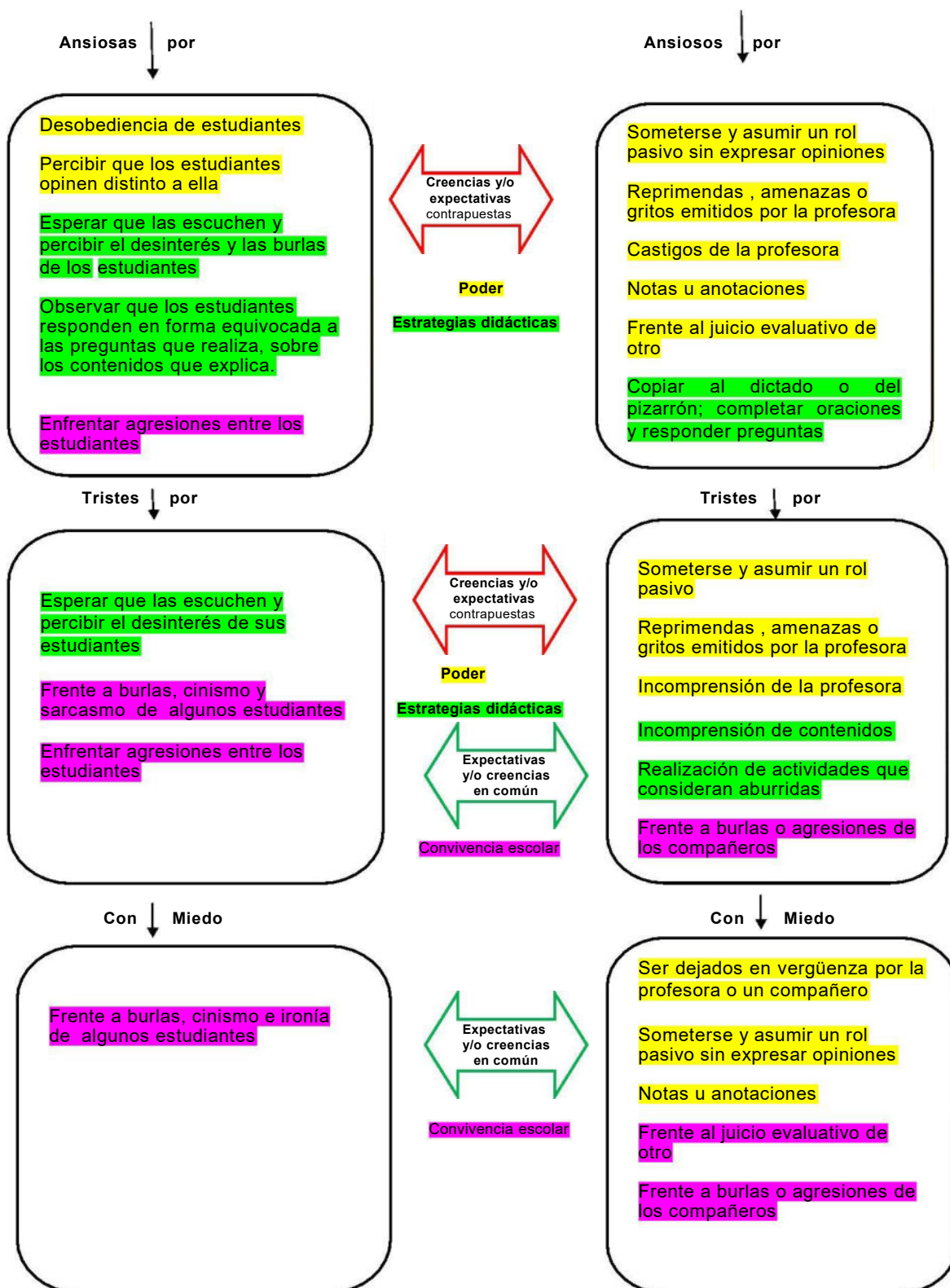
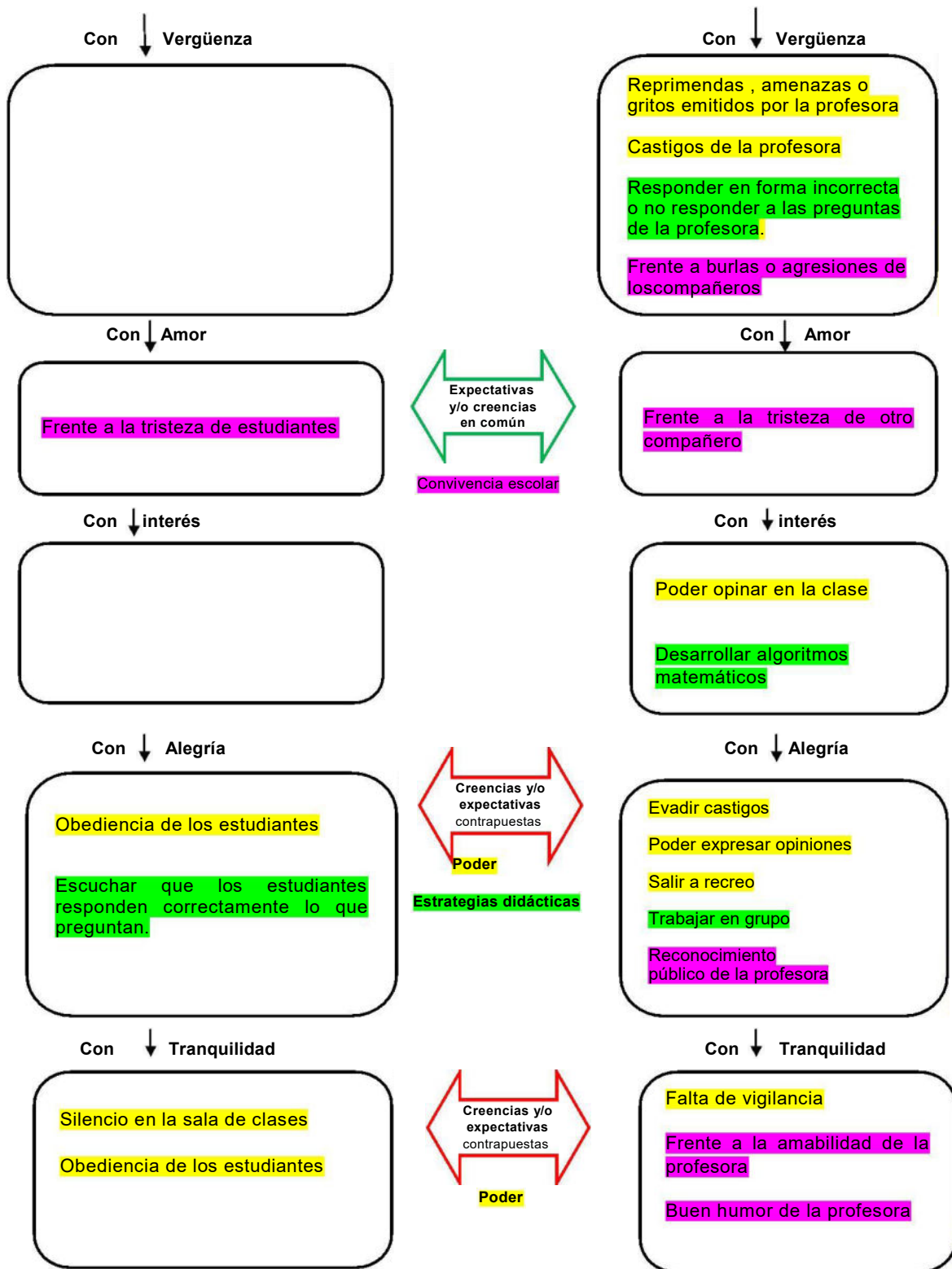


Figura 4: Particularidades de profesores y estudiantes en el contexto de sus emociones y reconocimiento de ámbitos en tensión





1.3.1 Poder en el Aula

El poder emerge a través de las relaciones didácticas de profesores y estudiantes, asociado al sujeto que dispone, gobierna, somete o domina a otro. Se devela principalmente ligado a la figura de las profesoras quienes ejercen el poder al interior de la sala de clases fiscalizando la gran mayoría de las actividades que desarrollan sus estudiantes, éstos últimos transitan desde el acatamiento de las órdenes hacia una solapada rebeldía. Se produce una evidente tensión con emociones comunes entre profesores y estudiantes, tales como: aburrimiento, enojo, ansiedad, alegría y tranquilidad. Por otra parte y sólo en estudiantes se observan con mayor facilidad y recurrencia emociones tales como la tristeza, el miedo, la vergüenza y el interés.

Las expectativas de docentes en relación al poder que ejercen en el aula son: controlar en estudiantes las posturas, lenguaje, forma de saludo, cuando deben escuchar, conversar, opinar, cuando corresponde guardar silencio, apariencia física y el tipo de actividades a desarrollar. Las docentes manifiestan aburrimiento, ansiedad y enojo al ver sus expectativas insatisfechas. Por el contrario, sienten emociones de satisfacción, alegría y tranquilidad cuando sus estudiantes obedecen sus instrucciones, manteniéndose en los lugares, posiciones o situaciones que determinan.

Las expectativas que los estudiantes tienen en relación al uso del poder que realizan sus profesores son: ser comprendidos; tratados con amabilidad; sentido del humor; que les permitan decidir, que se reconozca la validez de sus opiniones y tener espacios sin vigilancia castigos ni control. Su lenguaje gestual y verbal demuestra que consideran injusto acatar ciertas normas a las cuales no les encuentran sentido. Este desacuerdo lo expresan la mayoría de las veces en forma indirecta a través de comportamientos discordantes y sarcásticos o en forma de súplicas y ruegos hacia las profesoras. Expresan aburrimiento, ansiedad, enojo al igual que los profesores pero por motivos antagónicos, es decir, por la falta de oportunidades mediante las cuales puedan expresar sus opiniones y sus distintas formas de ser. Este sometimiento del cual son objeto hace que, además, experimenten emociones como la tristeza, el miedo y la vergüenza, las cuales no se observan en las docentes.

Las emociones de alegría, tranquilidad e interés surgen en estudiantes cuando: son tratados con amabilidad, buen humor y pueden expresar sus opiniones, participar en clases y divertirse en espacios como el recreo, el cual carece en su mayoría de vigilancia y castigos.

A través de esta categoría, se visibiliza implícito un tipo de contrato basado en una dinámica relacional y didáctica en conflicto, pues el profesor espera manejar el poder mediante control, vigilancia y castigo; mientras que el estudiante también aspira a tener poder y participar de las decisiones que lo involucran. Es decir existen creencias y/o expectativas totalmente diferentes.

¿Qué esperan profesores y estudiantes con respecto al uso del Poder en el aula?

Profesoras → *esperan dirigir y ser obedecidas.*

Posturas: "¡siéntate derecho y sácate el capuchón!; ¡coloca tu cuaderno en la mesa y sigue escribiendo! ¡siéntate bien!"(molesta)

Lenguaje: "¡pero habla bien!" (enojada)

Forma de saludo: "¡nos colocamos de pie para saludar!; ¿está muy cansado?" (en tono de sarcasmo, ansiedad y enojo)

Conversaciones y silencios: "¡si terminaste de copiar te callas!; ¡quiero silencio absoluto, silencio!; ¡ya pues sin hablar!; ¡cierra la boca!; ¡exijo silencio!; ¡ya, voy a empezar a anotar a la gente que está conversando porque es una falta de respeto tremenda para mí que tenga que repetir tantas veces silencio

Opiniones: "¡déjese de reclamar y aprenda a cumplir!" (enojada y aburrida)

En estudiantes → *esperan expresar opiniones, ser escuchados y tomar decisiones*

Estudiantes: "¡ohhhh tía!...puedo ir a reclamar algo...¡tía es que está mal po! (triste, ansioso y molesto) ;"¡si yo no voy a estar el próximo año acá!... es que no me van aceptar"(triste)

"¡Mira te digo algo!... en la calle expresamos sentimientos, emociones y frustraciones, es en ella en donde demostramos el verdadero arte, la verdadera fuerza, la que busca un espacio para ser mejor, la calle es" (triste)

1.3.2 Estrategias de enseñanza

Si consideramos que la mayoría de las estrategias de enseñanza observadas en las clases, corresponden a la exposición oral de contenidos, el desarrollo de algunas preguntas en relación a los temas explicados, el uso del dictado y por último actividades de completación, podemos inferir que la función pedagógica se encuentra muy distante del fortalecimiento de las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes. Este tipo de enseñanza es inoperante para guiar a los estudiantes en la construcción de aprendizajes verdaderamente significativos (Ausubel, 1976). Paradójicamente todavía se reproduce en las aulas por docentes relativamente jóvenes⁴, quienes podrían utilizar otro tipo de prácticas pedagógicas.

Las creencias y/o expectativas de gran parte de las profesoras observadas, están centradas en que sus estudiantes repitan la información que han explicado durante las clases, convirtiéndolos en acumuladores de conocimientos. Cuando las docentes no pueden satisfacer estas intenciones demuestran emociones de aburrimiento, enojo, ansiedad, tristeza.

Por el contrario, las expectativas que los estudiantes tienen en relación a las estrategias de enseñanza son: aprender, contestar de una manera correcta las preguntas, que se les explique utilizando otro tipo de actividades distintas al dictado, copiar del pizarrón o escuchar el relato oral de los contenidos por parte del profesor. Manifiestan emociones de aburrimiento, ansiedad, enojo y tristeza

cuando se ven obligados a desarrollar actividades que les parecen poco atractivas. Demuestran desinterés en la gran mayoría de las clases; no responden en forma correcta las preguntas que se les formulan o simplemente no las contestan producto de la misma apatía que expresan hacia las actividades propuestas por los docentes.

Las emociones de alegría e interés son experimentadas cuando se les permite trabajar en grupo; expresar sus opiniones y percibir que son capaces de resolver problemas matemáticos, utilizando para ello algunos algoritmos.

¿Qué esperan profesores y estudiantes con respecto a las Estrategias de Enseñanza que se utilizan en el aula?

Profesoras → **esperan que sus estudiantes repitan la información que se les entrega.**

Profesora: "¡a ver señor! cuénteme ¿qué entiende usted? ¿qué entendió usted del texto que leyó; ¿nada? (con expresión de asombro y hastío) ¡ya prepárese porque va a salir a la pizarra!"

Profesora: "¡señor! ¿por qué no está colocando atención?; ¡supuestamente usted estaba poniendo atención! ¿Usted leyó esta instrucción?; ¡por eso, eso ya lo dije!; ¡pon atención a lo que estoy explicando!"

Estudiantes → **esperan responder a las exigencias de la profesora y desarrollar actividades de aprendizaje distintas.**

Estudiantes: "¡tía no sé hacerla!; ¡tía! no sé hacerlo" (con miedo y ansiedad esperando a que le expliquen

¡tía! ¿no lo va explicar usted?; ¡tía pero yo sí estudié!; ¡tía pero si yo estoy estudiando!;

1.3.3 Clima de convivencia escolar

Esta categoría demuestra que en las dinámicas relacionales y didácticas que conforman el clima de aula, se logra observar en muy pocas ocasiones interacciones entre estudiantes y profesoras marcadas por el uso de la empatía la comprensión y el amor. Se entiende la emoción del amor como la aceptación del otro, cuyos fundamentos son la comprensión y legitimidad (Maturana, 1997)

En este ámbito del contrato didáctico, las creencias y/o expectativas de docentes y estudiantes son comunes en tanto ambos expresan aburrimiento, enojo, ansiedad, tristeza y miedo frente a episodios de agresividad, por tanto se infiere que desearían convivir en un clima de aula libre de actos de violencia⁵.

Tanto profesores y estudiantes demuestran amor, aceptación y empatía, cuando se ven enfrentados a situaciones que les producen tristeza.

¿Qué esperan profesores y estudiantes con respecto al Clima de Convivencia que se genera en el aula?

Profesoras —→ **Esperan que sus estudiantes no se agreden entre ellos, interrumpen sus clases o las agreden a ellas.**

Profesora: “¡no! escúchame lo que te voy a decir...la clase pasada y esta te has portado horrible...te luces y te destacas pero no precisamente por cosas buenas y ya me estás cansando” (su tono de voz es de enojo y ansiedad)

“¡Sabes que, de un tiempo hasta esta parte, tú me mostraste la cara cuando empezaste y ahora me estas mostrando el sello!” (enojada, irritada y triste por la pelea entre los estudiantes)

En estudiantes —→ **No ser agredidos bajo ninguna forma de violencia.**

*Estudiante: “ ¡Puuuuta...para el show!”
“¡A mí me llega, estúpido!” / nuevamente grita/ (molesta y ansiosa)
“¡Yaaaa po no seai tara po!...¡déjate de hacer cartas de amor!” / (muy molesto con la compañera porque cree que por culpa de ella no los dejan salir a recreo)*

Finalmente la figura N° 5 esquematiza las dinámicas relacionales y emociones en el contrato didáctico, implícito al interior de la sala de clases.

La figura N° 6 muestra la forma en que esta investigación recupera el contrato didáctico y los distintos elementos que se utilizan para estos efectos. Primero se observan las emociones que surgen en estudiantes y profesores; luego los contextos en que se producen cada una de ellas; comparando los contextos se develan temas en conflicto; tras estos temas existen expectativas y creencias comunes y contrapuestas, las cuales configuran el contrato didáctico. Finalmente, en un proceso recursivo vuelven a emerger las emociones, principalmente como obstáculos y códigos emocionales, frente a la imposición de expectativas y creencias lo cual dificulta las dinámicas relacionales e interacciones didácticas entre profesores y estudiantes.

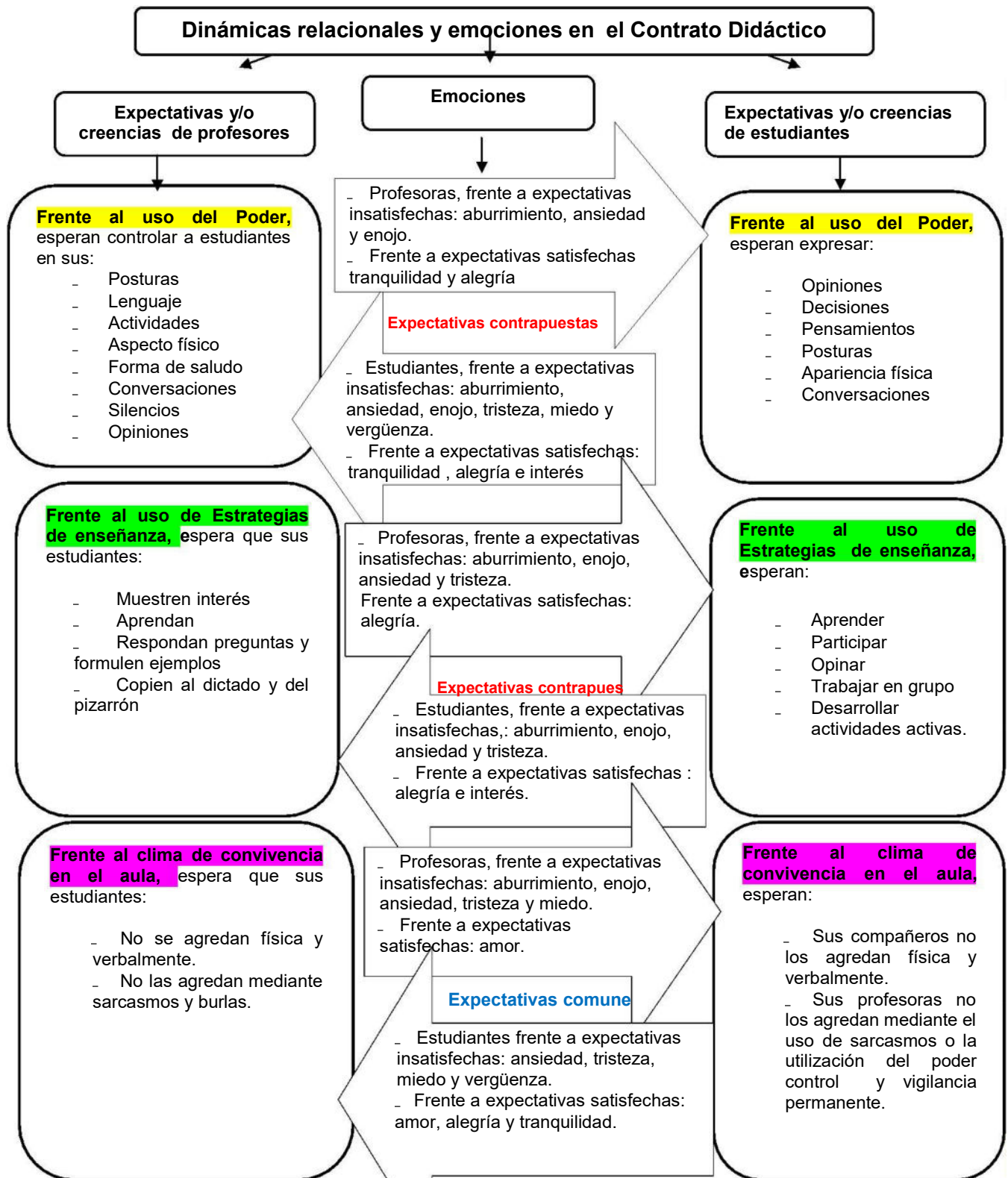


Figura 5: Dinámicas relacionales y emociones en el contrato didáctico

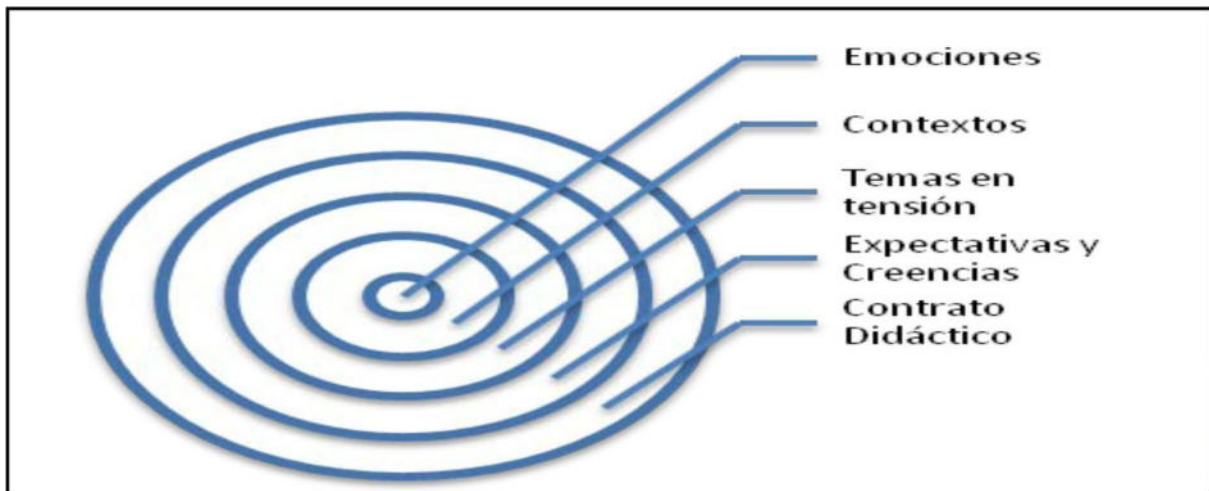


Figura N°6: recuperación del contrato didáctico

2. Análisis interpretativo

2.1 Asimetría del Poder al interior de la sala de clases

El contrato didáctico que se descubre al interior de la sala de clases presenta las siguientes características:

Recupera emociones contrapuestas en relación a tres ámbitos en tensión: la utilización del poder al interior de la sala de clases, las estrategias de enseñanza que se emplean y el clima de convivencia que se genera entre profesores y estudiantes.

Las expectativas, creencias y emociones de estudiantes y profesores, en torno a los ámbitos del poder y las estrategias que se destinan para la enseñanza y el aprendizaje, son totalmente opuestas. No existe consenso y acuerdos en estos temas y finalmente es el docente quien impone su autoridad. Esto, a su vez, genera una dinámica relacional tensa en la cual surgen emociones desagradables tanto para estudiantes como para profesores, como el aburrimiento, enojo, ansiedad, miedo, vergüenza y tristeza.

Existen expectativas en común en cuanto al tema de la convivencia escolar, pues tanto profesores como estudiantes desean coexistir en un clima agradable, sin embargo, el manejo y conflicto de los temas anteriores, tornan difíciles el tipo de relaciones didácticas y sociales entre ellos.

Este contrato didáctico posee como característica su unilateralidad, es decir, son los estudiantes quienes deben cumplir con las creencias y expectativas de los profesores. Las profesoras no se encuentran en la obligación de satisfacer las expectativas de los estudiantes, estableciéndose una relación de asimetría y desigualdad en el que sólo una de las partes se ve en el compromiso de cumplir deberes. Esta unilateralidad del contrato didáctico conduce a obstáculos emocionales que dificultan las interacciones didácticas y las dinámicas

relacionales, de esta manera, profesores y estudiantes comparten emociones poco gratas.

La imposición de creencias y expectativas mediante una utilización injusta del poder, por parte de las docentes, evidencia en forma clara que este tipo de autoridad, no respeta los derechos del niño, en cuanto a su libertad de opinión expresión y tampoco los derechos humanos de éstos. “La autoridad basada en el poder, es la autoridad que se basa en el ejercicio de la fuerza y que se estructura a través de estrategias como someter, obligar, controlar o reprimir. Esta autoridad genera mucho daño en la relación, ya que provoca resistencia (Milicic, 2010, p.132). Este punto es fundamental ya que la escuela debe garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, pues forma parte de las instituciones sociales que junto al Estado deben asegurar la dignidad, integridad y bienestar de todos los sujetos miembros de la sociedad. Por otra parte el Estado Chileno ha ratificado tratados⁶ en cuánto a materias de Derechos Humanos, sin embargo, queda mucho por hacer para que los principios de libertad de expresión, igualdad de derechos, inclusión y tolerancia se plasmen en las prácticas cotidianas de los ciudadanos y en las instituciones sociales tales como la escuela.

“En América Latina varios estudios dan cuenta de la disminución del castigo físico como método de disciplina y aprendizaje. Como contra-cara, la tendencia al aumento del maltrato emocional es preocupante porque se trata de prácticas poco visibles pero que son muy dañinas y atentan contra la autoestima de las víctimas y promueven patrones violentos de relación” (Eljach, 2008, p.108)

Al desnaturalizar las actuaciones pedagógicas y analizar con juicio crítico y reflexivo los sustentos de la autoridad docente podremos apreciar que, en algunas ocasiones, ésta se basa en verdaderos rituales de conducta, sellados por el autoritarismo, individualidad y competitividad, aspectos que forman parte fundamental del sistema social y cultural instaurado en Chile durante las últimas décadas. “Entonces hay dos mundos educativos en este momento: el del aula que se rige mucho por los viejos principios, tipo “occidente educa”, y luego “el mercado educa” para que compitan bien, versus este otro mundo de una cultura que se auto-educa en función de construir identidad como se pueda”(Salazar, 2006, p.66).

No es del todo inusual constatar que la disciplina escolar se construye sobre la base del ejercicio de un poder muchas veces apoyado en el miedo y la sanción, en que no se da cabida a la libre expresión de ideas, la libertad de conciencia, la tolerancia, el diálogo y la concertación de voluntades, el derecho a opinar y la construcción colectiva de los cuerpos normativos y reglamentos disciplinarios; todo lo cual no favorece la formación de un sujeto de derecho y responsabilidades. Más aún, desarrolla una cultura autoritaria que entra en abierta contradicción con un discurso democrático, introduce un elemento distorsionador en la convivencia y produce ambigüedades que en nada favorecen la formación de personas defensoras, en sus

actitudes y comportamientos, de los derechos humanos (Magendzo, 2008, p. 72-73)

Como señalan Zamora y Zerón (2009), los estudiantes definen y caracterizan cinco tipos distintos de autoridad docente: autoridad pedagógica, como la aplicación justa e implacable de la norma; autoridad pedagógica, como oportunidad para el aprendizaje; autoridad pedagógica, como el poder discrecional; autoridad pedagógica, como un vínculo afectivo y autoridad pedagógica, como exigencias morales.

Según los resultados de esta investigación, el contrato didáctico en la sala de clases del séptimo año básico, muestra que la gran mayoría de las profesoras asumen un rol docente cuya autoridad pedagógica está basada principalmente en la reproducción del poder discrecional. Este tipo de autoridad docente, se vive desde un duelo constante entre profesores y estudiantes; en el que existen vencedores y vencidos y son estos últimos los que terminan por someterse y obedecer frente al otro; por otro lado el que gana, que en este caso es el profesor, es quien exige reconocimiento y aceptación de su poder. Los estudiantes perciben esta forma de actuar del profesor como injusta pues es él quien sale beneficiado y siempre se encuentra preocupado de su propio bienestar, evitando ser molestado e incomodado (Zamora y Zerón, 2009)

Ejercer este tipo de Autoridad basada en el uso abusivo del poder, termina por generar tanto en estudiantes como en profesores, emociones desagradables transformando la clase en una tensión y pugna constante entre los miembros partícipes de ella, clima en que no se favorecen precisamente los aprendizajes. “Los motivos de aceptación de esta autoridad se concentran principalmente en el temor a la reacción del profesor. Especial preocupación tienen los estudiantes ante el enojo, la molestia e incomodidad del profesor” (Zamora; Zerón, 2010, p.80)

Desde una mirada inocente, podríamos afirmar que las actuaciones de profesores dependen sólo de subjetividades, pero desde un análisis crítico y reflexivo, se revela que los comportamientos e incluso las emociones que se experimentan, al interior de la sala de clases, dependen del sistema de creencias y expectativas asociadas al contexto, social, político, económico y cultural, al cual nos adscribimos consciente o inconscientemente y se llevan a cabo las distintas prácticas docentes. Hay que tener claridad que en la escuela se hace uso del poder, al igual que en la cotidianidad diaria, por lo tanto se ejercen en ella actuaciones de carácter político. El no tener conciencia ni reflexionar sobre este hecho permite, desde la inocencia, que se reproduzcan formas ideológicas de dominación y abuso. Las concepciones didácticas y pedagógicas no están separadas de las ideas políticas e ideológicas y la formación de profesores debe involucrar este ámbito de análisis. En las relaciones didácticas y sociales que establecen profesores y estudiantes se producen relaciones de poder, en las que se modifican acciones por medio de la fuerza (Foucault, 1976).

Las actuaciones de los docentes, que se examinaron en esta investigación, perfilan una autoridad centrada en una figura arbitraria e impositiva a la cual debe

obedecerse sin mayor discusión, pues es el profesor quien impone las normas al interior de la sala de clases.

Aun cuando el anclaje del discurso educativo se ha trasladado a la perspectiva constructivista, sabemos que aún tiene presencia importante en el aula un estilo de interacción autoritario e instruccional: el profesor determina quién dice o hace algo, y también “cómo se hace” y el tiempo para realizarlo, predominando el tipo de preguntas cerradas que consideran una respuesta única. Los estudiantes tienen poco espacio para participar en forma espontánea y resolver problemas creativamente” (Ibañez, 2011, p.461)

Las prácticas coercitivas se convierten en una especie de ritual de violencia, aparentemente pertinente a la labor educativa, en que la corrección reiterativa niega la identidad de los estudiantes, mediante la invisibilización de sus emociones, creencias y expectativas. Esta especie de ritualidad en que se activan emociones como el enojo, el cual se articula como eje central dentro de las actuaciones de los docentes, es infructuosa para guiar la convivencia al interior del aula ya que no se dirige en beneficio de los niños, niñas y tampoco en beneficio de los profesores, se crea un clima de inseguridades, frustraciones, culpas, rebeldías y sumisiones que dificultan no sólo los aprendizajes acaso también el diario vivir.

2.2 Imposición de estrategias de enseñanza

El ejercicio de una autoridad basada en el poder discrecional, se encuentra a su vez, relacionado con una forma de enfocar todo el proceso educativo, bajo un paradigma curricular eminentemente racio-técnico, es decir, aquel que responde a una ciencia positiva, fundamentado en funciones de control y que promueve una visión tecnológica de corte universal, neutra, asentada principalmente en una psicología conductista (Colegio de profesores, 2005). Por otro lado, el enfoque didáctico está centrado fuertemente en una visión de transmisión de contenidos, los estudiantes asumen un rol pasivo y es el docente quien les entrega los contenidos. De esta manera las actividades propuestas en clases, se convierten en estrategias de poder, puestas en funcionamiento para implementar el dominio de acciones educativas en forma efectiva. Se utiliza en esta investigación, la noción de estrategias con la intencionalidad de mostrar que en este caso particular, las acciones utilizadas para enseñar tienen una connotación relacionada con una confrontación en donde el objetivo, es actuar sobre otro, dominarlo, es decir, que los estudiantes estén en orden y en silencio.

La conexión, que en este caso particular, existe entre elementos tales como autoridad docente, estrategias didácticas y visión curricular se basa en la administración del poder al interior de la sala de clases, más que en una visión centrada en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los estudiantes sienten en su gran mayoría emociones de aburrimiento, enojo, ansiedad y tristeza frente a las acciones empleadas por los profesores. Incluso en algunas ocasiones tratan de boicotear las clases para que éstos no prosigan, con

actividades como el dictado. El cual se utiliza en la mayoría de las clases, como estrategia de control, pues a través de este se pretende que los estudiantes asuman un rol pasivo, estén en silencio y no expresen sus opiniones. Así las actividades de aprendizaje son instrumentalizadas, más que para que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades de pensamiento, como una técnica para que se mantengan en orden y en silencio. En la perspectiva del poder como imposición (violencia y coerción), la acción de los docentes, es considerada más que la de expertos pedagogos, como la de los responsables de la ejecución de los “infinitesimales dispositivos de dominación”, tales como la distribución de premios y castigos y de dictaminadores arbitrarios en las instancias de “examen”, cuyos resultados son la exclusión o inclusión de los niños del sistema educacional” (Batallan, 2003, p.692)

En las contadas ocasiones en que los estudiantes, sujetos de esta investigación, pueden participar más activamente y expresar sus opiniones, generan emociones de alegría e interés. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones a los estudiantes se les exige conectarse con la clase y dejar atrás su emoción de tedio. Cabe preguntarse si éstos ¿pueden abandonar la emoción de tedio en la que se encuentran y pasar rápidamente a la emoción del interés sólo porque la profesora lo ordena en forma imperativa?. Mediante esta forma de pensar, lo que se pretende es que éstos nieguen su emoción, lo que además, de ser un acto de violencia psicológica constituye una quimera para el estudiante. “Esto significa que llegamos a esperar y exigir del niño que exhiba laboriosidad, diligencia, buenos hábitos de trabajo y voluntad de aplicarse obedientemente para aplicar y realizar unas actividades de clases que los alumnos tienden a experimentar como desagradables, sosas, molestas y aburridas (Van Manen, 1999, p.202)

Es cierto que el docente debe guiarse por las proyecciones que realiza para sus clases, pero cegarse frente a ellas es totalmente nocivo para la relación de convivencia y además para conseguir que sus estudiantes aprenden. Al considerar las emociones como predisposiciones para la acción (Ibañez, 2004), es un contrasentido ser indiferente frente un estudiante que experimente la emoción de aburrimiento, pues estará desvinculado de la posibilidad de vivir el interés y por lo tanto de aprender. El interés es una emoción básica para el aprendizaje, es un absurdo obligar a un estudiante a que lo experimente desde las reprimendas y una posición autoritaria, rígida inflexible e indolente.

Resulta incomprensible el empleo de métodos de enseñanza que buscan evacuar conocimientos en las cabezas de los estudiantes como si éstos fuesen cajas vacías, en una sociedad en la cual urge desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para que los estudiantes logren movilizar sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales utilizando de una manera inteligente los recursos disponibles.

Somos los educadores los responsables de crear las condiciones para el aprendizaje, creando espacios de convivencia en los cuales las emociones retroalimenten nuestras prácticas docentes. “Un educador que tenga tacto se da cuenta de que no es el niño si no el profesor quien tiene que cruzar la calle para

llegar al lado del niño. De hecho en ese gesto es en donde nace el significado de “educare”, es decir, conducir hacia el mundo de la consciencia, la responsabilidad, la madurez y la comprensión” (Van Manen, 1999, p.165).

Someter a un estudiante a una experiencia extremadamente aburrida como lo es el dictado eterno de materias se hace contraproducente para el bienestar emocional tanto del docente como del estudiante, ambos experimentan emociones y sentimientos frustrados, frente a la imposibilidad de lograr sus expectativas: la del profesor dictar y mantener controlado a sus estudiantes y la de éstos realizar otro tipo de actividades. En este ambiente no puede tener lugar ningún aprendizaje significativo.

2.3 Transformación de emociones en códigos emocionales

Antes de explicar lo que se entiende por código emocional, es pertinente mencionar que la noción de código fue introducida al mundo de la educación, durante la década de los sesenta, por el sociólogo inglés Basil Bernstein (1985). En una primera instancia el autor conceptualiza el término como un regulador de los sistemas de comunicación y significación, mediado por las relaciones de poder y distinciones de clase social que se dan al interior de la escuela. Señala que existen diferencias entre los códigos de comunicación utilizados por los estudiantes cuyos padres pertenecen a la clase trabajadora de aquellos que pertenecen a la clase media. En este sentido la noción de “código” representa una forma de distinción basada en las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos. El autor plantea que los códigos socio lingüísticos diferencian a los sujetos por sus distintas formas de hablar y comunicarse, de acuerdo a las relaciones de poder establecidas entre ellos. No obstante, como prueba de esta investigación, los códigos distinguen a los sujetos mucho más allá de las clases sociales a las que se ven sometidos, son diferenciados también por sus emociones pues éstas se encuentran influidas por relaciones de poder al interior del aula.

Según los hallazgos de este estudio, cuando los profesores utilizan una autoridad docente basada en el poder discrecional, el cual causa tensión y una lucha permanente con sus estudiantes, es posible usar la noción de código como una práctica de significación pues las emociones vividas en el aula, están mediadas por relaciones de fuerza y dominación, en el terreno social e incluso en el ámbito didáctico ya que las estrategias de enseñanza se formulan supeditadas al control. Ejemplo de esto es: cuando los estudiantes sufren aburrimiento, enojo, ansiedad miedo, vergüenza y tristeza al verse sometidos mientras que los docentes experimentarían tranquilidad y alegría, al poder someter y controlar las acciones de éstos. Por el contrario cuando los docentes tienen problemas para controlar a sus estudiantes sufren aburrimiento enojo y ansiedad. Sus códigos emocionales están enfrentados y diferenciados por relaciones de poderío.

Si consideramos que el aprendizaje se construye en un proceso de interacción social según lo proponen las teorías constructivistas que fundamentan la actual Reforma Educacional Chilena, lograr interpretar y develar, a través del contrato didáctico, los códigos y obstáculos emocionales que manifiestan tanto profesores

como estudiantes, en la relación diaria de convivencia, se vuelve de vital importancia para mejorar los espacios de aprendizaje mutuo.

El Ministerio de Educación (2003) a través del Marco de la Buena Enseñanza, propone crear ambientes propicios para el aprendizaje. Por otra parte, plantea que la convivencia escolar debe ser intencionada por los docentes, tanto en el aula como fuera de ella, pues constituye un aprendizaje presente transversalmente en el currículum nacional, en esta línea todos los establecimientos educacionales deben contar con un “Reglamento de Convivencia” que determine los principales lineamientos para favorecer una armónica y respetuosa interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa (2013). No obstante todo lo expuesto anteriormente, es necesaria una profundización del tema, posicionando a las emociones como un eje central del ámbito didáctico y explicitándolas a través del currículum nacional mediante una mirada contextual, transversal e integradora, dada su complejidad. De lo contrario, corremos el riesgo de naturalizar la indiferencia hacia las emociones, convirtiéndose éstas en códigos obstaculizadores de la interacción didáctica, como se demuestra en esta investigación,

Además, es infructuoso instalar planes de mejoramiento para la convivencia escolar basados en reglamentos, que no exploran los contratos didácticos tácitos que se generan entre estudiantes y profesores y no aplican cuestionamientos de carácter crítico, analizando aspectos relevantes como por ejemplo: ¿de qué manera influye el uso del poder o las estrategias de enseñanza que se realizan al interior de la sala de clases en las relaciones de convivencia y en la reproducción de la violencia?. En este sentido se hace necesario además de un reglamento que involucre la evaluación y el diagnóstico de los aspectos específicos involucrados al interior de la sala de clases, un reglamento consensuado y basado en el respeto de los Derechos Humanos de quienes conviven diariamente en las escuelas (Magendzo, 2008)

Los reglamentos escolares actuales no están concebidos como pactos de convivencia y las sanciones no atienden al principio elemental del debido proceso. Las faltas principales, halladas en los estudios de los reglamentos escolares de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia, son las siguientes: falta de participación en la elaboración, escasa o nula divulgación, desconocimiento de las normas constitucionales y legales, falta de adecuación a los principios establecidos en la CDN, abusos en la aplicación de sanciones por faltas relacionadas con el uniforme y carencia de los elementos centrales del debido proceso al aplicar las sanciones (Eljach, 2011, p.110)

Cuando los estudiantes y profesores mantienen una a-sincronía emocional y se diferencian por códigos emocionales, es decir, emociones intervenidas por relaciones de poder, tras las cuales existen creencias y expectativas, que también se contraponen, las emociones se convierten, en obstáculos que perturban las interacciones didácticas, obstaculizan el logro de los aprendizajes y problematizan la aplicación de “acuerdos en la convivencia.

Conclusiones

La investigación da cuenta, de un contrato configurado por interacciones sociales y didácticas con un carácter tenso y conflictivo. Se entrevén en éste, múltiples emociones que giran, en torno a tres grandes categorías de análisis: el uso del poder al interior de la sala de clases, el tipo de estrategias didácticas empleadas en ésta y el clima de convivencia generada entre profesores y estudiantes.

La utilización del poder, que las docentes ejercen revela un tipo de autoridad basada en el dominio discrecional, mediante el cual pretenden controlar gran parte de las actividades que desarrollan sus estudiantes. Por otro lado, los estudiantes desean expresar sus opiniones, tomar decisiones, dialogar con sus compañeros y decidir sobre lo que les afecta. Ambos esperan del otro, un tipo de trato totalmente diferente. Las expectativas y creencias antagónicas, hacen a su vez, que experimenten emociones contrapuestas; los docentes sienten aburrimiento, ansiedad y enojo cuando se les dificulta controlar los comportamientos de sus estudiantes y ejercer el poder total; por el contrario, cuando los estudiantes experimentan mayor libertad manifiestan emociones que van desde la alegría, tranquilidad e interés.

Con respecto al tema de las estrategias didácticas, el estudio evidencia que los docentes utilizan métodos tales como: el dictado de contenidos en forma recurrente y la explicación expositiva de éstos, como técnicas al servicio del control de los estudiantes, ésto crea un clima de enfrentamiento y un pugna permanente. Además cuando los estudiantes se ven sometidos a desarrollar este tipo de actividades se notan enojados, ansiosos y tristes; por otro lado cuando los docentes perciben el desinterés de sus estudiantes por sus clases, se notan tristes, aburridos, enojados y ansiosos. Ambos sufren en la relación pedagógica, didáctica y personal, convirtiendo a determinadas emociones en “obstáculos” y códigos mediados por el uso del poder, que deterioran las distintas formas de interacción entre ambos.

En relación al ámbito de la convivencia escolar, profesores y estudiantes cohabitan en un clima de aula tóxico, en el cual existe una clara percepción de injusticia; ausencia de reconocimiento; predominio de la crítica, sensación de invisibilidad; arbitrariedad de las normas; percepción de no ser respetado en su dignidad e individualidad; autoritarismo y obstáculos para el crecimiento personal (Aron y Milicic, 1999). Muchas de las emociones vividas en las clases, representan tanto para estudiantes como para profesores una fuente de sufrimiento emocional, al invadir las interacciones de carácter social, didácticas y humanas, con aspectos negativos que incluso pueden perjudicar la salud mental de ambos.

Profesores y estudiantes coinciden en la molestia que este clima de aula les produce, pues ambos padecen emociones de desagrado frente a éste. Sin embargo, para mejorarlo es absolutamente necesario que los docentes reflexionen y cambien el uso arbitrario del poder al interior de la sala de clases y las estrategias didácticas que utilizan al servicio de éste, por una “sana” autoridad pedagógica, basada en el diálogo y respeto por los derechos del otro. Mediante

esta mirada reflexiva y emancipadora, se desnaturalizarían creencias y expectativas que modelan contratos didácticos tácitos, los cuales convierten las aulas en espacios escolares provistos de climas tóxicos y dañinos para la salud emocional de quienes conviven en ellos.

En definitiva, se hace necesario posicionar el rol de las emociones desde una mirada a los contratos didácticos implícitos al interior de las salas de clases, permitiendo generar proyecciones importantísimas en distintos ámbitos pedagógicos. Algunas de éstas son:

En el ámbito evaluativo visibilizar las distintas predisposiciones que estudiantes manifiestan hacia la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de generar las instancias adecuadas de retroalimentación pedagógica.

Desde una perspectiva didáctica, posibilita la creación de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje, considerando como información relevante las distintas emociones de estudiantes.

A través de un foco social, conocer el tipo de dinámicas relacionales que se generan entre estudiantes y profesores permite repensar el actual trayecto formativo de los estudiantes hacia una visión de un sujeto social, colaborativo y democrático y no hacia un individuo competitivo, exitista y centrado en sus propios intereses.

Desde el ámbito de la convivencia y asumiendo una postura crítica y humanista observar las emociones y reflexionar sobre la manera en que nos relacionamos con nuestros estudiantes, abre las posibilidades de lograr, en lugar de “reglamentos de convivencia”, pactos y consensos, en los cuales exista una reciprocidad de derechos y deberes; permitiendo democratizar nuestros espacios escolares, brindando la posibilidad a nuestros estudiantes de aprender significativamente en términos de saberes pero, además, en términos humanos convirtiéndose realmente en sujetos sociales, actores y constructores de la sociedad en la cual aspiran a vivir.

Referencias bibliográficas

Aron, A. y Milicic, N (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento. Chile: Editorial Andrés Bello

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Batallan, G. (2003) El poder y la Autoridad en la Escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. Revista Mexicana de investigación Educativa, Edición 8 Nº 19.

Bernstein, B. (1985) Relación entre los códigos Sociolingüísticos y los Códigos Educativos. Traducción de su obra por Mario Díaz en Revista Colombiana de Educación Nº15, Bogotá.

- Bloch S; Maturana, H. (1996) *Biología del Emocionar: Bailando juntos*. Chile: Editorial Dolmen.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.
- Casassus, J. (2007) *La Educación del ser emocional*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Céspedes, A. (2008) *Educación de las Emociones*. Chile: Editorial B.
- _____ (2010) *El estrés en los adolescentes* Chile: Editorial B.
- Colegio de Profesores, (2005) *Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular*. Revista Docencia Nº 28.
- Eljach S. (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá: Idea.
- Fabres, J. (2009) *Conflictos Emocionales en la sala de clases: Propuesta pedagógica para estudiantes de pedagogía en la Universidad Católica del Maule Biblioteca CPEIP*. MINEDUC.
- Foucault (1976) *Sujeto y Poder Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale*. Edición electrónica Escuela de Filosofía Universidad Arcis. Recuperado el 14 de Julio del 2012 de www.philosophia.cl.
- Freire, P (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Ibañez, N; F. Barrientos; T. Delgado; G. Geisse (2004). "Las Emociones en el aula". Colección DIUMCE Nº2, Chile.
- Ibañez, N. (2011) *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores*. Recuperado el 03 de Septiembre del 2012 de www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a02.pdf
- Latorre, A. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*". Barcelona: Editorial Hurtado.
- Labarca, A. (2008) *Investigación pedagógica un curso modular*. Chile: Editorial LOM.
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias, antropología de las emociones* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Magendzo, A. (2008) *La Escuela y los Derechos Humanos*. México: Editorial Cal y Arena.
- Mayan, M. (2001) *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales, disponible en formato PDF*. Recuperado el 10 de Marzo del 2009 de www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf

- Martinic, S. M. Villalta (2009) Modelos de estudio de la interacción Didáctica en la sala de clases. Revista Investigación y Postgrado, Vol. 24 Nº 2.
- Maturana, H. (1989) Emociones y lenguaje en educación y política. Chile: Editorial Dolmen.
- _____ (1997) El sentido de lo Humano. Chile: Editorial Dolmen.
- _____ (1997) Formación Humana y Capacitación. Chile: Editorial Dolmen.
- Milicic, N. (2010) Educando a los hijos con inteligencia emocional. Chile: Editorial Aguilar.
- MINEDUC (2011) Marco Curricular Base de Chile. Recuperado el 23 de Octubre 2011 de www.mineduc.cl
- _____ (2003). Marco de la Buena Enseñanza, Chile. Recuperado el 23 de Octubre 2011 de www.mineduc.cl
- _____ (2013) Programa de apoyo a la gestión del clima y la convivencia escolar.
- Salazar, G. (2006) El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador Entrevista, Revista Docencia Nº 30 Colegio de Profesores, Chile.
- Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. Argentina: Editorial Paidós.
- Zamora, G. Y Zerón A. M. (2009). Autoridad pedagógica: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media. Revista de Educación, Ministerio de Educación. Edición 337.

Notas

- ¹ Sentimentalismo: discurso político y artístico orientado a la indulgencia excesiva respecto a las emociones y especialmente en un esfuerzo consciente para inducir emociones al lector o espectador con el objetivo del disfrute.
- ² La descripción de las situaciones se realiza, en su gran mayoría, utilizando comillas para las frases textuales de estudiantes y profesores, barras para el lenguaje corporal y gestual y paréntesis para la interpretación, que realiza la investigadora, sobre las emociones que expresa cada uno de ellos.
- ³ Revisar figura Nº 4
- ⁴ El rango de edad de las docentes observadas durante la investigación va desde los 24 hasta los 35 años aproximadamente.
- ⁵ Cuando nos referimos a violencia hacemos alusión violencia física, verbal, psicológica o simbólica.
- ⁶ Tratados ratificados por Chile en Derechos Humanos : Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1972); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales(1972); Convención de los Derechos del Niño/a (1990); Protocolo Opcional a la convención sobre Derechos de los/ las Niños/as sobre involucramiento de menores en conflictos armados(2001); Protocolo Opcional a la convención de los Derechos de los/ las Niños/as sobre tráfico, prostitución y pornografía infantil (2000); Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial(1996)