

Capítulo 2

Confianza docente-estudiante y su relación con el clima escolar

Caso de estudio en una
institución educativa del Amazonas

Anderson Geovany Rodríguez-Buitrago

Gerontólogo de la Universidad de San Buenaventura. Magister en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Doctorando en Educación de la Universidad de la Sabana. Docente en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Adscrito al grupo de Investigación en Pedagogía RELIGIO.
Contacto: ander0849@yahoo.es, andersonrobu@unisabana.edu.co

Introducción

Este capítulo presenta algunos análisis con relación a la percepción de los estudiantes sobre la confianza que existe entre docente y estudiante, y la forma como esta influye dentro del clima escolar; esto dentro del marco del desarrollo del Macroproyecto “Instituciones Educativas Vivas: la ecología humana y el bienestar”, en su línea de Clima Escolar, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En este sentido, se analizaron datos derivados de encuestas realizadas a estudiantes de una Institución Educativa del Amazonas⁵.

La investigación fue no experimental, con diseño de tipo transversal descriptivo, lo que llevó a la recolección de la información sin manipular deliberadamente las variables. Los resultados obtenidos se agruparon en las siguientes variables: “confianza” y “clima escolar”. Para poder ser estudiada, la variable confianza se descompuso en las siguientes partes constitutivas o dimensiones: relación docente-estudiante y tratamiento equitativo de los estudiantes. Asimismo, la variable de clima escolar se abordó desde el indicador de clima de pertenencia. En las principales conclusiones, se pudo evidenciar que existe una relación directa entre la confianza estudiante-docente y el clima escolar. El proceso permite constatar que la confianza es el fundamento de toda relación en el contexto escolar, esta confianza requiere de signos de credibilidad como la cercanía en la relación docente-estudiante a partir de un trato amable y cordial. Los resultados obtenidos revelan que la confianza es un componente constituyente del clima escolar, y puede potencializar el sentido de pertenencia en los integrantes de la comunidad educativa.

⁵ Un agradecimiento especial a los integrantes de la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco: directivas, docentes, estudiantes y familias, por su acogida y apoyo dentro del proceso de investigación adelantado en el curso de las Especializaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

El valor de las relaciones interpersonales entre docente-estudiante, es un escenario importante y necesario de pensar y recrear, potencializador de aprendizaje, de conductas prosociales y generador de confianza, los cuales son retos importantes en la educación. Para Maturana y Nisis (1995), “la educación es un proceso de transformación en la convivencia en el que los niños se transforman en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor o profesora” (p. 18).

Lo anterior requiere una fundamentación del clima escolar desde la base de la confianza, donde los vínculos sean más sanos y generen espacios que posibiliten la identificación de modelos dignos de imitación para los niños, jóvenes y, en general, en los integrantes de las comunidades educativas. El acto educativo tiene que llevar a pensar sobre el cuidado del Otro y, en este sentido, centrar sus intenciones formativas en el ser humano y sus necesidades de desarrollo de un conjunto de valores y principios que den orientación y sentido a la vida, los cuales harán parte de cada uno hasta el último día del paso por esta tierra. Ese profundo sentimiento de confianza se convierte en un reto para el clima escolar, que propende por un comportamiento ético en el hombre perfectible, como lo expresa Polo (2011), “la esencia del hombre es [...] la capacidad que tiene de autoperfección” (p. 127).

A partir de lo expuesto anteriormente, se planteó como pregunta del presente proceso: ¿qué relación existe entre la confianza docente-estudiante y el clima escolar de los estudiantes de básica y media de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas? Desde esta formulación, se estableció como objetivo determinar la relación que existe entre la confianza docente-estudiante y el clima escolar en dicha población.

En consecuencia, esta contribución presenta desde la apreciación de los estudiantes –basados en sus experiencias– la importancia de la confianza en la relación estudiante-profesor y su relación con el clima escolar, el tratamiento equitativo que perciben y el clima de pertenencia hacia su institución educativa.

CONFIANZA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

En el ámbito escolar, uno de los principales retos es el fomento de la confianza a partir de las relaciones que se establecen entre los integrantes de las comunidades educativas. Esta se convierte en un factor esencial para el reconocimiento del Otro a través del ejercicio de la alteridad, donde no existe solo Otro, sino muchos Otros.

El acto de educar conlleva la posibilidad de ayudar a desarrollar lo más humano del ser humano; esto requiere de la confianza como elemento que ayuda a cada ser humano a dar lo mejor de sí y a crecer como persona. El crecimiento hace referencia a la esencia de las personas, y lo denominan Rodríguez y Altarejos (2009) como “esencialización”, pero también hay cabida para un crecimiento personal al que denominan optimización. Respecto a la esencia, existe un elemento indispensable como es la virtud. La esencialización, por ende, hace referencia al *alguien* de la persona; por su parte, la optimización señala el algo. Una distinción necesaria de realizar es la referente al acto de ser y la esencia, es decir, al ser humano como “dual” y, por ende, no idéntico.

La dualidad, constituida por el acto de ser personal y la esencia humana, implica que a cada uno de ellos le corresponde un crecimiento, lo que conlleva a pensar que ambos son capaces de una mayor perfección a través de la confianza. El pensar en el ejercicio de la confianza requiere reconocerse como personas; entonces, la persona reconoce que no solo comparte bienes con Otros, sino que *se tiene* a sí mismo, más y más, y en los Otros; o sea, que es más y más libre. “Es, en definitiva, la vía genuina para poder desarrollar la convivencia como verdadera comunidad, creciendo intensivamente en libertad y siendo cada vez más la persona que somos, el *quien* que estamos llamados a ser” (Altarejos, 2006, p. 149).

La etimología de la confianza tiene un contexto medieval de origen y viene de la fe, del creer en el Otro, está relacionada con el sentido de lanzarse, arrojarse, pero no es una entrega ciega; por el contrario, el Otro tiene que mostrar signos de credibilidad; llevado al ámbito escolar, confiar supone correr riesgos, es entregarse, no hay una confianza sin incertidumbre, porque confiar es una certeza en el Otro sobre una incertidumbre, pero el Otro tiene que ofrecer signos de credibilidad. Para que el estudiante confíe en el docente, deben existir signos de credibilidad, uno de ellos, la coherencia entre el decir y el hacer. Otro signo de confianza es todo lo que transcurra por el lenguaje no verbal, la mirada, el contenido del lenguaje. Asimismo, mencionar como signo de confianza la percepción de equidad en las relaciones fundamentadas en el trato cordial y empático. En este sentido, Hevia (2006) afirma:

La confianza o la falta de ella son indicadores emocionales del grado de fragilidad con que nos percibimos. Cuando hay confianza nos sentimos más seguros, más protegidos, menos desamparados. Cuando no la hay, las amenazas aumentan y tenemos la sensación de que corremos peligro. La falta de confianza incrementa el temor. Quien desconfía habita en el miedo y siente como amenazantes las acciones de los otros (p. 74).

La confianza se convierte en un aspecto importante de analizar dentro del contexto escolar. Como lo expresa Deutsch (citado por Sanz, Ruiz y Pérez, 2009), “la iniciación de la cooperación requiere de la confianza siempre que la persona elija cooperar para apoyar a otros” (p. 36). El docente debe ser un modelo eficaz dinamizador de confianza, asumiendo su rol como productor de condiciones a partir de la adopción de una actitud proactiva; es decir, estar permanentemente buscando soluciones.

Ahora bien, respecto al clima escolar, Hoy y Miskel (1996) lo definen como “una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares” (p. 141). Estas conductas tienen una relación directa con la percepción de confianza que se tiene. La idea de que el aprendizaje guarda relación no solo con aspectos cognitivos, sino con la confianza que genera motivación; introduce la posibilidad de direccionar el clima escolar y de aula hacia una compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender.

De acuerdo con Arón y Milicic (2000), los climas escolares pueden clasificarse en climas nutritivos y tóxicos. Los primeros se caracterizan por la motivación que experimentan los integrantes de las comunidades educativas en el desarrollo de las actividades institucionales, que muestran disposición y apertura por el aprendizaje, en general, en todas “aquellas actividades en donde se generan procesos de interacción que favorecen una convivencia positiva” (p. 121). En los climas escolares positivos o nutritivos, según Arón y Milicic (2000), como su denominación lo refiere, se dan las condiciones y ambiente propicio para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea dinámico y respetuoso entre docentes y estudiantes, que brinden condiciones de confianza, armonía y compromiso, para que se genere un cambio que favorezca a todos los participantes y a la institución educativa. Asimismo, el clima escolar nutritivo permite, en palabras de Arón y Milicic (1999),

[...] un ambiente físico adecuado para las actividades escolares cotidianas, reconocimiento, valoración de críticas, castigos y realización de actividades divertidas, entretenidas y variadas, generando condiciones que garantizan el mejoramiento de habilidades tanto académicas como sociales en los miembros de la comunidad educativa (p. 81).

Por el contrario, los climas tóxicos, según Arón y Milicic (1999), se caracterizan por la presencia de acciones negativas, que llevan no solo a la confrontación, sino a acentuar las

diferencias y conflictos entre estudiantes y de estos hacia los docentes; lo anterior permite “evidenciar una convivencia negativa, interacciones que se derivan en conflictos no favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje ni de interacción entre los miembros de la comunidad educativa” (Herrera y Ballesteros, 2014, p. 9). Asimismo, afectan el desarrollo de los estudiantes, porque les generan “irritación, estrés, falta de interés y motivación por desarrollar habilidades académicas y sociales, agotamiento físico y desesperanza; mientras que en los docentes se desvía la atención, motivación y compromiso que conduzca en mejorar la visión de futuro de la escuela” (Herrera y Ballesteros, 2014, p. 9). Adicionalmente, el clima tóxico, en palabras de Arón (citado por Ascorra, 2001),

puede conducir a que los estudiantes manifiesten apatía por asistir a la escuela y participar en las actividades realizadas en ella, percepción ampliada en los aspectos negativos e interacciones que inevitablemente, en la mayoría de los casos terminan en conflictos. (p. 123).

Estas actitudes pueden desencadenar en situaciones de desconfianza en el clima de aula y escolar, los efectos de la desconfianza sobre el clima escolar generan que se pierda la credibilidad en la palabra, la acción y las promesas hechas. Una institución sin la posibilidad de la asertividad en la palabra y la escucha, trae un efecto secundario y es activador de dos canales: por un lado, un canal público, en donde las malas palabras y la falta de empatía empiezan a convertirse en parte de la cultura escolar; por otro lado, el otro canal privado es aún más difícil de abordar, ya que son las cosas que algunos piensan y sienten de manera negativa y se convierten en secretos y comentarios de pasillo. Otro efecto negativo es degradar la calidad democrática, si la gente no puede expresar lo que piensa, tampoco puede debatir ni expresar sus argumentos, por ende, no puede haber discusión respetuosa sobre temas que interesan.

Entre otras definiciones sobre el clima en el contexto escolar, están las siguientes: el CERE⁶ (1993) afirma que es un

conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en

6 Unidad del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Vasco.

un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p. 30).

A su vez, Arón y Milicic (2000) aducen que es “la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, las cuales se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción” (p. 118). Por su parte, Cornejo y Redondo (2001) señalan que el clima social escolar refiere a “[...] la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 6).

En este sentido, Casassus (1993) expresa que, en las instituciones educativas, a sus directivas y docentes se les facilita detectar y corregir las situaciones que se presentan con el clima escolar, porque hacen parte de él, ya que “la misión institucional de toda escuela es la formación de personas y éstos (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización” (p. 45). Otro acercamiento importante al concepto lo realiza Rodríguez (2015), quien menciona que

Hablar del clima escolar es mencionar y hacer introspección respecto a aspectos cívicos y emocionales, organizacionales, relacionados con la gestión y aspectos estructurales, asimismo refiere a la percepción respecto a la forma como se establecen las relaciones interpersonales entre los distintos integrantes de las comunidades educativas en los contextos escolares. (p. 20)

Como puede observarse, el clima escolar está relacionado con la planeación y los proyectos; si bien la gestión se ocupa, entre otros, de la coherencia, el orden, la congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y de la comparación de los resultados con los planes de acción, no se puede caer en el error de olvidar que una de sus funciones principales es la de acompañar a las personas. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassus (2000), “es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (p. 3).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El grupo de investigación en Pedagogía y Humanidades RELIGIO de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja, desarrolló una investigación en la línea en “clima escolar”, que finalizó en el año de 2019. A su vez, el desarrollo del proyecto llevó a uno de sus investigadores a continuar el estudio desde un proceso doctoral en educación (en curso) en la Universidad de la Sabana, delimitando lo horizontes hacia el tema de la confianza en los contextos escolares. A partir de estas dos experiencias, se derivan los resultados presentados en este capítulo.

La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo no experimental. Como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006), “lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p. 245). Desde este punto de vista, se realizó el trabajo de campo para la recolección de información, sin manipular deliberadamente las variables, esto es, sin incidir o controlar el ambiente escolar donde se desarrolló el trabajo de campo; bajo esta condición, posteriormente se hace la respectiva interpretación y análisis de los datos obtenidos.

El diseño fue de tipo transversal descriptivo, lo que indica que los datos fueron recolectados en un momento único para reconocer la relación entre las variables, y así describir sus incidencias en un grupo de personas determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este caso, la información fue tomada durante una jornada académica del primer semestre del año 2017, sin previo aviso ni solicitud de preparación a los estudiantes, pero sí con la autorización anticipada de sus padres.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco, ubicada en el municipio de Puerto Nariño (Amazonas). Institución caracterizada –según sus aspectos misionales– por el mejoramiento continuo de sus procesos y la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes y padres de familia o acudientes. La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de educación básica secundaria y media, con edades entre los 11 y los 17 años, de los cuales se seleccionó una muestra de 27 (13 niñas y 14 niños). La técnica utilizada para la recolección de la información, fue la encuesta estructurada denominada: Clima Escolar “Ambientes socioeducativos”, versión 4. Esta fue proporcionada por el Centro de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

El procedimiento para la recolección de información, fue el siguiente: se reunieron a los niños en las aulas de la Institución, y se les explicó el objetivo de la encuesta, de la investigación y se resolvieron algunas dudas. A continuación, se procedió a entregarles el formulario de encuesta, en la medida que se avanzó, se aclararon dudas en forma individual. Culminado el proceso de aplicación de las encuestas, se procedió a revisarlas y establecer cuáles estaban incompletas o ilegibles, y se llamó a cada niño para culminar el proceso de diligenciamiento.

RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE CONFIANZA Y EL CLIMA ESCOLAR

Los resultados se presentan de acuerdo con las dimensiones, categorías de análisis e indicadores identificados en una primera etapa del proyecto, para establecer la relación entre la percepción de confianza y el clima escolar, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Dimensiones y categorías de análisis: percepción de confianza y clima escolar.

Variables	Dimensiones	Indicadores
Percepción de confianza	Relación docente-estudiante	Los estudiantes se sienten cercanos al profesor y confían en él. En general, la relación entre los estudiantes y el profesor es amable y cordial.
	Tratamiento equitativo de los estudiantes	¿El profesor de mi clase trata a todos los estudiantes de la misma manera? Sin importar si los estudiantes son buenos o no en clase. Sin importar si los estudiantes son hombres o mujeres.
Clima escolar	Clima de pertenencia	Me alegro de ir a mi Institución Educativa.

- **Percepción de confianza**

La percepción de confianza implica que la presencia de los demás pasa por un acto de certeza de que el Otro va a dar lo mejor en las formas específicas de relación, lo anterior sin la intención de hacer daño; se genera cuando la presencia del Otro es relevante para la propia

situación que se vivencia en el interior del clima escolar, en este caso, docente-estudiante.

La confianza genera formas propias de interdependencia, porque es algo constitutivo de la relación docente-estudiante. En la interacción continua, hay algo que se produce entre docente y estudiante, una estrecha relación que define el cómo se sienten compartiendo el mismo espacio físico y la red de confianza que genera especialmente el docente cuando se preocupa por encontrar soluciones justas a los problemas que se presentan. Es decir, los estudiantes ven en el profesor autoridad moral, asimismo, el profesor muestra cualidades con las que los estudiantes se identifican, convirtiéndose en figura de referencia que va a influir toda la vida, a través de una coherencia y equilibrio entre autoridad y al mismo tiempo un generador de confianza; esto plantea el reto de combinar dos cualidades que, en ocasiones, se pueden dar disociadas: la confianza y empatía con la firmeza. Por esto, se aborda este aspecto como variable a través de las siguientes dimensiones: relación docente-estudiante y tratamiento equitativo de los estudiantes.

Relación docente-estudiante.

En este aspecto, se tiene presente no solo si los estudiantes se sienten cercanos al profesor y confían en él, sino la percepción de amabilidad y cordialidad en la que transcurren las relaciones e interacciones.

Figura 8. *Los estudiantes se sienten cercanos al profesor y confían en él.*



En la figura 8 se evidencia que, en suma, un 66 % de la población encuestada está muy de acuerdo y más bien de acuerdo sobre el sentimiento de confianza de los estudiantes hacia el docente, mientras que un 24 % manifiesta estar algo en desacuerdo y un 9 % muy en desacuerdo. Esta situación es una manifestación interesante del nivel de confianza que la mayoría de los estudiantes siente por su profesor. Sin embargo, se plantea la necesidad de buscar estrategias para que el estudiante perciba al maestro como una figura cercana, lo que se relaciona con la posibilidad de éxito o fracaso en el contexto escolar.

Es preciso tener presente que la confianza y éxito escolar van unidos, pero también confianza y fracaso o deserción escolar. Hargreaves (2007) define la confianza como la columna vertebral de una comunidad escolar, ya que posibilita que éstas sean orientadas hacia la cooperación entre sus miembros. Vale la pena preguntarse ¿cómo fue el mejor profesor que se ha tenido en la vida, en los distintos ciclos de formación? Esa reflexión es importante para saber qué influencia tiene la confianza dentro de la relación docente-estudiante. ¿Cuáles fueron las enseñanzas del profesor que más se recuerda?, ¿qué hace que todavía haya un recuerdo de él o de ella?, ¿qué transmitió que probablemente sigue formando parte de lo que hoy se es como persona?

Díaz Aguado, Martínez y Martín (2013) mencionan lo que plasmaba Steinbeck (Premio Nobel de Literatura) de los tres profesores que habían creado en él algo nuevo y que tenían algo en común: amaban lo que estaban haciendo, catalizaban un ardiente deseo de saber, bajo su influencia se ampliaban los horizontes, desaparecía el miedo y se llegaba a conocer lo desconocido. Pero, lo más importante de todo es que la verdad, que parecía antes peligrosa, se convertía en algo muy hermoso y querido. Díaz Aguado, Martínez y Martín (2013) recuerdan dentro de las principales palabras de Steinbeck, el reconocimiento al maestro como un gran artista, pero también se percibe la preocupación al pensar que estos artistas escasean tanto como en otras artes.

La cordialidad y amabilidad son otros de los elementos necesarios de la confianza. En la figura 9, se evidencia que el 42 % de los estudiantes encuestados están muy de acuerdo en que la confianza docente-estudiante genera este tipo de valores en las relaciones, el 28 % está más bien de acuerdo con esta percepción, el 21 % se encuentra algo en desacuerdo y el 8 % muy en desacuerdo. Para Rodríguez (2018),

Generar una cultura de diálogo y respeto entre los integrantes de la comunidad educativa es uno de los principios rectores dentro del clima aula. Para esto, es necesario

Figura 9. En general, la relación entre los estudiantes y el profesor es amable y cordial.



que tanto docentes como estudiantes internalicen las normas a partir de su explicación, aportando elementos en la mejora de la capacidad de conectar y empatizar con otros, ya que emoción y razón no se pueden separar, (p. 20).

Como lo expresa Sánchez (2009):

El estilo de educador dialogante, participativo y que fomenta la convivencia, es claramente más productivo en los resultados obtenidos con sus alumnos, pues contribuye a que se involucren el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomenta la comunicación y el bienestar en la clase (p. 154).

Rodríguez (2018) considera que “la base de las relaciones humanas es la comunicación, pero ¿cómo desarrollar una comunicación efectiva si acallamos la voz del estudiante? Sin comunicación las cosas no funcionan” (p. 23). Es claro que la cordialidad, amabilidad y comunicación surgen cuando, con la forma de ser, se enseña otra educación que no es la teórica y está asociada con el interior del ser, necesaria para trascender y manejar los conflictos de manera constructiva, donde todos los actores educativos ganan con respeto mutuo y confianza.

Percibir la confianza por parte de los estudiantes a través del trato amable y cordial, se convierte en un ambiente propicio para el fomento de una adecuada cultura ciudadana, la cual no depende exclusivamente de la infraestructura, sino de lo que se inspira a través del apoyo a

Figura 10. *¿El profesor de mi clase trata a todos los estudiantes de la misma manera, sin importar si son buenos o no en clase?*



los estudiantes dentro del clima de aula, como lo expresa Arévalo (2002):

ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen el clima psicológico positivo en el aula; al contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima negativo en el aula (p. 20).

Tratamiento equitativo de los estudiantes.

En lo concerniente al tratamiento equitativo de los estudiantes por parte del docente sin importar si los estudiantes son

buenos o no en clase, el 35 % considera estar muy de acuerdo con esta vivencia dentro del aula, el 24 % expresa estar más bien de acuerdo, mientras el 26 % considera estar algo en desacuerdo y el 13 % muy en desacuerdo, tal como se observa en la figura 10.

Es necesario, al hablar sobre el tratamiento equitativo de los estudiantes, recordar el impacto emocional que esto genera en sus vidas; en ocasiones, se pueden generar climas de aula donde unos se perciban como malos y otros como buenos, donde el perdón se convierte en inalcanzable frente a los errores, olvidando que el perdón es darle la oportunidad al estudiante que cambie con conciencia, porque no se trata de perdonar y no formar; si el objetivo es la disciplina, se deberá formar con amor y entendimiento bajo una atmosfera de equidad y no de preferencias, porque el estudiante lo va a percibir; el tratamiento equitativo lleva a dar oportunidades, basadas en explicar lo que está mal y dar la oportunidad para cambiar.

Es pertinente recordar la carta que Camus escribió a su profesor de colegio, tras ganar el Nobel de Literatura (Cultura Inquieta, 2016):

Querido señor Germain:

He esperado a que se apagase un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Le mando un abrazo de todo corazón.

Albert Camus

Quizá este profesor, con su corazón generoso, propició climas escolares fundamentados en un efecto de la confianza, como es el tratamiento equitativo a los estudiantes, donde el respeto a la pluralidad y diferencias permiten asumir a cada uno desde su carácter individual como persona única e irrepitible, comprendiendo la diferencia de sus ritmos de aprendizaje, sus historias de vida y sus necesidades. Esto se evidencia también en el trato igualitario sin distinción de género, pues en ocasiones se escucha de los estudiantes que el docente se la lleva mejor con hombres o con mujeres.

Figura 11. ¿El profesor de mi clase trata a todos los estudiantes de la misma manera, sin importar si son hombres o mujeres?



En la figura 11, se evidencia que el 51 % de los estudiantes considera estar muy de acuerdo en lo relacionado con el trato del docente hacia los estudiantes sin importar su género. El 22 % se encuentra más bien de acuerdo con esta pregunta. Aunque estas dos cifras representan un alto porcentaje de estudiantes que consideran hay equidad por parte de sus docentes, es preocupante este 26 % que opina lo contrario. La confianza en el contexto escolar guarda relación con la capacidad de generar que los actos hablen por la persona; el ser digno de confianza desde la percepción de los estudiantes requiere de un trato respetuoso y empático sin importar el género del estudiante. Si se genera un ambiente escolar en el

que las relaciones humanas están sujetas a si los estudiantes son hombres o mujeres, puede propiciar una percepción de inequidad, injusticia y conllevar a falta de motivación y compromiso.

Este es un tema de educación para todos, porque los seres humanos son diversos y como asunto de valores, la educación debe propender por la inclusión sin adoptar posturas excluyentes. Se puede asumir este asunto como algo necesario en el clima escolar a partir de la confianza, esta es una de las metas plasmadas en el marco de acción de Dakar (2000):

Fortalecer los valores morales en los programas de estudio de la educación básica, destacando la importancia de los valores democráticos, como la justicia, la imparcialidad, la tolerancia y el respeto de la diversidad y la igualdad, para los maestros y los estudiantes (p. 71).

Clima escolar

El clima escolar en las instituciones educativas, forma parte de la opinión pública, incluso ahora desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha creado el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), donde el ambiente escolar se convierte en uno de los indicadores que se tiene como referente para determinar el estado actual de la convivencia.

Para diferenciar los climas acogedores de los inhóspitos, se puede establecer una diferenciación

entre los climas escolares nutritivos y los climas escolares tóxicos (Aron y Milicic, 2000), estos últimos plasman ciertos ambientes que hacen mal en la escuela, a diferencia de los climas nutritivos que llevan el ánimo hacia arriba y fortalecen la gestión, la convivencia y el aprendizaje. El clima describe cómo es sentirse en la Institución Educativa, es decir, cómo son las relaciones que se dan en ese espacio y cómo es la valoración del lugar del trabajo. El clima escolar califica la capacidad de acogida o no acogida que tiene la Institución Educativa. Asimismo, el clima escolar no tiene que ver solo con lo formalmente establecido, tiene que ver con las relaciones entre las personas, con lo informal, con la forma como se maneja el poder, las alianzas entre las personas, la ayuda; es decir, el clima expresa cómo es sentirse en la Institución Educativa teniendo como base fundamental “la confianza”. Por lo anterior, luego de analizar la percepción de confianza, se aborda la relación de esta variable con el clima escolar a través de la dimensión clima de pertenencia.

Clima de pertenencia

En el ambiente escolar, hay una serie de elementos que influyen en el aprendizaje y en la alegría de asistir diariamente al encuentro con los Otros dentro del Colegio, son como átomos flotando en la atmosfera llamada aula. Este clima de pertenencia guarda relación directa con uno de esos átomos: la confianza que experimentan los actores a partir de la forma como transcurre la vida al interior de la Institución Educativa. “A nivel global las herramientas necesarias para afrontar las diferencias con los otros son las siguientes: confianza en uno mismo y en los demás, lo que se traduce en creer que se puede hacer algo” (Fernández, 2017, p. 3). Uno de los factores que más influyen en el clima escolar es la capacidad de sentirse a gusto en la escuela, la emoción positiva que despierta el sentirse parte de este espacio de relaciones. El amor con el que se asiste a la escuela influye en los logros que se propone el establecimiento educativo, no solo a nivel administrativo y relacional, sino académico.

Figura 12. *Me alegro de ir a mi Institución.*



Hay algo por lo que pasa el mundo de las emociones de los estudiantes y la alegría con la que asisten al colegio que traspasa el umbral de lo disciplinar, ese elemento que es absolutamente esencial está relacionado con la capacidad de acogida, apertura y reconocimiento del Otro. En la figura 12. puede constatar que el 58 % de los estudiantes está muy de acuerdo con que experimentan alegría cuando se dirigen al colegio, el 21 % considera estar más bien de acuerdo con esta afirmación, frente a un 14 % que se muestra algo en desacuerdo y un 5 % muy en desacuerdo.

Así pues, la confianza cobra relevancia como núcleo que da sentido a las relaciones que se fundamentan en el intercambio directo entre sujetos en el entorno escolar, esta relevancia se da por el dinamismo y práctica “orientada a que los estudiantes cultiven la confianza en sus propias capacidades; en sus profesores; [...] en el grupo de compañeros y compañeras; en el personal directivo de la escuela; en el entorno comunitario, y en las instituciones sociales” (Hevia, 2016, p. 38); práctica que repercute en la alegría por asistir a la escuela y propicia el fortalecimiento del clima escolar nutritivo, pero también una mala práctica de la confianza puede generar climas escolares tóxicos como se muestra en la figura 13.

Figura 13. *Clima escolar de acuerdo con la confianza.*



Las instituciones educativas requieren fortalecer los climas escolares a través de la confianza, especialmente en lo atinente a la relación docente-estudiante. Esto posibilita una respuesta a las contingencias de acuerdo con las necesidades específicas y en relación con los propios objetivos y planes de mejoramiento institucional. La circularidad de la confianza lleva a colocarse en las manos del Otro (docente-estudiante) a través de climas de credibilidad.

Nota: figura adaptada de (Onetto, 2012, p. 5).

CONCLUSIONES

Confiar supone correr riesgos, creer en los alumnos y que estos crean en su profesor. Confiar es una certeza en el Otro sobre una incertidumbre, frente a la cual el Otro tiene que ofrecer signos de credibilidad; en el abordaje del clima escolar, se evidencia la importancia de estos signos, uno de ellos es que los estudiantes se sientan cercanos al profesor a través de una relación amable y cordial. Otro signo de credibilidad es todo lo que transcurre en el trato equitativo a los estudiantes, permeado por el lenguaje verbal y no verbal, sin importar si son buenos o no en clase; el género no debe desencadenar relaciones de desconfianza a través de lenguajes demagógicos y poco sinceros.

Los resultados obtenidos revelan que la confianza es un componente constituyente del clima escolar, y debe ser considerada como un pilar central en el dinamismo interno de las relaciones que se establecen en la interacción de las instituciones educativas. El reto de la confianza y su relación con el clima escolar, consiste en resignificar la reciprocidad, de tal manera que se refuerce el significado personal a las relaciones y se potencialice el sentido de pertenencia dentro de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente en los docentes y estudiantes.

El clima escolar que emerge de la relación docente-estudiante y los vínculos emocionales que se generan en el aula a través de la confianza, son esenciales en los procesos de formación de los discentes, por ende, es menester fomentar espacios de formación a docentes y directivos sobre cómo orientarse hacia estos procesos; así, el vínculo de confianza generado en la interacción puede propiciar marcos de significado a partir de realidades específicas, tanto en los aspectos relacionados con la convivencia escolar como con la apertura al aprendizaje. La confianza es la base de la convivencia humana, de la interdependencia en las relaciones escolares y un elemento significativo en la mejora escolar; por lo tanto, el presente estudio permite generar expectativa y reflexión para investigaciones futuras relacionadas con la confianza en el contexto escolar, sobre su incidencia, potenciación y monitoreo, entre otros.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (2006). La co-existencia, fundamento antropológico de la solidaridad. *Studia Poliana*, (8), 119-150.
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo 2002* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/Tesis/Salud/Arevalo_L_E/texto_completo.pdf
- Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Andrés Bello.
- Arón, A., y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 9(1), 117-124.
- Ascorra, A. A. (2001). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5(1), 117-123.
- Casassus, J. (1993). *¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?* Mineo.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Documento Versión Preliminar para la UNESCO.
- CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Ministerio de Educación y Cultura Gobierno Vasco.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Cultura Inquieta (2016, 30 de enero). La carta de agradecimiento que Albert Camus escribió a su profesor de colegio tras ganar el Premio Nobel de Literatura. *Cultura Inquieta*. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples/blog-post-references>
- Dakar. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos*. Adaptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar: Senegal, 26-28 de Abril.
- Díaz Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.
- Fernández, B. (2017). *Resolución de conflictos*. ICB Editores.
- Hargreaves, A. (2007). *Sustainable professional learning communities*. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Open University Press.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, K., y Ballesteros, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC*, (2), 70-75. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/frente-a-la-crisis-de-sentido-una-pedagogia-de-la-confianza.pdf>
- Hevia, R. (2016). La escuela desde la pedagogía de la confianza. *Mensaje*, 65(647), 38-41.
- Hoy, W., y Miskel, C. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Maturana, H., y Nisis, S. (1995). *Formación Humana y capacitación*. Dolmen ediciones.
- Onetto, F. (2012). *El clima escolar en tiempos de transformación: un estudio de caso en una escuela secundaria pública en la Ciudad de Buenos Aires* [tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. Repositorio Institucional UDESA. <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/612>
- Polo, L. (2011). *La esencia del hombre*. Universidad de Navarra.
- Rodríguez, A., y Altarejos, F. (2009). La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 214, 91-100. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-libre-donaci%C3%B3n-personal%3A-libertad-%C3%ADntima-y-libre-Rodr%C3%ADguez-Sedano-Altarejos/66150a045d35d608fa8041da0e39f60de3d3865b>
- Rodríguez, A. (2015). *Clima Escolar: Una experiencia desde el municipio del Socorro (Santander)*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Rodríguez, A. (2018). Construcción de normas y clima de aula. *Eleuthera*, 18, 13-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v18/2011-4532-eleut-18-00013.pdf>
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Formación Alcalá.
- Sanz, S., Ruiz, C., y Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teoría y Praxis*, (6), 31-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4561/456145109003>