



Para que la escuela logre sus objetivos es necesario contar con docentes que, en la manera de vincularse con sus estudiantes, construyan contextos favorables al aprendizaje. Una vinculación caracterizada por el afecto, respeto y expectativas realistas sobre las capacidades de los alumnos, sea cual sea la historia de relaciones con que éstos lleguen a la escuela, es una oportunidad única de brindar la experiencia de ser cuidado y enseñar a cuidar a otro, y sienta las bases para la autonomía y apertura al aprendizaje.

Basada en los planteamientos de Winnicott, respecto a la relación temprana del niño con su madre y en los de Bowlby respecto a la Teoría del Apego, esta ficha entrega algunos conceptos básicos para comprender los distintos estilos de relación que los estudiantes establecen en la sala de clases y las necesidades que están a la base. A partir de ello, entrega orientaciones para que cada docente pueda ofrecer un vínculo pedagógico que favorezca el aprendizaje y bienestar individual y del grupo curso, en el marco de su rol de profesor.

Vínculo Pedagógico Positivo: principios para su desarrollo

Isidora Mena, Ximena Bugeño & Ana María Valdés (2ª Edición, 2015)¹.

Conceptos centrales acerca del vínculo temprano con la madre y su implicancia en el desarrollo emocional y los estilos de apego.

Los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con los otros;

nuestro desarrollo emocional y la configuración de nuestra personalidad se asocian estrechamente con las condiciones más o menos favorables presentes en nuestras primeras relaciones con las personas significativas.

Winnicott (1965), entre otros autores, plantea que en un comienzo, la relación del

¹ 2ª Edición: 2015, por Valentina Sancha e Isidora Cortese.

Para citar este documento: Mena, I., Bugeño, X., Valdés, A.M. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl

niño con su madre es de dependencia total. La madre sostiene físicamente al bebé, se adapta activamente a sus necesidades y las satisface cada vez que éstas se presentan. La expresión del amor a través de este cuidado físico le permite al niño ir consolidando a su madre como a una persona que puede reconocer, y sienta las bases para que el niño se reconozca a sí mismo como una persona distinta a la madre al ser reconocido como sujeto con necesidades distintas.

En forma paulatina, la madre va dejando de atender a cada momento a las necesidades del niño, en virtud de la creciente capacidad del niño para postergar la satisfacción de ellas, y enfrenar la frustración de no recibirla. De este modo comienza a prepararlo para una percepción cada vez más objetiva de la realidad, donde la satisfacción de las necesidades no siempre está al alcance. Con esto el niño empieza a desarrollar gradualmente su capacidad de separarse de la madre y de estar solo, que es uno de los signos más relevantes de madurez en el desarrollo emocional.

La creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso y tolerar la frustración se funda en un vínculo especial con la madre, donde prima un sentimiento de confianza. La interdependencia inicial es necesaria, y permitirá al niño desarrollar la capacidad de preocuparse por el otro. Así, tal como plantea Winnicott (1993), la madre que logra fundar este vínculo actúa como “madre suficientemente buena”, es decir se adapta a las necesidades del niño y paulatinamente también permite la frustración. Una *buena* madre es “suficientemente buena” y no “excesivamente buena”.

Por su parte, la Teoría del Apego desarrollada por J. Bowlby (1989) propone que los seres humanos presentan una tendencia innata a buscar vínculos de apego, que brindan satisfacción personal y contribuyen a la supervivencia de la especie; que está presente en forma embrionaria en el neonato y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez.

Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o figuras sustitutas), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Esta necesidad de vincularse afectivamente, persiste a lo largo de toda la vida, y se basa en la necesidad de proximidad de los niños y de los adultos, y de contar con otro significativo en momentos de miedo, desamparo, ansiedad y estrés.

En estos primeros años de vida se establecerían las llamadas “pautas de apego”, es decir, los estilos de vínculo que el niño aprende en base a la relación con sus padres. A medida que el niño crece la pauta se va convirtiendo cada vez más en una característica del niño que tenderá a reproducir en sus nuevas relaciones (Bowlby, 1989). Las pautas de apego determinarán la conformación de su personalidad y modo de relación.

Las pautas de apego pueden clasificarse en 3 tipos principales, según las circunstancias familiares que las favorecen (Ainsworth et al, 2014):

- 1. Apego tipo ansioso resistente:** promovido por la ambigüedad de las formas tempranas de relación. El niño aprende que, en ocasiones, “los otros” son accesibles y colaboradores; y en otras instancias, son distantes y rechazantes, sin un patrón que permita predecirlo. La incertidumbre que esto genera lo induce a una forma de

relacionarse muy ansiosa, caracterizada por una tendencia a “aferrarse” al otro, por el elevado temor a la lejanía del otro y la consecuente angustia ante la exploración del mundo y el desarrollo de independencia.

2. Apego de tipo ansioso elusivo: promovido por experiencias de constante rechazo cuando el niño necesita consuelo y protección. Estas vivencias generan en el niño una falta de confianza frente a la posibilidad de recibir cuidado y apoyo cuando lo requiera; por lo que suele defenderse de dicha sensación mostrándose autosuficiente y evitativo ante las relaciones de amor y cuidado.

3. Apego tipo seguro: es favorecido por experiencias de relación con personas sensibles y abiertas a responder -dentro de sus posibilidades- a las necesidades del niño; vivencia que genera confianza en que los “otros” podrán estar accesibles y ser sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. Esta seguridad es la que le permitirá explorar, conocer el mundo e interactuar con otros; todas estas capacidades son necesarias para cualquier proceso de aprendizaje y desarrollo personal.

Las pautas de apego formadas en la niñez persisten en forma de “modelos internos operantes” para la vida adulta, marcando tendencias en la manera de establecer relaciones. Estos modelos son tremendamente estables y perdurables a lo largo del tiempo. Sin embargo, pueden cambiar, en especial cuando el niño tiene nuevas experiencias gratificantes y seguras con nuevas figuras de apego. Estudios muestran cómo vínculos positivos con figuras significativas a lo largo de la vida permiten reparar patrones relacionales disfuncionales generados en etapas previas, lo cual da especial

relevancia a las relaciones afectivas durante la etapa escolar (Bergin & Bergin, 2009 en Milicic, Alcalay, Berger & Álamos, 2013). Es así como el vínculo con el docente puede reproducir el estilo que se tuvo en la infancia favoreciendo que el niño desarrolle la certeza de que así *son* las relaciones (sean éstas gratificantes o dañinas), o bien, puede mostrar una alternativa, desafiando la reconstrucción de la visión yo-tú que el niño se había formado.

La escuela como segundo espacio donde el niño desarrollará vínculos significativos

“La escuela, que representa al hogar, pero no constituye una alternativa al hogar, puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias.” (Winnicott, 1965, pp.26-27).

El segundo espacio donde un niño/a tiene la oportunidad de desarrollar vínculos significativos es la escuela. Ella ofrece múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos. Los niños que no han contado con experiencias de relaciones muy satisfactorias, encuentran en los profesores una invaluable oportunidad para experimentar una relación que les brinde un sostén estable y confiable que, junto con dar satisfacción a sus necesidades relacionadas con el desarrollo integral del estudiante, vaya fomentando su autonomía.

En una misma sala de clase encontramos niños/as con muy distintas necesidades,

dependiendo de sus características personales y de lo satisfactorios o no que puedan ser sus hogares y hayan sido sus relaciones tempranas.

Cuando en los hogares existen experiencias de relación satisfactoria, los padres asumen la responsabilidad de su desarrollo emocional, y los niños asisten a la escuela para aprender. Aun así, las relaciones que pueda establecer en la escuela son centrales para poder confirmar su visión de las relaciones y de sí mismo.

Para los niños que no cuentan con dicha experiencia, en cambio, la escuela representa la instancia que podrá proporcionarles lo que no se les dio en el hogar. Estos niños requieren que el docente configure un ambiente capaz de brindarles sostén, y sea capaz de mantenerse como una figura estable y confiable que, junto con dar satisfacción a sus necesidades, vaya dando espacio al desarrollo de su capacidad para estar solo, es decir fomentando su autonomía. Suele ocurrir que estos niños buscan en la escuela una situación emocional y vincular estable que *resista* y les ayude a reconstruir las formas que han aprendido de relacionarse.

¿Significa esto que además de docente se debe ser terapeuta?

La respuesta es no; no se trata de convertirse en terapeuta, sino de reconocer el efecto terapéutico que tiene para un estudiante el tener un buen profesor, que logra aprendizajes en marcos de un ambiente de afecto, cercanía y valoración.

Tomar conciencia de que el aprendizaje es un fenómeno social que se construye en un contexto emocional particular, permite comprender que un maestro “suficientemente

bueno” no sólo enseña, sino que enseña en el marco de una relación (personal con cada estudiante y grupal con todo el grupo curso). Existen ambientes y estilos de relación que favorecen el aprendizaje y otros que lo obstaculizan e incluso inhiben.

Sin duda es un gran desafío y exigencia. Ser un buen maestro de todos, también de los que están heridos en su capacidad de vincularse, requiere apertura y convencimiento de los beneficios, junto con un trabajo personal y un aprendizaje en los principios que favorecen una buena relación. Los estudiantes con vínculos dañados no sólo establecen formas complejas de relacionarse, sino suelen tener mayores dificultades para aprender, justamente porque el aprendizaje pasa por una relación con un “otro”.

“Una madre no necesita tener una comprensión intelectual de su tarea, porque su orientación biológica hacia su propio bebé la torna adecuada para ella en sus aspectos iniciales” (Winnicott, 1965, p. 24). Los educadores, en cambio, no poseen una orientación biológica para relacionarse con cada uno de sus estudiantes, excepto en forma indirecta a través de la identificación con un rol materno. Por lo tanto, sí es importante que estén preparados y conozcan la complejidad del desarrollo psicológico infantil y sus posibilidades de adaptación a la escuela y aprendizaje, de modo de poder ofrecer un vínculo de apego seguro y las mejores condiciones ambientales para que se logre el aprendizaje.

¿Qué contribuye a desarrollar un vínculo pedagógico positivo?

La tarea de establecer vínculos *suficientemente buenos* para el aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes es, sin duda, desafiante. Pero existen principios orientadores que permiten visualizar que el vínculo es una dimensión del quehacer docente, inseparable de su rol: no implica hacer más sino hacerlo distinto, tomando mayor conciencia del efecto beneficioso que ello conlleva. Entre ellos:

1. Considerar que detrás del comportamiento relacional de los niños existe siempre una **historia de vínculo primario** y que las características de esta historia (experiencias más satisfactorias o insatisfactorias) nos pueden ayudar a comprender, por ejemplo, un comportamiento agresivo, la conducta de aislamiento o la dependencia y apego ansioso de un niño. Ello no quiere decir que todo acto sea justificable por la historia personal, pero sí que al volverse más comprensible, favorece la toma de medidas más reflexivas que estimulen cambios.
2. **Relacionarnos de manera auténtica** con los estudiantes. Tanto niños como jóvenes (y adultos) responden al otro cuando sienten una conexión emocional con ellos, lo cual permite construir y fortalecer el vínculo. Así, al relacionarnos con los estudiantes debemos ser sinceros con nuestros propios sentimientos, expresando las emociones y sentimientos con respeto y serenidad, dando la oportunidad de fortalecer el vínculo secundario. (Messing, 2013)
3. Considerar que nuestra actitud como docente en la relación con el niño (vínculo secundario) puede estar **reforzando** la experiencia -satisfactoria o insatisfactoria- del vínculo primario y/o puede estar otorgando **una oportunidad para reparar** la experiencia insatisfactoria del vínculo primario.

Ejemplo 1: *Tomás es un niño activo y participativo en la sala de clases, en general tiene muy buenas relaciones con sus compañeros; cuando comete errores en la pizarra...se sonroja un poco pero luego pregunta “¿puedo intentarlo otra vez?, me equivoqué, ahora sí lo hago bien” y lo intenta otra vez.*

La tranquilidad y fortaleza con que se relaciona Tomás nos despierta también una sonrisa y lo animamos a intentarlo nuevamente, pidiendo silencio y paciencia a los compañeros –si es necesario- para que Tomás trabaje y lo logre. En este caso estaremos reforzando su seguridad, autonomía y propositividad frente a un error. Lo más probable es que sus experiencias en el vínculo primario hayan sido fundamentalmente satisfactorias de cuidado y protección otorgando seguridad para explorar, errar y seguir sintiéndose querido.

Ejemplo 2: *María José tiene dificultades de lenguaje por lo tanto le cuesta comunicarse, se frustra frente a la impaciencia de los otros y tiende a aislarse y no participar en la clase.*

Si nosotros como docentes también perdemos la paciencia frente a sus dificultades para expresarse y no ayudamos a que sus pares también la apoyen, podríamos no sólo reforzar las vivencias que todo niño tiene de no haber sido escuchado con atención y licencia para

explorar y aprender de a poco, sino también estaríamos perdiendo la oportunidad de permitirle, con un vínculo seguro, aprender que equivocarse es parte del aprendizaje, y que lo importante es tener la valentía de volver a intentarlo, previniendo así, la posibilidad de que ella se aísle para protegerse de una sensación de rechazo. El promover una relación cercana con María José, le otorgará cada vez más oportunidades para ensayar gracias a la experiencia de un clima protegido y seguro. La experiencia misma de aprender puede ser reparadora.

4. Estar atento a identificar **necesidades diferentes**. La cantidad y diversidad de los niños en el aula amerita reconocer las distintas necesidades de cada uno. Resulta crucial poner atención en aquellos niños que tienen una historia de vínculo y apego más difícil y que requieren un tipo de relación más cercana con el profesor u otra figura relevante dentro del contexto escolar. Es importante establecer con ellos vínculos que les permitan ir reparando su relación con los otros, tanto en su comportamiento como en la manera de concebirse a sí mismos. El trabajo con estos estudiantes se ve favorecido cuando el profesor, además, se conoce bien a sí mismo y reconoce sus propios estilos de apego. Ello le permitirá identificar las reacciones y emociones que le gatilla determinado/a niño/a y encauzar la relación de acuerdo a las necesidades del estudiante.

Ejemplo 3: *Javier es un niño que suele relacionarse con distancia y temor. Si bien es posible ver que necesita ayuda para aprender, cuando el profesor se le acerca suele rechazarlo y decirle que puede solo. Javier teme ser rechazado por sus errores, teme que el otro no sea capaz de esperar sus tiempos... desde muy pequeño aprendió que era mejor tratar sólo. Un profesor con sensibilidad al rechazo de otros, tenderá a alejarse y dejarlo efectivamente solo, y posiblemente mantendrá una relación de lejanía con él, para evitar su rechazo, pues la siente como agresión. Sin embargo, al tomar conciencia de que esta suele ser su reacción ante este tipo de relación, podrá evaluarla y ver si existen otras vías para acercarse a Javier y ayudarlo con sus estudios otorgándole el apoyo y seguridad que requiere.*

5. Desarrollar **acciones con el grupo** curso que favorezcan **ambientes de relaciones gratificantes**. Si bien es cierto que se requiere un trato especial con algunos estudiantes, hay principios de trabajo con el curso como grupo, que contribuyen tanto a reforzar aquellas experiencias satisfactorias, como a reparar experiencias insatisfactorias de aquellos estudiantes con historias de vínculo temprano menos positivas. No sólo se aprenden formas distintas de relacionarse en vínculos uno a uno, sino también a pertenecer a grupos o comunidades donde la manera de relacionarse y tratarse están definidas para que todos se sientan bien tratados y se pueda cumplir el objetivo de aprender².

² Valoras propone estrategias para conformar Comunidades de Curso promoviendo el logro de los objetivos escolares en el marco de una experiencia de cuidado, respeto y valoración. Para profundizar en ellas, se recomienda “Propuesta general Valoras” (Documento Valoras, 2008); “Gestión institucional: una gestión democrática para el desarrollo de comunidades de

aprendizaje y formación socio afectiva” (Documento Valoras, 2008); “Comunidad organizada: Roles y funciones” (Mena, Moreno, Valdés L.M., 2007, ficha Valoras); “Acuerdos de convivencia escolar. Para que todos aprendan y se sientan bien tratados” (Mena, 2007, ficha Valoras).

Son acciones de las que se permiten aprender formas distintas de relacionarse en el contexto de una comunidad donde “nos tratamos de manera distinta”.

Basados en la descripción de Winnicott del vínculo primario y atendiendo a la descripción de las pautas de apego que hace Bolwby, se pueden derivar **principios básicos y orientaciones pedagógicas** para favorecer el desarrollo de un vínculo pedagógico positivo, de apego seguro para el aprendizaje.

a. Reconocer que cada niño es “único”, con derecho a ser “otro”:

Cada niño/a tiene necesidad -y derecho- de ser reconocido como único y aceptado en su diferencia. Tiene su propia historia, su forma de pensar, su ideología y su corporalidad.

Una relación y contexto donde cada uno es reconocido como quien realmente es, sienta las bases para relaciones seguras y de afecto, donde se aprenden a reconocer los límites entre uno y el otro, y se favorece el desarrollo de autoestima e identidad personal.

El desafío es construir aulas donde este principio pueda vivenciarse en la cotidianidad de la convivencia. Para ello, algunas orientaciones:

- Las actividades y metodologías que se planifiquen deben dar cuenta de que se reconoce y valora la diferencia. Estas deben dar oportunidad a los que tienen facilidades y dificultades para aprender y a aquellos que aprenden por las vías tradicionales y alternativas. El objetivo es que todos aprendan.

- La gestión de aula y su convivencia debe generar sistemas de disciplina que sean representativos de las necesidades particulares. Existen estudiantes más activos y otros que necesitan más silencio para concentrarse. Estas necesidades pueden ser consideradas en marcos que regulen la convivencia construidos entre todos; así se aprende a considerar la necesidad del otro, a postergar y regular la propia y al mismo tiempo hace que cada uno se sienta considerado en su unicidad.

- El disenso es parte de la diversidad y de toda relación. Aulas donde hay espacio para la discusión y diálogo y para el manejo pacífico de las diferencias y conflictos, modelan formas de vinculación donde se pueden explorar distintas ideas y se promueve la autonomía gradualmente, en el contexto de relaciones de afecto, respeto y mediación.

b. Se relaciona con cariño y esmero para el aprendizaje

Para que el vínculo pedagógico se constituya en una experiencia de apego seguro-reparadora, se requiere que el docente *logre el aprendizaje en sus estudiantes, en un contexto de relación afectuosa y respetuosa.*

Esto significa que, con afecto y cuidado, ayude y medie la construcción de saberes de los estudiantes. Con respeto, atento a las necesidades y estilos de aprendizaje, propiciando un clima de orden y tranquilidad, y cuidando que cada quien realmente construya un aprendizaje significativo.

La tarea del profesor de establecer vínculos reparadores con sus estudiantes es inseparable del aprendizaje. Este vínculo se construye en torno a él; el aprendizaje es lo que los convoca. Por ello, un vínculo suficientemente bueno implica que se haya logrado el máximo aprendizaje posible. Tal como se comentó anteriormente, ello no es posible sin un contexto y relación favorables.

Algunas orientaciones:

- Profesores que enseñan sus disciplinas con entusiasmo y manejo profundo, le dicen a sus estudiantes que los aprecian y valoran. El mensaje a través de la práctica pedagógica es: “mereces lo mejor, me esfuerzo para ello”.
- Profesores que buscan distintas formas de motivar a sus estudiantes en el amor al saber y promueven su participación activa, les entregan la experiencia de construir conjuntamente un producto de calidad: “nuestra relación genera buenos frutos”. Base fundamental de una autoestima positiva.
- Profesores que corrigen errores y atienden a las dificultades de manera amorosa y paciente, a la vez que exigente, construyen experiencias de contención, de apoyo, reducen el temor al fracaso, promueven la perseverancia y resiliencia. A la vez, su exigencia basada en expectativas realistas, transmite confianza en las propias capacidades y valoración; experiencia escasa en vínculos no seguros.

El aprendizaje significativo es el “nutriente” de una necesidad central que el estudiante busca satisfacer en la escuela, y el/la profesor/a es quien, haciendo de mediador, lo entrega. Es este acto lo que repara y/o fortalece en los

estudiantes la noción y la experiencia del tú + yo, y permite construir el “nosotros”, que será básico para su desarrollo moral y relacional. Otra persona que le hace crecer, con interés en su desarrollo, su vida, su existir.

c. Permite y favorece el ensayo y autonomía, y por tanto los errores

Una madre suficientemente buena permite al niño separarse para que explore el mundo y lo recibe cuando quiera volver por contención. Esta experiencia se desafía a diario en las aulas y en la relación con el docente. Se teme perder poder con la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, el logro de la autonomía es central para el desarrollo de todo individuo y, por tanto, es misión propia de la escuela apoyar y favorecer su desarrollo. Permitirla implica aceptar y valorar formas distintas a las propias de pensar y hacer las cosas.

Algunas orientaciones:

- Diseñar situaciones para ensayar y explorar entregando gradualmente mayor autonomía. En ocasiones, en lugar de mostrar cómo desarrollar un ejercicio se puede invitar a los estudiantes a que lo intenten con sus propios conocimientos; ello, además, se ha visto que favorece la motivación por aprender. También se les puede decir “para esta tarea busquen el modo de lograrla que a ustedes les sirva; descubran qué es lo que más les sirve para avanzar”. Los errores son parte del proceso de aprendizaje. Cuando un niño se siente estimulado a ensayar y usar sus conocimientos, con confianza, aprende que se cree en él, que tiene permiso para ser. Central para aprender a aprender es ser estimulado a hacerlo.

- Connotar los errores positivamente como posibilidad de aprender y no como muestra de inhabilidad. Los errores continuos desafían la paciencia, pero castigarlos no motiva a seguir tratando. Por el contrario, ellos pueden servir para saber qué está fallando en el proceso de enseñanza-aprendizaje y producir cambios. “Ya entiendo en qué parte te equivocas. Revisa bien este paso e inténtalo de nuevo; veamos qué pasa”, “reflexiona los errores que hiciste y anota acciones que tu consideras valiosas para prevenir errores la próxima vez que realices esta tarea”. Ello permite explorar y sentir que se es igualmente acogido aunque haya caídas.
- Centrar la evaluación en el aprendizaje y no en la calificación. Cuando un estudiante se siente permanente calificado, corregido, no se atreve a explorar formas distintas de hacer las cosas ni a demostrar de distintas maneras su nuevo saber porque la exploración es siempre castigada. Por ello es importante tanto que existan instancias no calificadas para ensayar sin temor, como que las evaluaciones enfatizen la retroalimentación del aprendizaje y sus desafíos por sobre la calificación. Los niños agradecen los comentarios claros y específicos, porque significa que los vieron como “un otro”. Si no se muestran las consecuencias cuando se ha cometido un error, puede ser interpretado como “no ser visto”, “no ser considerado” por el otro, o bien, como una sobreprotección. Conviene revisar cuáles son nuestros procedimientos y los mensajes que estamos entregando en los procesos de evaluación.

d. Reconoce y aplaude los éxitos

Un vínculo seguro está atento y se alegra por los avances y logros; los reconoce y anima a

seguir avanzando. Así valora y premia el esfuerzo, la persistencia y la consecución de metas; premia tanto el proceso como los logros.

Algunas orientaciones:

- Aplauda los logros enfatizando su valor para el crecimiento personal (no por reconocimiento social). El reconocimiento positivo es central para construir la autoestima y necesario para sentir que el otro ve no sólo mis errores. La falta de refuerzos, común en la cultura de muchas familias y escuelas, puede llevar a buscar a toda costa agradar y ser reconocido por el otro, en desmedro de las propias motivaciones y autonomía. El reconocimiento tanto público como privado es una vía que permite saber que los esfuerzos tienen frutos y que otro se alegra de mis avances.
- Visibilice los esfuerzos y logros cotidianos. Muchas veces los refuerzos se utilizan sólo para reconocer los resultados de importantes evaluaciones. La revisión de las tareas, que a veces se descuida en sala de clases, constituye una forma de reconocer el trabajo. Las observaciones cuidadosas y reconocimientos de avance son maneras de decir “te veo, te reconozco, me doy cuenta que existes, y me importa lo que haces”.
- Evalúe de acuerdo a superación personal. Es conveniente que los refuerzos no sólo sean para quienes destacan dentro de un grupo, sino para quienes se van superando en sus propias metas y ritmos personales. Esto reconoce la unicidad de los estudiantes y permite sentirse especial incluso dentro de un grupo grande.

- El refuerzo no implica dejar de mostrar los errores: conviene no invisibilizar los errores, mimando y “sobreprotegiendo la autoestima”; sólo ser reconocido con las fortalezas y debilidades permite sentirse querido realmente en toda nuestra complejidad y diferencia. Lo importante es mostrar los errores como algo que está permitido y nos ayuda en el proceso de aprendizaje.

e. El vínculo se mantiene seguro y acogedor independiente de los éxitos y errores que se tengan.

Cuando quien está aprendiendo comete un error en el plano académico, social u otro, necesita saber que puede “*volver a empezar*”, y que quienes supieron del error o lo sufrieron van a perdonar y poder seguir la relación “*sin resentimiento*”. Para salir adelante el niño necesita nuevas oportunidades de ensayo, en el marco de un buen vínculo con el adulto, que le lleve a sentirse seguro y le permita volverlo a intentar. Necesita un respaldo cariñoso.

También es importante que la relación no quede sujeta a los éxitos. Suele pasar que los

niños que frecuentemente obtienen logros dejan de recibir la atención y apoyo; se da por sentado que no requieren mayor cuidado y atención. Por otra parte, el niño que sólo es aceptado si tiene éxito, puede desarrollar comportamientos de rebeldía o bien un fuerte temor a fracasar ante el riesgo y de no ser querido con sus aspectos más débiles.

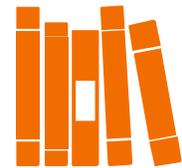
Reflexionar sobre vínculo pedagógico es una invitación a revisar nuestras pautas, disposiciones y actitudes personales más frecuentes en la relación con nuestros estudiantes -principalmente con los más conflictivos- a fin de brindar experiencias positivas de vinculación y aprendizaje. Junto con ello, invita a tomar conciencia de cuánto y cómo podemos favorecer el crecimiento y aprendizaje de nuestros estudiantes al enmarcar nuestra labor en relaciones personales y grupales donde la exploración y autonomía se permiten y promueven en ambientes de afecto y cuidado, de atención a las necesidades individuales, de valoración de las diferencias, de seguridad, colaboración, refuerzo y contención.



Preguntas para la reflexión

Los invitamos a pensar en sus estudiantes más vulnerables. Elija dos de ellos y reflexione:

- 1) ¿Qué de lo leído me ayuda a relacionarme de mejor manera con él/ella?
- 2) Al pensar en las actitudes frecuentes que tiene hacia ellos, ¿cree que ha tendido a repetir o a reparar las experiencias de sus vínculos primarios?,
- 3) ¿Cómo cree que se relaciona la forma en que tiende a relacionarse con estos estudiantes con sus propias experiencias de vinculación primaria y estilos de apego?



Referencias Bibliográficas

Ainsworth, M., Blehar, M., Walters, E., Wall, S. (2014): *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Psychology Press: New York & London.

Bowlby J. (1989): *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Ed. Paidós Ibérica.

Messing, C. (2013) *¿Por qué es tan difícil ser padres hoy? Simetría inconsciente de los niños y jóvenes. Construcción de nuevos modelos de autoridad*. Noveduc: Buenos Aires, Argentina.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Álamos, P. (2013). *Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21(81), 645-666.

Winnicott, D. (1965/1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Traducción de Ed. Paidós: Buenos Aires, Argentina.

Winnicott, D. (1965). *El niño y el mundo externo*. Traducción de Ediciones Hormé: Buenos Aires, Argentina.