

# El agotamiento profesional



## Colección

Educadores y educadoras populares 10+  
Formación para la madurez profesional



**Colección: Educadores y educadoras populares 10+.**  
**Formación para la madurez profesional**

**Título:**

El agotamiento profesional

**Autor:**

Sebastián Correa

**Equipo editorial:**

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín Fe y Alegría  
Venezuela

**Corrección de textos:**

Verónica Cubillán

Beatriz Borjas

**Diseño y diagramación:**

Lucía Borjas

**Ilustración:**

William Estany Vázquez

**Edita y distribuye:**

Federación Internacional de Fe y Alegría

Calle 35 N° 21-19 Barrio La Soledad

CP: 111311

Bogotá - Colombia

Teléfono: (+57) 1 338 3790

[www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)

**Publicación realizada con el apoyo de:** Agencia de  
Cooperación

Internacional para el Desarrollo (AECID)

**Depósito Legal:** DC2017000074

**ISBN:** 978-980-7135-14-6

**Año:** 2017

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Contextualización</b>	
<b><i>Burnout</i>, definición y diagnóstico</b>	<b>11</b>
1. ¿Qué es el <i>burnout</i> ?	14
2. Algunos datos para dimensionar el <i>burnout</i>	24
3. Las fases del agotamiento profesional	28
<b>Problematización</b>	
<b>El cansancio profesional en ámbitos educativos</b>	<b>31</b>
1. Bienestar/malestar de educadores y educadoras	31
2. La crisis de sentido hoy	33
3. La práctica educativa	37
4. La dificultad de respetar los límites	39
5. Normalización o puntos ciegos	42
6. Diferenciando el <i>burnout</i> de otros síntomas	43
<b>Profundización</b>	
<b>Enfoques para la prevención y abordaje del <i>Burnout</i></b>	<b>45</b>
1. Relato personal desde el enfoque logocéntrico	46
1.1. Principios: libertad de la voluntad, voluntad de sentido y sentido de vida	47
1.2. Visión de la persona	50
2. Enfoque narrativo	59
2.1. Realidades interpretadas	61
2.2. El relato o el modo narrativo de la vida	62
2.3. Reescribir la historia	70
2.4. La persona es la persona y el problema es el problema	73

3. La resiliencia como modo de construcción de culturas de bienestar	81
3.1. ¿Qué es la resiliencia?	82
3.2. Hacia centros promotores de resiliencia	86
<b>Vuelta la práctica</b>	
<b>Comunidades de aprendizaje</b>	<b>111</b>
1. Implementación de comunidades de aprendizaje en centros educativos Fe y Alegría	112
1.1. Características de una comunidad profesional de aprendizaje	114
1.2. Principios de las comunidades de aprendizaje en Fe y Alegría	117
1.3. Formas de plantear la construcción de una comunidad de aprendizaje	128
1.4. El rol del facilitador/a en una Comunidad de Aprendizaje	130
<b>Bibliografía</b>	<b>134</b>

## Presentación

Los materiales educativos de la colección *Educadores y educadoras +10. Formación para la madurez profesional* se han diseñado con el objetivo de promover procesos formativos que permitan valorar, recuperar y revitalizar la experiencia de educadores y educadoras con más de diez años de servicio. A fin de lograr el desarrollo profesional de los educadores y las educadoras que hacen vida en el Movimiento, es necesario que ellos y ellas avancen a través de tres etapas: incorporación o inducción, crecimiento y madurez profesional, cada una de las cuales requiere de procesos formativos y de acompañamiento específicos a fin de prevenir las dificultades y tropiezos propios de las distintas funciones y tareas que desempeñan en Fe y Alegría.

Con esta colección damos continuidad a la anterior, *Más allá del asfalto*, elaborada para acompañar procesos formativos de inducción de educadores y educadoras con menos de cinco años de servicio con el propósito de que conozcan los objetivos del Movimiento, se sientan identificados y a gusto con sus responsabilidades, establezcan buenas relaciones con sus compañeros y compañeras y se comprometan en la construcción de una sociedad justa, fraterna y solidaria.

Luego de recoger y analizar historias de vida de educadores y educadoras con larga trayectoria en el Movimiento, en el encuentro internacional realizado en Ecuador en mayo 2015 se construyó, de forma participativa, el itinerario de una propuesta formativa que abarca las dimensiones de desarrollo personal, profesional y organizacional.

En la etapa de la madurez profesional, la formación debe ser encaminada a mantener actualizadas habilidades de los educadores y educadoras y motivarles para que continúen vibrando en la misión y visión del Movimiento a fin de prevenir el cansancio profesional o *burnout*.

Para apoyar los procesos formativos, les ofrecemos esta colección que está constituida por cuatro materiales educativos:

***El agotamiento profesional*** describe las manifestaciones del cansancio profesional en el ámbito de la docencia y facilita herramientas que permitan a educadores y educadoras con más de diez años de servicio hacer frente a los síntomas del cansancio y aislamiento.

***Vida en plenitud del educador y de la educadora*** desarrolla herramientas para el reconocimiento y la valoración, el respeto y cuidado de sí mismo/a, de los otros/as y de la naturaleza, fortaleciendo la dimensión espiritual de los educadores y educadoras.

***Comunidades para la madurez profesional*** facilita herramientas que les permitan a educadores y educadoras reconstruir los aspectos más significativos de su historia profesional para reflexionar sobre el trabajo que desempeñan. Como bien afirma la autora de este material, las necesidades de formación dependen de múltiples factores: no solo del ciclo o etapa de la carrera en la que cada uno o una de nosotros nos encontramos, también de las instituciones en las que trabajamos, de los grupos y estudiantes con los que interactuamos y de las políticas de reforma, entre otros.

***Aprender a vivir a y a convivir en nuestro Movimiento*** les propone a educadores y educadoras examinar las diferentes contribuciones que Fe y Alegría ha hecho a su madurez profesional y analizar cuáles son las pautas organizacionales que han favorecido y contribuyen a disminuir el agotamiento laboral y fortalecer nuestra vinculación comprometida. La autobiografía, hilo conductor de toda la formación, debe ser una experiencia significativa que permita ponerla al servicio de aquellas personas que se inician en la profesión.

Vaya nuestro agradecimiento a todos y todas que de alguna manera participaron en el diseño y construcción de esta Colección que estamos seguros es un aporte para atender a las necesidades formativas de nuestros educadores y educadoras según sus intereses generacionales incidiendo siempre en la mejora de la calidad educativa.

Carlos Fritzen s.j.  
Coordinador general de la  
Federación Internacional de Fe y Alegría.

## Introducción

Este material educativo responde a una iniciativa de la Federación Internacional Fe y Alegría, la de comprender, prevenir y abordar el fenómeno del agotamiento profesional o *burnout* en los educadores y educadoras de nuestros centros educativos.

Con este material no pretendemos ofrecer un libro más de recetas, sino orientar la reflexión sobre el *burnout*. Entendemos que cualquier abordaje no puede ser uniforme y debe estar acompañado de un proceso reflexivo constante por parte de los centros educativos, porque a la complejidad propia del agotamiento docente se le suman las dificultades de cada contexto.

En el capítulo Contextualización, buscamos comprender el *burnout* aproximándonos a una definición, planteando características principales, estudios de prevalencia y etapas en el desarrollo profesional.

En el capítulo Problematización, planteamos algunas categorías de análisis para ser reflexionadas desde los diferentes contextos de Fe y Alegría.

En el capítulo Profundización, proponemos dos enfoques que pueden ayudar a comprender, prevenir y afrontar el *burnout*. Primeramente el logocéntrico, acompañado del enfoque narrativo, para ser tratado desde una manera más personal y psicológica. En segundo lugar, la resiliencia escolar como un enfoque que puede aportar en su prevención y abordaje conjunto.

Finalmente, en el capítulo Vuelta a la práctica, presentamos las “comunidades de aprendizaje” como un modo concreto desde el cual los centros educativos pueden abordar el fenómeno del *burnout* participativamente, además de ser una metodología con la que pueden trabajar relatos de vida y/o resiliencia.





## CONTEXTUALIZACIÓN

### ***Burnout*, definición y diagnóstico**

Para nadie es un misterio que las expectativas sobre el rol de la educación en la sociedad se han intensificado, generando una sobrecarga en los centros educativos que repercute en los educadores y educadoras. Las escuelas están cansadas y sobreexigidas, ya que, desde diferentes ámbitos de la sociedad, se les pide que den diversas respuestas. Por otra parte, el sistema educativo en general parece estar viviendo una crisis, la sociedad cambia a gran velocidad, pero la escuela se mantiene rígida, repitiendo prácticas obsoletas que no tienen sentido para los educadores y educadoras ni para los y las estudiantes. Estamos en tiempos en que el sistema educativo tradicional no da para más, pero aún no aparece un sistema que responda a los y las estudiantes del siglo XXI. En ese entretanto vemos cómo los problemas se agravan en el sistema escolar, los aprendizajes no mejoran, la convivencia se transfor-

ma en un gran reto, las pruebas estandarizadas ahogan a docentes y estudiantes, las tecnologías no repercuten en los aprendizajes como se prometió y las metodologías de enseñanza no generan motivación a la juventud. Y en esa espera de que un gran cambio suceda y llene de sentido la educación, los educadores y educadoras se encuentran agotados, los síntomas de estrés aumentan y las bajas médicas se hacen cada vez más comunes.

Por su parte, las Naciones Unidas plantean que es un derecho fundamental de todo ser humano disfrutar en el mayor grado posible la salud (OMS 2006), pero este derecho se vulnera cuando el trabajador se ve expuesto a situaciones de riesgo psicosociales en su entorno laboral. En el ámbito educativo, estas situaciones de riesgo comienzan a percibirse como algo común en los educadores y educadoras, donde las relaciones humanas se viven con una alta intensidad y están expuestas a situaciones que generan estrés.

Los centros educativos viven una gran presión desde diferentes actores de la sociedad. Por una parte, deben lograr aprendizajes en sus estudiantes en contextos muy difíciles. Por otra parte, existe una constante presión por parte de los ministerios de educación, los cuales, en muchos contextos, operan desde una lógica de control de procesos y resultados con pocas consideraciones contextuales. También padres, madres, representantes y familiares de los y las estudiantes ejercen presión en los educadores y educadoras, sobre todo cuando no se ponen de acuerdo sobre el modo de educar. Además, las situaciones laborales de los y las docentes son muy precarias: el sistema educativo suele caracterizarse por remuneracio-

nes bajas y una alta exigencia horaria, lo que comúnmente deriva en que los educadores y educadoras utilicen su tiempo de ocio en trabajar para sus centros educativos, o que tengan que recurrir a un segundo empleo para mejorar sus salarios.

El ser educador implica ejercer una cantidad de roles que muchas veces no están determinados de manera clara: es común encontrar educadores y educadoras con situaciones agresivas entre estudiantes, consoliando a familiares luego de momentos dolorosos o acompañando a estudiantes accidentados a recibir curaciones. Todos estos roles exceden su preparación, figurándose en posibles fuentes de estrés si no se está preparado para enfrentarlos.



Todo este contexto ha repercutido en la calidad de vida de los educadores y educadoras, cada vez es más común encontrar, como ya hemos planteado, personas cansadas, agotadas, estresadas o deprimidas. Por ello, en la educación también se habla de *burnout*.

## 1. ¿Qué es el *burnout*?

El término *burnout* se acuñó originalmente para describir una falla en el funcionamiento de un motor. Posteriormente, en 1974, el psiquiatra Herbert Freudenberger lo usó para describir síntomas de agotamiento relacionados con el trabajo. Esta observación la realiza en los voluntarios de una clínica de drogodependencia, donde se percató que la mayoría de los voluntarios comenzaban con gran entusiasmo, pero el contacto con esa difícil realidad iba mermando su motivación, llevando a muchos de ellos a deprimirse o presentar trastornos emocionales. La traducción al español de *burnout* es “quemarse”, pero en el ámbito laboral se suele traducir como “síndrome de agotamiento profesional” (SAP). En este documento utilizaremos indistintamente el término *burnout* y SAP.

Hasta ahora no hay un consenso absoluto sobre la definición de SAP, pero sí hay ciertos aspectos que en diversas investigaciones concuerdan. Lo primero es validar su existencia y que el SAP conlleva repercusiones en el ámbito laboral. Se considera que este síndrome afecta tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

### a) Cansancio emocional

El cansancio emocional también se entiende como agotamiento personal que se manifiesta a través de la falta de energía, agotamiento físico y psíquico, y la sensación de haber llegado al límite de las fuerzas, teniendo la percepción de que no se puede entregar más de sí mismo; también repercute en el nivel comunicativo que establecemos con aquellos con

quienes nos relacionamos, desvinculándonos así del mundo simbólico-afectivo. “Se experimenta una sensación disipada y disminuida de la facultad de sentir, así, lo emocional se encuentra vacío y falto de energía” (Muñoz y Correa, 2014, p. 388).

Es común confundir este estado con la depresión, pues la abulia (falta de voluntad e iniciativa), la anhedonia (incapacidad de experimentar placer) y la apatía (falta de motivación o entusiasmo) se apoderan de la persona. La abulia se diferencia de la depresión porque, en el *burnout*, esta sensación solo ocurre con actividades relacionadas al trabajo aumentando el ausentismo laboral. También afecta la voluntad, por lo que es común que exista una reflexión excesiva sobre las acciones que se realizan, provocando un enlentecimiento en las labores profesionales sumado a la falta de energía necesaria para dar inicio a cualquier actividad nueva. La dejadez, la pasividad, la displicencia llevan a pensar que no se puede salir de este estado, faltan fuerzas para luchar por revertir la situación, se llega a creer que nada se puede hacer para cambiar.

Uno de los grandes problemas asociados al cansancio emocional es que no nos permite vivir en “modo reflexivo”, siendo este un elemento clave en un buen educador o educadora. El reflexionar desde la experiencia, buscando modos de comprensión de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es clave para la mejora de las prácticas y es un elemento central de todo educador popular, pero el cansancio hace que no tenga la energía para dedicarse a la re-

flexión, sino que, más bien, quisiera pensar en otras cosas que no implique un esfuerzo cognitivo.

## b) Despersonalización

La despersonalización consiste en llevar a cabo las actividades laborales sintiéndolas como ajenas y extrañas, es una actitud inconsciente que ayuda a protegerse, se asimila mucho al mecanismo de defensa de la alienación. El sujeto presenta una alteración perceptual de sí mismo, se siente “separado” de los procesos mentales, experimentándose como un observador externo de sí.

“El nivel comunicativo intrapersonal se encuentra desestructurado, sin identidad, extraño a sí mismo, sin comprensión de lo real y desorientación en el tiempo y el espacio. El trato con el estudiantado u otros educadores empieza a ser poco cercano, negativo y apático. El otro aparece como un algo y no como un alguien”. (Muñoz y Correa, 2014, p. 388)

En el caso de educadores y educadoras con *burnout* existe una doble despersonalización, una es hacia el mismo trabajo y la otra frente a los y las estudiantes con quienes trabajan, percibiéndolos de forma impersonal, como unos desconocidos, con dificultades para empatizar con sus emociones.

Es importante no juzgar la despersonalización moralmente, pues se trata de un mecanismo de defensa. La persona agotada se vuelve cínica y no busca empa-

tizar con los demás, suele etiquetar a las personas y las situaciones para no relacionarse emocionalmente con ellas, es decir, solo se relaciona cognitivamente evitando involucrarse afectivamente, pues de ser así quedaría muy expuesta. En este sentido, las personas despersonalizadas se vuelven más rígidas, ayudándose mucho de manuales y reglas estrictas, pues en ellas se protegen y les permiten no involucrarse. En este sentido, desean un orden absoluto que no implique subjetividad ni complejidad, ya que significaría tener que involucrarse más allá de lo que están dispuestas. Involucrarse implica un cansancio extra que no están prestas a experimentar. El problema reside en que, en la lucha por el orden igual, suelen involucrarse y terminan más cansadas desde una defensa rígida y poco dialogante, sabiendo que la realidad educativa no es posible de rigidizar sin encontrar conflictos propios de las múltiples interacciones humanas que ocurren a diario.

c) Realización personal

En las personas con *burnout* es común encontrar una baja realización personal, que es sentirse inadecuado para la labor que se realiza. Es tener baja autoestima profesional, sentirse incapaz, centrado más en los fracasos que en los éxitos.

“El sujeto se siente estancado, en *stand by*, sin posibilidades percibidas de apertura en el ejercicio de su profesión, demostrando actitudes negativas hacia el rol profesional. El mundo simbólico, relacional y existencial de

su profesión pierde su rumbo, y genera sentimientos de incompetencia, pérdida de eficacia y poca productividad". (Muñoz y Correa, 2014, p. 388)

Este elemento es muy peligroso, pues frente a la sensación de fracaso pueden existir dos salidas: una rendirse y retirarse, lo cual ocurre con muchos educadores y educadoras agotados; otra el redoblar el esfuerzo para tener éxito, lo que puede llevar a un activismo que suele empeorar la sensación de agotamiento; pero se requiere, más bien, detenerse y replantearse el objetivo, y no hacer más de lo mismo. Es decir, debemos volver al sentido, y a este no se vuelve con esfuerzo extra.

Las tres dimensiones planteadas suelen acompañarse o, en muchos casos, anticiparse por síntomas psicósomáticos, psicológicos y emocionales como trastornos del sueño, problemas gastrointestinales y cardiovasculares, dolores musculares y desordenes menstruales, por lo que es muy importante mantenerse atento a estos síntomas y preguntarse si el cuerpo está hablando de algo que no queremos escuchar. "De acuerdo con lo anterior, y conscientes de la compleja realidad de la profesión educativa, se han venido realizando diversos estudios encaminados a la medición, prevención e intervención del [burnout]" (Muñoz y Correa, 2014, p. 389).

El *burnout* "se presenta cuando el docente no posee las estrategias suficientes para enfrentarse al estrés laboral crónico" (Muñoz y Correa, 2014, p. 389), y avanzar en la búsqueda de estas estrategias constituye un desafío cla-

ve a la hora de pensar en la prevención o abordaje desde un *burnout* avanzado.



## Test de Maslach

Sugerimos aplicar a cada integrante de la comunidad educativa el test de Maslach, sabiendo que los test solo son una fuente de información más y que no determinan un diagnóstico, la idea es que pueda servir para iniciar un diálogo.

Las respuestas a las 22 preguntas miden las tres dimensiones que hemos expuesto anteriormente: cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

### Instrucciones para realizar el test de Maslach de manera individual:

1. Señala la respuesta que creas oportuna sobre la frecuencia con que sientes los enunciados:

0= nunca. 1= pocas veces al año o menos. 2= una vez al mes o menos. 3= pocas veces al mes. 4= una vez a la semana. 5= pocas veces a la semana. 6= todos los días.

1. Me siento defraudado en mi trabajo.	
2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado/a.	

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado/a.	
4. Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender.	
5. Siento que estoy tratando a algunos beneficiarios/as de mi trabajo como si fueran objetos impersonales.	
6. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.	
7. Siento que trato con mucha eficacia los problemas de las personas que tengo que atender.	
8. Siento que mi trabajo me está desgastando.	
9. Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.	
10. Siento que me he hecho más duro con la gente.	
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.	
13. Me siento frustrado/a en mi trabajo.	
14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.	

15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas que tengo que atender.	
16. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.	
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.	
18. Me siento estimado/a después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender.	
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	
21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	
22. Me parece que los beneficiarios/as de mi trabajo me culpan de alguno de sus problemas.	

Para obtener la puntuación en:

**Cansancio emocional:** debe sumar los números con los que ha valorado las preguntas 1, 2, 3, 4, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.

**Despersonalización:** debe sumar los números con los que ha valorado las preguntas 5, 10, 11, 15 y 22.

**Realización personal:** debe sumar los números con los que ha valorado las preguntas 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

Para saber el grado de estrés laboral se debe consultar la siguiente tabla.

Cansancio emocional		Despersonalización		Realización personal	
1		5		4	
2		10		7	
3		11		9	
6		15		12	
8		22		17	
13				18	
14				19	
16				21	
20					
Totales		Totales		Totales	

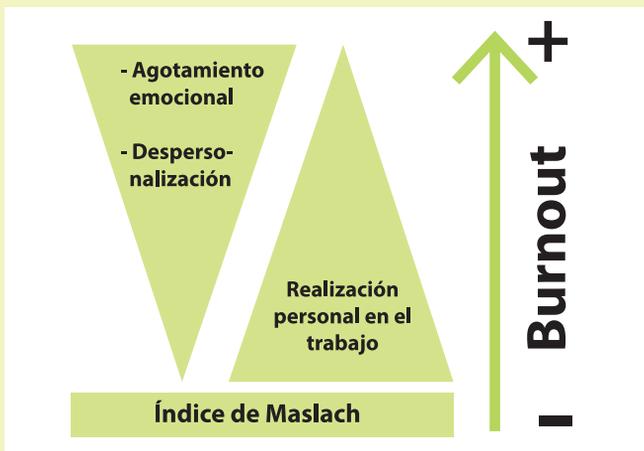
Puntuaciones elevadas en agotamiento emocional y despersonalización, y bajas en logros personales, son indicativas de estrés alto.

Puntuaciones bajas de agotamiento emocional y despersonalización, y elevadas en logros personales son indicativas de estrés bajo.

Se está lejos del burnout con menos de 18 puntos en cansancio emocional, menos de 5 puntos en despersonalización y más de 40 puntos en

realización personal. No existe una cifra exacta que indique presencia de *burnout*, pero habría que estar atento con más de 27 puntos en cansancio emocional, más de 10 puntos en despersonalización y menos de 33 puntos en realización personal.

El siguiente gráfico puede ayudar a comprender los resultados:



2. Después de realizar el test y calcular los resultados se reúnen en parejas de confianza y conversan sobre las preguntas: ¿Estoy de acuerdo con los resultados del test? ¿Qué me generan? ¿A qué me invitan?
3. En plenaria, se pueden compartir opiniones sobre lo reflexionado en las parejas.

## 2. Algunos datos para dimensionar el *burnout*

En 1984, luego de una revisión de 71 artículos sobre el quehacer educativo, Hierbert y Farber hallaron la evidencia suficiente para considerar la docencia como una profesión estresante, argumentando que el colectivo docente ha cambiado considerablemente, ya no es visto como una fuente de conocimiento y carece de reconocimiento social, sino que es desvalorizado en todos sus aspectos. Hoy en día, casi no se reconoce al educador o educadora como alguien que brinda uno de los servicios más importantes para las personas y para el desarrollo de la sociedad, teniendo presente que la educación es uno de los pilares de cualquier sociedad y la escolarización un medio que afecta directa o indirectamente a todos sus integrantes (Muñoz y Correa, 2014).

No existe investigación concluyente en todos los contextos latinoamericanos, pero claramente hay una tendencia que debe ser considerada. La investigación nos muestra que en Medellín, un 46,8% de los docentes oficiales presentan *burnout* (Muñoz y Correa, 2014). Un estudio en Lima, con docentes del sector municipal, determina que un 43% presenta un alto nivel de *burnout* y un 21% corre riesgo de padecerlo a corto plazo (Muñoz y Correa, 2014). En Guadalajara, México, un estudio en 25 escuelas primarias, elegidas aleatoriamente, concluye que un 80% de educadores y educadoras presentan el síndrome.

Diversos estudios a nivel mundial evidencian diferencias entre las prevalencias de *burnout* en educadores según el género, la edad, el estado civil, el nivel de calificación, el rango laboral, el hecho de tener o no creencias

religiosas y las características de la red de apoyo social (Potter, 2006). En otros estudios se ha reportado una asociación entre la aparición de *burnout* y la percepción de los y las docentes de un desequilibrio entre el esfuerzo realizado en el trabajo y la compensación que reciben a cambio. En los y las docentes también se ha examinado la percepción de superioridad e inferioridad frente a sus compañeros y compañeras de trabajo, y se ha encontrado que aquellos que presentaban agotamiento se sentían inferiores a ellos en el momento de llevar a cabo acciones positivas. Sin embargo, también se documentó que, en general, manifestaban estar mejor que otros/as compañeros/as en términos de sus acciones laborales negativas (Padilla et al., 2009).

Otras investigaciones sobre los educadores y educadoras con *burnout* concluyeron que el hecho de compararse con compañeros a quienes perciben como superiores, puede estar relacionado con el propósito de alcanzar mejoría en su desempeño laboral. Por otra parte, la idea de compararse con quienes consideran inferiores, se considera una acción defensiva para disminuir la ansiedad al reconocer sus propias falencias, justificándolas con la presencia de imperfecciones en la labor de otros (Padilla et al., 2009). Esto suele afectar la relación con el estudiante; por ejemplo, al restar importancia al desempeño personal en el trabajo, los educadores y educadoras pueden distanciarse de sus estudiantes y mostrar una franca despreocupación ante ello, lo que evidentemente repercute en su aprendizaje. Por otra parte, al sentirse inferiores pueden surgir ideas de incapacidad o impotencia que afectan negativamente la relación con los y las estudian-

tes, quienes, a su vez, encuentran en su profesor o profesora una figura insegura, en la cual no se puede confiar y que es poco convincente. Esto podría brindar una figura de identificación poco atractiva frente a ellos. También se ha documentado una alta tasa de jubilación prematura de docentes por razones de salud, comparada con otros grupos de profesionales; por ejemplo, en Alemania se encontró que profesores y profesoras que no alcanzaban el tiempo laboral esperado previo a la jubilación, el 52% se había retirado del oficio por una causa psiquiátrica o psicósomática, lo cual podría relacionarse con el *burnout* (Padilla et al., 2009).

Otro elemento interesante es, según el rol del educador o educadora, evidenciar las diferencias en las manifestaciones del síndrome; por ejemplo, se ha determinado que aquellos que trabajan con estudiantes más pequeños refieren un mayor número de quejas relacionadas con menor reconocimiento y mayor deterioro físico; mientras que los que atienden estudiantes mayores refieren sentir más presión por el grado de supervisión ejercida sobre ellos. Entre los factores que los educadores y educadoras relacionan con la presencia de niveles altos de estrés, se encuentran la aglomeración de estudiantes por curso y conductas destructivas o agresivas (Restrepo, 2006).

El SAP en educadores y educadoras puede acarrear un alto costo para la sociedad, pues este trastorno está presente en los individuos que están a cargo de una parte significativa de los procesos de educación, formación y socialización de las personas adultas del futuro. Por ello, apostar por la prevención y detección temprana del síndrome es muy importante. La escala más usada para el

diagnóstico del SAP es el test de Maslach, el cual se ha validado en diversos contextos y es muy reconocido a la hora de hacer un diagnóstico de este trastorno. Este instrumento ya fue validado en la población colombiana por un grupo de la Universidad de Antioquia en el año 2004, y fue empleado en la ciudad de Medellín en el 2005 con 239 docentes escolares. Como resultado se obtuvo una prevalencia de 37% de agotamiento emocional y 34% de despersonalización; así mismo, 23% de los y las docentes presentaron evidencia de ambos marcadores. Estos resultados, según sus autores, fueron significativos. Sin embargo, lo anterior contrasta con el alto nivel de realización personal, reportado en el 95% (Padilla et al., 2009).

Todos estos datos, insuficientes para generar una generalización, nos hablan de una prevalencia que es importante considerar. En los diferentes países donde está Fe y Alegría, y desde relatos particulares pero compartidos, vemos que estas investigaciones concuerdan con nuestra realidad que, si bien no tenemos números federativos para hablar de prevalencias de *burnout* en nuestros educadores, sí podemos afirmar que es un fenómeno que ocurre en la mayoría de nuestros contextos y que por ello es relevante tematizar el síndrome y visibilizar lo que está sucediendo con nuestros educadores y educadoras.

### 3. Las fases del agotamiento profesional

El *burnout* es un proceso que, según Samuel Klarreist, se desarrolla en cuatro fases. El orden más frecuente es:

#### Fases del *burnout*

Fase	Descripción
1. Ilusión y entusiasmo	Fase de gran entusiasmo, dispuesto a hacer todo lo posible para lograr el mayor éxito posible. Mucho idealismo.
2. Desilusión	Fase donde la ilusión y entusiasmo se enfrentan a la realidad. Sigue trabajando mucho en la búsqueda de lograr sus objetivos. Suele haber impaciencia.
3. Frustración	Comienza la irritabilidad, la desesperación y la pérdida de entusiasmo. Se comienza a perder la confianza en la propia capacidad.
4. Desesperación	Aparece la sensación de que todo está perdido y que nunca se realizarán los sueños. Suele haber aislamiento y soledad. Se confunde con la depresión.

Estas etapas son coincidentes con múltiples investigaciones orientadas al desarrollo profesional docente. Por ejemplo, Huberman (1992) propone fases según años de docencia, en las que se percibe un periodo de 1 a 3 años de descubrimiento y supervivencia, pasando a estados polares según su grado de bienestar (Marchesi, 2007):

- Experimentación/reevaluación o activismo/dudas (4-18 años).
- Serenidad relacional/distancia (19-30 años).
- Descompromiso sereno o amargo (31-40 años).



## ACTIVIDAD

### Identificación de la etapa vital

1. Se reúne a los educadores y educadoras, se les muestra el cuadro anterior sobre las fases del agotamiento profesional y se les pide reflexionar individualmente desde la siguiente pauta:

Fase	¿Cuándo me he sentido en las siguientes fases? ¿Por qué?
1. Ilusión y entusiasmo	
2. Desilusión	

3. Frustración	
4. Desesperación	

2. En parejas de confianza, se conversa sobre las reflexiones personales.
3. En sesión plenaria se recogen las sensaciones generales sobre estas reflexiones.

### **Situaciones estresantes**

1. Se solicita a cada educador o educadora reflexionar a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué situaciones laborales son las que me generan un mayor estrés? ¿Por qué?
2. En grupos de cuatro personas, deben escribir en un papelógrafo las situaciones que como grupo consideran más estresantes en su centro educativo.
3. En sesión plenaria, se plantean las situaciones laborales que más estresan a los educadores y educadoras, intentando profundizar por qué esas situaciones son estresantes para ellos.
4. Se proponen formas de cómo acompañarse más eficazmente en las situaciones que generan estrés.



## PROBLEMATIZACIÓN

### **El cansancio profesional en ámbitos educativos**

#### **1. Bienestar/malestar de educadores y educadoras**

Existe una contradicción difícil de comprender entre la valoración social que se declara frente a la importancia de los educadores y las educadoras en el desarrollo de una sociedad, sus condiciones laborales y la valoración de la profesión misma. Esta contradicción también se plantea entre la satisfacción subjetiva en el ejercicio del rol y el desgaste producto del mismo ejercicio. Pareciera que la vocación jugara un papel central para mantener un grado de satisfacción elevado, pero vemos cómo las condiciones laborales van desgastando esta vocación llegando, en muchos casos, a “quemarla”.

En los últimos años se ha venido desarrollando una ola de estudios y propuestas en torno al malestar y/o bienes-

tar de los educadores y educadoras, lo que supone que existe una preocupación en esta materia (Marchesi, 2007). Resulta sintomático que se haya instalado el concepto de “malestar docente”, ya que refleja que esta sensación es transversal en todos los países, por lo que nos cuestionamos la sustentabilidad de un sistema educativo que tiene como costo el malestar de sus profesionales.

Es inseparable la discusión entre malestar/bienestar docente y el preguntarse por las condiciones laborales que promueven este malestar o bienestar, sabiendo que existe una correlación muy clara entre ambas variables. En este sentido, preguntas sobre el clima laboral, las remuneraciones, la proporción de horas en sala de clases versus las horas de planificación, acompañamiento a estudiantes, corrección de pruebas y trabajos, el número de estudiantes por sala de clases, etc., se hacen muy necesarias si queremos tratar el tema del *burnout* de manera integral, considerando sus causas estructurales y no solo centrarse en las consecuencias en personas concretas, buscando causas en las mismas personas afectadas (en su personalidad, historia, herramientas, estructuras de apoyo, emocionalidad, inteligencia, etc.). Con esto, queremos plantear que la pregunta sobre el *burnout* debe ser realizada en todos los niveles (ministerial, institucional, centro educativo, personal), poco aprovechamos si abordamos solo uno sin considerar el resto. Es decir que el *burnout* debe ser comprendido y abordado de manera sistémica, tomando conciencia de cómo los diferentes sistemas se relacionan entre sí, afectándose unos a otros. Por ejemplo, un sistema de excesivo control ministerial sobre un centro educativo crea condiciones estresantes en este. Otro ejemplo, una persona que ejerce liderazgo

vertical, con centralidad de poder, seguramente causará en las personas que trabajen con ella una sensación de agotamiento cada vez que no se sientan partícipes en la toma de decisiones.

“Yo añoro de Fe y Alegría cuando hacíamos encuentros regionales, nacionales y participaciones deportivas. Esos espacios los hemos perdido. Había días para jugar. Yo llego a las 10 de la noche y a esa hora debo corregir los exámenes de mis alumnos. Nos han dicho que el que está en fe y Alegría debe ajustarse y estamos llenos de trabajo... tienes que sistematizar, tienes que llenar este cuadro, debes llevártelo pero entregarlo... yo estoy agotada. Pero a veces busco mi dinero y me voy a un retiro, a veces en las colas hecho mi discurso, si bien tengo que entregar las notas, debo buscar espacios”. (Memorias, 2015)

## 2. La crisis de sentido hoy

No se puede analizar el fenómeno del agotamiento en los educadores y educadoras sin considerar un contexto más amplio, pareciera que el agotamiento es síntoma en diversos ámbitos, la sociedad del siglo XXI está pasando por una compleja crisis de sentido, todas las sociedades experimentan nuevas realidades donde el exceso de trabajo comienza a ser una característica común. Evidentemente este malestar, o crisis de sentido, sobrepasa el sistema educativo, como plantea ByungChul Han (2012) en su libro *Sociedad del cansancio*, pareciera que la sociedad está en tiempos de cambio, pasando de una “sociedad

disciplinaria" (Foucault), donde el control sobre el rendimiento de cada persona era determinado externamente, a una "sociedad de rendimiento", donde el control o rendimiento ya no viene desde fuera, sino que se lo autoimpone cada persona al alienarse a una sociedad que vive a un ritmo agitado, lleno de ocupaciones, apurada y que su máxima es "todo es posible". El autor también expone que esta saturación afecta al sistema neuronal obligándolo a vivir a un ritmo que no es digerible neuronalmente. Esto ha hecho que la gran enfermedad del siglo XXI sea la depresión, pues, justamente, una persona depresiva internaliza la máxima "nada es posible", frase que solo puede aparecer como contrapunto a una sociedad que plantea que "todo es posible". En este contexto, la sociedad parece vivir cansada y lo preocupante es que existe una vanagloria del cansancio; de alguna manera es un signo positivo estar cansado, en general todos lo estamos y nos lo comunicamos unos a otros como síntoma de ser una persona que vive a un ritmo de alto rendimiento, desde la dicotomía de la queja pero orgullosos de ello. Si alguien manifiesta que no está cansado, se le suele tildar de flojo, por lo que nos damos permiso para no estarlo. Finalmente, ByungChul Han (2012) plantea que una persona cansada pierde la reflexión, al vivir alienado en el rendimiento no tiene tiempo de detenerse y, sin reflexión, la persona (y la sociedad) se encamina a estados de estrés crónicos incapaces de generar un cambio positivo.

De alguna manera el ritmo laboral propio de los contextos educativos está rompiendo la "escala humana"; el vivir corriendo no permite estar plenamente presente en las situaciones, llevándonos rápidamente a la desperso-

nalización o el cansancio emocional que veíamos anteriormente. Es muy importante preguntarnos por el ritmo que nos permite estar presentes, sobre todo si aspiramos a crear en los centros educativos lugares de humanización. Pero, si los educadores están deshumanizados, todo intento será en vano.



### ACTIVIDAD

#### **La problematización desde una perspectiva personal**

1. Las personas del centro educativo se reúnen. Un dinamizador/a introduce la temática del *burnout* sin dar mayores explicaciones y solicita a cada integrante que reflexione un momento sobre su propio agotamiento laboral, sabiendo que muchas veces hay situaciones personales que favorecen dicho agotamiento.
2. Se entrega a cada persona dos listas. La idea es que puedan identificar situaciones que hayan vivido tanto en el último año, como en los últimos cinco años.

#### **Lista 1**

Revisa la siguiente lista de situaciones que generan estrés, ¿Cuáles de ellas has tenido en el último año? ¿Cuáles en los últimos cinco años?

¿Qué otras situaciones estresantes has vivido en el último año?

1. Muerte de algún familiar o amigo
2. Mudarse de casa
3. Cambio de trabajo
4. Cambio en la jefatura directa
5. Enfermedad propia
6. Enfermedad de algún familiar cercano
7. Contraer una deuda
8. Quiebre con la pareja
9. Casamiento
10. Nacimiento de un hijo
11. Incertidumbre laboral
12. Rendir exámenes finales
13. Periodo de cesantía propia o de la pareja

### **Lista 2**

De los siguientes síntomas físicos ¿Cuántos has sentido en el último mes?, y ¿Cuántos en el último año?

1. Dolor de cabeza
2. Dolor de cuello
3. Dolor de espalda
4. Insomnio
5. Mareo
6. Problema gástricos
7. Taquicardia
8. Alza de presión arterial
9. Dolores articulares
10. Otros ¿Cuáles?

3. Luego de contestar las preguntas de ambas listas, se solicita a cada persona que reflexione sobre su agotamiento personal y laboral. Estas preguntas pueden ayudar: ¿Cómo repercuten en mis labores profesionales las situaciones de estrés que he vivido? ¿Influyen en mis síntomas físicos mi situación laboral actual? ¿En qué lo notó?
4. Posteriormente, se solicita que se reúnan en parejas y comenten sus reflexiones, y además contesten la siguiente pregunta ¿De qué manera este centro educativo puede ayudar a que estas situaciones estresantes personales sean vividas de manera que no provoquen estrés laboral?
5. Para finalizar, se les pide reflexionar en sesión plenaria sobre la relación entre las situaciones estresantes personales y la labor que podría tener el centro educativo en su abordaje.

### 3. La práctica educativa

La praxis de los educadores y educadoras presenta una serie de condiciones que nos hacen vulnerables frente al *burnout*. En la práctica educativa se encuentran factores desencadenantes que desestabilizan la salud, vinculados principalmente al cómo establecemos interacciones comunicativas con el entorno, consigo mismo, estudiantes, padres y madres de familia, y compañeros de trabajo (Mu-

ñoz y Correa, 2014). De esta manera, la práctica educativa como macrosistema, vinculada a dinámicas y exigencias sociales, y como microsistema, experimentada como una realidad vital de interacciones y de subjetividades, se convierte en el espacio donde el educador/a encuentra los factores de riesgo o los mecanismos de superación de una realidad que lo lleva al enajenamiento y a la alienación.

En cuanto a la alienación, es importante saber que muchas veces el *burnout* tiene que ver con la normalización de prácticas o ritmos laborales, que no se cuestionan y son difíciles de visibilizar desde dentro porque son propios de la historia de las instituciones. La despersonalización ayuda a mantener este punto ciego que perpetua estructuras favorecedoras de ambientes agotados. Por ejemplo, en la educación es común o “normal” que los educadores y educadoras trabajen los fines de semana planificando o corrigiendo deberes o pruebas de los y las estudiantes. Esta práctica normalizada, y muchas veces validada por los propios docentes, trae consigo la incapacidad de desconectarse de aspectos estresantes del trabajo, imposibilitando el descanso tan necesario para tener un bienestar personal y profesional. Esto se asemeja a lo que planteábamos en el capítulo de contextualización con respecto a la “sociedad de rendimiento”, aquí podríamos hablar de “educación de rendimiento”, dejando pocas alternativas a un educador o educadora que se niegue a llevar trabajo para su casa, siendo calificado inmediatamente como poco comprometido/a u holgazán.



## ACTIVIDAD

### **La problematización desde la perspectiva grupal**

1. Se organizan en grupos de cinco personas y responden las siguientes preguntas: ¿Cuáles prácticas, que realizamos como centro educativo, contribuyen al bienestar docente y cuáles al agotamiento? ¿Cuáles son difusas y aportan para ambos estados? ¿Cuáles de estas prácticas son constantes y cuáles aisladas? ¿Cuáles prácticas valoramos?
2. Cada grupo anota sus reflexiones en un papelógrafo y expone en sesión plenaria.
3. Luego, se recogen sugerencias para ver cómo el centro educativo puede ser un lugar que aporte al bienestar docente.

## **4. La dificultad de respetar los límites**

En Fe y Alegría constatamos que los límites se ponen en juego permanentemente, uno de los límites, percibido como difuso, es el que separa (o une) la vocación con el ser profesional. En general, los centros educativos de Fe y Alegría requieren de educadores y educadoras que tengan una fuerte vocación popular y social. Esto hace que para muchos el trabajo sea visto como algo más que un trabajo cualquiera, pues logra unir el aspecto laboral con la realización de la vocación educadora. Realidad que

puede ser “vívida” de manera sana e integrada o puede generar *burnout*, debido a que, en nombre de la vocación, se exceden los límites de tiempo y compromiso. En este sentido, hay que cuidar que el entusiasmo no lleve a dar más de lo que se puede dar, porque esto, que en muchos contextos es valorado y bien visto, no es sostenible en el tiempo.

Un tema central en la prevención del *burnout*, y muy relacionado con lo manifestado anteriormente, es aprender a respetar los propios límites. Una de las grandes tareas de todo ser humano es conocer sus propios límites, lo que se logra mediante un largo camino de autoconocimiento que nunca termina. Pero, un aspecto es reconocerlos y otro es respetarlos. De algunas corrientes de autocuidado (Mindfulness, Meditación, etc.) recogemos la sugerencia de que “los límites son sagrados” y respetarlos es respetarnos a nosotros mismos, pues apunta hacia la autoestima personal y el convencimiento de que debemos cuidarnos para hacer de nuestra vocación algo placentero y sustentable.

El Dr. Roberto Almada, autor del libro *El cansancio de los buenos*, plantea que frases, muchas de ellas internas o inconscientes, como “tengo que ayudar a todos en todo” o “necesito ser respetado y querido” son indicadores de estar en camino al *burnout*, ya que, en nombre de ellas, se pueden trasgredir los propios límites y llevar a validar el sacrificio como modo de pagar la culpa. En este sentido, cuesta hilar lo suficientemente fino como para distinguir las motivaciones de cada educador y educadora; la culpa suele ser un motor inconsciente que puede validar la sobrecarga y un compromiso mal entendido.

Un aspecto a indagar en el contexto de Fe y Alegría, con respecto al compromiso (ligado a la culpa y al sacrificio) y que puede llevar a anular los límites, podría ser el lugar que ocupa el cristianismo en nuestras prácticas y cómo esta creencia influye en la normalización de modos que favorezcan el *burnout*. Entendemos que el cristianismo, u otra creencia religiosa, bien llevado, puede ser fuente de sentido y misión ayudando a integrar a la persona, pero queremos detenernos en los riesgos que constatamos desde nuestras prácticas. La culpa puede ser peligrosa como motor de nuestro actuar, o significar nuestro hacer desde el pecado, por lo que detenerse en cómo se vive el cristianismo es relevante a la hora de justificar o validar estilos de vida que pueden llevar a presentar *burnout*.

Es común ver que en los equipos pastorales de centros educativos de Fe y Alegría se utilizan muchos horarios extralaborales para llevar a cabo actividades (jornadas, campamentos, retiros, etc.) sacrificando horarios personales (con la familia, amigos, de ocio, de descanso, etc.) sin que ese tiempo luego sea compensado. Muchas de estas prácticas se naturalizan desde la mirada del cristianismo, que ve con buenos ojos este compromiso “extra” y que, incluso, confirma opciones vocacionales que implican una entrega radical a la misión de la construcción del Reino de Dios. Este ritmo de trabajo-vocación está generando en muchos contextos un desgaste de los equipos. Tematizar estos aspectos en las comunidades educativas y recoger cómo las personas implicadas lo perciben, puede ayudar a cambiar algunas prácticas que favorecen el *burnout*.



## Reflexionemos

1. En nuestros contextos de Fe y Alegría es importante hacerse de manera honesta las siguientes preguntas: ¿Nos permitimos no estar cansado? ¿Nos dejamos tiempo para la reflexión? ¿A qué ritmo vivimos nuestra práctica educativa? ¿Encontramos correlación entre los tiempos que vivimos más agitados con los tiempo es en que nos detenemos menos a reflexionar? ¿Es sostenible la práctica educativa sin reflexión? Proponemos organizar grupos de cinco personas donde se compartan estas preguntas y se deje un tiempo para conversar sobre ellas.
2. Luego, en sesión plenaria, se pueden recoger las principales conclusiones de cada grupo.

## 5. Normalización o puntos ciegos

Las investigaciones arrojan otro aspecto complejo de abordar, y que complementan la normalización, es la descripción de barreras -incluso psicológicas- de los mismos profesionales, quienes, por miedo o vergüenza, pueden omitir o negar sus síntomas, lo cual ha llevado a proponer que la evaluación de la presencia de síntomas debe

ser confidencial. Como problema adicional al desgaste en algunos profesionales, se ha registrado una tendencia a no reportar los síntomas por temor a ser reprendido por superiores, o a que se malinterpreten como falta de compromiso con el trabajo. Es común ver esta situación en lugares como Fe y Alegría debido al alto nivel de compromiso que se reporta y que se valora.

Abrir un diálogo sincero alrededor del compromiso en los contextos educacionales es de gran importancia, pues se ha comprobado que existen intervenciones que pueden influir sobre el curso del *burnout* de forma determinante, por ello, es importante identificar poblaciones en riesgo y empezar a intervenirlas. Pero, es necesario el apoyo de profesionales que manejen el tema; en muchos casos el *burnout* requiere una atención especializada que incluya aspectos médicos, de salud mental, psicológica y organizacional. En el caso de los centros educativos de Fe y Alegría, el trabajo puede estar orientado a la prevención más que al tratamiento, pues, como hemos dicho, este último requiere de apoyo profesional específico.

## **6. Diferenciando el *burnout* de otros síntomas**

Un aspecto necesario de abordar, y que reafirma la importancia de enfrentar este tema con ayuda profesional, es la diferencia entre el *burnout* y la depresión, pues muchos de los síntomas son muy parecidos, de hecho su principal diferencia no tiene que ver con ellos, sino con la etiología de dichos síntomas y el orden en el cual estos síntomas se van manifestando. Es decir, es más fácil diferenciar el *burnout* de la depresión en sus inicios, mientras que en estados avanzados se hace más complejo. El *bur-*

*nout* suele suscribirse en su etapa inicial solo al ámbito laboral, en cambio la depresión abarca todos los ámbitos de la vida.

Por su parte, el *burnout* también se distingue de otros términos relacionados como lo son el estrés, el aburrimiento, crisis existencial o insatisfacción laboral. La diferencia con el estrés o ansiedad tiene que ver con su duración, el *burnout* es sostenido en el tiempo, en cambio el estrés suele ser más pasajero, sabiendo que una sana tensión en el trabajo es normal y puede ser necesaria para realizar de buena manera las prácticas. Por otra parte, el aburrimiento o tedio laboral no son indicadores de *burnout*, pero sí podrían ser antecedentes si se prolongan en el tiempo. Hay algunos trabajos que por su monotonía causan aburrimiento, y también existen diferentes tipos de personalidades, como la narcisista, que suelen encontrar cualquier trabajo aburrido. Sin embargo, las crisis vitales o acontecimientos estresantes en la vida de las personas deben ser considerados a la hora de evaluar situaciones de *burnout*, puesto que pueden influir en la percepción sobre las situaciones laborales. Y, por último, es necesario considerar que a cierta edad, alrededor de los 40 años, suelen aparecer preguntas existenciales o de evaluación vital, las cuales muchas veces se contrastan con cierta insatisfacción laboral, sobre todo cuando algunas personas toman conciencia de que muchos de los sueños de juventud no han sido cumplidos o expectativas que tenían sobre su vida no se vislumbran en el horizonte. Aquí hay que distinguir entre preguntas existenciales más globales y la dimensión laboral, propias del *burnout*.



## PROFUNDIZACIÓN

### **Enfoques para la prevención y abordaje del *burnout***

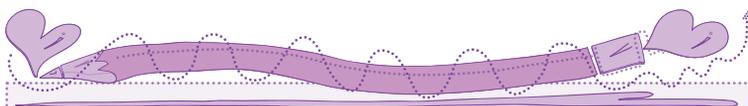
En el capítulo de profundización, queremos proponer dos enfoques que pueden ayudar a prevenir y enfrentar el agotamiento profesional en los centros educativos. El primero es el enfoque logocéntrico acompañado del enfoque narrativo, en el ámbito más personal/psicológico, que sustenta la importancia de la construcción del propio relato, el cual debe resignificarse constantemente desde la importancia de dar sentido a la vida y a la labor educativa. El segundo enfoque es la resiliencia educativa, la cual puede ayudar a realizar acciones colectivas que generen una cultura educativa y contribuyen a protegerse del agotamiento, asumiendo que los contextos son complejos y que la capacidad individual y colectiva de salir adelante debe estar siempre presente.

## 1. Relato personal desde el enfoque logocéntrico

El enfoque logocéntrico, o la “tercera escuela vienesa de psicoterapia”, comienza a gestarse tras la liberación de Viktor Emil Frankl en los campos de exterminio nazi, hacia el año 1945. Luego de vivir esa experiencia, fue desarrollando la teoría psicossocial sobre el sentido desde la perspectiva psicoterapéutica heredada de Freud y Adler, pero fundamentada en una teoría humanista del sentido de la vida.

La contribución de Frankl a la comprensión del psicoanálisis se expresa en dos áreas: en el concepto de salud mental y en la idea de responsabilidad. El concepto de salud mental de Frankl se relaciona con la dimensión espiritual del ser humano. Frankl explica que “el hombre puede llevar una vida sana sólo cuando se encuentra en armonía consigo mismo [...] cuando tiene buenas relaciones con su conciencia [...] como una guía espiritual que, con su voz interior, señala al individuo lo que es correcto y lo que no lo es para un ser humano y lo conduce hacia la actualización de lo que puede dar significado a su existencia.” (Guttman, 1998, p. 32). También explica que “la salud mental se basa en cierto grado de tensión, la tensión de lo que uno ya ha logrado y lo que uno debe de conseguir aún” (Guttman, 1998, p. 36). Desde esta perspectiva todo ser humano es capaz de perseguir su sanidad en la medida que persigue esa armonía interna y con su contexto, independiente cuán enfermo psíquicamente se encuentre.

Con respecto al concepto de responsabilidad, Frankl exhorta a sus pacientes a ser activos y responsables, no busca culpas fuera de ellos o causas que los determinan para ser lo que son en la actualidad. Para Frankl, el ser humano siempre es capaz de superar las determinaciones psíquicas, físicas o sociales que, desde otras perspectivas terapéuticas, condicionan y categorizan a los pacientes. Por medio de la conciencia de responsabilidad y la autodeterminación de la persona, surge la posibilidad de cambio futuro.



**Analícemos**

1. ¿Conocías a Viktor Frankl?
2. ¿Qué es lo que te llama la atención hasta ahora de lo leído?

### **1.1. Principios: libertad de la voluntad, voluntad de sentido y sentido de vida**

En el enfoque logocéntrico se reconoce la búsqueda de sentido como la motivación primaria del ser humano, y ese acercamiento Frankl lo desarrolla con base en tres conceptos filosóficos y psicológicos: La libertad de la voluntad, la voluntad de sentido y el sentido de vida.

Como explica Lukas (2003), en estos tres conceptos Frankl fundamenta su visión del ser humano, de la psico-

terapia y su visión de mundo. En primer lugar, la “libertad de voluntad” es la base de su imagen del ser humano y determina sus fundamentos antropológicos. El ser humano es libre -dentro de sus limitaciones- para poder consumir el sentido de su existencia y de toda situación que la vida le exija.

En segundo lugar, la “voluntad de sentido” es el eje y punto de partida de su ciencia médica y atraviesa la totalidad de su obra psicoterapéutica. La logoterapia se centra en la activación del ser humano por la búsqueda de sentido de su existencia. El ser humano es dueño de una voluntad de sentido y se siente frustrado o vacío cuando deja de ejercerla (Fabry, 1977). Los seres humanos no son solo libres, sino que son libres para algo, para perseguir metas, para cumplir propósitos. La principal motivación del ser humano es el sentido y cuando esa motivación se ve frustrada se puede experimentar vacío existencial o “frustración existencial” que conlleva una serie de patologías como adicción, agresión, depresión hasta el suicidio y se expresa principalmente en forma de tedio (Frankl, 2004).

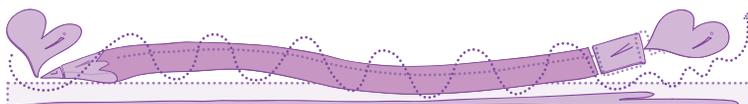
Y por último, el “sentido de vida”, es decir, la creencia en la existencia de un sentido en la vida humana otorgado incondicionalmente bajo cualquier circunstancia, forma parte de la imagen logoterapéutica del mundo, de su filosofía (Lukas, 2003). Con respecto al sentido de vida, existen tres principios:

“En primer lugar, que el sentido no puede ser inventado y debe ser descubierto [...] En segundo lugar, que el sentido último de la exis-

tencia existe realmente y que su existencia atañe profundamente a la vida de todo ser humano [...] El tercer principio de la logoterapia es el reconocimiento de que existen sentidos que pueden y necesariamente deben ser descubiertos si se desea llenar ese vacío existencial". (Fabry, 1977, p. 14)

"El sentido último es un axioma que si bien no puede ser demostrado, es preciso dar por supuesto; es la fe en un mundo ordenado a pesar del hecho evidente de que la vida en un nivel humano es confusa, irracional, asistemática, contradictoria, azarosa y contingente". (Fabry, 1977, p. 85)

Es decir, creer que a pesar de todos los problemas que puedan existir en la vida o en la situación laboral que lleven al agotamiento, hay una luz de esperanza que nos da nuestro sentido último.



### **Analicemos**

1. ¿Puedes diferenciar la libertad de la voluntad, la voluntad de sentido y el sentido de vida?
2. ¿Qué te llama la atención de cada uno de estos conceptos?

## 1.2. Visión de la persona

La imagen de la persona, según el enfoque personalista logocéntrico, se construye a partir de tres dimensiones: somática, psíquica y espiritual (o noética). Solo la última le pertenece exclusivamente a los seres humanos, las otras dos el humano las comparte con los animales. La logoterapia se centra principalmente en la dimensión noética del ser humano. “El mérito de Frankl consistió en haber integrado los aspectos específicamente humanos del ser de la persona en la psicoterapia tradicional, que hasta entonces había sido, literalmente, una psicoterapia «sin espíritu»” (Lukas, 2003, p. 28).

### Unidad: tres dimensiones

Si bien, el ser humano se constituye en tres dimensiones, este no puede reducirse a ninguna de las tres, porque es una unidad mayor a la suma de sus dimensiones. A pesar de que las tres dimensiones se afectan mutuamente, Frankl afirma que se puede estar enfermo en la dimensión física o psíquica, pero no en la dimensión noética. Aunque la psiquis esté muy dañada, o un daño físico genere daños colaterales en las otras dimensiones, siempre se puede manifestar la dimensión noética del ser humano. Es en esa dimensión en que la logoterapia se focaliza. “La espiritualidad del hombre siempre existe en potencia, y sólo este hecho garantiza al ser humano su inviolable dignidad” (Lukas, 2003, p. 44).

Así como la persona puede enfermarse en su dimensión física o psíquica, también puede estar determinada por estas, pero nunca va a estar tan determinada. Siem-

pre va a estar libre en la dimensión de su *nous*. “En su dimensión noética el hombre decide la clase de persona que es y, lo que es todavía más importante, la clase de persona que va a ser. En su dimensión noética el hombre es libre para elegir” (Fabry, 1977, p. 44). En su dimensión espiritual, la persona no se limita a existir, sino que interviene activamente sobre su existencia a través de la modificación de actitud frente a cualquier determinación que padezca. A través del dominio de la actitud, la persona manifiesta la libertad de su espíritu.

A partir de la capacidad de elegir libremente ante las circunstancias, el ser humano es un ser en construcción continua, como dice Martínez (2006), el fundamento y posibilidad reside precisamente en la indeterminación que le otorga el ir siendo in-de-terminado (nunca acabado de fijar); es una pregunta que cobra su poder precisamente al hacerse presente y levantarse en ese terreno movedizo que se abandona en la confusión, la desorientación o la ambigüedad.

## **Libertad**

A partir de su experiencia en los campos de exterminio, Frankl pudo comprobar que, aun cuando los seres humanos estén completamente determinados por su contexto (como sucede en el caso extremo en el que se encontraba), siempre puede ser libre para decidir la postura que se tiene con respecto a las situaciones que se estén viviendo, tanto interna como externamente. La dimensión espiritual del ser humano le permite dar forma a la propia vida, teniendo en cuenta los límites de las posibilidades existentes. No se trata de librarse de los condicionamien-

tos, sino de la libertad para adoptar una postura frente a esos condicionantes (Frankl 2004). Y en este camino hacia la autodeterminación, el ser humano es libre para elegir entre aceptar o rechazar una oportunidad que la vida le plantea, la libertad para completar o rechazar un determinado sentido.

La libertad desde el enfoque logocéntrico no es una libertad de algo, de estar libre de alguna influencia, sino de una libertad para algo, para adoptar una postura frente a las influencias existentes. “La libertad espiritual del ser humano comprende la posibilidad de la persona de apartarse un poco de sí misma, de sus tendencias, condicionamientos y predisposiciones de carácter” (Lukas, 2003, p. 69). La conciencia y el inconsciente, entendidos desde la logoterapia, ocupan un lugar fundamental, ya que, la libertad que nos llevará a encontrar sentido a la situación que la vida nos exige, se consigue cuando “obedecemos las órdenes inteligentes que nos damos a nosotros mismos” (como se cita en Díaz, 2011), es decir, cuando se escucha la conciencia.

“El hombre no se limita a existir, sino que decide cómo será su existencia, en qué se convertirá el minuto siguiente. Por la misma razón todo ser humano posee la libertad para cambiar a cada instante”. (Frankl, 2004, p. 150)

## Responsabilidad

*“En todo momento el hombre debe decidir, para bien o para mal, cuál será el monumento de su existencia”.*

Viktor Frankl

Si la libertad es la cara negativa de cualquier fenómeno humano, la cara positiva es la responsabilidad (Frankl, 2004). Para todo lo que es libre espiritualmente el ser humano debe hacerse responsable. Como lo explica Guttman (1998):

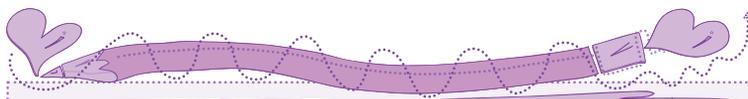
“La responsabilidad en el sentido logoterapéutico implica que en cualquier situación el hombre tiene una “response-ability” (habilidad de respuesta), es decir, puede responder usando su libertad de elección. Y el modo en que responde un ser humano a tales circunstancias establece la diferencia. La tensión más saludable que existe es la que se da entre lo que es una persona y lo que aspira a ser [...] la tensión que existe entre ser y sentido”. (Fabry, 1977, p. 21)

En la logoterapia, la responsabilidad sin la correspondiente libertad para elegir nuestra respuesta ante una situación determinada, es totalitaria. La libertad sin responsabilidad es una condición que conduce a la ansiedad (Guttman, 1998).

¿Cómo se responde responsablemente ante la vida? La vida para Frankl, no es una vida en abstracto, es una vida que se encarna en situaciones y en sus protagonistas.

Por eso, para la logoterapia lo importante es saber por qué, de qué o ante quién se es responsable. “Únicamente desde la responsabilidad personal se puede contestar a la vida. [...] la logoterapia considera que la esencia de la existencia consiste en la capacidad del ser humano para responder responsablemente a las demandas que la vida le plantea en cada situación particular” (Frankl, 2004, p. 131). Es la persona quien debe tomar conciencia de ese proceso para dar sentido a su vida. El sentido está fuera de la psique de la persona, no es el camino de la autorrealización, “cuanto más se olvida uno de sí mismo –al entregarse a una causa o a una persona amada- más humano se vuelve y más perfecciona sus capacidades” (Frankl, 2004, p. 133). Entonces, la realización del ser humano es, en estos términos, la realización de su trascendencia, es su realización por otros, ante otros, con otros. “Quien no para de pensar en sí mismo, no pierde de vista su egoísmo y está siempre pensando en realizarse, ese no se realiza” (Frankl y Lapide, 2005, p. 91).

Buscar el sentido significa preguntarse por lo que “debo” hacer en la situación de la vida que exige una respuesta. Es una tensión entre lo que se es y lo que se debe ser. Y en ese camino, el ser humano es protagonista y responsable de la respuesta. Aunque el ser humano esté determinado por el exterior en niveles críticos, siempre se puede ser responsable de la actitud que se toma frente a esa situación. Este ámbito ayuda a afrontar la despersonalización del *burnout*, porque, por muy desconectado que estemos de nosotros mismos, en el fondo hay un dejo de sentido que nos puede guiar por donde avanzar.



## Reflexionemos

Los invitamos a reflexionar sobre los planteamientos de Víctor Frankl:

1. ¿Qué opinas de la visión de la persona planteada en este capítulo?
2. ¿Estás de acuerdo cómo se plantean los conceptos de libertad y responsabilidad? ¿Por qué?
3. ¿Ves sintonía entre tu vida y estos conceptos?

## Descubrir el sentido

El clásico ejemplo para explicar la diferencia entre descubrir el sentido de vida y conocer el sentido de la vida, Fabry (1977) lo explica citando una experiencia que le sucedió a Frankl. Una persona lo llama por teléfono porque a su lado tiene un individuo que se quiere suicidar y le pide al Dr. Frankl que le diga cuál es el sentido de la vida para que el sujeto no se suicide. Esta anécdota da pie para que Frankl fundamente uno de los principios básicos de la logoterapia: “*Logos* o ‘sentido’ no es sólo algo que nace de la propia existencia, sino que se presenta frente a esa misma existencia [...] nosotros no inventamos el sentido de nuestra vida, nosotros lo descubrimos” (Frankl, 2004, p. 122). Las personas que buscan sentido no se les pueden ofrecer un sentido concreto que viene desde fuera, se les

debe ayudar a buscar ese sentido único para cada individuo. “Este sentido es único y específico, en cuanto es uno solo quien ha de encontrarlo; únicamente así el hombre alcanza un fin que satisfaga su propia voluntad de sentido” (Frankl, 2004: 121).

La persona debe entender que no debe cuestionarse sobre el sentido de la vida en abstracto, sino comprender que la vida le interroga específicamente a ella en determinados momentos y solo ella puede contestar de una manera “*respondiendo de su propia vida y con su propia vida*” (Frankl, 2004, p. 131). En el *burnout*, donde la sensación de agobio es muy grande, es clave lograr esta apertura. Encontrar el significado del momento en cada situación es algo que se logra desde la base de la libertad y la responsabilidad de las personas que alcanzan un conocimiento de sí mismo y del contexto: hacer surgir lo mejor de sí en el mundo.

“La pregunta de un corazón bien orientado no será «¿me siento feliz?» sino, «¿la situación objetiva es tal que resulta razonable ser feliz?». Es entonces cuando la afirmación *eso es verdaderamente un bien* se sigue la afirmación *eso debe ser realizado*. Obviamente, para evitar el sentimentalismo hipertrófico se necesita educar los sentimientos”. (Díaz, 2011, p. 65)

Como dice Díaz (2011) “Lo valioso demanda aprendizaje y un discernimiento” (p. 66). La pregunta por el sentido es una pregunta de orientación que implica un acto de significar, generando conexiones de elementos y signos experimentados en la propia vida que van a producir

ese sentido. Las cosas por sí mismas no están dotadas de sentido y siempre refieren a alguien o algo, implica una interacción con el contexto, un diálogo que exige respuesta. En la existencia de toda persona hay momentos en que ciertas situaciones cobran un valor importante o trascendental que lo enfrentan con sus interrogantes más profundas, muchas veces es una situación límite negativa (como lo que experimentó Frankl), pero no se reduce a ello. En palabras de Fabry (1977):

“El sentido debe venir en respuesta a algo a alguien fuera de nosotros [...] Lo único que podemos hacer es abrirnos a los sentidos, realizar un esfuerzo consciente para intentar descubrir la totalidad de sentidos posibles que nos ofrece una situación determinada y luego elegir aquel que, dentro de los límites de nuestro conocimiento, consideremos como el verdadero para esa situación específica”. (p. 85)

El sentido es subjetivo para cada persona pero se encuentra allá afuera, le exige al ser humano desde afuera, lo objetivo, inherente a la situación, trasciende a nosotros. Esta sensación suele experimentarse en situaciones de *burnout*.

Es por eso que la pregunta por el sentido no es una pregunta fija ni tampoco una sola pregunta, es una actitud constante de estar abierto al mundo, a la realidad, es un horizonte de posibilidad que cuestiona y a la vez invita a cada uno en su particularidad. El mundo en sí mismo no es absoluta subjetividad, como dice Frankl:

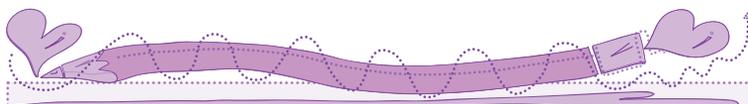
“En el momento en que ya no hay objetividad alguna, en que olvidamos que el mundo es, en su instancia más profunda y última, un mundo de posibilidades de sentido y de valores que están esperando ser realizados por nosotros en el lapso de tiempo que llamamos nuestra vida, en el momento en que olvidamos eso desaparece toda obligatoriedad con respecto a las posibilidades de sentido y los valores”. (Frankl y Lapide, 2005, p. 60)

El ser humano debe desarrollar la interacción con el mundo, abrirse a las posibilidades que le ofrece desde su propia visión. Ese modo particular de captar el mundo es la cosmovisión: “La cosmovisión expresa tanto la estructura de la relación del hombre con el mundo, como el modo cognoscitivo de acercarnos a esa estructura. Si la estructura del Ser-en-el-mundo es dimensional, también lo ha de ser la visión con que se la mire” (Acevedo, 2001).

Dar respuesta a la pregunta sobre el sentido implica acoger lo que se experimenta del exterior, interiorizarlo y devolverlo como algo nuevo único que es fruto y depende únicamente de quién da esa respuesta. Se requiere resignificar el pasado y desde ahí elaborar el futuro en el encuentro con los valores actitudinales. Para Acevedo (2001), el proceso de dar respuesta constituye un nuevo nacimiento para la persona, un nacimiento existencial, ya que la respuesta es única y nadie puede darla por ella.

Creemos que el enfoque logocéntrico puede ayudar a educadores y educadoras a comprender el agotamiento profesional y buscar en ellos mismos formas de prevenir-

lo y afrontarlo. El enfoque da luces muy interesantes desde el comprender el propio sentido, como un sentido que se gana buscando dar sentido a otros, como planteaba el propio Frankl.



### **Reflexionemos**

En relación a estos planteamientos:

1. ¿Cómo te relacionas con las preguntas sobre el sentido de tu vida? ¿Son preguntas frecuentes en ti?
2. ¿Cómo has ido respondiendo, durante tu vida, a la pregunta del sentido?
3. ¿Visualizas un proceso en cómo te enfrentas al sentido de la vida, qué pensabas cuando niño/a, cuando adolescente y ahora?

## **2. Enfoque narrativo**

Las diferentes escuelas de psicoterapia son llamadas comúnmente "olas". La primera ola de psicoterapia correspondería a las teorías psicodinámicas (adleriana, psicoanálisis). La segunda ola correspondería a las teorías de aprendizaje (comportamiento, comportamiento cognitivo). En la tercera ola estarían las teorías humanistas (centrada en la persona, gestalt, existencialista). La cuarta ola

la componen las teorías feministas y multiculturales. Y en la quinta ola las teorías postmodernas y constructivistas. Es en el contexto de la quinta ola en el que se desarrolla el enfoque narrativo.

A partir de los años ochenta comienza a surgir un nuevo tipo de terapia centrada en el lenguaje. Fueron el australiano Michel White y el canadiense David Epston los creadores de lo que en 1989 llamaron Terapia Narrativa.

Es evidente que en el contexto educativo no se puede hablar de terapia narrativa, pero sí se puede extraer de ella ciertos principios que contribuyen al desarrollo de un relato personal que, a su vez, ayudará a resignificar el desarrollo de la propia vida. En este sentido, Pastré, Mayern y Vergnaud plantean que en la persona hay desarrollo cuando:

- La persona atribuye un sentido al episodio que acaba de vivir (Reflexividad).
- La persona es capaz de desingularizar la situación.
- La persona es capaz de reorganizar sus recursos frente a nuevas situaciones.

En este apartado se desarrollarán los principales aspectos del enfoque narrativo, y que son importantes considerar cuando se realiza un proceso de escritura de la propia vida o sobre situaciones concretas del centro educativo.

Como plantea la antropóloga Michelle Petit, el lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes, y lo

que determina la vida del ser humano es el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo. Cuando se carece de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar, ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro. Sin palabras surge la agresividad incontrolable.

## 2.1. Realidades interpretadas

A diferencia de las ciencias exactas, los científicos sociales concuerdan que no es posible tener un conocimiento directo del mundo. Como bien explican Fernández y Rodríguez (2001), el observador o la observadora, por el mero hecho de su observación, altera lo que es observado; por lo tanto, si no es posible una observación sin influir en lo observado, se cuestiona la existencia de una realidad exterior objetiva y única.

Desde esta perspectiva, la realidad personal y social solo se conoce a través de la experiencia vivida, y para entender la vida y expresarse a sí mismo, la experiencia debe “relatarse”, que es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se le atribuirá a la experiencia.

“La misión del acompañante es, desde esta perspectiva, prestar atención a cómo alguien cuenta lo suyo, lo que le preocupa, con una forma que no es suya, que es cultural; la forma narrativa [...] La narración es una forma, na-

rrativa, de pensar, que hace pensar acerca de qué hacer para que las cosas no acaben como parece que van a acabar". (Ramos, 2001)

De esta forma, el que acompaña una narración en un centro de Fe y Alegría, debe estar consciente de cómo la otra persona narra y cómo debe tener una actitud abierta y dialogante, considerando el contexto del otro y su estilo narrativo.

## **2.2. El relato o el modo narrativo de la vida**

*"El yo no se expresa narrando, se construye narrando".*

Ricardo Ramos

El centro del enfoque narrativo está en el relato, lo que se cuenta de la vida. Lo que diga o deje de decir la persona de esos acontecimientos es lo que definirá el curso de la solución al problema. Por eso, la narración que se hace de la vida es la fuente del relato del problema y también de la solución.

En la narración se manifiesta la posición de la persona en el mundo, sus valores, su cultura, y, a la vez, mediante el relato, la persona va construyendo su identidad. "Un relato en realidad no da cuenta de un mundo; vehiculiza una versión de un mundo que tiene mucho del mundo compartido, pero que responde a la posición, en ese mundo, de la persona que lo narra" (Ramos, 2001, p. 39). Devela una cultura y, por tanto, un modo de mirar y valorar la realidad que acercan o alejan a la persona de lo que puede considerar correcto o deseable desde esos

parámetros. Por eso, se debe tomar consciencia que “lo correcto” es específico de cada cultura.

El narrar implica una interacción, dar cuenta de un acontecimiento a otro mediante el lenguaje. Para Ramos (2001), este acontecimiento de relatar implica un compromiso, “porque contar algo es algo más, mucho más, que poner algo presenciado, vivido o imaginado, en palabras. Es proponer un pacto de lectura que compromete a parte y parte, al que narra y al que escucha (o lee)” (p. 38). El poder del relato que se construye para contar los acontecimientos es total, “con nuestros relatos de nuestros mundos sustentamos nuestras prácticas y reafirmamos nuestros valores” (Ramos, 2001, p. 38). Nos explicamos y justificamos mediante nuestros relatos. Por eso, en el relato mismo está expresado no solo el significado que se da a los acontecimientos, sino que también está escondido el significado que se le da a la propia vida.

Para modificar la mirada que se tiene de la propia vida o del problema, es necesario poner atención a los detalles del relato, a lo que se dice y deja de decir. La riqueza del lenguaje y las opciones que ha tomado la persona para relatar lo narrado, proporcionan el marco para interpretar la experiencia.

La razón por la cual el enfoque narrativo es considerado diferente a las teorías prevalecientes en ese entonces, es, precisamente, por el cambio de foco en el análisis de la identidad de las personas. “Nuestra identidad personal está constituida por lo que ‘sabemos’ de nosotros mismos y como nos describimos como personas” (Castillo et al., 2012, p. 62). Como dice Linares (1996), la identidad

es el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo y, como tal, es extraordinariamente resistente al cambio. Las narrativas, sin embargo, resultan ampliamente negociables. Por tanto, la narrativa es el material sobre el cual trabajar la identidad. Ambas, identidad y narrativa, constituyen un proceso histórico del sujeto y definen su experiencia acumulada participando de un sustrato emocional común. Al modificar la narración, se estará modificando la identidad. Facilitar o dificultar la nutrición emocional dependerá de la modificación o no de ambas.

El significado de las narrativas están relacionadas a su vez con el significado de la experiencia de vida, “que la vida sea una historia implica verla como un camino, como un trayecto, con sus obstáculos y encrucijadas, en pos de un *proyecto* [...] Uno está en este mundo para algo, se dé cuenta de ellos más pronto o más tarde, lucha por conseguirlo y, en un momento dado de su vida, si habla de ella nos da cuenta, quiéralo o no, de en qué punto está de ese trayecto en pos de dicho proyecto” (Ramos, 2001, p. 92). Es importante, al trabajar el enfoque narrativo con educadores y educadoras, tener presente que sus roles como educadores suelen estar ligado a sus proyectos de vida y vocación.

En consecuencia, la forma de relatar no resulta trivial, ya que determina el significado de lo que se quiere explicar. La estructura del relato es central en la interpretación de los acontecimientos. Toda historia tiene un punto de inicio y un punto de término, pero “la temporalización de la historia relatada y la del relato de la historia, raramente es la misma” (Ramos, 2001, p. 66). Y así, la cronología de los acontecimientos no es siempre igual: inician en un

punto pero pueden terminar de otro modo, esto sucede así porque las personas no generan un mismo *output* para un mismo *input*. “Una persona no recita su vida, sino que reflexiona a la vez que la cuenta” (Ramos, 2001, p. 98). En el relato, “las cosas comienzan en un punto y se van sucediendo unas a otras marcando una pendiente, una trayectoria que apunta a un final y alcanza, en ese final su sentido último. Pero ese final no tiene que ser el que, desde el principio, se veía venir. Los acontecimientos se suceden, pero los hilos se van anudando” (Ramos, 2001, p. 86).

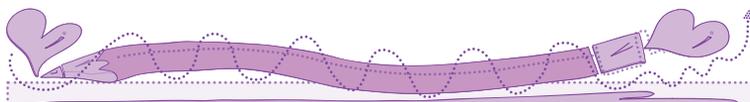
En ocasiones, el narrador expresa un acontecimiento al principio del relato cuando este sucede en la realidad de forma posterior a lo que está contando (prolepsis: anticipación), o, en caso contrario, el narrador vuelve atrás para contar algo que sucedió anteriormente (analepsis: salto atrás o flashback). Por alguna razón las personas escogen los elementos que van al comienzo, al medio y al final del relato. Toda decisión de configuración del relato tiene una significación que es preciso develar cuando se está en presencia de una narración. Ramos (2001) indica que la analepsis se genera cuando el narrador cree que el oyente duda de la veracidad de lo que está contando y por eso cree necesario incluir elementos anteriores que expliquen mejor el acontecimiento o bien sus causas. Con respecto a la prolepsis, el autor afirma que se produce cuando el narrador intuye que las cosas podrían haber sido distintas si alguien hubiese hecho algo. Adelantar el desenlace se traduce en no dejar duda de lo inexorable de ese final.

Además de un orden cronológico determinado, los relatos tienen también un orden lógico. “Una narración debe tener verosimilitud y tiene que producir algún tipo de convicción” (Ramos, 2001, p. 67). Cuando los relatos no se terminan de explicar se dejan inconclusos, se debe evaluar qué ha pasado para que aquello que se pensaba o se intentó, se dejara de pensar o intentar. Siguiendo la lógica de “pensé, intenté y resultó”, hay cosas que en el relato no son resolutivas y esas hay que ahondarlas.

Las historias contadas representan el significado que las personas le dan a la vida o a una experiencia en particular. “Una narración requiere un narrador que imponga una perspectiva. Una historia acaba siendo siempre la historia de alguien contada por alguien” (Ramos, 2001, p. 90). Y esa historia no está contada al azar, tiene un propósito. “Una narración es algo más que una sucesión de acontecimientos que real o imaginariamente, le pasaron a alguien [...] *las cosas se arman de tal manera que van apuntando hacia algo* [...] La configuración, la ordenación de lo que sucedió y de cómo se cuenta lo que sucedió, da sentido” (Ramos, 2001, p. 73).

Sin embargo, muchas veces el relato que se hace de la vida o de un pasaje de esta puede estar ocultando muchos aspectos que podrían ser significativos para entender un suceso desde otras perspectivas, precisamente por las restricciones que se nombran anteriormente. Es por eso que, en la intervención psicosocial desde enfoque narrativo, es fundamental reescribir las historias, volver a contarlas incluyendo el relato alternativo que se deja de lado en el relato explicativo dominante. Esto será posible en la medida que la persona pueda, previamente, exter-

nalizar el problema que lo aqueja para ampliar su posibilidad de generar relatos alternativos que resignifiquen lo que vivió, incluso llegando a contradecir aspectos del relato dominante.



### **Analicemos el relato**

Año 1990-1995

“Inicio mi etapa escolar en la escuela de niñas Adolfo Jurado Gonzáles, allí habían estudiado mis hermanas mayores; era todo una leyenda y, además, porque mi papá era quien nos acompañaba en el rendimiento académico y [era] nuestro representante en el centro, él era muy querido por las profesoras ya que fue presidente de padres de familia y le gustaba hacer gestión para mejorar la institución.

Recuerdo que en mi casa teníamos a un perro llamado Negro y en una ocasión yo le pise la cola y me mordió la mano; yo lloraba mucho porque me tuvieron que llevar al hospital a cogerme puntos porque me había desgarrado con los dientes la piel.

Esos años me gustaba jugar mucho básquet y participaba como seleccionada en el equipo de la institución; ese año me escogieron para pertenecer a la selección de Manta en los juegos escolares, me gustaba mucho y me divertía.

Una de mis maestras, a la que yo apreciaba, era la señorita Doris; ella era muy gentil y tierna con nosotros, nos enseñaba y se preocupaba que nosotros estuviéramos bien.

Algo que nunca olvidaré ni yo ni mis hermanas, era que mi padre cada vez que llegaba del trabajo nos llegaba a tomar las tablas; era algo que debíamos saberlo sin pensar; a mí me daba miedo y [cuando] papá llegaba por las tardes todos subíamos a escondernos y en la sala nos iba llamando uno por uno. Eso nos permitió en medio de la tensión ser buenos en matemáticas y a no olvidar la enseñanza de papá.

En [ese] año, continuando con mi deporte favorito, me tocó competir en los juegos intercantonales que ese año se realizaba en Jipijapa. Al principio me dio temor porque era la primera vez que me alejaba de casa y no los tendría a mi lado en los juegos, ya que en ese campeonato nos entregaban a una familia que nos tendría durante nuestra semana de estadía... En la primera noche recuerdo que lloré porque estaba durmiendo con una niña extraña que no eran mis hermanas: extrañaba mi casa, pero al siguiente día fui calmándome cuando mi entrenador me dijo que no tenía de qué preocuparme que estuviera tranquila y disfrutará del evento. El cariño de mis compañeras y la familia que me acogió me trató muy bien y fueron muy buenos conmigo, también

porque mi único hermano, todas las noches, iba a vernos competir con mi papá; eso me mantenía tranquila: fue una experiencia muy maravillosa.

Era el año de culminar mis estudios primarios y me tenía que continuar con la secundaria... y allí sucedió algo: por familia, mis seis hermanas habían estudiado por tradición en el Colegio Manta y ellas me decían que tenía que portarme bien, que esperaban que yo no les causara problema; no es que yo era “relajosa”, sino que era muy consentida y ellas me decían que tenía que ser buena como ellas. Por eso no quería ir esa institución. Cuando mi papá me preguntó qué quería estudiar yo le dije que allí no quería ir, que me gustaría prepararme para profesora”.

Anteriormente afirmábamos que en el relato está expresado no sólo el significado que se le da a los acontecimientos, sino que también está escondido el significado que se le da a la propia vida, lee el siguiente relato de una docente de Ecuador en la que narra sus primeros años en la escuela primaria y:

1. Enuncia los acontecimientos de este período escolar que fueron significativos para la docente y marcaron su trayectoria futura.
2. ¿Qué acontecimientos de este período crees tú que debería haber mencionado para comprender mejor su trayectoria de vida?

## 2.3. Reescribir la historia

Como se mencionaba anteriormente, una de las claves para la práctica narrativa es desarrollar la capacidad para reescribir los relatos que se tienen del problema o de la propia vida. Para ello, es necesario poder mirar con otros ojos una historia que probablemente esté tan narrada que se tiende a omitir: situaciones, contextos, relaciones y sentimientos, haciendo de ese relato algo estancado e inmodificable, que se configura como el relato dominante del problema.

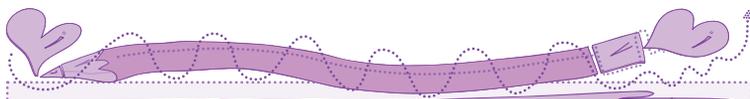
Para volver a narrar la historia, se necesita la colaboración de todos los aspectos que influyen en que ese relato sea así y no de otra manera. “La re-narración de la experiencia necesita del compromiso activo de las personas con la reorganización de su experiencia [...] Y esto, junto con las invitaciones a ser conscientes de un proceso en el que son simultáneamente actores y público de su propia representación, y en el que cada uno produce sus propias producciones, lo que proporciona un contexto de reflexividad” (White y Epston, 1993, p. 34).

El relato dominante tiene su estructura, su lógica y se ha escogido como tal porque desde la perspectiva de quien relata, ese es el modo en que el acontecimiento fue vivido o experimentado por él o ella. Si el receptor o la receptora solo puede conocer la realidad de lo que la persona está viviendo a través de ese relato, se debe cuestionar y deconstruir todo lo que ha sido escogido para darle vida, para encontrar los aspectos que ayudarán a construir un nuevo relato. Tal como se explicaba anteriormente:

“Ni en las narraciones ficticias ni en las verídicas, ni en las plácidas ni en las polémicas, las narraciones empiezan por el principio y continúan ordenadamente hasta el final. La forma de componer, los pasos hacia delante y los flashback, lo que se cuenta primero y lo que se cuenta después, lo que se detalla y lo que se resume son, todos, elementos significativos”. (Ramos, 2001, p. 49)

Un relato completo, en un proceso de intervención psicosocial, solo se puede construir en la medida que se cuestionan las bases y la lógica detrás del relato dominante. Porque, como dice Ramos (2001):

“Siempre han pasado muchas más cosas de las que se relatan [...] *Detrás del relato de algo que sucedió siempre hay alguien que lo cuenta.* Y este alguien que lo cuenta se trasluce en las opiniones con las que enmarca y salpica el relato de lo que pasó. O, de una forma más sutil pero por eso mismo más eficaz; con la simple selección y ordenación de lo que es digno de ser narrado y la manera en que la narración se acaba haciendo”. (p. 50)



## Analicemos el relato

“Cuando tomé la difícil decisión de ser maestra, tenía la clara convicción de que debería poner el cuerpo y el alma y que sin pasión y entrega sería imposible sobrellevar esta profesión. Durante los años de mi formación docente fui construyendo mis ideas sobre la importancia que tenía la educación para cambiar el mundo, para que los niños, futuros adultos, pudieran pensar por sí mismos y hacer las cosas de otra manera, más humanitaria, sensible y constructiva. Tenía claro que mi lugar estaba en la escuela pública de donde yo había salido y aprendido, “jamás en una privada”.

Sin embargo, cuando inicié mi recorrido profesional [durante la presidencia de Carlos Menem], en su apogeo), debí enfrentar la realidad de nuestro país: la desocupación y el hambre estaban instalados, muchas mujeres debían volver al ruedo, algunas tomaban la docencia como una salida laboral rápida y segura, y otras, como yo, pensábamos que valía la pena intentarlo. Luego de unos cortos intentos en un distrito de Capital Federal bastante poblado y requerido por la masa docente, tuve que traicionar mis principios iniciales: ¡la escuela privada me esperaba!

Una vez aceptadas mis circunstancias y enfrentando mi prejuicio hacia el sector privado, me

dediqué de lleno a aprender y a enseñar. Poco a poco fui entendiendo que “la escuela” (más allá de la institución educativa en sí) sería el lugar donde crecería y construiría junto a mis alumnos nuevas realidades”.

¿Podrías imaginar el recorrido futuro de este relato? ¿Cuál será el eje central que estructurará este relato?

## 2.4. La persona es la persona y el problema es el problema

Un aspecto característico del *burnout* es lo agobiante que resulta la labor educativa, al unirse con los asuntos personales todo se toma de manera personal, siendo muy complejo salir de esa situación.

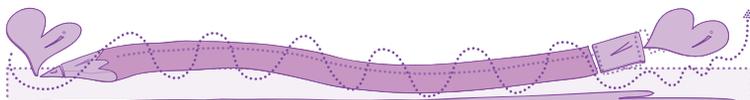
El primer paso para separar la persona del problema, como se mencionó anteriormente, es la externalización. “La «externalización» es un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen. En este proceso el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía” (White y Epston, 1993, p. 53). Las cosas que se pueden externalizar son las siguientes: sentimientos (culpa, miedo, celos, etc.), problemas entre las personas (peleas, culpas, conflictos, discusiones, etc.), la cultura y prácticas sociales (culpabilidad de las madres y padres, dominación heterosexual, racismo, etc.) (Castillo et al., 2012). El problema pasa a tener

su propia identidad y voluntad fuera de la identidad de la persona. La persona, para referirse al problema, recurre a metáforas o imágenes que ayudan a personificarlo e identificarlo.

Además de externalizar el problema, nombrarlo y cosificarlo, un segundo paso para centrarse en que el problema es el problema, es que en el desarrollo de una entrevista o narrando el relato a otra persona de confianza, se incluya un proceso para reconocer la influencia relativa del problema (sus intenciones y acciones opresivas y tácticas). Este proceso incluye dos series de preguntas que están enfocadas a descubrir, por una parte, el impacto que tiene el problema en la vida de la persona y en sus relaciones, y, por otra, la influencia de la persona y la relación con otros sobre la vida del problema. De este modo, se puede descubrir cómo las personas también son responsables de desarrollar y empoderar el problema (White y Epston, 1993). Así se va trazando un mapa sobre la influencia del problema, describiendo con perspectiva el efecto que este genera sus vidas y en las relaciones de las personas, incluyendo las pérdidas que ha debido enfrentar. En consecuencia, a partir de las preguntas adecuadas, las personas pueden identificar cómo el problema actúa en sus vidas. "El lenguaje usado no debe ser determinante: el problema nunca causa que la persona o la familia haga algo, solamente influye, invita, dice, trata de convencer, usa trampas, trata de reclutar, etc." (Castillo et al., 2012, p. 62). Como el problema ya no está en la persona, sino en la relación de la persona con el problema, esto moviliza a tomar una postura activa para el cambio, tratando de

generar estrategias y acciones que permitan derrocar la influencia del problema en la vida de las personas.

Trazar los mapas de influencia del problema ayuda no solamente a identificarlo mejor, sino también a controlarlo. “Teniendo en cuenta la relación de dependencia entre el problema y sus efectos, se sigue que si las personas se niegan a cooperar con las exigencias del problema, lo están debilitando; no someterse a los efectos del problema hace que éste sea menos eficaz” (White y Epston, 1993, p. 76). En este proceso de control del problema, las personas van asumiendo una actitud activa en la solución del problema, pasando de padecer a dominar el problema. “Estas prácticas [externalización del problema] fomentan una nueva sensación de agencia personal y, con ella, las personas son capaces de asumir su responsabilidad en la investigación de nuevas opciones en su vida y en el seguimiento de nuevas posibilidades” (White y Epston, 1993, p. 78). De alguna manera, las personas comienzan a trazar una nueva narrativa de sus identidades transformándose en protagonistas del cambio, adquiriendo mayor competencia y autoestima al saberse controladores del problema. No es que la persona no tuviese esas características antes de que se reconociesen, sino que con las herramientas narrativas, las personas pueden darse cuenta de su potencialidad, que se encontraba latente, para controlar el problema.



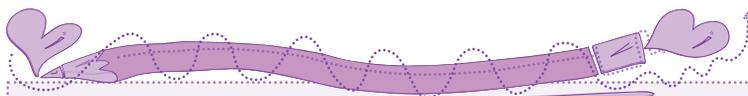
### **Analicemos**

1. Piensa en algún gran problema que hayas tenido en tu vida y que hayas enfrentado de buena manera: ¿Cuál fue el problema? ¿Cuáles fueron sus efectos? ¿Cuál fue el proceso que hiciste entre padecerlo y dominarlo? ¿Cómo lograste externalizarlo, nombrarlo y narrarlo? ¿A quiénes? ¿Por qué ellos/as? ¿Cuál fue el impacto que tuvo en tu vida, en tus relaciones? ¿Qué grado de responsabilidad tuviste en que el problema se desarrollara? ¿Qué estrategias usaste para cosificarlo?
2. Luego de pensar estas preguntas y haber leído el texto ¿Puedes desarrollar un mapa de influencias del problema?

## **Relatos de vida desde un enfoque logocéntrico**

A continuación se presentan dos actividades para grupos que decidan comenzar un proceso de escritura de relatos sobre la propia vida. La primera actividad es una pauta que puede ayudar a orientar la estructura de un relato. Para esto es importante haber leído lo que se plantea sobre la logoterapia y el enfoque narrativo. El acompañarse en la escritura por personas de confianza puede ayudar a resignificar algunos hechos que pueden estar generan-

do agotamiento. La segunda actividad es una pauta para acompañarse y retroalimentarse en la escritura.



## 1. Pautas para relato personal

El relato que cada persona debe hacer consta de dos capítulos:

### **Historia y relato contextual (Previos a la llegada al centro educativo)**

- Principales valoraciones de la infancia (personas importantes, hechos significativos, aprendizajes).
- Principales aprendizajes de la etapa.
- Motivaciones para estudios universitarios o terciarios.
- Aprendizajes de etapa universitaria.
- Primer tiempo de trabajo.
- Identificar etapas.
- Aprendizajes de trabajos realizados.
- Reflexiones sobre experiencias significativas.
- Desafíos, fracasos, logros, dolores y alegrías de este proceso.

### **Rol como educador/a**

- Motivaciones para llegar a ser educador.

- Lugar del contexto (país, barrial y educativa) en mi rol.
- Importancia del acompañamiento que he recibido.
- Cuáles han sido las situaciones más difíciles que me ha tocado enfrentar.
- Qué cosas de mi rol me generan mayor realización o sentido.
- Cuándo siento que pierdo el sentido en el ejercicio de mi rol.
- Relación del desarrollo personal con el rol de educador/a.
- Principales certezas, tensiones, dolores, dudas, alegrías y reflexiones desde el rol.
- Expectativas y desafíos actuales.

### **Algunas consideraciones y sugerencias:**

1. Buscar un título general y subtítulos para las divisiones del relato.
2. Escribir en primera persona.
3. Incluir anécdotas o hechos significativos.
4. Incluir citas o frases que hagan especial sentido.
5. Léelo en voz alta, esto ayuda a encontrar si narrativamente tiene coherencia.
6. Léele el relato a alguien de confianza que te pueda reflejar si el estilo literario es fluido, si se entiende y si logra capturar interés.
7. Extensión final entre 8-10 páginas.

## 2. Pautas para enriquecer los relatos

Después de que haya transcurrido un tiempo de haber empezado la escritura del propio relato, se puede hacer una sesión donde, en duplas o tríos de confianza, se lean los relatos mutuamente y así ayuden a lograr una mayor profundidad. La siguiente pauta puede ayudar a mirar el relato del otro/a desde algunas categorías de análisis:

**Nombre relato:** \_\_\_\_\_

Categoría	Comentarios y sugerencias
Tiene un título atractivo y original.	
Tiene subtítulos atractivos y originales.	
El relato tiene un estilo propio, se encuentra una "voz propia".	

Incluye anécdotas o hechos significativos.	
Incluye citas o frases que hagan especial sentido.	
Incluye reflexiones a partir de su experiencia.	
La redacción es fácil de entender.	
El relato me parece completo, aborda los diferentes ámbitos o etapas de la persona.	
El relato alcanza un buen nivel de profundidad en los temas que aborda.	
El relato logra transmitir un proceso de sentido.	
Comentarios generales.	

### 3. La resiliencia como modo de construcción de culturas de bienestar

Desde el intento de responder a las tensiones que todo centro educativo enfrenta, se presenta la resiliencia como una manera de hacer frente a ellas e intentar unificar criterios a la hora de actuar y discernir. El *burnout* muchas veces es generado por culturas que agotan, culturas agobiantes que generan en sus miembros un sentir desesperanzado.

Al optar por la resiliencia, lo primero que debemos considerar es el contexto. Así como dependiendo de la carrera que queramos correr, debe ser la zapatilla o el zapato que debemos ocupar. Si corremos en una pista de atletismo, usaremos livianas zapatillas de clavo, si corremos en cemento usaremos zapatillas de *jogging*, pero si corremos por un disparejo cerro, seguramente lo mejor será optar por zapatillas todo terreno, pues debemos circular por diversas zonas, muchas de ellas muy difíciles y complejas. En el caso de los centros educativos que se encuentran en riesgo de generar agotamiento en sus educadores y educadoras, donde sus estudiantes son reflejo de ello, deseamos optar por un centro que además de aprendizajes genere bienestar en su personal.

### 3.1. ¿Qué es la resiliencia?

*“La resiliencia nos invita a buscar salidas más allá del determinismo, sea innato o adquirido, para abrir el campo de la creatividad y de la libertad”.*

Paul Bouvier

No existe una única definición de resiliencia, pero todas convergen bastante. Resiliencia proviene del campo de la física y se refiere a la capacidad que tienen los materiales para volver a su forma original luego de haber sufrido deformaciones producto de la fuerza (Suárez, 2004). El vocablo “resiliencia” tiene su origen latín en el término “resilio”, que significa volver atrás, volver en un salto, rebotar. En la década de los setenta, las ciencias sociales, especialmente la psiquiatría, psicología y sociología, adaptaron este concepto a sus objetos de estudio desde múltiples investigaciones, las cuales demostraban que personas que estuvieron expuestas a situaciones de vulnerabilidad o riesgo social lograban salir adelante: mientras, personas que pasaron por situaciones traumáticas eran capaces de sobreponerse de manera permanente, e incluso, salir fortalecidos de ellas. Múltiples estudios fueron demostrando que el vivir situaciones traumáticas (abusos, pérdidas, abandonos, marginalidad etc.) no era una predicción en el desarrollo de patologías o significaba la perpetuación de ciclos de abuso, pobreza, etc., como era considerado en épocas anteriores.

Rirkin y Hoopman, integrando diferentes definiciones, plantean que “la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competen-

cia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (Como se cita en Henderson y Miltein, 2009).

Sobre las características de las personas resilientes también existen diferencias, pero en general hay bastante consenso. Por otra parte, los niños y adultos resilientes son bastante similares (Henderson y Milstein, 2008). Benard (1991) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa. Así como ser firmes en sus propósitos y tener una visión positiva de su propio futuro, tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida. Higgins (1994) hace una caracterización semejante de los adultos resilientes.

Una característica central de la resiliencia es que se concibe como un “proceso”. Según Rutter (1992), la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intra-psíquicos que posibilitan tener una vida “sana”, viviendo en un medio “insano”.

Para María Angélica Kotliarenco, las características de una persona resiliente se dividen en: temperamentales, cognitivas, afectivas, espirituales, familiares y socioculturales, debiéndose conjugar algunas de ellas para lograr procesos resilientes.

Algunas de estas características son:

<b>Características individuales</b>	<b>Características ambientales</b> (Características de las familias o escuelas o grupos de pares)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociabilidad, capacidad de entablar relaciones positivas.</li> <li>• Emplear estrategias de convivencia, asertividad, control de impulsos y resolución de conflictos.</li> <li>• Sentido del humor.</li> <li>• Visión positiva del futuro personal.</li> <li>• Auto-motivación.</li> <li>• Autonomía, independencia.</li> <li>• Confianza en sí mismo.</li> <li>• Control interno.</li> <li>• Prestar servicios a otros y/o una causa.</li> <li>• Contar con apoyo incondicional de al menos una persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover vínculos estrechos.</li> <li>• Estilo de interacción cálido y no crítico.</li> <li>• Fijar y mantener límites claros.</li> <li>• Actitud de compartir responsabilidades.</li> <li>• Expresar expectativas de éxito elevadas y realistas.</li> <li>• Fomentar el altruismo y la cooperación.</li> <li>• Acceder a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.</li> <li>• Valorar y alentar la educación.</li> <li>• Fomentar relaciones de apoyo con otras personas afines.</li> </ul>

Por otra parte, la resiliencia no es un estado permanente, se desarrolla según la situación, nada puede hacer prever que una persona que desarrolla resiliencia en una situación determinada también lo haga en otra distinta. Por lo tanto, no es correcto decir “yo soy resiliente” o “no soy resiliente”, lo correcto sería decir “yo estoy resiliente”. Nada asegura que enfrente de la misma manera los diferentes problemas o situaciones de la vida, pero sí podemos nutrir la resiliencia, integrando criterios que permitan abordar mejor estas situaciones difíciles. Es importante aclarar que la resiliencia no es el antónimo de vulnerabilidad, sino que, más bien, incluye la vulnerabilidad, la asume, la hace propia y desde ella se construye y sale fortalecido.

El desarrollo de la resiliencia personal ha dado origen a investigaciones sobre las condiciones necesarias para que la resiliencia se promueva. Es así como se han estudiado las condiciones que debe cumplir un ambiente para promover la resiliencia entre los individuos. De estos estudios nace el concepto de centro educativo como lugar promotor de resiliencia.



### **Analicemos**

Del cuadro presentado ¿Cuáles son las dos características de cada dimensión (individual y ambientales) que sientes más identificado/a? ¿Por qué?, y ¿Cuáles son las dos características de cada dimensión (individual y ambientales) que sientes más distante? ¿Por qué?

### 3.2. Hacia centros promotores de resiliencia

Vanistendael (2005) plantea que la familia, el colegio y la comunidad local son el entorno en que crece una persona, por lo tanto, la detección de factores que ayudan a la resiliencia es muy importante. Las primeras investigaciones sobre las personas que desarrollaban resiliencia concluyeron que los factores de protección en las familias, escuelas y comunidades son: (1) una relación afectuosa y de apoyo con al menos una persona, (2) expectativas claras y elevadas, sin agobiarles, y (3) fomentar la participación significativa en la familia, escuelas y entorno social. Y hay que promover el desarrollo de las siguientes características: (1) competencias sociales que permitan mantener relaciones, (2) habilidades de resolución de problemas de la vida diaria, y (3) un claro sentido de autonomía personal (Benard, 1991).

El estudio de la resiliencia está promoviendo una revolución filosófica e involucrando el ámbito educativo, puesto que todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida (Bernard, 1991). Una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar “todo indicio” de esta en los momentos en que, tanto educadores y educadoras como estudiantes, “sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron” la adversidad que enfrentaban (Wolin y Wolin, 1993).

Henderson y Milstein han trasladado la resiliencia al contexto educativo, y luego de múltiples investigaciones que plasman en el libro *Resiliencia en la Escuela* (2003), proponen la “rueda de la resiliencia”, constituida por seis elementos o dimensiones no lineales que debe cumplir

un centro educativo si pretende promover la resiliencia tanto en docentes como en estudiantes. Estos seis elementos son:

- 1) Brindar afecto y apoyo.
- 2) Establecer y transmitir expectativas elevadas.
- 3) Brindar oportunidades de participación significativa.
- 4) Enriquecer los vínculos prosociales.
- 5) Fijar límites claros y firmes.
- 6) Enseñar “habilidades para la vida”.

De estos elementos solo ampliaremos la definición del cuarto: “Enriquecer los vínculos prosociales” lo sustituiremos por “Enriquecer diferentes tipos de vínculos”, integrando así bibliografía sobre resiliencia que hace hincapié en la importancia de desarrollar diferentes tipos de vínculos, además de los prosociales.

Estos seis elementos están representados en la siguiente rueda:



#### **Brindar oportunidades de participación significativa**

- Todos son escuchados/as en la resolución de conflictos y elaboración de políticas.
- Se fomenta el aprendizaje colaborativo.
- Se sienten eficaces al encarar nuevas tareas.

#### **Establecer y transmitir expectativas elevadas**

- Se transmite la sensación de que “se puede”.
- Se alienta a hacer las cosas lo mejor posible.
- El estudiantado es recurso del colegio.
- Las expectativas son explícitas.

#### **Brindar afecto y apoyo**

- Ambiente afectivo.
- Sensación de pertenencia.
- El colegio como una comunidad.
- Muchas maneras de ser reconocido/a y premiado/a.

#### **Enseñar “habilidades para la vida”**

- Resolución sana de conflictos.
- Manejo del estrés.
- Asertividad.
- Sentido del humor y creatividad.

#### **Fijar límites claros y firmes**

- Política escolar.
- Participación en la elaboración de políticas centradas en la prevención y reparación más que en la sanción.
- Se cumplen los acuerdos.

#### **Enriquecer los vínculos**

- Vínculos personales, fomento de la amistad y el crecimiento comunitario.
- Adulto significativo con la comunidad (identificación).
- Vínculo espiritual.
- Conocimiento de la realidad a través de los vínculos.

## 1) Brindar afecto y apoyo

Brindar afecto y apoyo significa entregar respaldo y aliento incondicional, siendo el más importante de todos los elementos. Diversas investigaciones demuestran que es casi imposible desarrollar resiliencia sin haber sentido amor incondicional al menos una vez en la vida. Este afecto puede provenir de muchos lugares, en la familia es el más común, pero es habitual encontrar este afecto en docentes, vecinos, amigos, trabajadores sociales, etc. En muchos casos, no solo es una persona la que entrega este afecto, lo normal es hablar de apegos múltiples.

Cyrułnik (2002) define a las personas que entregan este afecto como “tutores de resiliencia”, que puede ser cualquier persona con quien se haya tenido una relación significativa, incluso en muchos casos se desarrolla de manera no intencionada. Afirma que es común que los niños y las niñas comiencen a aprender en el centro educativo una materia porque les agrada el profesor. Pero cuando, posteriormente (incluso muchos años después), se le pide al docente que explique la causa del éxito de su alumno/a, este se subestima y no sospecha hasta qué punto fue importante para el niño o la niña.

En la educación, se tiende a hacer hincapié en la estrechez que existe entre las variables emocionales y el aprendizaje, reconociendo que un ambiente afectivo es el sostén para el éxito académico. Noddings (1988) plantea “Es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas –incluso cosas raras como sumar fracciones– para personas a las que quieren y en quienes confían”.

Es necesario que estudiantes y docentes logren distinguir entre la desaprobación de una conducta y la desaprobación de ellos como persona. Llamar la atención sobre una mala conducta no es desaprobación a la persona, solo la conducta. Si se está desaprobando la conducta es porque detrás de la desaprobación hay cariño, está el mensaje “tú me importas y por eso te corrijo”. Esta distinción es importante explicitarla, puesto que las personas que han sido dañadas suelen entender el cariño desde la condición de sus buenas conductas, por lo que una llamada de atención suele ser interpretada como “esta persona no me quiere”. Para integrar el afecto incondicional es indispensable cruzar esta barrera.

Esta incondicionalidad va generando poco a poco una autonomía que se sostiene de esta seguridad primera, lo que nos permite desarrollar relaciones sanas con vínculos significativos, donde me pongo en el lugar del otro, así como otros se ponen en mi lugar, logrando una comprensión mutua que desarrolla el “nosotros”.

Algunos autores ponen en duda la existencia de la incondicionalidad afectiva, argumentando que nadie (ni la madre) es capaz de proveerla. Para Vanistendael (2005) esta incondicionalidad solo puede encontrarse en Dios. Lo importante es destacar que el afecto incondicional se corrobora al sentir que “soy digno de ser querido más allá de mis méritos”, y esta dignidad debe ser reconocida desde cualquier persona o lugar.

Resumiendo, el vínculo afectivo implica:

- Experimentar un cariño incondicional (sin tener que hacer mérito para ser querido/a y aceptado/a).
- Tener capacidad de establecer intimidad y contacto profundo con otro.
- Sentir que alguien se ha puesto en nuestro lugar.

## 2) Establecer y transmitir expectativas elevadas

Este elemento se sustenta en investigaciones tanto de resiliencia como de éxito educativo. Es importante que estas expectativas sean a la vez elevadas y realistas, para que puedan ser motivadores eficaces, de lo contrario, pueden generar frustración o en caso contrario pueden limitar las posibilidades reales.

En contextos de vulnerabilidad es común encontrar docentes que subestiman las posibilidades de sus estudiantes, atribuyendo a la misma vulnerabilidad una mirada paternalista que les quita posibilidades de desarrollo. Lo mismo ocurre con el personal de los centros educativos, que se sienten subestimados sobre sus capacidades de cambio y mejora.

Un aspecto que sabotea todo intento de establecer expectativas elevadas es la proliferación de los "rótulos", provenientes de la "psicologización" de la educación (Tories, 1991). Es común encontrar estudiantes que cargan con rótulos o diagnósticos que "explican" sus conductas, teniendo así tratos especiales que comúnmente perjudi-

can sus potencialidades. Es cierto que un buen diagnóstico puede ayudar a comprender a los y las estudiantes y a desarrollar planes de acción adecuados y no frustrantes. Pero, en general se hace uso indiscriminado de los rótulos, permitiendo justificar la propia falta de recursos en el abordaje de situaciones difíciles. Incluso, muchos rótulos se aplican sin haber realizado un diagnóstico profesional, solo observando algunas conductas se establecen rótulos que acompañarán al estudiante durante muchos años. Los rótulos dificultan el cambio, ser un estudiante con un “cartel virtual” conocido por todos los educadores. Un estudiante marcado como “déficit atencional” seguramente provocará, como profecía auto-cumplida, una posibilidad menor de desarrollo de todas las capacidades de ese estudiante.

La resiliencia hace hincapié en los recursos de las personas más que en sus déficit. Alienta a los educadores y educadoras a centrarse más en los puntos fuertes que en los débiles; es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza, y confirmar el potencial de esos puntos fuertes como un salvavidas que conduce a la resiliencia. Como docentes es necesario que nos hagamos con toda sinceridad las siguientes preguntas:

- ¿Creemos que nuestros estudiantes pueden desarrollar todas sus potencialidades?
- ¿Creemos que los otros educadores y educadoras pueden desarrollarse a plenitud?
- ¿Creemos que nuestro centro educativo puede ser un gran centro educativo?

### 3) Brindar oportunidades de participación significativas

*Me lo dices, lo olvido.*

*Me lo muestras, lo recuerdo.*

*Me implicas, lo comprendo.*

Proverbio chino

Desde el centro educativo este elemento significa “empoderar”, es decir, enseñar paulatinamente a participar otorgando cuotas de responsabilidad a docentes, estudiantes y familiares sobre lo que ocurre en el centro educativo, dando posibilidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Por otra parte, promueve que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículo sea más pertinente y atento al mundo real, y las decisiones se tomen más a menudo en el lugar de trabajo, con la activa participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a la participación, esta deja de suceder solo dentro del espacio físico del centro, se debe entender y promover la interacción concreta entre los y las estudiantes y su contexto (comunidad, barrio, pueblo, ciudad), pues a través de esta interacción concreta, potencian y enriquecen su aprendizaje. En esta interacción también se nutren y se ponen en práctica conocimientos adquiridos en el aula; así como surgen nuevas preguntas, se crean nuevos aprendizajes y se profundizan procesos. Para lograr esta conexión es necesario que el o la docente conozca la realidad, de esa manera pueda lograr interacciones creativas que motiven a sus estudiantes, y sea flexible a las propuestas que los mismos estudiantes planteen.

El empoderar a estudiantes y docentes, valorar y promover el contexto al que pertenecen también transforma los procesos educativos del centro, ya que el educador o educadora se transforma en mediador que entrega y construye conocimientos, acompañando al estudiantado. Se promueve una relación que tiende a la horizontalidad, lo que supone un o una docente más vulnerable y estudiantes con mayor “poder”. Si bien, los conocimientos son importantes, no son menos importantes los procesos a partir de los cuales los y las estudiantes aumentan su autoestima, adquieren pensamiento autónomo, (muchas veces diferente al del docente o de la docente) y desarrollan su capacidad crítica.

Así mismo, el aprendizaje colaborativo toma forma en cómo el o la docente planea la mediación entre el aprendizaje y sus estudiantes. Es necesario dejar espacios para el aprendizaje entre pares, la investigación, la elaboración de trabajos prácticos, la experimentación y todos los métodos que permitan la puesta en práctica de los aprendizajes.

La participación de los educadores y educadoras en la toma de decisiones de un centro es un factor clave a la hora de hablar de bienestar docente, muchos de los malestares surgen cuando sus opiniones no son tomadas en cuenta, no sintiéndose una persona valiosa y reconocida en su rol educativo. El siguiente relato nos da cuenta de ello:

“Llevo 26 años trabajando en este centro educativo y nadie nunca-excepto en esta oportunidad- nos ha pedido nuestra opinión sobre

algo que pudiera efectivamente llevarse a la práctica. Y sin embargo, he adquirido más experiencia con los estudiantes que muchas de las personas que nos indican lo que debemos hacer con ellos. Creo que es muy frustrante...Y podría ayudar y aportar mucho y nadie jamás pregunta, nadie nos pregunta qué pensamos. Ellos simplemente van a delante y dan discursos, y nosotros tenemos que seguirlos. Creo que esto es realmente frustrante. Hay mucha insatisfacción en la docencia". (Fullan y Hargreaves, 2006, p. 17)

#### 4) Enriquecer los vínculos

*"De modo que yo era un mal alumno. Cada noche de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela".*

Daniel Pennac

Enriquecer los vínculos implica fortalecer las conexiones entre los individuos, cualquier persona o actividad pro-social, así como también las "conexiones" con la propia interioridad. Basado en pruebas que indican que las personas con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.

A continuación, presentamos cuatro tipos de vínculos que deben ser fomentados por el centro educativo:

- **Vínculos entre pares:** Son aquellos que establecen tanto los educadores y educadoras, como los y las estudiantes entre sí, sabiendo que las amis-

tades marcan significativamente el “modo de estar” en un grupo mayor. Los vínculos entre pares proporcionan sentido de pertenencia, el cual es fundamental en la configuración de la propia identidad. Es necesario que los centros educativos consideren las amistades entre estudiantes como una variable en el aprendizaje. Suele considerarse la amistad como un elemento disruptivo, puesto que en el aula dificulta la disciplina, pero si se encauza de buena manera, es posible rescatar de los valores de la amistad bases que permiten la mejora educativa (compromiso, lealtad, ponerse en el lugar del otro, cariño, etc.).

Por vínculos entre pares también consideramos los que se establecen entre educadores y educadoras, sabiendo que el buen “clima educativo” depende fundamentalmente de ello. Los centros educativos deben promover los espacios de encuentro gratuito y fortalecer el aprendizaje colaborativo, así como el desarrollo de “comunidades de aprendizaje”.

- **Vínculos con adultos significativos:** Son los que establecen los y las estudiantes con los educadores y educadoras. Hemos mencionado que la resiliencia se basa en brindar afecto y apoyo, los cuales deben ser proporcionados idealmente por algún adulto significativo. Este elemento se considera de primera necesidad en aquellos estudiantes que no cuentan con ellos en sus familias, por ello el centro educativo debe estar atento.

La resiliencia también considera como importante que los y las estudiantes conciban como cercanos a “modelos de identificación positiva”, muchos de los cuales pueden (y deben) ser educadores o educadoras. Esto permite que estudiantes se identifiquen y vean en sus profesores a personas que admiran y se sientan motivados por intereses que los y las docentes desarrollan en su propia vida. Por otra parte, este vínculo permitirá que los y las estudiantes, cuando se enfrenten a situaciones difíciles o estén en momentos de decisiones importantes, tengan referentes a quienes acudir. En contextos vulnerables, es interesante considerar que idealmente un número significativo de educadores provenga del mismo contexto del centro, facilitando así la identificación.

- **Vínculos prosociales:** Son aquellos que establecen tanto estudiantes como educadores/as con actividades, entidades, grupos u organizaciones que van más allá del espacio formal del centro educativo. Se trata de establecer vínculos con los factores protectores antes mencionados, además de las actividades extra-programáticas que puede ofrecer el propio centro.

Estos vínculos permiten que se pueda internalizar la mirada que los grupos de participación tienen sobre la realidad, es decir, un alumno o alumna que participa en un club deportivo internalizará la visión sobre lo saludable de fomentar el deporte, la vida sana y al aire libre, así como el trabajo en equipo, el compromiso, perseverancia, etc.

El centro educativo debe ser el mediador entre los y las estudiantes y las organizaciones del sector, facilitando el conocimiento mutuo para favorecer estos vínculos que también generan “sentido de pertenencia”.

- **Vínculos intrapersonales:** Estos vínculos hacen alusión al auto-conocimiento, el cual es un pilar fundamental de la resiliencia. Si quiero mejorar como persona debo saber qué aspectos tengo que mejorar y cuales seguir potenciando. Este vínculo puede ser desarrollado por diferentes medios (como el relato de vida que hemos abordado anteriormente).

El desarrollo de la propia espiritualidad ayuda a centrarse, a reflexionar sobre la realidad de manera más amplia, desarrollando la fe necesaria como para creer en las potencialidades de la vida, a pesar de las dificultades. El desarrollo de la espiritualidad (independiente del credo o religión) debe ser uno de los fines de la educación, pues permite situarnos como seres trascendentes en busca de sentido.

La psicología ofrece diferentes métodos de auto-conocimiento, muchos de ellos hacen hincapié en la atención de las propias emociones, las cuales son involuntarias y distinguen a unos de otros, enseñando modos de verbalizarlas y encauzarlas con el pensamiento. El autoconocimiento es necesario, pues solo si nos conocemos bien podemos

discernir correctamente nuestra vocación, tomando las decisiones que nos conduzcan hacia ella.

## 5) Fijar límites claros y firmes

Fijar límites claros y firmes consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos educativos coherentes, y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes en el centro. Estas expectativas deben encarar las conductas de riesgo para los y las estudiantes y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

Muchos centros han optado por la elaboración conjunta (docentes, estudiantes y familias) del *Manual de Convivencia*, donde se explicitan las conductas esperadas y las sanciones al no ser cumplidas. Este método participativo suele dar buenos dividendos, sobre todo cuando hay procesos de verdadera reflexión y participación en la elaboración.

Es importante considerar que el fin de los límites y normas es la internalización de ellas por parte del estudiante, que se produce luego de la reflexión constante, encontrándoles sentido en el logro de un ambiente civilizado y armónico. Esta internalización implica comprender el sentido de las normas, entendiendo que no quitan libertad, sino que entregan verdadera libertad, pues trazan los espacios (físicos y abstractos) donde se pueden desarrollar todas las dimensiones de la persona. El abordaje de los límites debe ser primeramente preventivo.

Existen múltiples investigaciones sobre los tipos de sanciones convenientes. Nosotros nos quedaremos con aquellas que se centran en el ánimo reflexivo y reparatorio, es decir, aquellas que hacen que el que cometa la falta deba reparar el daño causado a quienes lo ha provocado y reflexionar por qué lo ha hecho. El castigo por el castigo no logra cambios en el tiempo, pues solo tomando conciencia del daño que se provoca y entendiendo por qué se hace, los mecanismos de aprendizaje actúan en la persona. El no cumplimiento de las normas debe llevar a acuerdos (reparatorios, de reflexión, etc.), de los cuales es indispensable que se haga un seguimiento exhaustivo para lograr cambios significativos.

Por otra parte, existen diferentes visiones sobre la necesidad de límites, algunos aducen a que perjudican la creatividad, truncan posibilidades de expresión, etc. Es evidente que solo centrarse en los límites genera consecuencias adversas. Es común ver prácticas educativas centradas en la disciplina, así como docentes que plantean cómo en los últimos años, al centrarse tanto la educación en el “bienestar de los estudiantes”, las normas y límites se hacen casi imposible de imponer, generando aulas que no permiten las condiciones básicas de orden que faciliten el aprendizaje.

Los límites bien entendidos son signo de cariño, transmiten interés por el otro y hacen que podamos crecer como “un nosotros” de manera armónica. Si un estudiante o una estudiante, independiente de su edad, comprende (y recibe) estas claves, internalizará los límites de buena manera.

En el contexto de Fe y Alegría constatamos que, justamente, la falta de límites claros, muchas veces lleva a una sobrecarga en los educadores y educadoras, siendo una fuente importante de agotamiento.

## 6) Habilidades para la vida

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades para la vida o habilidades sociales, pero todas ellas convergen en el conjunto de comportamientos asertivos en las relaciones interpersonales.

Segura Morales (2002) postula que la “asertividad” es aproximadamente el 50% entre la inhibición y la agresividad, y la respuesta asertiva debe ser “justa y eficaz”; por ejemplo, si un amigo me quita un lápiz, yo puedo responder de diferentes maneras; la inhibición sería no hacer nada, lo cual no es ni justo ni eficaz, pues no recupero el lápiz; también podría reaccionar pegándole hasta recuperar el lápiz, lo cual es reaccionar de forma excesiva, por lo tanto, no es justo y tampoco es eficaz, pues a pesar de recuperar el lápiz, seguramente los golpes me traerán otros problemas. Por consiguiente, la conducta asertiva sería pedirle el lápiz de vuelta, o preguntarle si lo necesita y decirle que se lo puedo prestar mientras yo no lo necesite, etc.

El ser “hábil socialmente” es necesario para conseguir buenas relaciones con los otros, ya sean de carácter social, familiar, laboral, etc. Las habilidades sociales están “en juego” todo el tiempo, en todas las interacciones. Por lo tanto, su desarrollo y aprendizaje es fundamental y debe ser central entre los objetivos de la educación.

Para enseñar habilidades sociales, la clave es el “modelaje”, es decir llevarlas a cabo todo el tiempo. Los niños y las niñas se relacionan como ven que se relacionan las personas adultas. En los centros educativos la coherencia de los educadores y educadoras en cuanto a su comportamiento asertivo es la clave para su transmisión. No se puede enseñar a resolver conflictos si nuestro modelaje es agresivo. Se produce una invalidación de quien lo intenta enseñar. Aquí volvemos a lo que hemos planteado anteriormente: “Todos/as educan” y “Todo educa”. Se debe tomar conciencia de ello.

Las múltiples “habilidades sociales” fueron organizadas por Goldstein (1999) en seis grupos según su nivel de profundidad y complejidad:

<p><b>Grupo I: Primeras habilidades sociales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar.</li> <li>2. Iniciar una conversación.</li> <li>3. Mantener una conversación.</li> <li>4. Formular una pregunta.</li> <li>5. Dar las gracias.</li> <li>6. Presentarse.</li> <li>7. Presentar a otras personas.</li> <li>8. Hacer un cumplido.</li> </ol>	<p><b>Grupo II: Habilidades sociales avanzadas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Pedir ayuda.</li> <li>10. Participar.</li> <li>11. Dar instrucciones.</li> <li>12. Seguir instrucciones.</li> <li>13. Disculparse.</li> <li>14. Convencer a los demás.</li> </ol>
<p><b>Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>15. Conocer los propios sentimientos.</li> <li>16. Expresar los sentimientos.</li> <li>17. Comprender los sentimientos de los demás.</li> <li>18. Enfrentarse con el enojo del otro.</li> <li>19. Expresar afecto.</li> <li>20. Resolver el miedo.</li> <li>21. Auto-recompensarse.</li> </ol>	<p><b>Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>22. Pedir permiso.</li> <li>23. Compartir algo.</li> <li>24. Ayudar a los demás.</li> <li>25. Negociar.</li> <li>26. Emplear el autocontrol.</li> <li>27. Defender los propios derechos.</li> <li>28. Responder a las bromas.</li> <li>29. Evitar los problemas con los demás.</li> <li>30. No entrar en peleas.</li> </ol>

<b>Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés</b>	<b>Grupo VI: Habilidades de planificación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>31. Formular un reclamo.</li> <li>32. Responder a una queja.</li> <li>33. No "picarse" en el juego.</li> <li>34. Resolver la vergüenza.</li> <li>35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.</li> <li>36. Defender a un amigo.</li> <li>37. Responder a la persuasión.</li> <li>38. Responder al fracaso.</li> <li>39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.</li> <li>40. Responder a una acusación.</li> <li>41. Prepararse para una conversación difícil.</li> <li>42. Hacer frente a las presiones de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>43. Tomar iniciativas.</li> <li>44. Discernir sobre la causa de un problema.</li> <li>45. Establecer un objetivo.</li> <li>46. Determinar las propias habilidades.</li> <li>47. Recoger información.</li> <li>48. Resolver los problemas según su importancia.</li> <li>49. Tomar una decisión.</li> <li>50. Concentrarse en una tarea.</li> </ul>

El centro educativo es un lugar privilegiado donde docentes y estudiantes pasan una gran cantidad de tiempo interactuando y poniendo en práctica sus habilidades sociales. Como son habilidades que se aprenden, cobra

mucha fuerza la ejercitación y reflexión de ellas, así como desarrollar la capacidad crítica para autoevaluarse y evaluar al resto en función de estas habilidades.

Ser hábiles socialmente es una fuente de bienestar entre los educadores y educadoras, cada vez que no lo logran suelen llegar a situaciones estresantes que repercuten en el agotamiento. En este sentido, en el contexto de Fe y Alegría, muchos educadores y educadoras plantean que gran parte de su agotamiento viene de conflictos entre personas adultas, conflictos que al ser mal llevados, se agrandan y perpetúan, generando gran desgaste emocional.

Concluyendo, la resiliencia puede ser un interesante marco referencial para fundamentar el proceso hacia escuelas promotoras de bienestar docente, donde todos los educadores y educadoras y comunidad educativa deben “cambiar la mirada” para poder pensar y actuar de forma resiliente.

En Fe y Alegría, estamos convencidos de que debemos promover culturas educativas que, además de generar aprendizajes, permitan generar comunidades sustentables, que no generen, como costo, el agotar a los educadores y educadoras. Pero, también vemos que en muchos de nuestros contextos las situaciones difíciles son inevitables y nos sobrepasan, por lo que tener un enfoque esperanzador como la resiliencia, puede ser de gran ayuda. La resiliencia educativa alienta a los y las docentes a centrarse más en las fortalezas que en las debilidades, destacando siempre las potencialidades que todos los seres humanos tenemos, lo cual, al ser abordado como comu-

nidad educativa, buscamos que se convierta en cultura, ayudando así a perpetuar un modo que ayude a los educadores y educadoras en su realización vocacional

## **Diagnóstico institucional<sup>1</sup>**

A continuación se presenta una serie de indicadores para evaluar la resiliencia de los educadores y educadoras de cada centro educativo. Este test puede servir de referencia para abrir el diálogo sobre cómo el centro se auto-percibe como promotor de resiliencia entre sus educadores y educadoras. Se puede realizar como test con la siguiente escala:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. Frecuentemente
5. Siempre

### **Indicadores de resiliencia educativa entre educadores y educadoras:**

#### **1. Brindar afecto y apoyo.**

- 1.1. Entrega de mensajes de aprecio entre educadores.
- 1.2. Existencia de incentivos/ reconocimiento al alcance de todos los educadores.
- 1.3. Interés por la vida personal de los educadores.
- 1.4. Existencia de retroalimentación positiva entre pares.

---

<sup>1</sup> Este tema será profundizado en el material educativo *Aprender a vivir y a convivir en Movimiento. Nuestro compromiso desde Fe y Alegría.*

- 1.5. Percepción del cariño recibido por los educadores.
- 1.6. Directivos entregan mensajes de aprecio a los educadores.

## **2. Establecer y transmitir expectativas elevadas.**

- 2.1. Valoración del desempeño de su rol.
- 2.2. Utilización la catalogación y adjudicación de rótulos entre educadores.
- 2.3. Confianza en el desempeño de los educadores.
- 2.4. Confianza en el propio desempeño.
- 2.5. Transmisión de metas realistas y exigentes a los educadores.
- 2.6. Fomento de la formación profesional.

## **3. Brindar oportunidades de participación significativa.**

- 3.1. Valoración de su opinión en la toma de decisiones.
- 3.2. Existencia de actividades participativas.
- 3.3. Participación de los educadores en actividades extraescolares.
- 3.5. Transparencia en las tomas de decisiones institucionales.

## **4. Enriquecer los vínculos.**

- 4.1. Participación en equipos de trabajo entre pares.
- 4.2. Integración de las familias en el proceso educativo.
- 4.3. Establecimiento de relaciones cercanas con los estudiantes.

4.4. Promoción de relaciones cercanas entre los educadores.

4.5. Fomento de la vida espiritual de los educadores.

## **5. Fijar límites claros y firmes.**

5.1. Explicación de límites y normas previamente con los educadores.

5.2. Aplicación del manual de convivencia del centro educativo.

5.3. Explicación de los fundamentos de las reglas a los educadores.

5.4. Participación en la mejora de las reglas de convivencia.

5.5. Normas de convivencia claras entre educadores.

## **6. Enseñar “habilidades para la vida”.**

6.1. Percepción sobre la capacidad para resolver problemas.

6.2. Apoyo en la resolución de conflictos entre estudiantes.

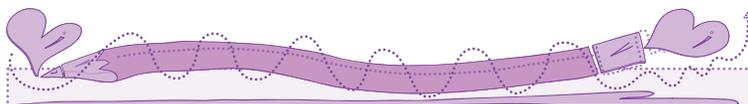
6.3. Transmisión de buen sentido del humor.

6.4. Cooperación con otros educadores.

6.5. Recepción de ayuda de otros educadores.

6.6. Grado de confianza entre educadores.

6.7. Generación de crítica constructiva.



## **Promoviendo la resiliencia en nuestro centro**

Luego de realizar la actividad anterior y tener una idea de cómo estamos como centro en cuanto a la promoción de una cultura resiliente entre los educadores y educadoras, se presenta la lámina de resiliencia personal e institucional. Se realiza una breve introducción haciendo ver que la resiliencia personal está muy relacionada con la resiliencia institucional, y que de alguna manera se potencian mutuamente. Ambos ámbitos tienen su contraparte entre la vocación personal y la misión institucional, la cual debe tener un grado de concordancia, por lo que se sugiere agregar a esta lámina los aspectos centrales de la misión institucional y agregarlos al costado derecho de la lámina<sup>2</sup>. La actividad consiste en promover acciones que ayuden, en los seis ámbitos de la rueda de la resiliencia, a promover la resiliencia tanto personal como institucional.

1. Se solicita a cada persona reflexionar sobre cómo promover la resiliencia desde lo personal, y luego reflexionar cómo se podría promover institucionalmente, sabiendo que debe estar alineado con la misión del centro.

2 Para obtener mayor información, se sugiere revisar el material educativo *Aprender a vivir y a convivir en Movimiento. Nuestro compromiso desde Fe y Alegría*.

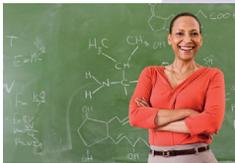
2. Luego, en grupos, se reflexiona sobre cómo se podría promover la resiliencia en este centro.
3. Se comparte en sesión plenaria y se priorizan las ideas que vayan surgiendo.

### Resiliencia personal e institucional

#### Unión ideológica - Confianza mutua



## Resiliencia



Resiliencia escolar

Ser resiliente

1. Brindar afecto y apoyo.
2. Establecer y transmitir altas expectativas.
3. Fijar límites claros y firmes.
4. Enriquecer los vínculos.
5. Brindar oportunidades de participación significativa.
6. Cooperar en la construcción de ambientes asertivos.



Resiliencia escolar

Interiorización visión/misión



## VUELTA A LA PRÁCTICA

### Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son un modo concreto que puede ayudar a reencantar a los educadores y educadoras desde una participación real, asumiendo protagonismo en los procesos educativos del centro; esta metodología refuerza la convicción de que una de las razones en el agotamiento tiene que ver con la falta de protagonismo. En este sentido, queremos proponer que en los centros educativos de Fe y Alegría se avance en la construcción de comunidades de aprendizaje, sabiendo que responden a un modo de actuar desde la Educación Popular y que ayudan a llevar a cabo prácticas reflexivas y empoderadoras.

También vemos en las comunidades un modo concreto si queremos crear en los centros educativos grupos donde trabajar el enfoque logocéntrico y construir rela-

tos de vida, así como puede ser una metodología para avanzar en centros resilientes

## **1. Implementación de comunidades de aprendizaje en centros educativos Fe y Alegría**

*“En un mundo que cambia tan rápidamente, si no puedes aprender, olvidar lo aprendido y volver a aprender, estás perdido”.*

Louise Stoll

Las comunidades de aprendizaje son un fenómeno que paulatinamente ha ido ganando terreno en diversos contextos educativos, estas promueven que la comunidad escolar trabaje y aprenda de modo conjunto, fomentando la reflexión para generar conocimiento desde las propias prácticas y así poder sostener en el tiempo las mejoras implementadas (Krichesky y Murillo, 2011). Para ello, diversos académicos (Hargreaves, Flecha, Stoll, Murillo, Pankake, Muller, Mitchell, Escudero Muñoz, Vescio, Ross, Adams, Molina, Torres, etc.) han propuesto metodologías para llevarlas a cabo, sabiendo que el fin de las comunidades de aprendizaje son el desarrollo integral de los y las estudiantes, teniendo como medio la reflexión constante entre los educadores y educadoras sobre sus prácticas.

Como Fe y Alegría, vemos en las comunidades de aprendizaje un método muy interesante en la búsqueda de empoderamiento de los educadores y educadoras y que se alinea perfectamente con la Educación Popular, pues se fundamentan en el aprendizaje dialógico. Por

otra parte, creemos que para avanzar en la reflexión, debemos tomar elementos teóricos de las comunidades de aprendizaje, pero complementarlo con las reflexiones que surjan desde los propios contextos.

Para comenzar, es importante hacer una distinción. En la tradición de las comunidades de aprendizaje es necesario diferenciar los términos Comunidades de Aprendizaje y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Las primeras involucran a toda la comunidad escolar, es una transformación total del centro educativo en una comunidad de aprendizaje: docentes, estudiantes y comunidad local forman una gran comunidad, integrando modos de gestión, prácticas de aula, formas de participación, etc. En cambio, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son solo entre docentes, compartiendo e interrogándose críticamente sobre sus prácticas de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el desarrollo integral del estudiantado (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll y Bolam, 2006).

Pensando las comunidades de aprendizaje como procesos, creemos que en un primer tiempo se asemejan más a las CPA, pero que su aspiración es llegar a involucrar a toda la comunidad escolar, puesto que aspiramos que los centros educativos puedan sistematizar y transmitir el conocimiento educativo que se va generando desde sus prácticas cotidianas.

## 1.1. Características de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2011)

- **Valores y visión compartida:** toda la comunidad educativa debería consensuar la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todo el estudiantado. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad”.
- **Liderazgo distribuido:** en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.
- **Aprendizaje individual y colectivo:** en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo, las necesidades de aprendizaje de los educadores y las educadoras deben estar en función de las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes.
- **Compartir la práctica profesional:** en el marco de las CPA, la práctica educativa deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de do-

minio público. Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, estos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.

- **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza; de modo que, todos los y las participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
- **Apertura, redes y alianzas:** para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen en espacios para la generación de conocimiento, una ocasión para que profesores y profesoras adquieran nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.

- **La responsabilidad colectiva:** uno de los distintivos, tal vez más importantes, de este modelo, y que conforma su naturaleza más esencial, radica en que los miembros de una CPA asumen una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes de todos los estudiantes (Como se cita en Murillo y Krichesky, 2011). Esta sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los y las docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.
- **Condiciones para la colaboración:** en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural, de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de manera que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo.

Considerando nuestros contextos y a la luz de la Educación Popular, creemos importante hacer propio el concepto de comunidad de aprendizaje, en este sentido cada centro educativo podría realizar un ejercicio donde plantee los principios de sus comunidades de aprendizaje. A continuación se presentan algunos principios que podrían ser orientadores.

## 1.2. Principios de las CPA en Fe y Alegría

Considerando nuestros contextos y a la luz de la Educación Popular, creemos importante hacer propio el concepto de comunidad de aprendizaje. En este sentido, cada centro educativo podría realizar un ejercicio en el que plantee los principios de sus comunidades de aprendizaje. A continuación se presentan algunos principios que podrían ser orientadores:

- El fin de una CPA es el aprendizaje y desarrollo integral de los y las estudiantes, lo que implica contar con resultados concretos de aprendizaje.
- El aprendizaje es algo constante. En los centros educativos se genera cotidianamente aprendizaje desde las diferentes prácticas que se realizan. Los educadores y educadoras acumulan saberes desde su propia experiencia, el cual, muchas veces, queda en ellos y pocas veces se comparte. Las CPA aprenden desde la experiencia, desde el diálogo de las reflexiones personales y grupales.
- Muchos de los aprendizajes no son universales, por lo tanto, es necesario generar aprendizajes propios en los contextos específicos.
- Generalmente se logra un mejor aprendizaje cuando se dialoga entre pares. Las CPA promueven esta práctica, pues ven en ella una fuente de aprendizaje inagotable, contextualizado y que genera fortalecimiento grupal.

- Todos tenemos algo que enseñar y todos tenemos algo que aprender.
- La falta de tiempo para la reflexión es un mal de esta época, pero creemos que solo desde una reflexión profunda y compartida, se pueden generar mejoras en los centros educativos. Por lo tanto, es indispensable sostener la reflexión a pesar de las presiones, apuros y urgencias. En este sentido, destinar tiempo a las CPA es indispensable, lo que no implica necesariamente requerir nuevos espacios, sino que se pueden transformar espacios que ya se tienen en comunidades de aprendizaje.
- En algunas ocasiones, la reflexión puede tener como fin el aprender sobre alguna situación (por ejemplo, análisis de casos) y no el resolver la situación.
- Para que el aprendizaje se convierta en relato compartido en un centro educativo, es necesario ir sistematizando la experiencia: escribir las tensiones, preguntas, procesos, reflexiones, acuerdos y conclusiones. El registro no siempre es de algo acabado, sino del proceso.
- En los centros educativos se vive la tensión entre el trabajo en equipo y el individual, sabiendo que ambos tienen sus complejidades y ventajas. Las CPA apuestan por el trabajo colectivo, pues así se comparten saberes y se logra instalar una cultura común en los centros educacionales.

- La participación en una CPA debe ser desde el sentido que lleva a la persona a implicarse en una opción que requiere tiempo, compartir con otros, dejarse afectar, estar abierto a las críticas, salvar la proposición del otro y crecer con otros. Para conformarse como comunidad es importante hacerlo desde una invitación, y no se conforma como comunidad hasta que todos los miembros se sienten acogidos.
- Es importante crear, adherir, mantener y refrescar una visión común, ella es, a fin de cuentas, la que los mantiene unidos, la que logra unificar voluntades hacia un mismo fin.
- Creemos en los centros educativos como “lugares de humanización”, pero la humanización no es posible si no se produce el encuentro entre seres humanos. Las CPA son un espacio donde el encuentro entre adultos puede ocurrir, ayudando a humanizar un ritmo que muchas veces deshumaniza.

Por su parte, y muy afín a la Educación Popular, está el “Paradigma pedagógico ignaciano” (PPI), el cual puede aportar a las CPA un modo de aproximarse a la realidad, ayudando a comprenderla y transformarla. Por otra parte, a través de la vivencia en una comunidad de aprendizaje buscamos que los educadores y las educadoras internalicen un modo de proceder dialógico y así puedan incorporarlo en sus prácticas de enseñanza.

**Contexto:** Dada la diversidad de los contextos educativos, es necesario el conocimiento en profundidad de cada uno de manera especial. Por otra parte, los contextos cambian y las respuestas que hace años tenían un sentido, hoy pueden estar obsoletas. Razón por la cual hay que analizar: los contextos y sus cambios de manera constante, estar atentos, aprender a escuchar lo que sucede en los barrios y hogares de los y las estudiantes, así como integrar los cambios que experimentamos como país. Si bien, es cierto, nuestro contexto son los y las estudiantes, pero también lo son los educadores y educadoras que participan en las comunidades, por lo tanto, debemos promover su conocimiento y considerar sus historias, concepciones y expectativas.

Unas preguntas que podemos hacernos son: ¿Cómo recogemos y renovamos nuestra mirada sobre el contexto? ¿Qué mecanismos tenemos para considerar el contexto en nuestro quehacer? ¿En qué ocasiones hemos considerado al contexto en la toma de decisiones?

**Experiencia:** Las CPA buscan mejorar las experiencias de aprendizaje, son su sustento, lo que se debe desgranar para comprender y transformar. Cada contexto tiene sus propias experiencias y cada integrante de una CPA trae su experiencia de vida y experiencia concreta a reflexionar.

El PPI invita a provocar experiencias que involucren los sentidos y emociones, pues como plantea San Ignacio “No el mucho conocer satisface el alma, sino el sentir y gustar las cosas internamente”, asumiendo que el aprendizaje debe pasar por lo emocional para quedar habitando en una persona.

**Reflexión:** Sustener la reflexión es una característica de la CPA. En las CPA sucede la reflexión, se le da importancia, se asume que solo reflexionando en profundidad podremos comprender y generar mejoras sostenidas en el tiempo. La reflexión no siempre trae respuestas o acuerdos, muchas veces se queda en preguntas, y eso es importante, instalar preguntas y quedarse en ellas el tiempo que sea necesario. Por otra parte, el participar en una reflexión facilita que los educadores y educadoras se involucren. Es común que sea necesario re-abrir temas que podrían parecer cerrados en un momento; es parte del ejercicio de reflexión volver una y otra vez a aquellos temas que siguen inquietando a la comunidad.

**Acción:** La acción puede ser la ejecución de una mejora concreta o la internalización de criterios que modifiquen los modos de proceder. En este sentido, la acción puede ser concreta e inmediata o puede apostar a mejoras futuras desde el cambio de las personas.

**Evaluación:** Debemos evaluar y sistematizar todo lo posible. Dejar registro permite tener conciencia del proceso, generar aprendizaje colectivo y, además, transmitir los aprendizajes a las personas que se van integrando. La evaluación nos permite generar cambios a partir de evidencias y no solo de intuiciones u opiniones subjetivas.

Para que una CPA pueda llevarse a cabo en un centro educativo, es importante tener en cuenta que responden a un modo participativo de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a un modo colaborativo de hacer las cosas que implica un empoderamiento de toda la comunidad escolar, entendiendo que significa asumir

una corresponsabilidad en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Por otra parte, es importante detenerse en las posibles resistencias que puede generar la implantación de las CPA. Vemos, principalmente, dos grandes resistencias. La primera tiene relación con el cambio que una CPA significa, sabiendo que todo cambio es complejo, a las personas y a las instituciones nos cuesta cambiar, por lo que es importante considerar cómo han sido los cambios anteriores en la institución y cómo es la relación de cada uno con los cambios. La segunda resistencia tiene que ver con el poder, las CPA implican compartir poder y asumir entre la comunidad las responsabilidades por la toma de decisiones. Aquí la pregunta es si estamos dispuestos a compartir y/o asumir poder.

En los primeros encuentros, es importante generar un ambiente de confianza y complicidad. El que dinamiza la comunidad debe tener presente que un primer paso es acoger a cada integrante en su individualidad, con sus experiencias, resistencias, reflexiones y aprendizajes. Debemos saber que esto es parte importante del contexto de la comunidad, por lo que hay que dejar un tiempo para conocerlo, pues este conocimiento será el que determine la mística de la comunidad y nos hará conscientes desde donde habla cada una de las personas. Para esto se sugiere que el espacio físico esté dispuesto circularmente, que las personas se estén mirando cara a cara, sin dar la espalda.



## Implementación de una CPA

La reflexión grupal podría comenzar con las siguientes temáticas, las cuales se pueden organizar como un itinerario y dividir las en varios encuentros o, según el tiempo disponible y el número de personas, realizarlas de una vez.

1. Sabiendo que las CPA implican un cambio importante en el modo de trabajar, reflexionar la relación de cada uno con el cambio: ¿Cuál es su relación con los cambios? ¿Le gustan? ¿Le cuestan? ¿Qué cambios ha experimentado en el último tiempo y cuál fue su proceso?
1. Recoger las experiencias comunitarias y de trabajo en equipo de cada integrante: ¿Qué ha aprendido? ¿Cuáles han sido sus buenas experiencias? ¿Qué características tenían? ¿Cuáles han sido sus malas experiencias? ¿Por qué?
2. Reconocer como equipo alguna experiencia (buscar un caso dentro de la propia comunidad) parecida a una comunidad de aprendizaje que hayan experimentado como grupo. O reconocer espacios de reunión sistemática, trabajo en equipo para la organización de una actividad, o reflexiones grupales, etc. Y

reflexionar sobre sus características, aspectos que se valoran o dificultades encontradas.

3. Identificar las resistencias a la existencia de una CA en el contexto educativo ¿Quiénes se oponen a las CA? ¿Por qué? ¿Qué desconfianzas existen? ¿Cómo pueden abordarse?
4. ¿Qué sabe de la Educación Popular? ¿Le hace sentido? ¿La comprende? ¿La ha trabajado?
5. Compartir las expectativas con respecto a las CA: ¿Qué espera de este proceso? ¿Cómo le gustaría que estén las CA en el centro educativo en un año más? ¿Y en cinco años?
6. Definir objetivos claros de la comunidad, pueden ser a corto y mediano plazo, los cuales deben ser evaluados y se pueden redefinir en el tiempo.

También es importante reflexionar sobre lo que sería una CA en el centro educativo, para esto se sugiere revisar la bibliografía para tenerla como referencia (Revisar bibliografía anexa a este documento). Y desde ellos reflexionar desde el propio contexto cómo podría ser una CA en nuestro centro específico.



## **Matriz para diagnosticar y proyectar una CA**

La siguiente pauta puede ayudar a diagnosticar y analizar las condiciones de posibilidad para avanzar hacia comunidades de aprendizaje:

### **Matriz para diagnosticar y proyectar una Comunidad de Aprendizaje en equipos de Fe y Alegría**

**Fortalezas actuales de mi equipo/ comunidad**

**Debilidades actuales de mi equipo/ comunidad**

**Mis fortalezas para promover una comunidad de aprendizaje**

**Yo**

**Mis debilidades para promover una Comunidad de Aprendizaje**

**Ámbitos a trabajar para avanzar hacia una mejor Comunidad de Aprendizaje**

**Personal (¿Qué aspectos debe mejorar cada persona para permitir que la Comunidad de Aprendizaje se instale en el centro educativo?)**

1.

2.

3.

**Institucional:**

1.

2.

3.



## Desarrollo de las sesiones

Es importante fijar una metodología que facilite las sesiones una vez realizada esta actividad, debe ser lo más simple posible, pero que permita cierto encuadre que estimule la reflexión.

Una metodología podría ser:

1. Contexto: Cada participante cuenta cómo ha estado últimamente (de la última reunión a la fecha). Sus principales alegrías, tensiones y aprendizajes. Duración: 10 minutos.
2. Experiencia: Existen dos alternativas:

Un integrante comparte alguna experiencia de su quehacer del cual crea que puede sacar algún aprendizaje o que requiera ayuda de sus compañeros. Según el tiempo de la reunión puede ser más de una experiencia. Duración: 20 minutos por experiencia.

Se reflexiona sobre un tema en común, por ejemplo, prevención del bullying escolar, normas de convivencia, aprendizaje de matemáticas, etc., este puede ser introducido por alguno de los participantes o puede generarse desde alguna lectura en común (idealmente

sugerida por los propios integrantes de la comunidad).

3. Reflexión: Se reflexiona sobre aprendizajes extraídos de las experiencias: ¿Hay criterios comunes? ¿Qué aprendió cada uno de esas experiencias? ¿Qué preguntas se lleva? ¿Hay algo nuevo? Duración: 40 minutos.
4. Acción: ¿Hay acuerdos o toma de decisiones a partir de las experiencias? ¿Hay criterios compartidos? Se deja registro de ellos si los hubiese. Duración: 20 minutos.
5. Evaluación: Cada participante resume en un minuto qué le pareció la reunión. ¿Aprendió algo? ¿Qué faltó? ¿Qué agradece y a quién? ¿Qué preguntas le quedan? Se puede utilizar la frase “Yo solía pensar...y ahora pienso...” dando cuenta lo que se modificó en uno. Duración: 10 minutos.
6. Se acuerda quién comparte experiencias o tema de la próxima sesión y se fija fecha.

De todas formas, es importante considerar la experiencia pedagógica y el conocimiento metodológico de los integrantes, lo que puede ayudar a crear metodologías propias de la comunidad de aprendizaje específica. La experiencia plantea que no es conveniente pensar en sesiones menores a 1,5 horas.

### 1.3. Formas de plantear la construcción de una Comunidad de Aprendizaje

Una pregunta que aparece con fuerza es ¿Cómo plantearles a los equipos o docentes el deseo de constituirse como comunidad de aprendizaje? Es evidente que no hay una forma única y dependerá principalmente del contexto el cómo comenzar. Es muy distinto plantear una CA en un equipo donde las confianzas están quebradas y la participación es baja que en un equipo que está acostumbrado a participar activamente o en un equipo donde hay una desesperanza aprendida luego de diversos programas que han fracasado. Tomando en cuenta la diversidad de contextos, se presentan tres posibles formas de llegada:

**Vertical:** esta forma implica plantear al equipo la creación de las CA como algo ya decidido, pero no por esto no dialogante. Es ideal contextualizar la decisión, ¿Por qué creemos que es necesario constituirnos como CA? También explicar en detalles de qué se trata, cuáles serían sus implicancias y dar espacio para preguntas y comentarios.

**Horizontal/participativa:** implica tomar la decisión en conjunto con todos los y las participantes del equipo. Para esto se explica qué son las CA y se genera un diálogo con el fin de acordar el inicio de las CA o no. También podría suceder que sea necesario un mayor conocimiento de lo que son las CA y sus implicaciones antes de tomar una decisión colectiva, en este caso, se podrían fijar reuniones formativas previamente.

**Procesual:** esto implica incorporar elementos de las CA en las reuniones de equipo de manera paulatina y sin manifestar explícitamente que esos cambios tengan que ver con las CA. Y poco a poco, y una vez que los cambios hagan sentido, explicitar su relación con la idea de constituirse como una CA.

#### **1.4. El rol del facilitador/a en una Comunidad de Aprendizaje**

Algunos de los rasgos relevantes que se deben considerar para la definición del rol del facilitador(a) de estas instancias son:

- Es quien asume las tareas administrativas y logísticas que suponen la coordinación de horarios, fechas, lugares para el encuentro de la comunidad.
- Tiene un rol protagónico durante los primeros encuentros, pero entiende que su rol está al servicio de las necesidades de los y las participantes, por lo que va haciéndose más invisible en la medida en que estos se empoderan en la metodología de trabajo.
- Es el principal responsable de elaborar, en los primeros encuentros, o acompañar la preparación de materiales de trabajo de cada sesión de trabajo.
- Es responsable de mantener el ritmo de trabajo (ajustar tiempos en función de las necesidades del grupo) y rigurosidad en la metodología.

- Actúa como receptor/a y canalizador/a de inquietudes que puedan tener los y las participantes que, en los primeros encuentros, no se atreven a compartir en la comunidad.
- Puede apoyar en el desarrollo de confianzas entre los y las participantes priorizando actividades que permitan el trabajo en duplas o grupos pequeños dentro de la comunidad.
- Puede propiciar una implementación rigurosa de la metodología de trabajo, lo cual requiere de un conocimiento teórico profundo de las características esenciales de las CA.
- Actúa como dinamizador de los encuentros, considerando la acogida a los y las participantes, la pertinencia de las metodologías a emplear y la mantención de un buen clima de trabajo.
- Media las interacciones entre los miembros de la comunidad, habilitando diferentes modos para ello y apoyando intencionadamente a quienes contribuyen de manera menos activa al diálogo y reflexión en cada encuentro.
- Puede otorgar funciones específicas a los miembros de la comunidad durante los encuentros para facilitar la participación de todos.
- Es responsable de ir monitoreando el proceso de la comunidad, para tomar decisiones respecto a cómo favorecer el avance en los objetivos establecidos por la misma.

- Propicia que el trabajo de la comunidad se desarrolle en afinidad a las condiciones de un “espacio protegido”, es decir, uno en que se favorezca la exploración de nuevos conocimientos, el desarrollo de un punto de vista propio, y la estimulación del pensamiento personal.
- Contribuye a validar la importancia de la evaluación y asegurar la existencia de esta de manera permanente en las instancias de trabajo y a lo largo del proceso.
- Es quien sistematiza la experiencia de cada encuentro y puede ir relevando los frutos del trabajo durante el proceso y al finalizar este.

Como vemos, las Comunidades de Aprendizaje son un modo concreto para fomentar espacios participativos y reflexivos, los cuales ayudan a sentirse parte de un proyecto mayor que generan bienestar laboral. Con las CA se pueden abordar diferentes temáticas. En este caso, puede ser interesante formar comunidades para trabajar el relato de vida o avanzar en espacios resilientes, pero también se puede abordar la misma temática del *burnout*; crear comunidades de *burnout* donde, en un ambiente de confianza y aprendizaje, se pueda reflexionar sobre esta temática y buscar modos, desde el propio contexto, para comprender, prevenirlo y abordarlo.

Una vez comenzado el proceso, y transcurrido un tiempo desde la implementación de una comunidad de aprendizaje, se proponen las siguientes preguntas, las cuales pueden ayudar a la sistematización y aprendizaje de la experiencia.



## Reflexionemos

1. Pedir a los integrantes de la comunidad que puedan describir el proceso, pero, no solo desde una descripción de los hechos, sino como un relato emocional ¿Cómo me he sentido en esta comunidad? ¿Qué es lo que destaco? ¿Qué nos ha costado?
2. Luego, como grupo, identificar los principales aprendizajes y llegar a consenso sobre ellos ¿Qué hemos aprendido? Si comenzáramos de nuevo ¿Qué hubiésemos hecho distinto? ¿Qué sugerencias le harías a alguien que está comenzando una comunidad de aprendizaje?
3. ¿Cómo podríamos definir esta comunidad de aprendizaje? ¿Cuáles son sus principales características? ¿Qué aspectos determinan su identidad? ¿Qué cosas no pueden cambiar?
4. ¿Cómo podemos seguir mejorando esta comunidad? ¿Qué aspectos deberíamos resignificar o llegar a nuevos acuerdos?

## **Bibliografía**

### **Burnout**

Almada, R. (2012). *El cansancio de los buenos*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid, España: Alianza editorial.

Muñoz, C., y Correa, C. (2014). El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas. *Hallazgos*, 11(22), Bogotá.

Padilla, A., y et al. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista colombiana de psiquiatría*. 38(1), Bogotá.

Potter, C. (2006). To what extent do nurses and physicians working within the emergency department experience burnout: A review of the literature. *Australasian Emergency Nursing Journal*, 9(2), 57-64.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Restrepo-Ayala, N. (2006). Colorado-Vargas GO, Cabrera-Arana GA. Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín: Colombia, 2005. *Revista salud pública*, 8(1), 63-73.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Tifner, S., Martín, P., Albanesi de Nasetta, S. y De Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Revista de humanidades*, 12, 279-291.

Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. 2da edición. Madrid, España: Morata.

Unterbrink, T., y et al. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 80 (5), 433-41.

## **Logoterapia**

Acevedo, G. (2001). Logoterapia, una disciplina fundante de un nuevo paradigma. Su aplicación en la praxis de los consumos nefastos. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, (5), 7-27.

Ascher, M. (1979). Paradoxical Intention A Review of Preliminary Research *The International Forum for Logotherapy. Journal of Search for Meaning*, Victor Frankl Institute of Logotherapy VI, NI, winter 1978- Spring 1979, 18-21.

Díaz, C. (2011). *Logoterapia centrada en la persona*. Madrid, España. Escolar y Mayo.

Domínguez, X. (2006). Fundamentos Antropológicos del Diálogo, y su desarrollo comunitario. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, (10), 93-118.

Fabry, J. (1977). *La búsqueda de significado: la logoterapia aplicada a la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Frankl, V. (1979). Logotherapy The International Forum for Logotherapy. *Journal of Search for Meaning*, Victor Frankl Institute of Logotherapy VI, NI, winter 1978- Spring 1979, 22-23.

Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona, España: Herder.

Frankl, V. y Lapide, P. (2005). *Búsqueda de Dios y sentido de vida: Diálogo entre un teólogo y un psicólogo*. Barcelona, España: Herder.

Guttman, D. (1998). *Logoterapia para profesionales: Trabajo social significativo*. Bilbao, España: Desclée.

Lukas, E. (2003). *Logoterapia: la búsqueda de sentido*, Barcelona, España: Paidós.

Martínez, Luz M<sup>a</sup>. (2006). Preguntarse sobre el 'Sentido': Trazos de una indefinición necesaria. *Athenea Digital*, 10, 77-89. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num10/martinez.pdf>.

### **Enfoque narrativo**

Castillo, I., Ledo, I., y Del Pino, Y. (2012). Técnicas Narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de salud mental*, X (42), 59-66.

Caddy, L. (2009). 'More me than we' – A story of identity. *Explorations: An E-Journal of Narrative Practice*, 1, 26–35.

Fernandez, A., y Rodriguez, B. (2001) *La práctica de la Psicoterapia: La construcción de narrativas terapéuticas*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Linares, J. (1996). *Identidad y Narrativa: La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona, España: Paidós Terapia Familiar.

Memorias. (2015). *Conversatorio sobre madurez profesional y agotamiento docente (Burn-out)*. Maracaibo 18 de abril de 2015.

Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas: Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Barcelona, España: Paidós Terapia Familiar.

Russell, S., y Maggie, C. (2004). *Narrative therapy Responding to your question*. Dulwich centre publications, Australia.

White, M., y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, España: Paidós.

## **Resiliencia**

Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Downey, J. (2008). *Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom*. Montana: Preventing School Failure.

Flynn, R., Dudding, P., y Barber, J. (2006). *Promoting resilience in child welfare*. Ottawa: Octario.

Golstein, A. (1989). *Habilidades y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Hauser, S., Allen, J., y De Oro, E. (2006). *Out of de Woods: tales of resilient tens*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Henderson, N., Benard, B., y Sharp, N. (2009). *Mentoring for Resiliency*. San Diego: Resiliency in action Training & Publications.

Henderson, N., y Milstein, M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. 4ta edición. Buenos Aires: Paidós.

Luthar, S., y Bidwell, L. (2003). *Research on resilience. An Integrative review*. Columbia.edu: Resilience and vulnerability.

Manciaux, M. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Munist, M., y Kotliarenco, M.A. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, EEUU: OPS.

Nickolite, A., y Doll, B. (2008). Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology*.

Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona, España: Debol-sillo.

Reich, J., Zautra, A., y Stuart, J. (2009). *Handbook of adult resilience*. Ed. Guilford.

Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid, España: Narcea.

Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Smith, E., Boutte, E., Zigler, E., y Finn-Stevenson, M. (2004). *Opportunities for schools to promote resilience in children and*

youth. *Investing in children, youth, families, and communities: Strengths-based research and policy.* American Psychological Association. Washington, DC, US.

Stein, M. (2008). *Resilience and Young People Leaving Care.* Social Work Research and Development Unit, University of New York.

Strand, J., y Peacock, R. (2003). *Resource Guide: Cultural Resilience.* Tribal College Journal.

Torres, R. M. (2000). *Educación para todos, una tarea pendiente.* Madrid: Educación Popular.

Vanistendael, S. (2005). *La resiliencia desde una inspiración hacia cambios prácticos.* Exposición en 2º Congreso internacional del trastorno de los comportamientos en niños y adolescentes. Madrid.

Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity.* Nueva York, EEUU: Villard.

## **Comunidades de aprendizaje**

A.A.V.V. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje.* Barcelona, España: Grao.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona, España: Grao.

Grossman, P., Wineburg, S., y Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.

Lieberman, A., y Miller, L. (2011). Learning communities. *JSD*, 32(4), 16-20.

Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para mejorar los centros docentes. *REICE*, 1(2).

Murillo, J., y Krichesky, G. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. *REICE*, 9(1).

Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesionales efectivas*. Ponencia Congreso internacional para la efectividad y mejora escolar.

Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.