

Nota técnica

Liderazgo informado sobre trauma: Orientaciones prácticas ante un contexto desafiante

Sofía Chávez



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



7
Comisión
Nacional
de Acreditación
DOCENCIA DE PREGRADO
GESTIÓN INSTITUCIONAL
DOCENCIA DE POSTGRADO
INVESTIGACIÓN
VINCULACIÓN CON EL MEDIO
HASTA ENERO 2025

Liderazgo informado sobre trauma: Orientaciones prácticas ante un contexto desafiante.

Sofía Chávez.

Nota Técnica.
Junio, 2022.

Para citar este documento:

Chávez, S. (2022). Liderazgo informado sobre trauma: Orientaciones prácticas ante un contexto desafiante. Nota Técnica. Líderes Educativos PUCV.

Diseño gráfico editorial:
Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Índice

¿Qué entendemos por trauma?	4
¿Qué efectos tiene el trauma en el cerebro y su desarrollo?	7
La necesidad de un liderazgo escolar informado sobre trauma	9
Marco de Liderazgo Integral Informado sobre Trauma (LIIT)	11
<i>Cambiando el comportamiento (cuadrante individual-exterior)</i>	12
<i>Cambiando los sistemas (cuadrante colectivo-exterior)</i>	13
<i>Cambiando la cultura (cuadrante colectivo-interior)</i>	14
<i>Cambiando la identidad (cuadrante individual-interior)</i>	15
Avanzando hacia escuelas sensibles al trauma	17
Referencias	18

¿Qué entendemos por trauma?

La palabra trauma proviene del griego “τραῦμα” que significa “herida” o “ruptura”. Conceptualmente, el trauma individual se entiende como el resultado de un evento, una serie de eventos o circunstancias que un individuo experimenta como física y/o emocionalmente dañinas o amenazantes para su vida, teniendo efectos adversos duraderos en su funcionamiento cotidiano y bienestar físico, mental, social, emocional y espiritual (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014).

De acuerdo a Substance Abuse and Mental Health Services Administration, para una mejor comprensión de este fenómeno se puede describir el trauma a través de las Tres “E”: Eventos, Experiencia de los eventos y Efectos:

- Los **eventos** o circunstancias pueden incluir la amenaza extrema de daño físico o psicológico (violencia, desastres naturales, etc.), o negligencia severa que pone en peligro la vida de una persona y su desarrollo.
- La **experiencia** subjetiva individual de estos eventos o circunstancias determinan si éstos constituyen un evento traumático. Es decir, lo traumático viene dado tanto por los significados que la persona atribuye a la experiencia vivida, como por el grado de perturbación física y emocional experimentado.
- Los **efectos** adversos duraderos son un componente crítico del trauma. Éstos pueden ocurrir inmediatamente o pueden tener un inicio tardío. Su duración puede ser de corto a largo plazo. Algunos efectos adversos incluyen la incapacidad del individuo para enfrentar el estrés y las tensiones normales de la vida cotidiana; confiar y beneficiarse de vínculos interpersonales; dificultad en sus procesos cognitivos, en la regulación del comportamiento y de sus emociones.

Como podemos evidenciar, cualquier persona a lo largo de su desarrollo vital puede experimentar trauma. En este escenario, el caso de la infancia es especialmente relevante, ya que la literatura demuestra que la cualidad

de las experiencias vividas, en este período del desarrollo vital, pueden llegar a favorecer u obstaculizar el pleno desarrollo integral humano (Soto y Rubí, 2021).

De forma más específica, las **Experiencias Adversas en la Infancia (EAI o ACE** por sus siglas en inglés) se han descrito como eventos potencialmente traumáticos entre los 0 y 18 años de edad, que pueden tener efectos adversos duraderos en la salud y bienestar de los seres humanos (Center of Disease and Control Prevention, 2021). El estudio de 1988, de CDC-Kaiser, sobre las Experiencias Adversas en la Infancia (Felitti, et al., 1998), clasifica estas últimas en tres categorías, que incluyen experiencias individuales, pero también aspectos del ambiente del niño que pueden socavar su sentido de seguridad, estabilidad y vinculación con otro:

- **Abuso** emocional, físico y/o sexual.
- **Dificultades en el hogar y/o comunidad**, tales como violencia, consumo de drogas, problemas de salud mental en la familia, inestabilidad por separación o divorcio de los padres, la estadía de un miembro familiar en prisión, entre otras.
- **Negligencia** emocional y/o física.

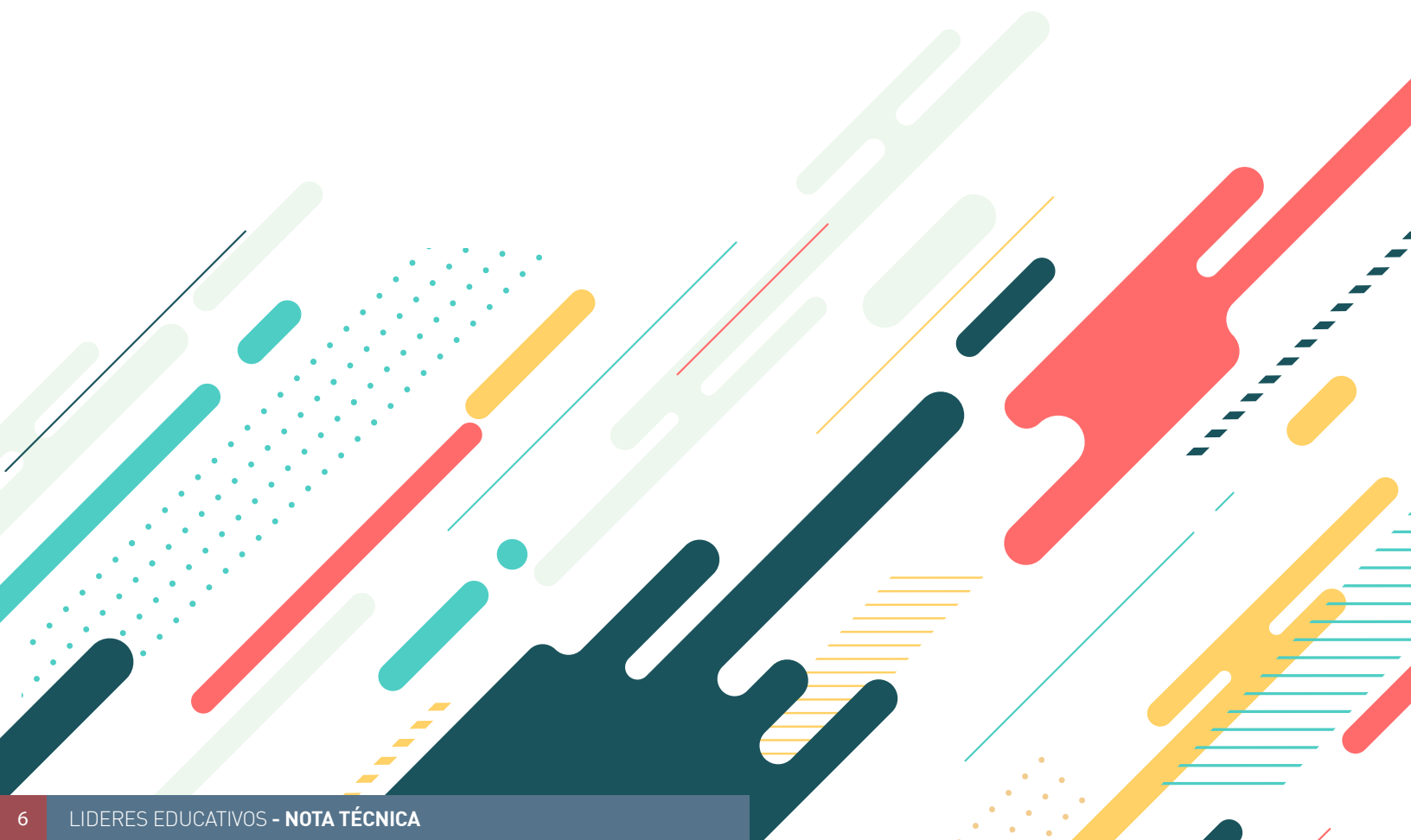
Las EAI son consideradas un determinante social de la salud. Cuando estos eventos adversos son experimentados de forma múltiple, crónica y prolongada, podemos hablar de Trauma Complejo (Van der Kolk, 2005). Estas experiencias, afectan negativamente el desarrollo cerebral de los niños, su sistema inmune y los sistemas de respuesta al estrés. Lo anterior, produce dificultades en procesos como la atención, toma de decisiones y en el aprendizaje. En términos vinculares, los niños que han crecido experimentando estrés crónico, pueden presentar también dificultades para formar relaciones estables y saludables con otras personas. En la adultez, esto puede traducirse a grandes rasgos en problemas de salud física y mental, que requieran un mayor acceso a servicios de salud (Boullier y Blair, 2018). A largo plazo, estos efectos adversos pueden ser transmitidos a los hijos y a futuras generaciones, en lo que es conocido como transmisión intergeneracional del trauma, fuertemente influenciado por las condiciones psicosociales de vida (Center of Disease and Control Prevention, 2021).

Sin embargo, el trauma no es sólo un fenómeno individual, sino que también puede afectar a la comunidad en general. El trauma comunitario, o colectivo, es definido como “un conjunto de trauma experimentado por miembros de una comunidad, o un evento que impacta a algunas personas de dicha comunidad, pero tiene consecuencias traumáticas estructurales y sociales” (Pinderhughes et al., 2015).

En la definición anterior, entenderemos que una comunidad puede estar definida por su localización geográfica, por aspectos identitarios o en términos organizacionales (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014). El trauma colectivo rompe lazos sociales, socava

la comunidad y destruye fuentes de apoyo anteriores. Asimismo, afecta el marco de referencia compartido, sus valores fundamentales y la forma en que la comunidad se entiende a sí misma y al mundo (Pinderhughes et al., 2015). Ejemplos bien documentados de situaciones que pueden provocar traumas colectivos son guerras, desastres naturales, accidentes, entre otros.

Considerando los sucesos nacionales e internacionales, acontecidos los últimos años, como el estallido social y la pandemia de COVID-19, la ciudadanía se ha visto enfrentada a experiencias adversas. Las cuales han significado una interrupción y modificación crítica de la forma de vivir y relacionarse. El mundo educativo tuvo que adaptarse rápidamente a un dispositivo virtual de enseñanza y aprendizaje, constituyendo un esfuerzo considerable para todos los actores escolares, desde estudiantes, familias y profesores, hasta directores, sostenedores y elaboradores de políticas públicas. Esto, sumado al distanciamiento social, los largos períodos de cuarentena y un clima marcado por la incertidumbre, el temor, la ansiedad y el duelo, crearon condiciones que podrían resultar en experiencias traumáticas, tanto a nivel individual, como colectivo.



¿Qué efectos tiene el trauma en el cerebro y su desarrollo?

Para entender las profundas consecuencias que puede tener el trauma en el cerebro, nos apoyaremos en las descripciones que McLaughlin (2014) ofrece para conocer tres áreas cerebrales, que son propensas a cambiar después de un evento traumático o por trauma mantenido en el tiempo: la **amígdala**, la **corteza prefrontal medial** y el **hipocampo**.

- La **amígdala** se encarga de procesar las emociones, teniendo un rol activo en la memoria de las reacciones emocionales y la evaluación del significado de la información disponible a nuestro alrededor. Está diseñada para detectar y reaccionar ante personas, lugares y cosas del entorno que podrían resultar peligrosas, teniendo un papel fundamental en la seguridad y supervivencia humana.

Durante un evento traumático, la amígdala recuerda, de forma automática, todos los elementos de la experiencia (imágenes, sonidos, sensaciones). Si el trauma es prolongado en el tiempo, puede sobreestimar la amígdala y provocar un estado de hipervigilancia, manteniéndonos siempre alerta ante posibles amenazas y provocando reacciones como ansiedad, impulsividad y agresividad. En términos concretos, esto lleva a las personas a evitar lugares, cosas o personas que recuerden el o los eventos traumáticos y, también, afecta su capacidad de prestar atención, explorar nuevas experiencias y relacionarse con otras personas.

- La **corteza prefrontal medial** ayuda a controlar la actividad de la amígdala y está involucrada en aprender que las personas o lugares que antes eran una amenaza, ahora son seguros. En el caso de personas que han experimentado eventos traumáticos, las conexiones entre ésta área cerebral y la amígdala se debilitan, provocando dificultades para reducir la reactividad de la amígdala ante situaciones que son seguras y no implican peligro.
- El **hipocampo** está involucrado en la memoria, el aprendizaje, la regulación emocional y la inhibición del

comportamiento. El trauma puede afectar la forma en que el hipocampo se desarrolla y funciona, estando asociado a déficit en procesos cognitivos, respuestas de afrontamiento ineficaces, disociación, problemas para almacenar información y deficiencias en el aprendizaje asociativo.

La exposición a situaciones traumáticas, de forma prolongada, también tiene efectos hormonales. A largo plazo, la elevación de las hormonas del estrés -adrenalina y cortisol- mantienen al cuerpo en estado de alerta, provocando la alteración de algunos sistemas neuronales, suprimiendo la respuesta inmune y cambiando la estructura de las regiones del cerebro que son fundamentales para el aprendizaje y la memoria.

Es importante aclarar que estos cambios en el cerebro no son permanentes. El cerebro es increíblemente plástico, teniendo la capacidad de cambiar, en respuesta a experiencias sociales y ambientales. Esto nos permite aprender, establecer relaciones con otras personas y desarrollar nuevas habilidades. En el caso de los niños, esto es probable que suceda cuando experimentan **entornos seguros, estables y de apoyo**, después de haber experimentado trauma.

La necesidad de un liderazgo escolar informado sobre trauma

Si tenemos en consideración que las EAI tienen una alta prevalencia a nivel mundial, podemos entender que, a menudo, los adultos vivimos nuestra vida acarreado traumas sin resolver. Así, cuando vamos a trabajar a las escuelas, llevamos nuestros traumas con nosotros, mientras trabajamos con niños, niñas, jóvenes y adultos que también han experimentado -o están experimentando- situaciones traumáticas. De esta forma, nos encontramos imbuidos en un sistema completo que trabaja dentro de una esfera de trauma.

La esfera del trauma funciona de forma cíclica, a partir de gatillantes y re-traumatizaciones, tanto para estudiantes, como para adultos (Nealy-Oparah y Scruggs-Hussein, 2018). En este escenario, los esfuerzos por lograr un cambio, a nivel escuela, son muy complejos (Greig, Bailey et al., 2021), siendo crucial el rol de los líderes educativos en la construcción de escuelas que constituyan espacios seguros y confortables para todos los actores escolares.

La base para transformarse en un líder informado sobre trauma es, en primer lugar, el propio trabajo personal desde adentro hacia afuera. Éste tiene por objetivo ir sanando nuestras propias experiencias, para desarrollar inteligencia socioemocional. Se trata de encarnar lo que queremos enseñar y construir en nuestras comunidades educativas.

“El liderazgo informado sobre el trauma no se trata de cambiar a los estudiantes, se trata de cambiar los comportamientos de los adultos. No es un currículo, es una mentalidad y una forma de ser. Hay mucho trabajo propio que debe incluirse antes de que lo implementemos con eficacia”.

(Nealy-Oparah y Scruggs-Hussein, 2018).

Los adultos que trabajan en las escuelas tienen un gran impacto en la vida de los estudiantes. Los vínculos que establecen con niños, niñas y adolescentes, constituyen marcos relacionales de referencia, que pueden contribuir -o dificultar- su desarrollo y aprendizaje. La escuela

suele ser uno de los lugares más estables y constantes en la vida de los jóvenes. Las cualidades de su entorno y de las relaciones que se den al interior de ella, pueden contribuir al apego de los niños hacia su escuela, proporcionando estabilidad ante escenarios y necesidades complejas (Downey, 2007). Específicamente, las oportunidades para el aprendizaje en el aula dependen, en gran medida, de un cerebro bien organizado y regulado o, al menos, de momentos de alineación regulatoria que permitan a los estudiantes acceder a los recursos neuronales para cumplir con el desarrollo apropiado (Brunzell et al., 2015).

En este sentido, los líderes y su influencia son clave a la hora de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en los equipos para la construcción de un clima y cultura escolar que sea física, social y emocionalmente segura para todos. De esta manera, es fundamental promover el desarrollo profesional de los diversos actores escolares en torno al trauma, sus efectos y manifestaciones, tanto individuales, como colectivas.

Asimismo, es importante movilizar y fomentar espacios de reflexión en los equipos, en torno a sus propias concepciones del trauma, analizando qué manifestaciones de éste pueden visualizar en la escuela, cuáles son las formas existentes de responder ante tales manifestaciones y cómo se podrían mejorar las prácticas para la construcción de un entorno acogedor, seguro y predecible para toda la comunidad.

Si bien, el liderazgo se orienta a procesos de cambio y mejora escolar, generalmente, visualizados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, cuando adoptamos un enfoque informado sobre el trauma, debemos considerar el contexto más amplio en el que nos desenvolvemos. Centrar las prácticas de liderazgo escolar sólo en mejorar los resultados académicos, puede acarrear el riesgo de pasar por alto la influencia que tienen los sistemas, estructuras y políticas en reforzar el trauma en las escuelas, exacerbando dinámicas que pueden resultar re-traumatizantes, sobretudo para comunidades marginalizadas (Greig et al., 2021). De esta forma, el cruce entre una mirada informada sobre el trauma, pero a la vez sistémica, nos puede dar luces a la hora de adentrarnos en procesos de cambio y mejora escolar en distintos niveles.

Marco de Liderazgo Integral Informado sobre Trauma (LIIT)

El presente marco de liderazgo, fue desarrollado por Greig et al. (2021) en un esfuerzo por integrar las polaridades emergentes de la investigación sobre el liderazgo informado sobre el trauma y el liderazgo sistémico. Resaltando las ideas fuerza de ambas perspectivas, los autores proponen un enfoque integral que reúne una visión general lo más completa posible, sin abogar por un sistema en particular sobre otro. Para concretarlo, utilizan la matriz de cuatro cuadrantes de la Teoría Integral de Wilber (Wilber, 2001, en Greig et al, 2021). El autor, propone que el conocimiento y la experiencia humana emerge dentro de los fenómenos 'interior versus exterior' e 'individual versus colectivo'. Con este marco, los autores apuestan a que los líderes escolares reconozcan la naturaleza dinámica de su trabajo, para así posicionar las metas de sus escuelas a partir de un enfoque integral.

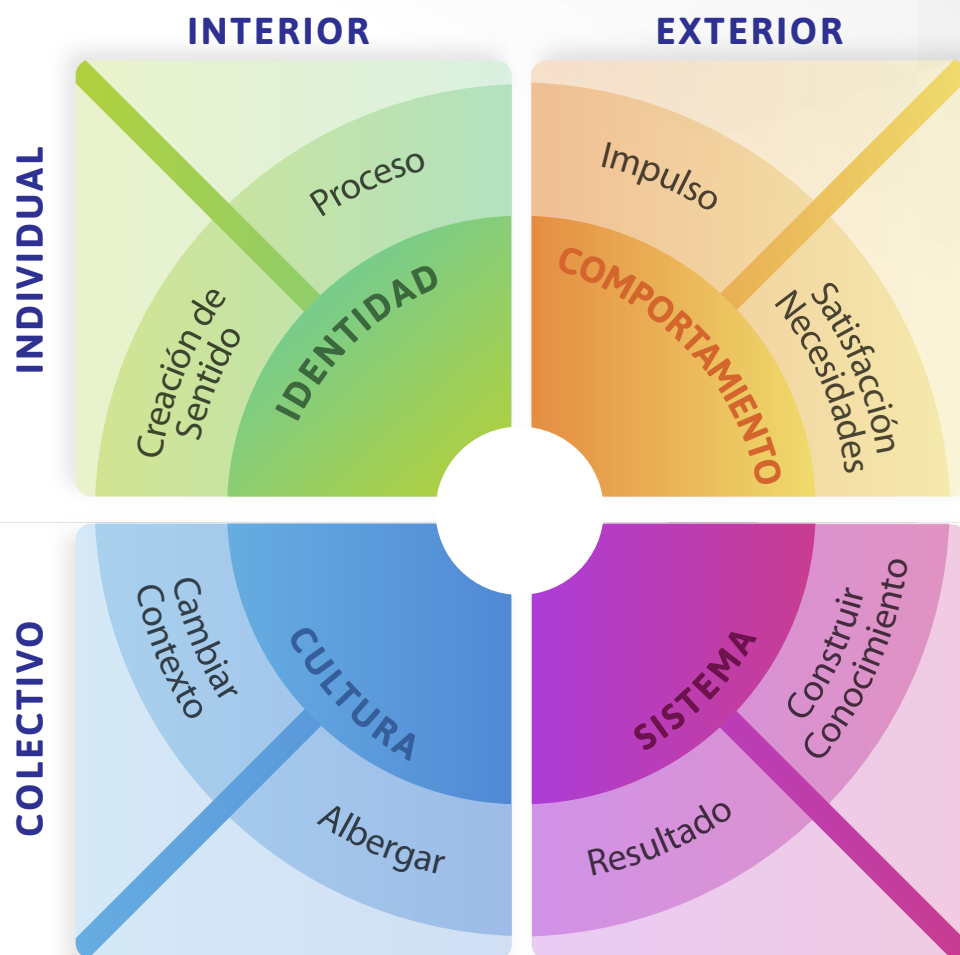


Figura 1: Marco de liderazgo integral informado sobre trauma (Greig et al., 2021).

A continuación, se procede a describir cada uno de los cuadrantes de este modelo, incluyendo orientaciones prácticas que los creadores de este marco, y otros autores, sugieren para enfrentar los desafíos de liderar escuelas impactadas por trauma.



Cambiando el comportamiento (cuadrante individual-exterior)

El cuadrante superior derecho se refiere al cuerpo y a todo aquello que se puede ver, tocar u observar científicamente, como el comportamiento humano. En el marco de la práctica, este cuadrante se relaciona a los polos *impulso* y *satisfacción de necesidades*.

Impulso hace referencia a los objetivos del liderazgo escolar informado sobre el trauma, para impulsar el cambio en la escuela a partir de los principios propuestos por esta corriente. El principal de estos objetivos es **incorporar un sentido de ritmo y movimiento observable en la escuela**, que se refleje en los cuerpos individuales. A nivel biológico, el cuerpo reacciona con altos niveles de estrés cuando percibe que su entorno es inseguro e impredecible.

Un ejemplo cercano a nuestra experiencia, es el nivel de estrés que sentimos al inicio de la pandemia por COVID-19. Cuando no teníamos información sobre el virus y las medidas a tomar eran inciertas, tanto a nivel nacional, como internacional. En esta línea, los enfoques informados sobre el trauma, promueven las rutinas rítmicas que, con el tiempo, comunican seguridad al cuerpo generando beneficios neurobiológicos observables y con excelentes beneficios para la recuperación del trauma.

La generación de un ritmo y movimiento particular en la escuela, ayuda a reducir la imprevisibilidad y la acción de las hormonas del estrés asociadas a ella, abriendo posibilidades para la recuperación y el crecimiento personal. En términos prácticos, se sugiere proveer rutinas rítmicas a lo largo de la jornada escolar, ofreciendo ejemplos consistentes acerca de la forma de llevar a cabo actividades de aprendizaje y reuniones diarias, rutinas de transición (por ejemplo, entre una clase y otra o entre diferentes actividades pedagógicas) y oportunidades regulares para el movimiento físico.

En el aula, la práctica de la anticipación es clave para proveer seguridad y un escenario de certidumbre. En este sentido, los docentes pueden anticipar a los estudiantes qué temáticas y actividades se abordarán en cada clase, realizar recordatorios de lo que viene a continuación, asegurar una transición suave y no abrupta entre una actividad y otra, advertir a los estudiantes el tiempo que resta para la finalización de la clase o la actividad, etc.

Por otro lado, la *satisfacción de necesidades* hace referencia a la capacidad de observar y actuar sobre las señales que indican que están surgiendo necesidades en el cuerpo de una persona. Los niños, niñas y adolescentes con antecedentes de trauma, pueden tener necesidades no satisfechas que se manifiestan a través de comportamientos complejos y observables.

Entrenar y agudizar nuestra capacidad para identificar signos de estrés, en otros contribuye a la posibilidad de prestar ayuda en la satisfacción de dichas necesidades. En el caso de los adultos, el agotamiento o *burnout* de los docentes es también una manifestación de necesidades insatisfechas. Profesores y otros actores escolares que trabajan con estudiantes, que han experimentado trauma, desarrollan efectos secundarios e indirectos de éste.

En el caso de Chile, los estudios han descrito el *burnout* docente como un fenómeno prevalente, que puede provocar efectos negativos a nivel individual (fatiga crónica), laboral (insatisfacción y falta de compromiso) y organizacional (aumento en la tasa de absentismo y disminución del desempeño) (Darrigrande y Durán, 2012).

Para conectar con las necesidades de los diversos integrantes de la comunidad educativa, los líderes escolares deben desarrollar la **capacidad de la presencia y escucha activa**, que implica una atención sintonizada y receptiva. Es necesario conectar con las sensaciones de nuestro cuerpo, en la medida que presenciamos y escuchamos el relato de otro, atendiendo a sus señales verbales y no verbales. Como orientación concreta, los autores sugieren la implementación de rutinas de “check-in” en círculos, para apoyar a estudiantes y al personal de la escuela a acceder a su experiencia y compartirla con otros, en una base de confianza fundamentada en la seguridad de que recibirán apoyo constante, para satisfacer sus necesidades.



Cambiando los sistemas (cuadrante colectivo-exterior)

El cuadrante inferior derecho hace alusión a lo colectivo-exterior, compuesto por sistemas, redes, políticas y el entorno físico. Se relaciona con los polos *construcción de conocimientos* y *cultura como resultado*.

La *construcción de conocimientos* se refiere a las formas en que la información y el aprendizaje se obtienen y comparten a través de redes, para generar un impacto en el sistema escolar. El nuevo conocimiento, bien venga desde fuera del sistema o se construya desde dentro, requiere del trabajo en red para integrar, efectivamente, esta información en las estructuras y políticas de una escuela y para que se refleje en las prácticas cotidianas. Sin embargo, en sistemas y/o comunidades afectadas por eventos traumáticos, se produce una fragmentación de las redes relacionales y sus patrones de comunicación, produciendo una atmósfera de falta de confianza y prácticas aisladas (Balú, 2017). En su conjunto, esto limita la posibilidad de integrar nuevos conocimientos en el sistema y socava la eficacia colectiva.

Para una aproximación práctica ante este desafío, se propone el mapeo de sistemas como una forma de visualizar la diversidad de redes existentes y su funcionamiento dentro de una comunidad escolar. Este ejercicio, ayuda a revelar dónde podría estar surgiendo o estancándose un nuevo conocimiento e información, para así propiciar cambios en las estructuras y políticas de la escuela, que contribuyan a construir redes y desarrollar una comunicación fluida entre la diversidad de actores escolares. En mayor detalle, los mapas sistémicos consisten en “la representación

gráfica de un fenómeno complejo asociado a los procesos educativos de un territorio, que ayuda a tener una comprensión sistémica del mismo” (Berkowitz et al., 2017).

A partir de un mapa sistémico, es posible interpretar problemáticas, necesidades o fenómenos, comprendiendo su complejidad, involucrando a los actores interesados e identificando oportunidades para intervenir el sistema en pos de la mejora. De esta forma, se apunta a la construcción de una visión compartida acerca de los aspectos a mejorar, estableciendo redes y flujos de comunicación, a través de los cuales se comparten los conocimientos generados colectivamente.

Por otro lado, la *cultura como resultado* se relaciona a los planes de mejora y la evaluación de su impacto en los procesos de cambio en las escuelas. Los planes de mejora, en primera instancia, ayudan a identificar el alcance del trauma dentro de la comunidad escolar y a revisar qué tan preparada está la escuela para enfrentar un proceso de cambio institucional.

Posterior a esta etapa, la implementación de estos planes propicia el cambio estructural, brindando orientaciones para medir el progreso y permitiendo a las escuelas decidir qué tan lejos y qué tan rápido quieren alcanzar los objetivos propuestos (Carter y Blanch, 2019). De acuerdo a la revisión realizada por Greig et al. (2021), los hallazgos indican que los sistemas afectados por trauma están generalmente constituidos por estructuras y políticas jerárquicas, opresivas y con altos niveles de control. A menudo, esto resulta en comunidades fragmentadas y en estrés crónico generalizado.

En este escenario, la indagación colectiva y el diálogo que se genera a partir de ella, contribuyen a la construcción de agencia colectiva, otorgando a la comunidad la posibilidad de tomar decisiones. Los procesos de indagación colaborativa visibilizan la experiencia de los diversos integrantes de la comunidad escolar, sirviendo como referencia para el diseño de planes de mejora que logren reflejar fielmente los efectos del trauma sistémico y contribuyan a mejorar las condiciones culturales y estructurales que lo perpetúan. De esta forma, la participación activa de la comunidad, en las distintas etapas de un proceso de cambio institucional, apoyan la construcción de sentidos y metas compartidas, generando compromiso y acción colectiva en pos de la mejora.



Cambiando la cultura (cuadrante colectivo-interior)

El cuadrante inferior izquierdo de este marco, hace referencia a experiencias interiores y colectivas que son, usualmente, intangibles o incuantificables, como la cultura, valores compartidos y las relaciones interpersonales. En la integración de las corrientes revisadas por los autores, se relaciona a los polos *albergar* y *cambiar el contexto*.

El *albergar* se entiende como la creación de condiciones para la co-regulación y sintonía entre las personas, a través del conocimiento de su campo relacional y su cultura. Como se ha detallado con anterioridad, el trauma no es sólo un fenómeno individual, sino también colectivo. En

este sentido, es especialmente relevante prestar atención a las dinámicas interpersonales entre los diferentes actores escolares.

Desde la neurobiología del apego, la investigación ha demostrado cómo nuestro sistema nervioso central, inconscientemente, regula el estrés a través de interacciones afectivamente sintonizadas entre las personas, fenómeno conocido como “corregulación” (Cozolino, 2013, en Greig et al., 2021). Asimismo, Fernández-Abascal (2009, en Milicic y Marchant, 2020) enfatiza en cómo las experiencias emocionales en la escuela cumplen un papel clave en la adaptación individual, en los índices de salud mental, en la adaptación a situaciones estresantes y constituyen un factor protector en conductas de riesgo. Teniendo en cuenta estas evidencias, resulta necesario construir culturas escolares contenedoras, dotadas de sentido y significados compartidos, mantenidas por acuerdos mutuos cuya definición sea resultado de procesos participativos y colaborativos.

Cambiar el contexto significa empoderar a las personas para trabajar en las dinámicas interpersonales y cambiar estructuras para construir una cultura escolar con la que todos podamos resonar. Shanker (2020, en Greig et al., 2021) describe la resonancia colectiva como un fenómeno en el cual los sistemas límbicos de las personas se están comunicando estados emocionales, directamente entre sí, de forma inconsciente.

En comunidades afectadas por trauma, construir culturas contenedoras contribuye a esta resonancia colectiva y a una mayor coherencia en el campo relacional. A su vez, genera eficacia colectiva, tanto por la expectativa de que el liderazgo escolar satisfaga las necesidades de los actores escolares, como por el poder y la responsabilidad compartida de crear un contexto de cuidado, seguridad y apoyo mutuo.

En estos procesos de cambio cultural, escuchar las voces de los estudiantes resulta fundamental. Como describe Brown (2022), las escuelas que desean desarrollar un trabajo sensible al trauma, necesitan incluir a los niños como socios, aunque esto por naturaleza sea inquietante de acuerdo a la forma en que solemos hacer las cosas. Por parte de los adultos, requiere una actitud humilde, flexible y abierta a la improvisación, al aprendizaje y al cambio. Esto, ya que la recuperación del trauma depende de relaciones genuinas, que por definición son receptivas e impredecibles. De esta forma, uno de los grandes desafíos para liderar, desde un enfoque informado sobre trauma, es desafiar las lógicas adultocentristas al interior de las escuelas.



Cambiando la identidad (cuadrante individual-interior)

El cuadrante superior izquierdo alude a las experiencias y expresiones personales intangibles, como la identidad, los pensamientos, visiones de mundo, recuerdos y estados mentales. Este cuadrante, se relaciona con la *creación de sentido* y la *cultura como proceso*.

La *creación de sentido* se refiere al proceso de tomar el conocimiento subjetivo tácito y la experiencia individual y hacerlo accesible para que pueda ser integrado. En esta línea, las comunidades de aprendizaje toman forma cuando los docentes trabajan colectiva y colaborativamente para dar

sentido a su práctica, llevando la teoría a la acción de forma intencionada y, luego, reflexionando sobre el proceso. Esta forma de trabajar, apunta a reducir la brecha entre el saber y el hacer, aminorando el riesgo de que el aprendizaje sólo se centre en aspectos teóricos.

En escuelas afectadas por trauma, los profesores se enfrentan diariamente a barreras y contratiempos a la hora de apoyar a los estudiantes, realizando un trabajo emocionalmente complejo. Así, el trabajo en comunidades de aprendizaje ofrece un lugar seguro para fallar, al practicar intervenciones y participar en espacios de retroalimentación reflexiva y dialógica. Además, implica el acceso a sistemas de apoyo empáticos y compasivos que permiten intercambios genuinos y una escucha activa. Estos espacios permiten a los profesores hablar sobre la verdad de su experiencia y reflexionar colectivamente para mejorar sus prácticas y avanzar juntos.

La *cultura como proceso* alude a la forma en que las creencias, los valores y supuestos individuales influyen en cómo las personas entienden su contexto, actúan y dan forma a su identidad. Para cambiar un sistema social desde dentro, se requiere introducir nueva información que contradiga las viejas suposiciones y demuestre que aquellas cosas que se creían imposibles de lograr, sí se están logrando en otros lugares.

De forma concreta, los líderes escolares pueden hacer lo anterior invitando a nuevas personas a la conversación, generando un movimiento de las estructuras de la escuela, desafiando a los actores a relacionarse de otras formas y presentando problemas desde perspectivas diferentes. Esto puede generar inestabilidad temporal en el sistema, a medida que se abandonan las viejas creencias y se reorganiza con nuevas interpretaciones y significados, contribuyendo a un nuevo sentido de resiliencia. Ante la perturbación de la estabilidad, el rol de los líderes es mantener el rumbo y continuar extendiendo invitaciones sinceras hacia el cambio, confiando en el proceso más que en la autoridad para lograr esta transformación.

Si bien, cuantificar los cambios internos que se producen a través de las comunidades de aprendizaje en los distintos niveles de la escuela es un gran desafío, adoptar esta forma de trabajo, de forma constante, conduce a la construcción de narrativas de transformación personal, colectiva y sistémica que fundamentan un enfoque de “toda la escuela” para el cambio.



Avanzando hacia escuelas sensibles al trauma

Liderar el cambio hacia un sistema escolar informado sobre trauma, es un proceso desafiante y a largo plazo. Sin embargo, para cambiar el sistema desde dentro, podemos comenzar con movilizar procesos al interior de nuestras escuelas, preguntándonos **qué aspectos podemos mejorar para convertirnos en una escuela contenedora, con una cultura de cuidados y apoyo mutuo**. El Marco Integral Informado sobre Trauma, presentado en esta nota técnica, da luces de fenómenos y procesos en los ejes individual-colectivo e interior-exterior que son factibles de transformar para avanzar hacia ese objetivo.

Ante la complejidad del escenario escolar, los **procesos de mejora** deben ser **focalizados**, plantear **metas realistas** y **acciones posibles de realizar** con los recursos y capacidades internas de cada establecimiento. Los cambios producen cierta incomodidad y nos desafían a replantear nuestras prácticas cuando compartimos un propósito común.

Con la consciencia de que no podemos abordar todas las problemáticas a la vez, la invitación es a reflexionar, junto a la comunidad educativa, qué prioridades parecen importantes a la hora de abordar la educación y el trabajo con personas afectadas por trauma. Quizás, para una escuela sea proveer mayor estructura y ritmo en la rutina diaria de docentes y estudiantes. Mientras que, para otra, el foco podría estar en comenzar a escuchar lo que los estudiantes tienen que decir respecto a sus experiencias durante la pandemia.

Sea cual sea la prioridad, recordemos que el liderazgo informado sobre trauma se trata, ante todo, de reflexionar sobre nuestros comportamientos como adultos responsables de la educación de niños, niñas y adolescentes. Es más que una agenda y un currículum sobre aprendizaje socioemocional, implica encarnar una mentalidad compasiva, atenta y abierta a sintonizar con las experiencias y emociones de otros. Requiere una apertura hacia la perspectiva de niños y niñas, que posibilite la creación de condiciones necesarias para sanar, sentirse seguros y amados. Como indica Brown (2022), “si el trauma es una ruptura, un quiebre y una pérdida, entonces la curación es una cuestión de reconexión activa, reconstrucción y redescubrimiento”.

Balu, D. (2017). "Untying the Knot": Achieving Integrative and Collaborative Care within Trauma and Fear Saturated Systems – A Practice-Focused Discussion Paper. *Children Australia*, 42(02), 104–107. doi:10.1017/cha.2017.12

Berkowitz, D., Rivero, E., Villoch, P., Améstica, J. y Zoro, B. (2017). Mapa sistémico: mirando la complejidad del territorio, más allá de los resultados académicos. Nota Técnica N°9-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Boullier, M. y Blair, M. (2018). *Adverse childhood experiences*. *Pediatrics and Child Health*, 28(3), 132–137. doi:10.1016/j.paed.2017.12.008

Brown, L. (2022). Trauma responsive schooling: centering student voice and healing. Harvard Educational Press.

Brunzell, T., Waters, L. y Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), 3–9. doi:10.1037/ort0000048

Carter, P. y Blanch, A. (2019). A Trauma Lens for Systems Change. *Stanford Social Innovation Review*, 17(3), 48–54. <https://doi.org/10.48558/ESG7-3823>

Center of Disease Control and Prevention. (2021). About Childhood Adverse Experiences. Disponible en: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/index.html>

Darrigrande, J. L. y Durán, K. (2012). Síndrome de burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(3), 72-87.

Downey, L. (2007). Calmer classrooms: A guide to working with traumatised children. Victoria, AUS: Child Safety Commissioner. Disponible en: https://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/calmer_classrooms.pdf

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. doi:10.1016/s0749-3797(98)00017-8

Greig, J, Bailey, B, Abbott, L. y Brunzell, T. (2021). Trauma-Informed Integral Leadership: Leading School Communities With a Systems-Aware Approach. *International Journal of Whole Schooling*, 17(1), 62-97. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313336.pdf>

McLaughlin, K. (2014). How can trauma affect the brain?. Stress and Development Lab, University of Washington. Disponible en: <https://tfcbt.org/wp-content/uploads/2018/05/Trauma-and-the-Brain-Handout-2014.pdf>

Milicic, N. y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, 53-62. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Nealy-Oparah, S. y Scruggs-Hussein, T. (2018). Trauma-informed leadership in schools: From the inside-out. *Leadership*, 47(3), 12-16. Disponible en: <https://resilientfutures.us/wp-content/uploads/2020/02/TraumaInformedLeadershipinSchools-1.pdf>

Pinderhughes, H., Davis, R. y Williams, M. (2015). Adverse Community Experiences and Resilience: A Framework for Addressing and Preventing Community Trauma. Prevention Institute, Oakland CA. Disponible en: <https://bit.ly/2Phz53G..>

Soto, A. y Rubí, P. (2021). Experiencias adversas en la infancia, funcionalidad familiar y salud mental. TS Cuadernos de Trabajo Social.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. U.S. Department of Health and Human Services, Publication No. (SMA) 14-4884.

Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental Trauma Disorder. *Psychiatric annals*, 35(5), 401.

Weisner, L. (2020). Individual and community trauma: Individual experiences in collective environments. Disponible en: <http://www.icjia.state.il.us/assets/articles/Individual%20and%20Community%20Trauma-%20Individual%20Experiences%20in%20Collective%20Environments-200715T15003405.pdf>

