



**UNIVERSIDAD DE CHILE**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Carrera de Psicología**

**ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE  
LOS PROFESORES DE LA ESCUELA BÁSICA N° 1739 NIÑO  
LEVÁNTATE Y EL DESARROLLO DE RESILIENCIA EN LOS ALUMNOS**

**Memoria para optar al título profesional de Psicólogo**

**PATRICIA BELLONI**

**DANIELA VILLALOBOS UNDURRAGA**

**Profesor Guía: Jesús Redondo**

**Santiago de Chile, 2006**

*“A éstos, a los del Fondo, a los que pudiendo sentarse en el primer banco lo rechazan, a los que no figuran como ejemplos en los libros de lectura, a los espíritus lunares, a los alumnos de coraje y honor que- según presiento- no leen obras como ésta, a todos ellos- tardíamente- los abrazo ahora, cuando ya no me lo impiden las mezquindades que cargué en mi niñez”*

*(Alejandro Dolina, Crónicas del Ángel Gris)*

## **AGRADECIMIENTOS:**

A los profesores y profesoras de la Escuela Niño Levántate, quienes hicieron posible este estudio aportando su tiempo, sus opiniones y perspectivas, además de abrir sus relatos de vida con el compromiso emocional que ello supone.

A nuestro profesor guía Jesús Redondo, por su calidez y su compromiso profesional.

A nuestras familias y amigos, que con su cariño y confianza nos dieron su apoyo, y en especial a Antonia y Felipe, que entendieron y acompañaron amorosamente nuestra apuesta.

## **RESUMEN**

El presente estudio explora las representaciones sociales de los profesores de la Escuela Básica N° 1739 Niño Levántate y su relación con el desarrollo de Resiliencia en los alumnos y alumnas que allí asisten.

Esta investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, y se enmarca en la metodología cualitativa, adecuada al objeto y los fines del estudio. El instrumento utilizado para la recolección de datos es la entrevista en profundidad, de carácter individual y semipautada en relación a las fuentes de resiliencia propuestas por Edith Grotberg. Este tipo de entrevista fue aplicada a una muestra intencional de tipo teórico, constituida por 8 profesores y profesoras de la escuela mencionada.

Los resultados obtenidos destacan la representación social presente en el grupo de profesores/as respecto a sus alumnos, cuyo núcleo central es la idea de que provienen de una familia poco afectiva, caracterizada por problemas de relación y comunicación. Esta representación determina su rol en relación a los alumnos/as, en el que favorecen el soporte emocional por sobre la exigencia, con lo cual no logran promover equitativamente los factores resilientes.

## **ÍNDICE**

INTRODUCCIÓN	8
<b>CAPITULO I</b>	
MARCO TEÓRICO	13
1.1. Resiliencia	13
1.1.1. Concepto	14
1.1.2. Patología (enfoque de riesgo) vs. Salud	19
1.1.3. Procesos de vulnerabilidad/protección	23
1.1.4. Características psicosociales de los niños/as resilientes	27
1.1.5. Fuentes de la resiliencia	31
1.1.6 Resiliencia y el Otro significativo	38
1.1.7. Resiliencia y educación	40
1.1.8. Resiliencia desde el rol pedagógico	47
1.2. Representaciones sociales	56
1.2.1. La formación de las representaciones sociales	61
1.2.2. La construcción de lo real a través de las representaciones sociales	63
<b>CAPITULO II</b>	
METODOLOGÍA	65
2.1. Metodología de la investigación cualitativa	65
2.2. Tipo de estudio	73
2.3. Diseño de la investigación	73
2.3.1. Muestra	75

2.3.1.1. Tipo de muestra	75
2.3.2. Recolección y registro de información	77
2.3.2.1 Criterios de rigurosidad	80
2.3.3. Análisis de datos	82
<b>CAPITULO III</b>	
<b>PRESENTACION DE RESULTADOS</b>	84
3.1. Análisis del contenido manifiesto del discurso	84
3.1.1. Asociado al factor resiliente Estoy	84
3.1.2. Asociado al factor resiliente Puedo	84
3.1.3. Asociado al factor resiliente Soy	85
3.1.4. Asociado al factor resiliente Tengo	86
3.2. Análisis por categorías	88
3.2.1. Soporte emocional	88
3.2.1.1. Ambiente escolar	88
3.2.1.2. Ambiente familiar	99
3.2.2. Límites y normas	104
3.2.2.1 Ambiente escolar	104
3.2.2.2 Ambiente familiar	116
3.2.3. Expectativas y exigencias	117
3.2.3.1. Ambiente escolar	117
3.2.3.2. Ambiente familiar	128
3.2.4. Agresividad	129
3.2.5. Autoestima	134
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>DISCUSIÓN</b>	140

## **CAPITULO V**

CONCLUSIONES	149
--------------	-----

## **CAPITULO VI**

BIBLIOGRAFÍA	155
--------------	-----

## **ANEXO**

Preguntas guía para entrevista	163
--------------------------------	-----

## **TABLAS**

Tabla N° 1: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente Estoy	165
---	-----

Tabla N°2: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente Puedo	167
--	-----

Tabla N°3: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente Soy	172
--	-----

Tabla N°4: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente Tengo	177
--	-----

## **INTRODUCCIÓN**

El tema del presente estudio, las representaciones sociales de los profesores y la resiliencia en los alumnos, surge a partir de la experiencia de las autoras en la Escuela Básica N° 1739 “Niño Levántate” de la comuna de Nuñoa, Región Metropolitana.

Habiendo asistido allí periódicamente en calidad de práctica profesional, se tuvo la oportunidad de conocer la evolución de algunos niños/as que lograron superar condiciones de vida adversas saliendo además fortalecidos de ello. En este fenómeno observado es aplicable el concepto de resiliencia, término tomado y adaptado desde la ingeniería civil al campo de las ciencias sociales para referirse a las personas que, a pesar de nacer y desarrollarse en entornos de alto riesgo, logran desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

Se constata, entre los alumnos mencionados, la relevancia que adquiere la figura del profesor en este proceso, constituyéndolo en figura de referencia, especialmente cuando no cuentan en su entorno de crianza con un adulto significativo que sea capaz de ofrecerle su amor incondicional.

Entre los aportes de la investigación en resiliencia aplicados al contexto escolar, Werner (1988) destaca que frecuentemente los niños resilientes hacen



de la escuela su hogar, y en este sentido un profesor favorito puede llegar a ser un modelo de identificación para el niño. (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez 1996b)

El mismo autor destaca que aquellas personas que cuidan, educan o trabajan con niños pequeños podrían ayudar a fomentar los comportamientos resilientes. De allí la relevancia de profundizar en el estudio de los factores que, desde el rol del profesor, podrían constituir un aporte para fomentar la resiliencia en los alumnos.

Desde aquí, se abre la pregunta de por qué interesa estudiar las representaciones sociales de los profesores, en relación con esta capacidad de superar adversidades de los alumnos.

Existe una estrecha relación entre la representación de la realidad y las acciones que los sujetos realizan en su vida diaria. Los discursos que se pronuncian no sólo actúan como significado de un objeto al cual refieren, sino que a través de estos discursos se realizan actos que generan y construyen lo real. Por otra parte producen efectos que inciden en la identidad, relaciones y realidad en la cual se desenvuelve el sujeto y en la de los sujetos a los cuales refieren. De este modo las representaciones no sólo son ideas sobre algo, que organizan la percepción de la experiencia, sino que, como señala Foucault, se trata de prácticas discursivas que forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablan. (Martinic, 2003)

Es por ello que la interrogante anteriormente planteada encuentra respuesta en la exploración y análisis de las representaciones encontradas en los profesores de la escuela mencionada.

El presente estudio tiene carácter exploratorio y descriptivo, y se utiliza metodología cualitativa, congruente con el carácter de la información que se pretende recoger, y adecuada al tratamiento y análisis de la misma.

Se realizan entrevistas en profundidad a los profesores que forman la muestra, con pauta semi-estructurada basada en los factores resilientes propuestos por Edith Grotberg. (1996).

La muestra está conformada por 8 profesores que se desempeñan en la “Escuela Niño Levántate”, 6 de sexo femenino y 2 de sexo masculino.

La Escuela Básica Común N° 1739 está orientada desde su Misión institucional a la acogida y reinserción en el sistema educativo formal de niños y jóvenes desde los 8 a los 18 años de edad que presenten deserción escolar, nula actividad escolar anterior, o se encuentren en franco riesgo de deserción. El 55% de los alumnos proviene de hogares de menores y el resto de campamentos y poblaciones de diversas comunas de la Región Metropolitana. La condición de riesgo social que presentan refleja una realidad compleja donde se cruzan carencias materiales, educativas, de contacto y recursos sociales, emocionales o afectivas, etc.; en general remite a un niño o joven que

cotidianamente está sometido a factores de riesgo en su entorno próximo o que ha sido objeto de vulneración de sus derechos más elementales.

Por otro lado la escuela cuenta con un cuerpo de docentes con disposición para enfrentarse constantemente a las problemáticas psicosociales.

Por lo expuesto se piensa que es en este tipo de contextos donde el concepto de resiliencia toma importancia ya que desde un realismo optimista, opuesto al determinismo del enfoque de riesgo, permite pensar en la posibilidad de promover un desarrollo psicológicamente sano y socialmente exitoso a través del enfrentamiento efectivo de las dificultades.

El rol del profesor cobra importancia desde esta óptica, en la medida en que mantiene una alta frecuencia de contacto con el alumno en el seno de una relación con un fuerte componente formativo.

El estudio proporciona un diagnóstico acerca del estado actual de las representaciones de los profesores en el contexto específico de la escuela mencionada, siendo sus resultados no extensivos a otras poblaciones. Sin embargo el modelo de investigación puede replicarse tanto dentro de la misma institución como en otras escuelas que tengan similares características.

Esta investigación contribuirá a esclarecer si las representaciones sociales de los profesores son favorecedoras o no de resiliencia, abriendo a la vez un espacio para la reflexión y análisis sobre ellas, de manera que los

docentes puedan advertir la congruencia o discordancia de sus actitudes con los objetivos que ellos mismos se proponen con relación al trabajo con el alumno.

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1.1 Resiliencia**

Los profesionales de la salud y la educación, se encuentran con personas o grupos en el quehacer cotidiano que viven situaciones de tragedia o de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar. Sin embargo, muchas veces, la realidad nos muestra que no solo la superan, sino que salen renovados y enriquecidos de esas circunstancias adversas. En la actualidad esa reacción se denomina resiliencia, y se la entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. (Grotberg, 1996)

Numerosas investigaciones longitudinales reportadas por Michael Rutter, de la universidad de Oxford, desde 1978, han comprobado que más de la mitad de los niños expuestos a factores de riesgo no desarrollan incapacidades graves o desórdenes persistentes. No porque hayan demostrado ser invulnerables sino porque, más allá de su ostensible fragilidad y de la hostilidad del ambiente, pudieron desarrollar cualidades que les permitieron no sólo resistir sino superar la adversidad. Para decirlo en frase de Emmy Werner: se mostraron indiscutiblemente vulnerables, pero no vencidos. (Guerrero, 1997).

La investigación de Emmy Werner, psicóloga de la Universidad de Davis, California, realizada en 1955 en la Isla de Kauai, demuestra cómo algunos individuos lograron una vida exitosa, es decir, continuar su desarrollo, tener personalidades sanas y relaciones interpersonales significativas, a pesar de las desventajas físicas y deprivaciones económicas en su niñez. Realiza un estudio prospectivo longitudinal observando a 698 recién nacidos a lo largo de treinta años, que analiza los efectos de corto plazo versus los de largo plazo, encontrando un 10% de niños que a pesar de haber sido expuestos a factores de riesgo antes de los dos años se convirtieron en adultos jóvenes competentes y preocupados por los demás. A pesar de haber iniciado sus investigaciones en el marco del modelo dominante de la época, que preveía un daño para los niños que presentaban en ese momento un riesgo elevado de desarrollar problemas, modificó el objetivo del estudio a fin de comprender las características de los 70 niños que luego llamaría resilientes. En ellos advierte la presencia de factores protectores propios del niño, de la familia y en la comunidad que se reiteran significativamente. (Werner, 1988)

### **1.1.1 Concepto**

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. En el campo de la ingeniería civil se emplea para describir la capacidad de una materia de

recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora. (Romero, 1998)

Este término es tomado y adaptado por las ciencias sociales para referirse a las personas que a pesar de nacer y desarrollarse en entornos de alto riesgo, logran desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos. (Rutter, 1993)

En este campo encontramos diversas definiciones que hacen énfasis en uno u otro aspecto del concepto:

- Capacidad del ser humano que le permite alcanzar una adecuada calidad de vida a pesar de haber sido criado en condiciones adversas (Kotliarenco, Cáceres y Dueñas, 1992)

- Enfrentamiento efectivo que puede hacer el niño ante eventos de vida estresantes, severos y acumulativos (Rutter, 1985).

En estas definiciones, básicamente sería una capacidad humana y universal que involucra al ser humano por completo; es decir su espiritualidad, sus sentimientos, sus experiencias y cogniciones, siendo determinante en el desarrollo de las personas y pudiendo ser promovida desde etapas tempranas.

Otros autores destacan la acción creadora y transformadora sobre el individuo que logra superar la adversidad:

- Desde el punto de vista de las ciencias sociales corresponde a “la capacidad universal, que permite a una persona, grupo o comunidad, minimizar o

sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad, la resiliencia puede transformar o fortalecer la vida de las personas”. (Grotberg, 1996)

- Contiene dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, protegiendo la propia integridad bajo presión, y por otra parte la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. (Vanistendael, 1994).

Finalmente se encuentran aquellas definiciones que enfatizan la idea de proceso:

- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores. (Luthar y Zingler, 1991)

- Conjunto de procesos sociales e intra psíquicos que posibilitan tener una vida “sana” viviendo en un medio “insano”. (Rutter, 1993).

Como sugiere Francisca Infante (en Suárez Ojeda y Melillo, 2001) es necesario considerar en la definición de resiliencia la presencia de al menos tres componentes esenciales para hacer fructífera cualquier investigación que la aborde, o para diseñar programas de promoción, a saber:

1. La noción de adversidad, trauma o riesgo: puede designar una constelación de muchos factores de riesgo o una situación de vida específica, y



puede ser medida objetivamente o subjetivamente a través de la percepción de los individuos involucrados.

2. La adaptación positiva o superación de la adversidad: cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo o cuando no ha habido signos de desajuste, entendido esto dentro del marco sociocultural del que proviene y considerando que puede manifestarse sólo en algunos aspectos y que requiere promoverse durante todo el ciclo vital.

3. El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano: describe la conexión entre los elementos anteriores e involucra a otros actores en el desarrollo de resiliencia en el niño.

Cabe aquí cuestionarse qué papel juegan los factores de contexto en el desarrollo de resiliencia, lo que nos remite a la discusión sobre si es una capacidad innata del ser humano o adquirida en el curso de su desarrollo. Algunos investigadores como Davidson ( en Guerrero, 1997) sostienen que ya a los 10 meses la habilidad del bebé para diferenciar diversas expresiones y estados emocionales, produce patrones identificables de ondas cerebrales. Esta habilidad incluye la capacidad de asociar determinados sentimientos con determinados individuos, experiencias y circunstancias. Cisner y Borke

consideran esta conducta como el primer indicio de la empatía. En el contexto de lo que H. Gardner define como inteligencia intrapersonal e interpersonal estas habilidades constituyen “capacidades de procesamiento de la información –una dirigida hacia adentro, la otra hacia fuera- que todo infante humano tiene disponible como parte de su derecho de nacimiento de la especie”. Sin embargo esta disponibilidad no se traduce en la superación de la adversidad si no están presentes determinados factores especiales asociados a roles, conductas, formas de trato y de comunicación más que a ventajas hereditarias. Estos factores, de naturaleza básicamente emocional y racional, cumplen una función decisiva de protección y estímulo en medio de circunstancias más hostiles. (Guerrero, 1997)

La resiliencia surge de la interacción entre factores personales y sociales y se manifiesta de manera específica en cada individuo. Estas diferencias individuales, serían producto del procesamiento interno del ambiente. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).

Si se toman en conjunto los aspectos mencionados la resiliencia se definiría como “la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad” (Bernard, 1991).

### **1.1.2 Patología ( enfoque de riesgo) vs. Salud**

En el marco de las investigaciones sobre el desarrollo infantil de las últimas décadas, se abordaron temáticas como pobreza, enfermedades, desintegración familiar, violencia, patologías paternas, etc. En ellas la noción de infancia que subyace es la de un periodo frágil de la existencia y vulnerable a las influencias negativas del ambiente. Sin embargo actualmente se ha observado que estas influencias no devienen necesariamente en huellas irreversibles que detengan su proceso de desarrollo ni que disminuyan sus potencialidades. Por el contrario, los niños/as logran operar con inteligencia en medio de sus circunstancias. Esto no implica que no queden secuelas del impacto de los factores de riesgo biológicos y de eventos estresantes en la vida de los niños/as, pero las investigaciones cambian el foco de atención poniendo énfasis en la capacidad de superar las adversidades positivamente en lugar de focalizarse en la vulnerabilidad. (Guerrero, 1997).

La atención de los profesionales de las ciencias sociales ha estado durante mucho tiempo enfocada a las personas que presentan algún tipo de patología, desorden o enfermedad, por las cuales no llegan a salir adelante en la vida. La investigación que se sigue de ello ha consistido en tratar de establecer los factores que dieron lugar a ese estado de cosas, a través de estudios de carácter retrospectivo, buscando en su pasado las causas del malestar. De esta

manera se encuentran correlaciones estadísticas respecto a la alta tasa de desórdenes que provoca tal o cual factor de riesgo, y se enfatiza la evitación de aquellos factores que determinarían la ocurrencia de un daño en el individuo. Sin embargo, se opaca de este modo la presencia de algunos individuos que a pesar de haber sido sometidos a los mismos factores no presentan daño posterior, o en la magnitud que sería esperable. Es sólo a partir de una metodología prospectiva o longitudinal de investigación, como la desarrollada por Emmy Werner, que puede comprenderse la presencia de individuos que escapan al daño y así dar cuenta de la complejidad de la realidad humana. (Vanistendael, 1994)

Esta diferenciación es fundamentalmente importante cuando se trata de comprender la infancia, ya que desde el enfoque de riesgo se pueden valorar las experiencias pasadas de los adultos observados, pero no se logra con ello captar las potencialidades que presenta el sujeto en desarrollo y que pueden dar lugar a encontrar una manera positiva de hacer frente a los problemas y de construir una vida.

Esta nueva mirada esperanzadora, o al decir de Vanistendael y Lecomte (2000) en *La Felicidad es Posible*, de un optimismo realista, se opone a la visión estigmatizante que deposita en los niños un destino de infelicidad y que termina siendo obstáculo para su superación. Ilustrado en los términos de Boris Cyrulnik

“cuando los niños maltratados viven en una cultura petrificada que con una sola mirada los juzga y no vuelven a mirarlos más, se convierten en víctimas por segunda vez de modo que después de haberlos acogido los humillaban con gestos cuyo sentido ellos no comprendían”. (CyruInik, 2001)

La visión estigmatizante ha cruzado distintos ámbitos donde se constata vulneración en los individuos. Así, desde la década del sesenta prevaleció el enfoque en el cual se subrayaban las carencias o déficit que presentaban los niños de la pobreza. De éste se desprendía una intervención de tipo compensatorio, es decir, los programas basados en este enfoque tenían como objetivo suplir las carencias de los niños de sectores populares. Por el contrario el enfoque de resiliencia resalta los aspectos positivos que muestran las personas en pobreza y abre posibilidades para su superación. (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996b)

De esta manera el modelo de resiliencia es una alternativa optimista del modelo clásico, centrado este último en la patología más que en la salud o en la adaptación positiva.

La relación entre los términos salud y resiliencia es tomada por Grotberg (1996) quien se refiere al descubrimiento de Chok Hiew y colegas, respecto a que las personas resilientes eran capaces de enfrentar estresores y adversidades. Pero lo significativo en este punto es que advirtieron que la resiliencia reducía la

intensidad del estrés y producía el decrecimiento de signos emocionales negativos, como la ansiedad, la depresión, o la rabia, al tiempo que aumentaba la curiosidad y la salud emocional. Por lo tanto puede sostenerse que la resiliencia es parte de la salud mental y calidad de vida.

En los intentos de superación de la tendencia enfermizadora con que se abordaba el estudio del ser humano, surge el concepto de invulnerabilidad, entendido como el desarrollo de personas sanas en situaciones ambientales insanas. Este nuevo enfoque enfatizó la idea de la sanidad por sobre la de enfermedad, aumentando las posibilidades de orientar las intervenciones en un sentido preventivo más que curativo o reparador. Sin embargo el concepto mencionado comenzó a presentar inconvenientes ya que se lo asociaba a condiciones biológicas e inmodificables, esto llevó a los autores que adscriben a este enfoque a preferir el término Resilience. (Lösel, 1989)

Francisca Infante (en Suárez Ojeda y Melillo, 2001) destaca que postular el concepto de resiliencia en lugar del de invulnerabilidad, se debe a que el primero implica que el individuo es afectado por la adversidad o el estrés y es capaz de superarlo o salir fortalecido de esta experiencia a través de un enfrentamiento efectivo, mientras que en el segundo concepto cabría la posibilidad de que la experiencia adversa no tuviera ninguna incidencia en él. Además el término resiliencia alude a un proceso que puede ser promovido,

mientras que la invulnerabilidad es considerada como un rasgo intrínseco del individuo.

### **1.1.3 Procesos de Vulnerabilidad/ Protección**

El concepto de Vulnerabilidad, entendido como “imposibilidad o dificultad de recuperación frente a una situación que ejerce presión” (Kotliarenco y Cáceres 1999b) da cuenta, de alguna forma, de la intensificación de la reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conduce una desadaptación. Lo contrario ocurre en las circunstancias en las cuales actúa un factor de atenuación el que es considerado como Mecanismo Protector. Lo esencial de ambos conceptos es que son sólo evidentes en combinación con alguna variable de riesgo. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996)

De acuerdo a Radke-Yarrow y Sherman (en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996) el concepto de vulnerabilidad alude a una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa al estrés, a una menos exitosa.

En cuanto al significado de los conceptos de riesgo y factores protectores, es de alta relevancia preguntarse si estos conceptos serán tomados como universales, o más bien están ligados a las características de las personas. Esto dice relación con el hecho de que el significado que cobra para distintas

personas un determinado acontecimiento estresor, es dependiente de las capacidades cognitivas y emocionales de cada una de ellas. Existen diferencias interpersonales en la respuesta a situaciones de estrés severo y acumulativo. Algunos niños ante situaciones adversas desarrollan algún tipo de patología, éstos son denominados vulnerables. Aquellos niños que frente a las mismas situaciones se mantienen psicológicamente sanos se denominan resilientes. Por esto es necesario considerar las características de las personas para lograr una adecuada comprensión de los factores y/o procesos que ya sea los protege o bien aumenta su vulnerabilidad. (Kotliarenco, Cáceres, Fontecilla, 1996)

Señala Rutter (1985) que un mismo factor puede ser de riesgo y/o protector según las circunstancias. Esto es, la reducción del impacto a la vulnerabilidad se produce:

- al comprender más ampliamente el significado de peligro
- al haber tenido gradual exposición a este tipo de situaciones con posibilidad de responder efectivamente
- al contar con el respaldo necesario y aprender a desarrollar alternativas de respuestas que no sean destructivas
- o al recibir de adultos significativos los modelajes apropiados para el desarrollo de respuestas y para dar soluciones a problemas que son parte del devenir humano.



Rutter (1985) se refiere a los Factores Protectores como “influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo”, diferenciándolos de las experiencias positivas en tanto los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares, tanto como pueden actuar sensibilizándolos negativamente. Además un factor protector no necesariamente es una experiencia sino que puede ser una cualidad o característica de la persona. Menciona que los factores protectores, a diferencia de las experiencias positivas, incluyen un componente de interacción. Las expectativas positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los factores protectores, por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable. (Rutter, 1985).

En este punto es importante destacar la concepción dinámica de la resiliencia en la que fue pionero Michael Rutter (1993) quien propone el término de Mecanismo Protector. Indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan. El autor entiende la resiliencia como “una respuesta

global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales”. Esta concepción enfatiza la interacción entre los factores que están en la base de la adaptación resiliente, y fue tomada por investigadores más recientes que incorporan a la perspectiva dinámica el modelo ecológico (Infante en Suárez Ojeda 2001) entendiendo que esta interacción se produce entre los diferentes niveles que conforman el marco ecológico del individuo: el individual, el familiar, el comunitario y vinculado a los servicios sociales, y el cultural y vinculado a los valores sociales.

En resumen, la diferencia crucial entre los procesos de vulnerabilidad / protección, por una parte, y las experiencias positivas y los factores de riesgo, por otra, es que éstos últimos llevan directamente hacia un desorden (leve o severo) o beneficio, mientras que los primeros operan indirectamente y tienen efectos sólo en virtud de su interacción con la variable de riesgo. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996)

Apuntando a similares consideraciones Edith Grotberg (1996) destaca que la resiliencia es diferente de factores de riesgo y factores de protección. Menciona al respecto que la consideración de los factores de protección que resguardan

del riesgo ha sido desplazada por la de los factores de resiliencia que enfrentan el riesgo. Este cambio es profundo. Los factores de protección que funcionan para neutralizar el riesgo, cualesquiera que sean éstos, son fácilmente identificados con la inmunidad al peligro. Esta percepción de los factores de protección nos hace pensar en el individuo como inmune al riesgo, para lo cual no necesitaría desarrollar resiliencia.

Por el contrario, los factores de resiliencia solo se evidencian en el enfrentamiento con la adversidad.

#### **1.1.4 Características psicosociales de los niños /as resilientes**

La resiliencia sólo se hace visible en relación con situaciones específicas y particulares de riesgo. La literatura describe cómo algunos niños al ser sometidos a una situación estresante, presentan una alteración o desajuste en su comportamiento, mientras que esta consecuencia no aparece en otros niños. Estas situaciones de estrés pueden ser provocadas por condiciones biológicas, psicológicas, familiares y por la sociedad en términos más amplios. Kotliarenco, Dueñas y Álvarez (1999) mencionan que se han descrito como “estresores normales” ciertos cambios que tienen relación con la evolución vital del niño como el nacimiento de un hermano, el ingreso a la escuela y visitas al médico, mientras que los “estresores anormales” denotan un quiebre de la calidad de

una separación, hospitalización o muerte de los padres o el vivir en situación de pobreza.

Las experiencias adversas más frecuentes e importantes son las que implican carencias, abusos, sobreprotección, descalificación, negligencia e ineficacia parental y de quienes lideran grupos sociales. También aquellas experiencias que exponen al individuo a las adversidades sociales sin apoyo, como son la oferta masiva del consumismo, la exposición y pertenencia a culturas de evasión y trasgresión, la disminución de oportunidades de participación activa y positiva, la falta de gratificaciones, la disminución de la confianza en resultados justos, las experiencias de pobreza, de marginación, de descalificación por ser diferente, de despreocupación, de detención, de reclusión, de pérdida de la inserción escolar, la carencia de redes de apoyo, de aprendizaje de destrezas y de formas de lograr autonomía. En este sentido Ravazzola (en Suárez Ojeda y Melillo 2001) agrega la ausencia de proyectos, de reconocimiento social, de canales para comunicar las necesidades, de oportunidades para desarrollar talentos alternativos, de valoración de los aportes al entorno, las experiencias de estigmatización, de invisibilidad y de exclusión social.

Estas situaciones tan diversas aparentemente no tienen nada de común entre sí, a excepción de las implicancias psicológicas para los individuos que las viven. Sin embargo los indicadores de resiliencia que aparecen en los estudios

al respecto, muestran que existen aspectos comunes en los sujetos que enfrentan positivamente estas situaciones (Fonagy, Steele, Higgitt y Target, 1994), a saber:

Características personales:

- ✓ Género femenino en el caso de los pre púberes y género masculino en etapas posteriores del desarrollo
- ✓ Ausencia de déficit orgánico
- ✓ Temperamento fácil
- ✓ Menor edad al momento del trauma
- ✓ Ausencia de separaciones o pérdidas tempranas

Características sociales:

- ✓ Padres competentes
- ✓ Relación cálida con al menos un cuidador primario
- ✓ Posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras

- ✓ Mejor red informal de apoyo (vínculos)
- ✓ Mejor red formal de apoyo, a través de una mejor experiencia educativa y de participar en actividades de instituciones religiosas y de fe

Características del funcionamiento psicológico que protegen al niño

- ✓ Mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas

- ✓ Mejores estilos de enfrentamiento
- ✓ Motivación al logro
- ✓ Autonomía y locus de control interno
- ✓ Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales
- ✓ Voluntad y capacidad de planificación
- ✓ Sentido del humor positivo

Además de las mencionadas, Lösel (1989) agrega otras características del funcionamiento psicológico de los niños /as resilientes:

- ✓ Mayor tendencia al acercamiento
- ✓ Mayor autoestima
- ✓ Menor tendencia a sentimientos de desesperanza
- ✓ Mayor autonomía e independencia
- ✓ Habilidades de enfrentamiento que incluyen orientación hacia las tareas, mejor manejo económico, menor tendencia a la evitación de los problemas, y menor tendencia al fatalismo

### **1.1.5 Fuentes de resiliencia**

Kotliarenco, Cáceres y Álvarez (1996b) siguiendo la propuesta de Edith Grotberg, plantean que existirían cuatro fuentes de resiliencia en los niños, cada una de éstas involucran cierto número de características.

Para que un niño sea resiliente es necesario que se presente más de una de estas características.

Las cuatro fuentes de resiliencia se proponen en relación al niño; es decir , con lo que el niño tiene (yo tengo) o factores de soporte externo; con lo que el niño es (yo soy) o fuerzas internas personales; con lo que puede hacer (yo puedo) o habilidades sociales y finalmente con lo que el niño está dispuesto a hacer (yo estoy).

Primera Fuente: Yo tengo.

- Relaciones confiables.
- Acceso a la salud, educación, servicios sociales, etc.
- Soporte emocional fuera de la familia.
- Un hogar estructurado y con reglas.
- Padres que fomentan la autonomía.
- Ambiente escolar estable.
- Ambiente familiar estable.

- Modelo a seguir.
- Organizaciones religiosas o morales a mi disposición.
- Personas que me van a ayudar ante cualquiera circunstancia.

#### Segunda fuente: Yo soy

- Alguien a quien los otros aprecian y quieren.
- Alguien al que le gusta ayudar y demostrar mi afecto.
- Respetuoso.
- Autónomo.
- Alguien con buen temperamento.
- Alguien orientado al logro.
- Alguien con buena autoestima.
- Creyente en Dios o en principios morales.
- Empático.
- Altruista.

#### Tercera fuente: Yo puedo

- Ser creativo.
- Ser persistente.
- Tener buen humor.



- Comunicarme adecuadamente.
- Resolver problemas de manera efectiva.
- Controlar mis impulsos.
- Buscar relaciones confiables.
- Hablar cuando sea apropiado.
- Encontrar a alguien que me ayude.

Cuarta fuente: Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo va a salir bien.

Estas Fuentes constituyen los lugares desde donde provienen los Factores resilientes mencionados. Al respecto Grotberg (en Suárez Ojeda y Melillo 2001) destaca el carácter de proceso de la resiliencia, donde los factores van cambiando en las distintas etapas del desarrollo, y diferenciándolos de los Resultados o Conductas resilientes. Estos últimos requieren prepararse, vivir y aprender de las experiencias de adversidad e involucran acciones.

La autora destaca el rol del desarrollo humano en la capacidad de ser resiliente. Contextualizando la promoción de la resiliencia dentro del ciclo de vida, elabora la “Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu

humano” (1996) la cual permite tener un manual que se basa en los factores de resiliencia ya desarrollados en etapas anteriores, para promover nuevos factores en las etapas siguientes. Sustenta su trabajo en las 5 primeras etapas del desarrollo descritas por Erik Erikson (1985).

El mencionado autor identifica 8 etapas en el desarrollo del ciclo vital, las cuales son: la primera etapa denominada “Confianza contra desconfianza”, la que comprende el primer año de vida, la segunda de “Autonomía contra vergüenza y duda” que transcurre en la primera infancia entre el año y los 3 años de vida, la tercera o “Iniciativa contra culpa” va de los 3 a los 5 años de edad, la cuarta etapa “Laboriosidad contra inferioridad” se vive en la edad escolar que abarca entre los 6 y 12 años, la quinta comúnmente asimilada a la adolescencia la denomina “Identidad contra confusión de papeles” y llega hasta los 20 años, la sexta etapa “Intimidad contra aislamiento” en la adultez temprana, la séptima etapa “Generatividad contra estancamiento” en la adultez media es decir de los 25 a 60 años de edad, y la octava “Integridad del ego contra desesperación” parte desde los 60 años de vida.(Erickson, 1985)

Wolin y Wolin (1993) proponen una explicación para el fenómeno de la resiliencia en niños y adolescentes, para lo cual desarrollan un esquema basado también en las etapas del ciclo vital. El primer círculo de la resiliencia se

centra en la infancia o niñez; el segundo, en la adolescencia y el tercero, en la adultez.

Estos autores desarrollan la noción de “siete resiliencias” que se detalla a continuación Suárez Ojeda, 2001:

1. Introspección: Entendida como la capacidad de examinarse internamente, plantearse preguntas difíciles y darse respuestas honestas. El desarrollo de esta capacidad está indisolublemente ligado a una sólida autoestima, producto del equilibrio de la relación del yo con el super yo-ideal del yo del sujeto. Si el yo es víctima de una exacerbada crítica interna desde el super yo, o está agobiado por las exigencias de sus ideales, cualquier interrogante pondrá en peligro su precario equilibrio y por lo tanto no se va a poder dar una respuesta honesta.

2. Independencia: Se refiere a la capacidad de establecer límites entre uno mismo y ambientes adversos. Ésta capacidad está relacionada con el desarrollo del principio de realidad que permite juzgar una situación externa prescindiendo de los deseos íntimos de los sujetos. Que el yo pueda alcanzar un juicio de realidad adecuado depende de que haya contado con adultos que aporten una imagen valorizada de sí mismos con la cual el niño pueda identificarse y así contar con una adecuada autovaloración del yo. En el caso de que la autoestima sea frágil se mantendrá la necesidad de lograr algún tipo de

pertenencia o reconocimiento de terceros, lo que puede llegar a distorsionar la percepción de las situaciones reales aun a riesgo de quedar atrapado en abusos o descuidos.

3. Capacidad de interacción: Se refiere a la capacidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Cuando lo anterior se ve dificultado es por que existe una excesiva presión del super yo o del ideal del yo. Esto lleva a que el sujeto puede pensarse como no merecedor de la atención de los otros o por el contrario se produce una sobre estimación defensiva con la que tapa sus carencias.

4. Capacidad de iniciativa: Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos. Se manifiesta desde las conductas de exploración y la participación en actividades constructivas hasta la capacidad de liderazgo y la participación en proyectos comunitarios.

5. Creatividad: Corresponde a la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a las situaciones de dificultades o caos. La capacidad reflexiva del pensamiento abre la posibilidad de generar nuevas apreciaciones de situaciones, hipótesis y posibilidades de acción apoyándose en lo que el entorno le brinda. Su origen es el juego en el que el niño desplaza al exterior sus miedos y angustias internas, las cuales resultan excesivas para su yo débil,

dominándolas mediante la acción y con el auxilio de los objetos externos a su disposición.

6. Ideología personal: También se entiende como conciencia moral. Deviene de una proporción importante del proceso identificatorio del niño que conforma un sector diferenciado en la constitución del psiquismo del sujeto conocido como súper yo e ideal del yo. Estas instancias son el resultado de los vínculos primarios pero también de la relación con otros adultos transmisores de pautas culturales. Este juego de relaciones dará lugar a la moralidad específica de cada sujeto.

7. Sentido del humor: Se refiere a la disposición del espíritu a la alegría, permite alejarse del foco de tensión, relativizar, positivizar, elaborar de un modo lúdico, encontrar lo cómico entre la tragedia. Tiene relación con la capacidad humana de tramitación de las tensiones acumuladas producto de una situación penosa, ahorrándose estos afectos mediante una broma, la cual disminuye la tensión sin desconocer ni desmentir la realidad.

Por otra parte Kotliarenco y Cáceres (1999b) destacan la importancia de las diferencias individuales en el desarrollo y hacen una distinción entre el “desarrollo” y el “comportamiento resiliente”. Se refieren al concepto de desarrollo a lo largo de la vida (“lifespan development”) como el reflejo de un proceso psicológico activo y continuo a través del cual las personas están en

permanente interacción y adaptación con el medio ambiente. Se presenta ligado a procesos internos (mentales) que interactúan también con los procesos biológicos que los subyacen, así como con los hechos externos y los contextos socios históricos en los cuales las personas se insertan. Sostienen, en cambio, que la manifestación de los comportamientos resilientes “adjetiviza”, es decir, conforma cualitativamente o bien marca la direccionalidad en que tanto el crecimiento como el desarrollo ocurrirán durante la vida. Si bien estos últimos ocurrirán de todas formas en el transcurso de la vida de las personas, el caso del comportamiento resiliente es muy diferente: puede presentarse como puede no hacerlo, dependiendo de las circunstancias, el contexto, de las características más intrínsecas de las personas y del momento de su vida en que se encuentran.

#### **1.1.6 Resiliencia y el Otro significativo**

La relación con el otro para el niño es la llave que le permite el pasaje del ser viviente de la biología al ser propiamente humano de la cultura, en una interacción tan radical que la existencia o no de un entorno humano determina las posibilidades de la vida. Los registros corporales del niño en interacción con un otro primordial son la base de la constitución del yo del sujeto, que queda impregnado de rasgos, imágenes y formas tomadas del otro. El yo del niño

resulta un precipitado de privilegiadas percepciones del mundo humano, a través de los procesos de identificación, introyección, fase del espejo e imitación. Sin embargo la secuencia identificatoria no se agota en la socialización primaria con este otro primordial sino que se extiende durante el desarrollo del niño hacia otros niveles de relación humana incorporando los distintos roles familiares y luego a otros significativos que pertenezcan al entorno social amplio. Cuando aun el proceso de constitución del sí mismo no se ha consolidado, entra a jugar la presencia de la escuela. El papel del profesor puede tornarse para el niño en el de un adulto significativo que ocupe la función de aportar una imagen valorizada de sí con la cual el niño pueda identificarse.

Quien ocupe el rol de otro significativo o privilegiado deberá presentar ciertas cualidades que lo definen. Ante todo vale por su presencia junto al sujeto en las buenas y en las malas, expresando siempre su amor incondicional aun cuando su intervención consista en la represión o prohibición de alguna conducta. Se trata de un amor que logra superar las barreras, que no selecciona a las personas por su belleza, inteligencia o cualidades físicas, sino que estimula y gratifica afectivamente los logros del niño o adolescente y sus características personales, ayudando a resolver sus problemas sin sustituirlo en la acción que deba emprender el sujeto. Puede ser uno de sus progenitores, un integrante de

la familia extensa, un educador, o cuidador que asuma el rol de significatividad que el sujeto le otorga, y que además cuente con capacidad para asimilar nuevas experiencias y para manejar situaciones y relaciones de la vida de un modo genuino y espontáneo. (Suárez Ojeda y Melillo, 2001).

La resiliencia se produce en función de procesos sociales e intra psíquicos, no se adquiere natural o espontáneamente en el desarrollo sino que depende de ciertas cualidades de la interacción del sujeto con los otros seres humanos, responsable de la construcción de su sistema psíquico. En este sentido la promoción de la resiliencia permite la consolidación o fortalecimiento de la instancia yoica del sujeto, que de este modo se vuelve más capaz para mediar los conflictos con sus deseos, sus instancias críticas (Super yo e Ideal del yo) y la realidad. El aporte de esta promoción consiste en permitirle al sujeto manejar los conflictos de un modo saludable.

#### **1.1.7 Resiliencia y educación**

En relación con la resiliencia es necesario distinguir entre los conceptos de prevención y promoción. El modelo preventivo es consistente con el modelo epidemiológico de salud pública, que se ocupa de la prevención de enfermedades y, más recientemente, de la prevención de la violencia, el uso de drogas, las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo en adolescentes



y el abuso infantil. En cambio el modelo de promoción no se relaciona solo con la prevención de los desórdenes de salud, sino que está comprometido con la maximización del potencial y el bienestar entre los individuos en riesgo (Suárez Ojeda y Melillo, 2001).

Es por ello que la cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de promover y fomentar la resiliencia de los niños / as y jóvenes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y su felicidad.

Es posible contribuir a construir la resiliencia desde los distintos grupos sociales e instituciones de la comunidad, Bronfenbrennen (Walsh, 1998) considera a la familia, el grupo de pares, la escuela, el lugar del trabajo o los sistemas sociales amplios como nichos contextuales para la competencia social.

En su libro *La maravilla del dolor*, Cyrulnik (2001) se refiere a los niños refugiados, a niños que han sido emigrantes, a niños de la calle y en general a aquellos niños que han vivido experiencias de pérdida y de un profundo dolor, y plantea que un niño se empapa de su medio, si éste está lleno de horror trata de no ver esa realidad aterradora pero cuando la afectividad se despierta el niño no ha aprendido a gobernarla. El destino de esta reacción emocional depende de la interpretación del adulto, "si se representa a ese niño como un monstruo sin valor, organizará circuitos educativos para monstruos sin

valor“(op.cit.). Se constata de esta manera el efecto del escepticismo en una profecía autocumplida, en la que el niño definido a partir de sus deficiencias aprenderá a reflejarlas en su comportamiento para así confirmar la empobrecida imagen que los otros le devuelven en una dinámica circular, pero si el educador comprende que ese niño no ha tenido la posibilidad de aprender a administrar las emociones que se desbordan en él, entonces le ofrecerá lugares donde el horror pueda ser transformado. En este contexto la escuela puede volverse un lugar de dicha donde existen amigos con los cuales se juega mucho, donde los adultos son amables y cálidos, y el entrenamiento periódico enseña rituales que estructuran las emociones. Si la mirada social sobre las perturbaciones que presentan estos niños las considera como prueba de su mala calidad, serán guiados hacia instituciones para “niños de mala calidad”, contribuyendo a esto, aun quienes insistan en enfocar su atención en los costos que pagan los niños por sobrevivir a los problemas que enfrentan. De esta manera se justifica la reducción de las expectativas de logro, que dan lugar al escepticismo, a la resignación o a una anticipada frustración. Mientras que si se comprende la cantidad de influencias que han dado lugar a esas perturbaciones, serán guiados hacia medios culturizados y sentirán la escuela como el lugar ideal para desarrollarse como personas.

Si bien se ha demostrado que el buen rendimiento escolar no se relaciona directamente con resiliencia, como sostiene Grotberg en su estudio de 1999 “The International Resilience Project”, hay investigaciones que muestran que las escuelas que establecen altas expectativas para todos sus alumnos y que les brindan apoyo para alcanzarlas no sólo tienen éxito en la tarea pedagógica sino que también mejoran los índices de comportamiento problemático (abandono de estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia) en relación con otras escuelas. La comunicación de las altas y positivas expectativas impacta más fuertemente en el nivel de la relación en que el maestro le comunica al alumno que tiene todo lo necesario para tener éxito, estimulando su autoestima, punto de partida para la construcción de resiliencia. También la estructura y organización de la escuela pueden comunicar en el mismo sentido. (Benard, 1996)

Benard (op cit) resume las características de las escuelas que estimulan la resiliencia:

- El plan de estudio respeta la manera de cómo el alumno aprende. Es un plan temático basado en las experiencias de los alumnos, tiene un carácter comprensivo incluyendo diferentes perspectivas y en especial las de los grupos marginales; contempla un alto margen de estilos de aprendizaje; construido sobre la base de los intereses y experiencias de los alumnos, los ubica en un rol

activo en el centro de la nueva experiencia que es su educación. Este plan también es participativo y facilitador, en tanto impulsa oportunidades continuas para la auto reflexión, el pensamiento crítico, resolución de problemas y el diálogo.

➤ Las prácticas de trabajo grupal, para la realización de las tareas, promueven la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo. Se da la oportunidad de crear las reglas que gobiernan el salón de clases y se emplean acercamientos cooperativos como el aprendizaje grupal, la ayuda de los colegas, el uso de mentores de diferentes edades y el servicio a la comunidad.

➤ La evaluación considera las múltiples definiciones de inteligencia fomentando la autorreflexión y la participación.

➤ Se dan como resultado natural las oportunidades para la participación significativa y mayor responsabilidad en el funcionamiento.

El mismo autor sugiere que la motivación hacia el aprendizaje se fomentará cuando las escuelas sean lugares donde se cumple con las necesidades básicas de apoyo, respeto y pertenencia. “el cariño mutuo y las relaciones basadas en el respeto, son factores críticos y determinantes en el hecho de que el estudiante aprenda o no, que los padres empiecen y continúen involucrados

en la escuela, que un programa o estrategia surta efecto positivo, que un cambio educativo sea de largo plazo, y por último que un joven sienta que sí tiene un lugar especial en la sociedad”.

Asimismo Emy Werner (1982) señala que las escuelas más exitosas se caracterizan por: estándares académicos apropiadamente altos, disponibilidad de incentivos y recompensas, feedback efectivo con amplio reconocimiento de profesores hacia alumnos, implementación de buenos modelos de conducta por parte de los profesores, y la disponibilidad de posiciones de confianza y responsabilidad para los estudiantes. Este apoyo estructural en las escuelas sería un factor protector especialmente potente para niños brillantes provenientes de parejas divorciadas y para la minoría de niños talentosos de medios económicamente deprivados.

En relación con lo expuesto, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en su informe para la UNESCO, propone: (Suárez Ojeda y Melillo, 2001)

“...hay que preocuparse por la calidad y por la preparación para la vida en un mundo en veloz mutación, sometido al ascendiente de la tecnología, por la formación de cualidades de carácter que más tarde necesitarán para anticiparse a los cambios y adaptarse a ellos....”

El medio en que se desarrollan los niños y jóvenes chilenos de hoy es adverso entre otras cosas por la inequidad educativa, constatada en el nivel tecnológico inferior al de otros países, donde los que asisten a la escuela están siendo educados erróneamente de forma utilitaria mientras que a un gran número de niños esta educación los desplazó del sistema y otro tanto nunca accedió a ella. Esta educación no les brindó los instrumentos que necesitan, ni la preparación para desempeñarse satisfactoriamente en los cambios de este siglo, es por ello que la UNESCO propone fortalecer ciertas aptitudes en el aprendizaje para incrementar las posibilidades de éxito personal. Éstas se refieren a ciertas características temperamentales, cognitivas y afectivas como la tendencia al acercamiento, el humor, la empatía, la autoestima, el sentimiento de autosuficiencia, la autonomía y la independencia. Es notoria en este sentido la similitud entre las aptitudes mencionadas y los factores protectores que fueron observados en las personas que respondieron resilientemente frente a las adversidades. Para lograr que cada vez más niños y jóvenes puedan enfrentar eficientemente las inequidades educativas que implica la globalización es necesario entonces favorecer y promover estos atributos.(op.cit)

### **1.1.8 Resiliencia desde el rol pedagógico**

Guerrero (1997) propone el desafío de dar calidad en la educación desde el rol pedagógico. Para el autor existen cuatro formas de lograrlo:

1. Educar asumiendo que los niños no llegan a las aulas con las manos vacías. Con esto se refiere a que el solo hecho de vivir con desventajas y en circunstancias de riesgo no anula ni minimiza la inteligencia ni las posibilidades de los niños, aunque aumente el costo de su desarrollo. Dificulta pero no imposibilita el acceso a metas básicas de progreso y realización personal, ni bloquea la capacidad de aprender de los niños.
2. Redimensionar el rol pedagógico dentro de un enfoque de atención integral. Destaca que la baja performance de los niños en el campo de los aprendizajes formales no es un indicador de retardo ni de traumas irreversibles, sino de graves dificultades en la oferta pedagógica, ésta permanece anclada en las limitaciones y problemas de los alumnos y no pone el acento en sus logros y potencialidades. Encerrada en el espacio del aula como principal lugar de aprendizaje, no reconoce la vida cotidiana como desafiante escenario de desarrollo de los niños. Debe entenderse que las políticas sociales en beneficio de la infancia son necesarias pero no son condición de posibilidad para un ejercicio pedagógico eficaz.

3. Replantear el para qué de la práctica pedagógica. Se refiere a la necesidad de que toda persona responsable del cuidado, la socialización y educación de niños encuentre el sentido último de todos sus esfuerzos. El autor propone una orientación hacia fortalecer ciertas capacidades desde muy temprana edad como equipaje básico para obtener el máximo provecho de las condiciones existentes en el entorno de los niños y al menor costo emocional posible, estas serían:

- Sentirse bien consigo mismo
- Sentirse dignos del aprecio de otras personas
- Sentirse incluido y aceptado en los grupos en que participa
- Sentirse libre para expresar emociones y defender su punto de vista
- Conocer y valorar lo mejor de si mismo así como sus limitaciones
- Afrontar y/o resolver problemas con autonomía, creatividad y autoconfianza
- Enfrentar retos y alcanzar las metas que se propone
- Aprovechar oportunidades, así como sus habilidades y posibilidades
- Interactuar demostrando confianza, espontaneidad y asertividad
- Autocontrolarse en sus propias acciones y expresiones
- Hacer amistades, compartir sus vivencias con otros niños
- Pedir ayuda y autoprotegerse frente a las agresiones y amenazas



4. Desarrollar competencias que permitan asumir eficazmente el reto de la calidad. Se refiere a que el educador debe aprender a relacionarse con los niños a través de:

- Saber aceptar y valorar la originalidad de cada niño, recuperando sus visiones de la realidad y los saberes construidos por ellos en su experiencia social.
- Saber estimular la confianza, abandonando el temor y el control por el más absoluto e incondicional de los respetos.
- Saber comunicarse con los niños intercambiando experiencias sentimientos e ideas en un plano de horizontalidad y que empieza por aprender a escuchar.
- Saber crear oportunidades de autoaprendizaje con experiencias estimulantes para una construcción creativa y autónoma de sus propios conocimientos.
- Saber resolver conflictos con habilidad, tolerancia y respeto, abandonando toda rigidez y aprehensión moralista para encontrar soluciones.

Para los niños resilientes un profesor puede ser, además, un confidente y un modelo positivo para la identificación personal (Werner y Smith 1982). Por su parte, Pederson y Faucher (1978) realizan un estudio en el que demuestran que

un efectivo profesor de primer grado transmite a los niños una profunda impresión de la importancia de la escuela, y puede influenciar su movilidad social a posteriori. Efectivamente todos los niños que participaban de este estudio y provenían de un nivel socioeconómico bajo, mostraron un movimiento ascendente en la escala social en su transcurso a la adultez.

Cuando los docentes sostienen con los niños/as y adolescentes una relación basada en un amor incondicional (lo cual no significa exento de los límites adecuados) expresada en sus actos al favorecer la autoestima y la autonomía, al estimular la capacidad de resolver problemas y de mantener un buen ánimo en situaciones adversas, y al instalar un clima de afecto y alegría, están promoviendo la resiliencia aun sin utilizar explícitamente dicho concepto. (Suárez Ojeda y Melillo, 2001)

No existen determinaciones “esenciales” (clase social, cociente intelectual, etc.) que configuran las situaciones de fracaso escolar y por lo tanto pueden pensarse modos de intervención políticos y pedagógicos sobre este problema. Las condiciones de escolarización impactan sobre las trayectorias escolares de los alumnos, incrementando o disminuyendo su oportunidad de aprender. El fracaso de muchos niños comienza a ser visto no como un estigma sino como una construcción en la que todos participan -y tienen responsabilidad- y en la que el maestro y la institución juegan un papel fundamental. Y así como el

fracaso es una construcción también se está comenzando a elaborar que el buen desempeño de los niños es otra construcción en la que también todos tienen que ver y que hay estrategias posibles para ir lográndolo. (Suárez Ojeda y Melillo, 2001)

Por otra parte las historias de niños resilientes demuestran que la fe y la confianza pueden desarrollarse y mantenerse aun bajo circunstancias adversas, esto depende de si los niños encuentran personas que den un sentido a su vida y una razón para confiar en la vida. Esto puede ser proporcionado a los niños, ya sea en la sala de clases, en el lugar de juego, en el vecindario y/o en la familia, siempre que estén presentes personas que se preocupen y les den atención.

Según describe Rutter (en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996) las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar. Las características de las escuelas que propician este tipo de experiencias son: contar con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza.

Los niños que asistieron a tales escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable deprivación y discordia presentes en sus hogares.

Investigaciones pioneras como las descritas han apoyado la idea cada vez más difundida de que la promoción en este campo es viable y deseable, por lo que se generan nuevas investigaciones con esa orientación.

Norris Haynes (1994) propone el “Programa de Desarrollo Escolar”, el cual es un proceso que promueve un cambio escolar a fin de proveer estructuras y principios que, a modo de guías, han sido designados para facilitar el crecimiento y desarrollo holístico del niño.

En los últimos años investigadores latinoamericanos exploran el tema en nuestras realidades que presentan características estructurales y socioculturales diferentes

Entre ellos el BICE (1994) en colaboración con DISOP y cinco ONG’s de América Latina (Pastoral do menor, Brasil; Hogar de Cristo, Chile; Fundación Luis Amigo, Colombia; Manthoc, Perú y Ciprosemi, Guatemala) pusieron en marcha el proyecto “Poder-Crecer” el cual propone tres nuevas metodologías para el desarrollo de los recursos y las capacidades de los niños y las familias en situación de mayor riesgo, estas son: la resiliencia, la filosofía para los niños y técnicas creativas de escucha al niño. Entre los objetivos del BICE se

encuentra integrar estos métodos a las técnicas de formación de personas que trabajan con estos niños.

Por otro lado encontramos el proyecto “Promoción de la Resiliencia en Adolescentes de una Escuela Semirural” de Paladini y otros (en Suárez Ojeda y Melillo, 2001) cuyo objetivo fue investigar y promover los potenciales resilientes en los adolescentes, dentro de la comunidad escolar a la que pertenecían.

En Chile, Munist y otros (1998) redactaron el “Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes” que dio lugar a la realización de talleres orientados al desarrollo conceptual y al aprendizaje significativo del concepto de resiliencia para finalmente adentrarse en las actividades que pueden efectuarse para generar y fortalecer las características resilientes en los niños.

Aún en el ámbito nacional, se encuentra la guía para padres y educadores “Promoviendo la Resiliencia” de Kotliarenco, Cáceres y Puga (2001) que aporta claves para una interacción positiva y propone distintas metodologías de promoción de resiliencia en el niño.

Las investigaciones más actuales se inscriben en el planteamiento desarrollado por la Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico del Departamento de Planificación, Gestión y Estudios de la JUNAEB acerca de los procesos de

deserción escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia. En ellos el énfasis está puesto en la identificación y medición de las inequidades en el Sistema Educacional Chileno con el objetivo de crear nuevas intervenciones destinadas a debilitar los mecanismos de transmisión intergeneracional de las desigualdades. (Cornejo, 2003)

Entre estas investigaciones se encuentran:

“Estudio, observación y vigilancia de la deserción y completación escolar mediante Escuelas Centinelas”. La metodología de la escuela centinela permite efectuar una investigación que incorpore datos provenientes de los principales actores educativos, con el propósito de identificar mecanismos de riesgo y protectores asociados a los procesos de deserción y permanencia en el sistema escolar (Díaz y Pérez, 2003)

“Perfil de competencias utilizadas por alumnos de un liceo focalizado de la Región Metropolitana”. Este estudio propone el modelo de competencias como una forma de conocer aquellas características propias de las personas que les permite realizar eficientemente determinada actividad, en este caso aplicado al fenómeno del éxito escolar. Su objetivo fundamental es identificar aquellas competencias que utilizan los alumnos de un liceo focalizado (con elevados índices de fracaso y deserción escolar, y una situación de riesgo psicosocial), concluyendo que las competencias diferenciales que presentan los estudiantes

exitosos de este liceo podrían promoverse para desarrollar un comportamiento resiliente en el ámbito escolar (Astete y Sepúlveda, 2003)

“Potencial pedagógico de la resiliencia en escuelas inclusivas y focalizadas en pobreza: desafío para la Investigación Acción Participativa”. Esta propuesta persigue conocer las representaciones sociales de la resiliencia y de la inclusividad escolar y pobreza que tienen los profesores. Por otra parte se intentan identificar los factores resilientes presentes en las prácticas de los profesores y los aportes pedagógicos de la resiliencia a la educación. (Vilches, 2003)

Como se ha observado, más especialmente en el ámbito local y nacional, la mayoría de las investigaciones están destinadas en esencia al fortalecimiento del desarrollo y la resiliencia en los niños, siendo el propósito implementar formas de acción que promuevan la resiliencia en el plano individual y grupal mediante el reforzamiento de factores protectores en el desarrollo infantil. El presente estudio se diferencia en tanto aborda un plano anterior a la promoción, que consiste en identificar las representaciones actuales de los docentes a fin de establecer la pertinencia de la aplicación de un programa de este tipo u otros que puedan responder a las necesidades detectadas.

## **1.2 Las Representaciones sociales**

La teoría de las representaciones sociales constituye un acercamiento para entender el pensamiento común y la construcción de una lógica social ligada a las prácticas cotidianas. En este sentido, ahondar en las representaciones que el profesor se ha formado del niño/a implica profundizar en esa lógica, en ese proceso interno, pero socialmente determinado. Encierra también conocer qué factores influyen para tener cierta representación acerca de los niños, así como lo que se espera de ellos. Penetrar en estos aspectos significa analizar cómo éstas pueden afectar de modo directo o indirecto en la resiliencia de los niños/as. La representación social es una modalidad particular del conocimiento; es una organización de imágenes y de lenguaje, que simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes, y se reflejan en opiniones, actitudes y comportamientos.

La elaboración conceptual y formulación teórica del concepto de representación social es relativamente reciente y se debe a Serge Moscovici (1976). En opinión de este psicólogo social éstas no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que



son determinadas por las personas a través de sus interacciones. El propio Moscovici (1988) las define como un "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común". Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar. Este principio de carácter motivacional tiene, en opinión de Moscovici (1988), un carácter universal. Las representaciones sociales son esquemas de conocimiento compartidos acerca de "objetos sociales" que adquieren así una tipicidad. Son elaboraciones de la experiencia cotidiana que orientan la conducta de las personas de un grupo social. Se construyen a propósito de roles concretos, de estados de la vida o de situaciones que afectan a las personas. D. Jodelet (1984) establece así el concepto de representación social: "Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Indistintamente designado como un "saber de sentido común" o "saber ingenuo" o "natural" esta

forma de conocimiento ha de distinguirse del científico. Pero se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación al mundo y a las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. Asimismo intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales".

La representación social, además de las características mencionadas se define de acuerdo a su contenido, Moscovici (1988) menciona las dimensiones que la constituyen:

- La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.

- La actitud: expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional positiva o negativa acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es la reacción emocional que

puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el objeto. El origen del término actitud es eminentemente psicológico y aunque se usa en el campo social, no ofrece la estructura dinámica que tiene la representación. Se podría decir entonces, que las representaciones sociales contienen a las actitudes y no a la inversa.

- El campo de la representación: es la forma mediante la cual se organiza el contenido de una representación según los patrones de jerarquización, clasificación y coherencia que un grupo social ha construido. Esta expresión es empleada por Moscovici como equivalente de "imagen" y remite a los elementos figurativos de la representación.

En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

Las representaciones sociales son, esencialmente, una teoría del conocimiento social, en la que el "conocimiento" se define de una forma amplia, no sólo como información de hechos sino como sistemas de creencias y prácticas sociales compartidas. Constituyen una información que permite actuar en la realidad, "en principio, las representaciones corresponden al orden de lo imaginario, en cuanto son imágenes que condensan significados, y se constituyen en sistemas

de referencia que nos permiten interpretar y clasificar” (Ceirano en Guerrero 1997).

En su conjunto las representaciones son fenómenos socialmente contruidos y constituyen modelos interpretativos que orientan y regulan la relación con los otros, a la vez que proporcionan el marco conductual y comunicacional en el cual resulta lógica y coherente nuestra actuación. Ellas constituyen un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. (Jodelet, 1984). Es este sistema de representación social quien proporciona los marcos y las señales a través de las cuales los sujetos clasificarán y explicarán lo representado dentro de lo familiar, lo conocido, organizando así su mundo, volviéndolo lógico y coherente.

El nivel básico para tratar las representaciones sociales es el acto de representar, como forma en que un sujeto se relaciona con un objeto. La representación no es una simple reproducción, sino que es una construcción realizada entre la percepción del objeto y el conocimiento previo del sujeto. Esto tiene las siguientes consecuencias (Jodelet, 1984):

Las representaciones poseen dos características indisociables: lo figurativo (imagen) y lo simbólico (significante). En otras palabras, toda representación

hace que a toda figura le corresponda un sentido y a cada significado le corresponda una imagen.

El sujeto y el objeto no son elementos tan distintos. Representar es un proceso en donde existe una interacción entre sujeto y objeto, modificándose mutuamente.

El proceso de representar implica una construcción y reconstrucción de la realidad, otorgándole un sentido.

### **1.2.1 La formación de las representaciones sociales**

Las representaciones sociales se constituyen en estructuras de intercambio cultural y colaboran en el cumplimiento de necesidades prácticas. La raíz de éstas la encontraríamos justamente en la necesidad de explicar, de hacer inteligible simbólicamente un fenómeno no familiar, no conocido, que debe ser manejado y aprehendido individual y colectivamente. La incertidumbre es una de las causas que origina la reelaboración de los significados y de las concepciones de los objetos sociales para permitir su asimilación cognoscitiva.

Las variadas interpretaciones que sobre la realidad construyen y elaboran los distintos grupos sociales, son posibles y viables en espacios de interacción social. De ahí entonces que se pueda conocerlas y comprenderlas a través de los "discursos " construidos y manejados por los grupos, esto es por los textos

producidos por los sujetos, en comunicación interpersonal. Así, y mediante el análisis de los discursos construidos, se puede comprender el proceso y estructura de la visión subjetiva y el comportamiento objetivo del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen dichos discursos sociales. De esta manera, la caracterización y análisis de las representaciones sociales debe considerar y referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen dichas representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1984)

A través de las representaciones sociales los grupos adquieren elementos nuevos, imágenes y metáforas que son buenas para pensar, que no son necesariamente verdaderas en el sentido estricto del término. Lo importante es que el pensamiento individual se convierte en una práctica social (Arendt en Jodelet 1984). Así podemos hablar de pensamiento de grupo o de pensamiento social.

Así, las representaciones sociales recrean los objetos sociales, permitiendo reducir la angustia y la ansiedad cuando éstos generan temor y vacío semántico-social.

### **1.2.2 La construcción de lo real a través de las Representaciones Sociales**

Los procesos que describen el funcionamiento y la dinámica de las representaciones sociales son dos: la Objetivación y el Anclaje. A través de estos mecanismos se explica la dialéctica entre los contenidos sociales y la elaboración psicológica que constituye la representación

De esta suerte, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico, lo social y lo cultural.

Las Representaciones sociales son construcciones sociales autónomas con respecto a los objetos de los que parten, por lo cual concebirlas como degradaciones cognitivas, como copias inexactas o transformaciones sesgadas de la realidad, es un error. (Moscovici, 1976).

Mediante el proceso de objetivación, lo invisible se convierte en perceptible (Farr, 1984), se hace concreto lo abstracto estructurándose en forma e imagen el contenido, y, por tanto, abordable e intercambiable socialmente.

El anclaje de la representación social se refiere, a diferencia de la objetivación en que se da la constitución formal de un conocimiento, a tratar de incorporar un elemento nuevo o conflictivo a los esquemas preexistentes.

La escuela pone en interacción a un conjunto de individuos los cuales desarrollan ideas entrecruzadas de los otros, de ellos mismos y de las relaciones que mantienen entre sí. Estas representaciones son fuentes de

información que regulan y permiten planificar el comportamiento interactivo. De todas las relaciones posibles, la que se establece entre docentes y alumnos es determinante para el desarrollo de los fines educativos. El estudio que sigue se focaliza en el campo representacional de la interacción pedagógica.



## **CAPITULO II**

### **METODOLOGÍA**

#### **2.1 Metodología de investigación cualitativa**

El presente estudio pone su acento en la exploración de las representaciones sociales de los profesores en relación con los alumnos, con los que interactúan cotidianamente. El objeto así definido corresponde a una realidad que se presenta como dinámica, global, y que se construye en un proceso de interacción entre el sujeto y su mundo. Desde este nivel ontológico, y en razón de que interesa obtener una comprensión experiencial dada por las múltiples realidades que construyen cada uno de los entrevistados, es que resulta adecuado utilizar una metodología de carácter cualitativo.

La mayor riqueza de la metodología cualitativa consiste en que permite recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes en una investigación, pero para ello debe renunciar a la rigidez del diseño y de las técnicas de la tradición positivista. En efecto, desde la concepción de los hechos sociales como independientes del estado subjetivo de los individuos – y por lo tanto posibles de ser medidos, como sucede en los estudios cuantitativos-, se entiende que cuanto mayor sea la distancia respecto al objeto de estudio mayor será la objetividad de la investigación, lo cual se consigue tomando todas las decisiones de diseño antes de la ejecución. Por el contrario, para lograr la

comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, lo que Max Weber (1949) denomina “Verstehen” y que se refiere a identificar el sentido del acto social a partir de los motivos y creencias del actor, es necesario contar con un diseño que permita explorar los fenómenos tal como ellos emergen en el curso de la investigación. De esta manera el diseño de la investigación cualitativa tiene un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se pueden recabar los diferentes puntos de vista de los participantes.

Se trata de un diseño flexible pero riguroso, en el que “la tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia”. (Anguera, 1995)

Del mismo modo Taylor y Bogdan (1992) señalan que la investigación cualitativa es inductiva partiendo de los datos y no de modelos o teorías preconcebidas, con interrogantes sólo vagamente formulados. Estos autores destacan además que los investigadores cualitativos desde una perspectiva holística consideran a los individuos en su contexto situacional, como un todo, y que tratan de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia. Sin embargo son también conscientes de los efectos que ellos mismos causan en las personas objeto de su estudio, por lo cual tratan de

reducir estos efectos suspendiendo las propias creencias, juicios o predisposiciones y valorando por igual todas las perspectivas que se les presentan. La investigación cualitativa, así entendida, es humanista en el sentido de que permite capturar el sentir humano de la vida social en todos los escenarios posibles, y se constituye en un arte donde el investigador es artífice de su método y su técnica, modelándolas en función de los fenómenos que estudia.

Asimismo, Miles y Huberman (1994) consideran entre las características básicas de la investigación naturalista o cualitativa, el hecho de que el investigador “intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión”, y luego agregan que “una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas”.

La metodología cualitativa permite elaborar un concepto (o conjunto estructurado de cualidades) a partir de las observaciones, de un fenómeno que es cualitativamente único.

Se fundamenta en la perspectiva fenomenológica, que destaca lo individual y la experiencia subjetiva de las personas. La fenomenología busca conocer los

significados que los individuos dan a su experiencia, el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El papel del fenomenólogo es entonces describir, comprender e interpretar el punto de vista de las personas.

Van Manen (1990) resume el sentido de la investigación fenomenológica en ocho puntos:

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianeidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones

estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

5. La investigación fenomenológica es el estudio científico- humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.

6. La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación todos los días.

7. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.

8. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria.

Como señalan Rodríguez, Gil y García (1996) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Se destaca además en la literatura que la perspectiva fenomenológica ha realizado importantes aportes a la investigación educativa. Éstos fueron

resumidos por Arnal, Del Rincón y La Torre (1992) en: que se otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento, que se tiene en cuenta el marco referencial de los sujetos, y que se interesa en conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Dentro de la tradición fenomenológica se encuentra el interaccionismo simbólico, enfoque teórico que asigna una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Herbert Blumer (1969) quien plantea por primera vez el término Interaccionismo Simbólico en 1937, afirma que reposa en tres premisas:

a) las personas actúan respecto de las cosas, o de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Es el significado lo que determina la acción.

b) los significados son productos sociales que surgen durante la interacción. Las personas aprenden de la actuación de otras personas, a ver el mundo.

c) los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos, a través del proceso de interpretación. Este proceso de interpretación es dinámico, depende de los significados de que

disponga una persona y de su evaluación de la situación, y es esta interpretación la que determina sus acciones.

Resumiendo, la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, etc.- que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Paralelamente se utiliza en este estudio el método biográfico, con el que se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en el que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que esa persona hace de su propia existencia. Sin embargo la narrativa biográfica en este estudio no representa el material central que será sometido a elaboración y análisis posterior, sino que se orienta en una perspectiva complementaria al objetivo de la investigación.

La decisión de las autoras acerca de incorporar el relato autobiográfico responde básicamente a dos inquietudes:

- En primer lugar la necesidad de establecer una corriente de intimidad y empatía con los entrevistados, previa a las entrevistas semipautadas del estudio: Las preguntas guía para las entrevistas fueron ideadas para obtener, a partir de ellas, las representaciones sociales de los entrevistados, sin embargo en su formulación explícita se expresan orientadas al alumno o al contexto

escolar. Por ello se consideró necesario comenzar la exploración con una propuesta que permitiera al entrevistado sentirse no sólo partícipe de un proceso en el que emitir sus opiniones o saberes, sino en el que pudiera encontrar reconocimiento y relevancia a su subjetividad. Dándole la posibilidad de hablar de su propia historia vital se logra relevar al sujeto y a la vez se comienza a construir el marco de referencia desde el cual se sostienen sus representaciones.

- En segundo lugar se trata de explorar la construcción vital en relación con el enfrentamiento de situaciones adversas, a fin de recabar información sobre la construcción de resiliencia en sus propias vidas, y la posible relación que pudiera tener con las representaciones actuales al respecto.

La aplicación del método biográfico en este estudio no se refiere a la construcción de “historias de vida” o estudios de caso donde se intenta reconstruir la trayectoria vital de una persona, sino que consiste en un “relato de vida” en el que cada uno de los entrevistados cuenta su propia historia tal como la ha experimentado. Asimismo en las fases de análisis y presentación de resultados sólo se incorporan en forma somera en las conclusiones sin someter este material a un análisis de discurso.



## **2.2 Tipo de estudio**

El presente es un estudio de tipo exploratorio- descriptivo, en razón de encontrar exiguas referencias al tema principal en relación con el contexto institucional específico del estudio. Además se pretende brindar una descripción a partir del entendimiento profundo o comprensión de las representaciones sociales presentes en los profesores de la escuela básica seleccionada.

La propuesta metodológica permite llevar la investigación al plano descriptivo, ya que se propone especificar las propiedades importantes del fenómeno objeto de análisis, a saber: las representaciones sociales de los profesores.

## **2.3 Diseño de la investigación**

A fin de desarrollar el proceso de la presente investigación cualitativa, se toman las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996), a saber:

1. Fase preparatoria
2. Trabajo de campo
3. Fase analítica
4. Fase informativa

En la primera de estas fases se conforma tanto el tema como el investigador. Este último emerge de un conjunto de cultura, etnia, clase, género y comunidad científica con la que se identifica, decidiendo finalmente cuál es el tema objeto

de su estudio. Este investigador conformado multiculturalmente, en términos de Denzin y Lincoln (1994), determina las opciones que se toman en el proceso investigador, en esta etapa y en las sucesivas.

Desde el marco conceptual de la Resiliencia se evalúan los posibles factores o constructos que se someten a análisis y las relaciones entre ellos, decantando el marco teórico que servirá de referencia para la investigación. El diseño comienza en la formulación de las cuestiones de investigación, que en este caso están íntimamente ligadas a un escenario particular definido como Escuela Básica N°1739 Niño Levántate, que además se constituye en localización del trabajo de campo. Se toman en este momento opciones en relación a los métodos que se emplearán, y consecuentemente a la modalidad de técnicas e instrumentos de recogida de información. Los interrogantes planteados en la investigación son los que guían la elección de los métodos y técnicas, ya que cada uno de los métodos se ajusta más a un tipo de datos que a otro, o permite explorar algunos aspectos que otras técnicas velan.

En la segunda fase se va accediendo progresivamente a la información relevante, en principio desde la entrada física a la localización, pero luego a través de una cuidadosa elección de estrategias que redunden en la obtención de la información más fidedigna y adecuada a los objetivos del estudio. Una

tarea relevante dentro de este esquema es la identificar a los informantes más adecuados.

### **2.3.1 Muestra**

Según Rodríguez (1996) un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente para participar en el estudio. Desde esta primera selección se despliega un muestreo de carácter intencional, dinámico y secuencial a lo largo de todo el proceso de investigación. La estrategia del muestreo teórico en la selección de informantes, tiene relación con el potencial de cada caso para ayudar al investigador en la comprensión teórica sobre el área en estudio de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se abre la gama de perspectivas posibles en relación al tema, hasta encontrar que las entrevistas con nuevas personas no aportan una comprensión auténticamente nueva de los fenómenos en estudio.

#### **2.3.1.1 Tipo de Muestra**

El tipo de muestra intencional de tipo teórico, acentúa la preocupación de recoger la información más relevante para los objetivos de la investigación,

basados en un análisis previo el cual conduce a la necesidad de obtener perfiles de la fuente de información. Para la selección concreta final de los entrevistados se toma como criterio la idoneidad de los sujetos informantes, guiando la selección por las cuatro preguntas criterio básicas que deben responderse en la selección de entrevistados propuestas por Gorden (1997).

Estas son:

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son los más accesibles físicamente y socialmente? (entre los informados)
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar? (entre los informados y accesibles)
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? (entre los informados, accesibles y dispuestos)

Estas preguntas tienen (Gorden en Valles, 1997) el objeto de facilitar el flujo de información optimizando la interacción entrevistador-entrevistado.

Los criterios de selección que se aplicarán a la unidad de análisis son los siguientes:

- Docentes de la Escuela Básica N°1739 “Niño Levántate” que ejerzan como profesores titulares de asignatura durante el año 2004.<sup>1</sup>
- Cuya carga horaria dentro de la institución sea superior a 10 horas semanales.<sup>2</sup>
- Cuyo desempeño en el cargo dentro de la institución sea de una antigüedad superior a un año.
- Cuya participación sea voluntaria

Los casos representativos quedan circunscritos a 8 profesores de la Escuela Básica N°1739 Niño Levántate.

### **2.3.2 Recolección y registro de la información**

En la fase de campo se recoge la información a través de entrevistas en profundidad grabadas en cassette de audio, a cargo de dos investigadores que aportan con diferentes perspectivas en el análisis de los datos logrando capturar la información mas relevante a los objetivos del estudio.

La técnica utilizada es la entrevista en profundidad, fiel al carácter flexible y dinámico de la metodología cualitativa. Se trata de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de

---

<sup>1</sup> El presente indicador refiere a la importancia atribuida al vínculo profesor-alumno, a diferencia de un docente que ocupe un cargo administrativo.

<sup>2</sup> Este criterio tiene relación con la oportunidad de tener más contactos con el alumno.

las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992). En el marco de esta técnica el propio investigador es el instrumento de la investigación, ya que crea la herramienta de recolección de datos a la vez que la aplica. La opción por esta técnica se refiere al tipo de información que proporciona, ya que tratándose de indagar en la experiencia humana subjetiva frente al mundo vivido, resulta ideal contar con el relato no mediado por una interrogación del modo en que los informantes se ven a sí mismos y al mundo que los rodea.

El carácter de la entrevista es individual y semipautada, lo que permite mayor profundidad en la descripción, expresión de creencias y sentimientos, y elaboración de la información por parte del sujeto investigado; a la vez que permite sostener una línea investigativa que aporta elementos para la comprensión de los fenómenos y permite elaborar hipótesis a posteriori.

Se utiliza una guía de entrevista o lista de áreas generales de interés que deben cubrirse con cada informante. Esta guía adquiere relevancia en especial tratándose de un estudio realizado por un equipo, donde cada investigador debe aportar a los objetivos de la investigación matizando la entrevista con sus cualidades personales pero sin perder de vista las mismas áreas generales.

Con el uso de la entrevista como medio para obtener información, surge el cuestionamiento por la veracidad de los datos obtenidos. Mientras se trata de desarrollar una relación honesta y abierta con los informantes, se debe estar atento ante eventuales exageraciones o distorsiones en las historias relatadas. En particular, refiriéndose al rol social con el que se identifican los entrevistados y por el que son convocados para este estudio, es esperable que sean propensos a exagerar éxitos y a negar o minimizar sus fracasos. Estas situaciones salen a la luz si se conoce suficientemente al informante, situación en la que se puede anticipar una posible omisión o simulación. En estos casos se aplican tácticas como el enfrentamiento o la contrastación de la coherencia interna del relato en distintos momentos. En todo caso, el investigador cualitativo no está interesado en la verdad per se sino en perspectivas. Y en este sentido la validez del documento personal no reside en su veracidad u objetividad, sino en que refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Basta con comprender el carácter de racionalización, fabulación o prejuicio de un enunciado para que pueda ser integrado en un cuerpo interpretativo tan válidamente como una descripción objetiva.

### **2.3.2.1 Criterios de rigurosidad**

En esta etapa se asegura el rigor de la investigación a partir de los criterios de suficiencia y de adecuación de los datos: la suficiencia tiene relación con la cantidad de datos recogidos, y se consigue cuando se llega a un estado de “saturación informativa” y la nueva información no aporta nuevas comprensiones de los fenómenos, mientras que la adecuación se refiere a seleccionar la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente. En la investigación de campo se llega a la “saturación teórica”, término tomado de Glaser y Strauss (1967) para referirse al punto en que nuevas observaciones no proporcionan nuevas ni más profundas comprensiones de los fenómenos en estudio. Por el contrario los datos comienzan a ser decrecientes y repetitivos y no se logran nuevas aprehensiones significativas para la investigación. En este momento se decide suspender la recolección de información y continuar con el proceso de análisis. Otra forma de asegurar el rigor es a través del proceso de triangulación. En este sentido se tiene en cuenta:

- ✓ La triangulación de datos: utilizando una variedad de fuentes de datos en el estudio. Se considera la existencia de informantes múltiples con la intención de evitar que las representaciones constituyan una construcción de un solo sujeto.



✓ La triangulación del investigador: utilizando diferentes investigadores. La investigación en equipo citada por Taylor y Bogdan (1992) es aquella en la que dos investigadores de campo estudian el mismo escenario. Puesto que éstos difieren en sus habilidades sociales y en su capacidad para relacionarse con diferentes personas, se producen diferentes perspectivas tanto en la obtención de información cualitativa como en el análisis posterior que es sometido a constante revisión por el equipo ejecutor. Pourtois y Desmet (1992) la denominan Triangulación de los observadores, y consideran la participación de dos observadores, lo cual responde a la intención de evitar que los juicios de un solo investigador produzcan un sesgo en el análisis de los datos. La fidelidad se obtiene al analizar las divergencias interpretativas, de manera que de la discusión y argumentación han de surgir los consensos al interior del equipo fundados en argumentos racionales y no en un acuerdo espontáneo preconcebido.

✓ La triangulación teórica: utilizando diferentes perspectivas para interpretar el conjunto de datos

✓ Validez de significancia: Propuesta por Pourtois y Desmet (1992), trata de verificar que los datos del instrumento, en este caso los términos de la entrevista, sean comprendidos tanto por los investigadores como por los sujetos a investigar. Este ítem se ve facilitado por una inserción previa de los

investigadores en la institución para conocer las dinámicas de comunicación e interacción así como el lenguaje cotidiano de los informantes. Paralelamente en el desarrollo de las entrevistas, se insiste en el retorno al sujeto entrevistado, para aclarar lo percibido, las explicaciones y sentimientos respecto a los acontecimientos relatados o a los ítem propuestos.

✓ Validez ecológica: consiste en realizar la investigación atendiendo el contexto cultural y social de los sujetos. Llevada a cabo en su entorno cotidiano favorece el hecho de que no se generen inhibiciones en su relato. Para ello se realizan las entrevistas en la institución o en sus domicilios particulares, según la elección del entrevistado y en atención a su propia comodidad y significatividad.

### **2.3.3 Análisis de datos**

La siguiente fase denominada analítica comienza en realidad durante el trabajo de campo, y consiste básicamente en:

- La reducción de datos,

El tipo de datos es de orden cualitativo, ya que consisten en una serie de textos de los informantes obtenidos en entrevista. Inicialmente se realizan análisis de cada caso en forma individual intentando comprender el relato en su contexto particular (considerando las consistencias internas del texto).

- La disposición y transformación de los datos,

Posteriormente se categorizan los datos en función de los “factores resilientes” según el marco teórico mencionado.(ver Tablas) Más tarde se integran estos datos por categoría, llegando finalmente al análisis de tendencias y la elaboración de hipótesis sobre el fenómeno observado.

- La obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Finalmente la fase informativa culmina el proceso de la investigación con la presentación y difusión de los resultados.

## **CAPITULO III**

### **PRESENTACION DE RESULTADOS**

#### **3.1 Análisis del contenido manifiesto del discurso**

##### **3.1.1 Asociado al factor resiliente “estoy”.**

El grupo de profesores/as destaca la fortaleza que muestran los niños frente a las adversidades, posiblemente ligado a la dureza de experiencias pasadas. La superación de sus condiciones de vida estaría dada en general por “ser más que los padres” con algunas excepciones.

Por otro lado las expectativas en relación con el futuro, tanto de los profesores como de los niños, son bastante limitadas.

##### **3.1.2 Asociado al factor resiliente “puedo”.**

Los entrevistados destacan la capacidad que tienen los niños para acercarse a ellos depositando su confianza. Esto lo hacen para expresar sus sentimientos o pedir ayuda. También rescatan habilidades artísticas y de comunicación en ellos.

Por otro lado aparece en los niños un componente de agresividad muy importante, expresado tanto en la violencia de sus acciones como en la frecuencia de eventos de este tipo.

Esto se acompaña de un pobre control de sus impulsos y emociones, posiblemente ligado a la poca capacidad de reflexión que manifiestan. También se traduce en mal comportamiento y falta de respeto hacia el adulto y hacia sus pares.

Algunos entrevistados tienen además la percepción de que los niños no serán capaces de proponerse metas ni persistir en alcanzarlas.

### **3.1.3 Asociado al factor resiliente “soy”.**

Varios profesores atribuyen habilidades o cualidades a los niños, que tratan de reforzar. Ponen énfasis en que son personas dignas de afecto y respeto, aceptándolos tal cual son.

Destacan en los niños la capacidad de brindar afecto y a la vez se dirigen a ellos por esa vía.

Perciben en los niños mucha desmotivación hacia el aprendizaje, y junto con ello la dificultad para adquirir nuevos conocimientos.

Casi todos los entrevistados hacen referencia a la poca confianza de los alumnos en sí mismos, a la autolimitación de expectativas y marginación, quizás relacionado con su inseguridad y una pobre autoimagen.

Todo eso redundaría en que se conformen con conocimientos básicos y no se planteen metas superiores, aunque consideran que algunos niños serían capaces de superarse y salir adelante.

Se dan explicaciones por distintas vías acerca de la incapacidad de los alumnos para relacionarse adecuadamente con los demás y con la tarea.

#### **3.1.4 Asociado al factor resiliente “tengo”.**

La totalidad de los entrevistados enfatizan la presencia de una relación afectiva con los niños basada en la empatía, el respeto y en su propia capacidad de brindarles confianza.

También destacan el reconocimiento que hacen de las particularidades de cada niño y de sus cualidades. Creen en ellos y en su capacidad de cambio. Consideran necesario ser flexibles en su rol docente, adaptando la metodología a las necesidades de los niños.

Algunos se ofrecen como modelos o ejemplo frente a ellos.

Consideran que la permanencia en el tiempo junto a cada niño es imprescindible para obtener los resultados esperados.

Aparece la espiritualidad como un componente que les permitirá su desarrollo personal.

Cuando establecen algún límite lo hacen como parte de su compromiso afectivo con los niños, así como algunos consideran necesario sostenerlos más en el espacio de clases.

Sin embargo en general no ponen límites a las situaciones agresivas entre alumnos, depositando en otros profesores fuertes o líderes la capacidad de establecerlos, ya que sienten que podría generar lejanía con ellos.

Evidencian cansancio y desmotivación en su función en ciertos momentos.

Frente a los conflictos en sala, frecuentemente optan por excluir al causante, reaccionando frente a los problemas con gritos, indiferencia, respuestas agresivas o saliendo del lugar.

Consideran que en la escuela faltaría mayor exigencia, un reglamento efectivo, adaptar la metodología, que los profesores se involucren en los conflictos y brindar un ambiente tranquilo.

Tienen pocas expectativas en cuanto a su rendimiento y comportamiento en clases.

Conceptualizan el medio social y familiar como agresivo y adverso, carente de tolerancia, apoyo y respeto hacia los niños, no logrando las familias ser modelos de vida para ellos.

Los niños aparecen con características como débiles, tristes, necesitados, agresivos, etc. Producto de sufrir esta situación ambiental en la actualidad o en su pasado.

## **3.2 Análisis por categorías**

### **3.2.1 Soporte Emocional**

#### **3.2.1.1 Ambiente Escolar**

Los entrevistados destacan la presencia en el cuerpo docente de la flexibilidad suficiente para adaptarse a las necesidades emocionales de los niños, cediéndoles tiempo y aplazando los objetivos pedagógicos para abordar temas personales que les planteen. Se presentan frente a los alumnos con la fortaleza y liderazgo que les permite llevar adelante su rol, pero haciendo gran hincapié en la empatía como elemento imprescindible para lograr su confianza.

*“Un docente para estar acá necesita condición de líder. Un fuerte carácter, ser flexible también, tener un criterio sumamente amplio. Tener esa capacidad de decir “bueno ya, cambiemos el tema y conversemos” es mucho más importante que la clase que voy a pasar.(1)*

*“Converso harto de sus rollos, y trato de ponerme en el lugar de ellos” (2)*



En el relato de los entrevistados queda de manifiesto que esto se ve favorecido por la identificación que presentan con el concepto de niños en riesgo social, ya que han experimentado en su vida situaciones de vulneración de las cuales han podido salir adelante.

*“... también en un momento viví la incertidumbre de que también pude no tener nada... entonces uno como que habla de la misma vereda...”(7)*

En el mismo sentido dos entrevistados impulsan en los niños el acercamiento a lo espiritual a partir de sus convicciones personales. Destacan la importancia de desarrollar algún tipo de trascendencia, ya sea religiosa o ideológica, para el crecimiento personal y como fuente de energía.

*“Siempre pregunto si creen en Dios, porque igual el saber que tienen un apoyo, es algo que no los va a hacer sentir solos, y eso les puede dar un poco de energía.”(2)*

*“Si hay una buena educación, una educación bonita, interesante, entretenida..... ellos no solamente están siendo alimentados intelectualmente, sino que además hay otra cosa que esta más allá que yo siento que existe y que creo en ella , que también está siendo alimentada y ellos por ende responden de mejor manera.”(6)*

Esta inquietud por lograr empatía se traduce también al contexto de la sala cambiando la metodología tradicional por otra donde se promueve la participación, con el fin de crear una sensación de horizontalidad en las relaciones.

*“Yo creo que la forma de hablarles, de conversar con ellos, hacerme lo más cercano posible. No crear esa distancia profesor-alumno y yo mantenerme en el pupitre, simplemente yo moverme por la sala, conversando con ellos.”(2)*

*“Al comienzo yo tenía todo estructurado, me pasó, lo probé, así, muy rígida, el profesor aquí, los niños acá... me tuve que adaptar. Los niños sí acá, pero también entre mi clase, moverse entre ellos, y eso me dio más entrada hacia ellos.”(4)*

Sin embargo entendemos que éste énfasis en ponerse en el lugar del otro se motiva no sólo en la percepción de que los alumnos necesitan ser escuchados y encontrar alguien en quien confiar sino también en la propia necesidad de reconocimiento de los entrevistados. Siendo la capacidad afectiva una característica quizá sobre valorada en la institución, el hecho de ser especialmente reconocidos por los alumnos los ubica en un lugar de valía como profesor frente a sus pares.

*“Mi máxima es que me respeten porque me quieran..... no me respeten porque tienen miedo al profe.” (7)*

Todos los entrevistados destacan la importancia del afecto, expresado en general en un contacto corporal acogedor, en gestos de reconocimiento o en la disposición para escucharlos y brindarles apoyo emocional cuando los requieren.

*“Con un contacto corporal positivo, con una sonrisa, una mirada sorprendida, una felicitación, un toque en el hombro, darles la mano, "felicitaciones, excelente", subirles el ego, que se crean el cuento.”(2)*

El acercamiento a las vivencias de los alumnos no siempre se logra a través de la comunicación abierta con ellos, sino que en ocasiones deben recurrir a canales alternativos como la expresión artística que les permitan proyectarse.

*“En la práctica yo no había trabajado con niños tan de riesgo social como acá... así que tuve que entrar como de otra forma, como entrar en conocimiento de ellos mismos... conocerlos a través de lo que hacían.” (4)*

Entienden que el componente afectivo en la relación profesor alumno no puede desprenderse del aprendizaje, siendo la base sobre la cual pueden lograr sus objetivos de enseñanza. Sin embargo cuando entran en conflicto los términos

del afecto y aprendizaje se da más importancia al primero dejando en segundo plano los objetivos pedagógicos. No se logra de esta manera responder a la transversalidad de objetivos, primando el otorgamiento del cariño como vía rápida para obtener reconocimiento del alumno a partir de conceptualizarlo como carente de afecto.

*“O sea yo lo veo más como una parte afectiva que como una parte de enseñanza, así como que se dediquen a puro aprender, aprender, aprender así no funciona tampoco porque igual tenís como que estar compatibilizando un poco las dos cosas para que el niño aprenda.”(3)*

*“...es como imposible trabajar sin una relación afectiva, mi fuerte, digamos, como profesional, puede ser el compromiso afectivo.”(7)*

Se evidencia tanta primacía del afecto sobre el trabajo educativo, que este último llega a sentirse irrelevante si permanece el lazo afectivo con el alumno.

*“Que no importa que no aprendan, pero que sientan que tu le estás entregando cariño.”(3)*

En general consideran importante reconocer las características de cada niño y sus particularidades estando atentos además a las situaciones vitales que están atravesando. Esto se relaciona por un lado con su intento por comprenderlos

frente a la desmotivación por el aprendizaje o frente a estados de ánimo alterados, y por otro lado con la necesidad de adaptar sus exigencias a las capacidades y características de cada alumno.

*“El rol del profesor debería ser fijarse en cada alumno.” (2)*

A raíz de esta perspectiva se origina un trabajo educativo personalizado atendiendo a la heterogeneidad de recursos y capacidades de los alumnos.

*“Entonces yo sé el temperamento del niño yo puedo evaluar con mayor claridad y con mayor objetividad, entonces eso también es una cosa que yo hago dentro de la sala de clases...”(6)*

*“Para que cree ese primer proceso inicial de comprensión, para pasar a la reflexión, creo que es eso, voy muy personalizado.”(2)*

Asimismo algunos entrevistados consideran que su labor podría ser mejorada y toman en cuenta las opiniones de sus alumnos para ello.

*“Yo he aprendido harto con ellos”.(6)*

*“Exigí más exigencia a los mayores, a los menores más lúdicos, más juegos, convertirlo en un juego, y eso me permitió enseñar más y conocerlos más.”(4)*

*“... voy a recreo y voy a conversar con los alumnos y les pregunto por qué no, indago para ver en qué puedo mejorar.”(2)*

Esta disposición afectiva hacia los niños hace que los profesores puedan superar el malestar que les provoca su mal comportamiento renovando cada vez su compromiso con ellos, lo cual transmite a sus alumnos la seguridad de ser apoyados en las distintas circunstancias.

*“Y cuando se han portado súper mal en la sala igual los recibo, me abrazan, yo los abrazo....”(3)*

El compromiso con los alumnos hace que estén dispuestos a involucrarse en forma personal en sus problemas, actuando frente a otros adultos en su defensa o acompañándolos en circunstancias difíciles. Esto lo relacionan con la confianza en la capacidad de cambio y en las potencialidades de los alumnos, que dan al niño la sensación de sentirse plenamente respaldado y la posibilidad de internalizar algo de esta confianza y respeto que le otorgan.

*“Primero respeto mucho la palabra de ella, si ella me dice no, es no... pero igual voy por debajito diciéndole mira a lo mejor si tú me das la oportunidad yo puedo ir por este lado y podemos lograr algo... y después que me dieron la oportunidad y me gané la confianza completa de ella... y me dijo, tía por que se*

*la jugó por mí?...porque yo creo todavía en ti... tú vas a ser lo que tú quieres ser.”(8)*

Destacan la importancia de ofrecerse como modelos en su relación con los alumnos por lo cual no consideran negativo el hecho de mostrar sus falencias y debilidades sino que por el contrario lo destacan como características de humanidad que esperan que los niños sepan aceptar en sí mismos. Además se muestran afectados en términos emocionales por actitudes agresivas de los alumnos hacia ellos.

*“Yo siento que uno debe ser un modelo... y que cuando uno comete errores y uno sabe que los ha cometido ser capaz ante ellos de decirles y de hablarlo, cosa que ellos se den cuenta que tú eres un modelo digno de imitar, en algún momento, también eres un ser humano igual que ellos... y también puedes tener problemas, defectos, tristeza.”(6)*

*“Tuve que disculparme, que también era ser humano, que también sentía, y también me dolían las cosas que ellos hacían, y que yo tenía la mejor intención con ellos.”(4)*

Los entrevistados destacan la capacidad de los niños para depositar su confianza en ellos, ya sea para expresar sus problemas o inquietudes como para buscar ayuda o apoyo emocional.

*“Se acercó y tuvo la capacidad dentro de todo de decir “tía, te necesito”(4)*

*“.....me entregaron su confianza, en qué sentido.....de hablar cosas de ellos para que uno les tratara de buscar su norte”(8)*

Encuentran que los alumnos son poseedores de habilidades artísticas y creativas que se originan en su necesidad de expresarse, logrando productos de calidad.

*“.....pero fue tan lindo porque yo aprendí tanto de ellos, en esos comics.....de las niñas del Hogar que me hicieron un comics que yo subía un cerro y las abandonaba, y como ellas lograban bajar ese cerro , eran unas cosas increíbles.....”(6)*

Los profesores de subsectores de aprendizaje relacionados con el arte utilizan estas expresiones como canales de comunicación.



*“Niños muy creativos, con ganas de expresarse, de poder decir las cosas que ellos sienten, y a través del trabajo nos comunicábamos.”(4)*

Algunos de los profesores advierten que ciertos alumnos se acercan a ellos a pesar de factores personales como “ser desordenados”,o de factores contextuales como pertenecer a otro curso

*“Los chiquillos me conversan hartas cosas que no le han conversado a los profes jefes, y que han llegado a la oficina y me han ido a preguntar.”(8)*

*“Siempre me han contado mucho sus cosas, no sólo los niños de mi curso, sino que niños de otro curso.”(5)*

Esto da lugar a un sentimiento de validación y aceptación como figura significativa por parte de los alumnos y origina en estos profesores un incremento del auto concepto en relación con su rol docente.

Los entrevistados valoran a los alumnos como personas dignas de respeto, cariño y comprensión.

*“Yo te amo, yo te comprendo, yo sé lo que estai viviendo, me pongo en tu lugar, yo te quiero y surge, motívate”, apoyar, todo eso. (2)*

A la vez valoran el hecho de que algunos alumnos les brinden un trato afectuoso y cálido, lo cual hace a su convencimiento de que son en sí mismos merecedores de afecto.

*“Y me abrazan fuerte así y me dicen la quiero harto... la voy a venir a ver y me vienen a ver.” (8)*

En otro ámbito, solo un par de entrevistados, a partir de convicciones personales, fomentan y reconocen en los niños espiritualidad y capacidad de creer en lo inmaterial, entendiendo que fomentar este aspecto les permitiría su desarrollo personal.

*“Obviamente como no vamos a creer si es el espíritu de San Nicolás, está presente y él fue el primer creador de una Navidad feliz para los niños..... entonces cuando yo les pregunto si existe, todos ellos mantienen súper claro que eso existe aunque no se ve..... y eso para mí es súper importante”.(6)*

### **3.2.1.2 Ambiente Familiar**

La apertura afectiva y comprensiva hacia los alumnos es interpretada por los profesores como una alternativa a las relaciones que establecen los niños con los adultos de su familia, percibida como poco contenedora y en la que no reciben el suficiente apoyo y valoración de sí mismos.

*“Darles un consejo, o conversar, porque de repente no reciben como un trato tan cercano del otro lado, y que puedan conversar contigo bien, que no los estas retando cuando estén hablándote, que ese es el trato que ellos reciben siempre, entonces es importante recibir ese apoyo.”(3)*

Los entrevistados sienten que los niños son abandonados por sus familias, a veces en sentido literal y otras veces con relación a que no les aportan el sostén suficiente.

*“En estas familias disfuncionales se va produciendo como una especie de abandono.”(7)*

Ponen de manifiesto la percepción que tienen acerca de sus alumnos como producto de una historia en la que habrían sido gravemente vulnerados, por parte de adultos de su entorno. Hay simultáneamente desconfianza en las

posibilidades que les pueda ofrecer la sociedad, proponiendo el valor de la educación como única alternativa para luchar contra un destino de infelicidad.

*“Yo llegué y vi niños débiles, necesitados, tristes.....con hartas necesidades de cosas, con ganas de que les den..... con ganas de participar.....con ganas de no participar.....con violencia, tristezas, con muchos dolores.”(6)*

*“¿qué van a hacer si no van a estudiar, se van a perder igual, quién los va a manejar a ustedes?, la sociedad, igual los van a tirar hacia abajo.”(4)*

A partir de la percepción de las familias como capaces de ejercer maltrato hacia los niños, y en las que no encuentran reconocimiento, surge el sentimiento en los profesores de estar solos en un trabajo formativo y de fortalecimiento que no recibe el refuerzo necesario para que los logros se mantengan.

*“...o llegaran a su casa y de repente ellos le dieran un golpe a su hermano chico y la mamá le enseñara que el chiquitito se merece todo el respeto porque es un hijo de Dios igual que él y que por favor lo ayude a crecer sano y fuerte y no le mande el manotón, me entiendes.....y no le dijera ¡pucha cabro tonto que le pegaste!...”(6)*

Al respecto algunos profesores destacan la importancia de mantener permanencia temporal en el trabajo con cada niño, para obtener alguna incidencia significativa en su historia vital.

*“Yo creo que si yo lograra tener un niño tres años ese niño a lo mejor podría salir fortalecido.....pero menos de tres años para mí no tienen mucho sentido, o sea, yo creo que son fortalecimientos que se pueden perder.....”(6)*

Las familias no sólo no aportarían al desarrollo del niño sino que además propondrían un modelo de vida y un conjunto de valores opuestos a los que se tratan de transmitir desde la escuela. Uno de estos valores se torna básico para los profesores cuando entra en oposición a lo esperado, se trata de la educación que no se promueve y aun se obstaculiza en el hogar.

*“No hay una familia detrás que esté apoyando, a nadie le interesa si ellos estudian o no estudian, la obligación la tiene absolutamente el colegio, porque ellos tienen ese concepto.... tampoco hay un modelo en la casa, o sea, tampoco hay un modelo de educación, de enseñanza que por último si tú no podí enseñarles a leer y escribir, enseñar a ser amables, sentarte bien.....a ser limpio, a ser respetuoso.” (6)*

Por el contrario algunos entrevistados consideran que su presencia y el lugar social que ocupan frente a los alumnos, son un factor que favorece el modelaje de conductas y actitudes en ellos. Es por ello que concientemente se esfuerzan en reforzar habilidades sociales a través de esta vía.

*“.....sé que dentro de la sala sí tengo que funcionar pa’ que ellos tengan como un modelo..... ya y yo creo que el profesor siempre tiene que ser un modelo de vida para los niños.”(6)*

Además entienden que no sólo las actitudes personales son transmisibles, sino que destacan que serían también para los alumnos un modelo grupal ya que establecen entre ellos relaciones confiables en las que prima la alegría. Sin embargo esto no lo relacionan con un modelo de grupo laboral sino con un modelo familiar, lo cual refuerza la hipótesis acerca de que tienen el concepto de la existencia de disfuncionalidad en las relaciones al interior de las familias de los alumnos.

*“Porque igual ven a los profesores conversando siempre en buena, los ven riéndose, como familia, entonces ven un modelo de familia, no sé si consciente, pero lo ven, y eso influye, hay algunos que se han calmado notablemente.”(2)*

*Perciben a los niños como depositarios de las problemáticas familiares (dinámicas, económicas, etc.). Estas generarían en la familia desinterés por el niño y por sus necesidades de desarrollo, conformando en ellos poca capacidad para superar conflictos emocionales y expandir su crecimiento.*

*“los chiquillos son con problemas, vienen de hogares mal constituidos, vienen con hartos problemas encima, son niñitos de más avanzada edad porque no recibieron educación cuando debieron, tienen hartas trancas emocionales y eso les impide también desarrollarse más en el área educacional.” (3)*

En el mismo sentido advierten que algunos alumnos en etapa adolescente se retraen afectivamente y se muestran apáticos lo cual tendría su origen en una familia poco acogedora que no respondió a sus demandas infantiles.

*“.....la pre adolescencia o adolescencia.....primero de buscar cariño, de buscar y necesitar al adulto y después que se da cuenta como que eso ya no pasó y ellos comienzan a alejarse.....a negar su cariño también.....y ya no pescan, como dicen ellos.” (7)*

### **3.2.2 Límites y Normas**

#### **3.2.2.1 Ambiente Escolar**

El establecimiento de límites aparece frecuentemente relacionado con lejanía y dureza, por lo que las referencias a esto suelen apoyarse en una motivación afectiva en un intento por neutralizar la rigidez de las normas.

*“Si alguna vez me había puesto dura también era para tratar de darles lo mejor que pudiera, desde mi parte, desde lo que era aquí como profesora de arte, pero a la vez, el cariño que yo les tenía a ellos.”(4)*

La mayoría de los entrevistados encuentran que falta en la escuela un reglamento para los alumnos, que contenga a la vez un cuerpo claro y compartido de normas así como sanciones más significativas para ellos, ya que piensan que las actuales no repercuten en una modificación de su conducta. Además existe la idea de que los alumnos no tienen claridad sobre las reglas, a partir de que en la escuela no se informan ni se sostienen a través de su ejecución permanente.

*“Ellos no tienen muy clara las reglas... porque aquí no se están dando”.(6)*

También las entrevistadas 5 y 8 consideran importante sostener un cuerpo de normas en la escuela que abarque tanto la convivencia escolar como el trabajo



pedagógico. Tomando una actitud activa en este sentido, la primera se apoya en explicar las motivaciones que están en la base de las reglas, mientras que la segunda lo hace desde su propia exigencia respecto a cumplir lo prometido.

*“yo poco a poco como que les empecé a dar las reglas del juego... “no pueden fumar aquí en el colegio”, pero también explicarles porqué, es una cosa de reglas, son cosas de normas”. (5)*

*“Pero les respondí la inquietud que ellos tenían... no los dejé con la inquietud y esa es una de las cosas que yo me exijo... si yo les prometo algo a los chiquillos, tengo que cumplir” (8).*

De esta forma logran mediar en situaciones de crisis entre alumnos, recurriendo en última instancia al compromiso afectivo de los niños con ellas.

*“Yo me meto entremedio de las peleas porque no me gusta ver peleas... “Oye, si le querís hacer algo vai a tener que pasar sobre mí primero”, y como que ahí se calman... “ por favor no seai peleador, por último hazlo por mí”(5)*

Algunos de los entrevistados insisten en la necesidad de que los profesores se involucren en las faltas que cometen los alumnos, juzgando a quienes no lo hacen como poco comprometidos.

*“Se sanciona, nada más, pero de ahí a que nosotros conversemos, sabís que si hay una pelea, podís tratar tú de meterte, no nada más.”(5)*

*“están acostumbrados, sabís que si ven una pelea “total, se lo merecen”, dicen... entonces a mí de repente me molesta, porque creo que esos niños, igual son golpes y son golpes fuertes.....”(5)*

Por el contrario la mayoría de ellos argumentan distintas razones para no involucrarse, entendiendo a veces que no tienen capacidad para poner orden o límites, y otras veces apoyándose en que esto provocaría distanciamiento afectivo con los alumnos o les restaría credibilidad.

*“Entonces opté por dejarlo aparte y en el recreo le dije “ya poh...”. Entonces eso fue mi límite...”(2)*

*“Y me dijo “Tú me gustai más como eres. Cuando te poní como los demás, no te pesco. Y hay varios que no te pescan cuando te poní como los demás, así que deberías ser como eres.” Y me quedó dando vueltas eso, entonces yo pienso que siendo yo es como me pescan, pero si dejo de ser yo, va a ser distinto el trato o más difícil, siendo más duro, mantener la lejanía.”(2)*

Cuando este último grupo intenta marcar normas o sancionar conductas, no llegan a repercutir en una modificación de éstas, percibiendo que los alumnos

se tornan violentos con ellos. Este también podría ser uno de los factores que motivan en los profesores la evitación del conflicto.

*“Yo no la estaba ni mirando, entonces yo dije “ya, no los pesco más pa’ que no se sientan como muy atacados”(3)*

Una de las soluciones propuestas a esta coyuntura es lograr acuerdo con los alumnos respecto a respetar los límites y normas, basándose en la ilusión de que de esta forma cesarían las transgresiones.

*“Que se llegue a un acuerdo para que ellos también respeten el límite, cuando a uno le imponen algo, sobre todo aquí, a estos niños, reaccionan en forma violenta. Entonces tiene que ser algo que sea en conjunto.”(2)*

Varios profesores se apoyan frecuentemente en la falta de límites de la institución, para justificar su inacción al respecto. Se menciona reiteradamente el concepto de que otros docentes con características de personalidad más fuerte, o la institución como tal, deben ser el referente desde donde se sostengan las normas.

*“Es difícil poner límites dentro de todo, te fijas, pero si se salen de la clase, qué voy a pedir yo... qué voy a exigir yo si no hay mayor exigencia.”(1)*

*“Otros profesores que tienen una personalidad más fuerte van a reforzar el orden, pero yo no sirvo pa' eso.”(2)*

*“Yo creo que los límites igual como que no están muy, muy claros. Si igual yo creo que ahí debería haber como un reglamento más firme, pa' que ya se den cuenta.”(2)*

Frente a actitudes inadecuadas de los alumnos, algunos profesores perciben que una amonestación verbal de su parte provoca ansiedad en el afectado. Se intenta en este punto una nueva sanción que consiste en una amonestación por escrito, pero se aprecia en el relato que finalmente queda en manos de otras personas la sanción significativa para el alumno.

*“No tenís porqué andar tirando esas cosas en la sala” se me portó mal toda la clase, y le puse una anotación, y lo retaron”(3)*

*“Él esta mal... y me insulta, y si yo al otro día voy y lo llamo y le digo, “tú que me insultaste ayer”..... ellos lo pueden tomar como un rencor. Cuando te insultan delante de todo un curso... uno tiene que hacerse respetar... tiene que acudir, o a la inspectora o a la dirección y decir “mira conversa con él, porque me insultó y yo no puedo tenerlo acá en la sala”.(7)*

Es frecuente el sentimiento de desesperación entre quienes no se sienten capaces de poner límites a los alumnos. En general se produce frente a graves faltas de respeto hacia ellos o por alteración del clima en la sala de clases que no les permite desarrollar su trabajo. En estas situaciones expresan su irritación a través de gritos, y en ocasiones llegan a insultar a los alumnos. También recurren frecuentemente a la expulsión de la sala a los causantes del conflicto, quedando los mencionados a cargo de la inspectora o de la directora de quienes finalmente reciben una sanción.

*“Me echó el garabato... me sentí súper mal, porque a mí nunca me habían echado un garabato. Entonces yo fui donde la directora, justo había llegado la tía del hogar a buscarla... y le dijo justo a la tía, entonces se quedó sin salida, y las castigaron a todas, por culpa de ella... no le dije nada, salí no más y le dije a la directora.”(3)*

*“yo trato de explicarles, me llega un lápiz, me llegan papeles, y ya ahí digo “ya, se acabó, se detiene esto”, y ya ahí empiezo a decirles... gritar “ya, basta, hasta cuándo, qué pasa, hasta cuándo no entienden que se les está ayudando”... “despierten, qué les pasa, comprendan”, y además decirles... “botan a un compañero, respeto al otro, ¿qué pasa, adónde van a llegar si siguen así?,*

*entonces, fuerte todo esto, muy fuerte... Se los grité porque en realidad no había nada más que hacer, había que gritar.”(4)*

*“Y no hago clases, y me voy, hasta que no se comporten los pendejos”... “qué le pasó a la tía, se volvió loca...”(4)*

Por ejemplo la entrevistada 1 alude a una situación conflictiva en la que finalmente deja fuera de la sala a varios alumnos, optando por mantener un orden relativo dentro de ella. Esta situación se desencadena a raíz de la negativa de los alumnos por entrar, ante lo cual ella no logra controlar sus propias emociones y cae en la desesperación levantando el tono voz.

*“Tratar de recogerlos, pero ya perdí la paciencia y cerré la puerta y el que se quedó, bien y el que no se quedó, bien. Estar gritando más de lo que podía....”(1)*

Cuando se sienten inhabilitados para poner límites y lo dejan en manos de otros, se desentienden también de la forma que esto asuma y ya no se cuestionan cuál sería el reglamento más adecuado a este contexto.

*“Si se está portando mal, mandarlo a un lado especial, ¿cachai?, donde ahí reciba, no sé poh, la sanción o no sé qué se le irá a hacer.”(3)*

También aparecen actitudes de huida del conflicto y recurso a las figuras de autoridad haciéndolas responsables de la situación irregular y dejando en sus manos la solución.

*“... voy a la sala de profesores y ahí recién me escucha la directora... es el tope y yo no voy a volver a clase si no hay orden, si no hay respeto, y si no, no voy a volver a clase”.*”(4)

Incluso aquellos entrevistados que se sienten con más recursos para intervenir en los conflictos entre alumnos, llegan a tomar medidas protectoras para ellos y a marcar la inadecuación de su conducta pero aparece una sensación de inmovilidad e impotencia puestos en capacidad de definir el tipo de sanción a aplicar, bajo la sensación de que se pondría así en cuestionamiento su compromiso afectivo con el alumno.

*“Entonces a la hora de sancionar, pa’ mí fue como fuerte, yo me sentí como entre la espada y la pared, como que “¿qué hago?”.*”(5)

El entrevistado 7 toma en este aspecto una postura aparentemente calmada, cuando luego de una falta de respeto hacia él no sólo no toma una medida restrictiva sino que además no vuelve a conversar el tema con el alumno. Sostiene esta actitud en su propia capacidad de perdonar y de mantenerse

incondicional junto al alumno. Sin embargo el entrevistado recurre a distintos supuestos que apoyan su perspectiva; uno de ellos es que los alumnos tienen un manejo tan lábil de sus emociones que la sola mención del conflicto pasado despertaría en ellos desconfianza hacia él. Otro consiste en que los alumnos interpretan la no intervención tal como él espera que la interpreten.

*...."alguien fue capaz de disculparme solamente mirándome... y al otro día no me negó el saludo"..... y que las cosas están iguales, y ellos entenderán que no es que el profe sea tonto, que se olvida."(7)*

Sin embargo cuando la misma falta es cometida frente a otros alumnos, lo considera como grave y excluye al causante dejando en manos de la directora o de la inspectora la sanción, lo cual evidencia su dificultad para hacerse cargo de la situación.

Otra estrategia recurrente es la de adoptar una actitud indiferente, dejando que continúen con la conducta disruptiva a condición de que permitan trabajar a sus compañeros, priorizando su propia necesidad de continuar la clase.

*"Se quedan ahí, a veces ya, no hacen nada, ponte tú, pero se quedan ahí conversando, entre ellos, pero yo les digo "ya, si no vai a hacer nada, no*



*molestís a los que están haciendo algo. Quédate tranquilo, siéntate, no salgai, no gritís ni molestís a los que están trabajando.”(3)*

Esta indiferencia se da incluso cuando los docentes son directamente afectados por las conductas disruptivas de los alumnos.

*“Al otro día, ya estábamos conversando... pero no, no volvimos a hablar de la pelea en realidad... yo no le di importancia.”(7)*

*“Hay alguno que me saca de mis casillas muy de vez en cuando... o que me molesten me da lo mismo cachai.”(2)*

Esta aparente insensibilidad da lugar a que no se involucren en las peleas entre alumnos, lo cual es criticado por algunos profesores pero sostenido por otros que se sienten incapaces de tomar una posición definida frente a tales hechos.

*“Yo me he dado cuenta que aquí ninguno se mete, como que “dejen que... ya, dejen”, total...”(5)*

Ante estas situaciones aparece también el recurso de la negación del juicio moral que se despierta en el profesor, como defensa frente a la certeza de que su intervención no tendrá repercusiones efectivas. De esta forma se resguarda

a sí mismo (el yo) de la autocrítica por no haber tenido la capacidad de frenar la situación conflictiva.

*“No sabía que hacer, si dejar que pelearan ahí mismo y terminar esa rencilla, o frenar el asunto, igual los dos son bien grandes, y yo mucho no podría haber hecho tampoco... me dediqué a observar.”*

*“Preocupado de pasar a segundo plano tampoco, por que yo no quise, ósea, si yo me hubiera metido y no me hubieran pescado ahí lo hubiera sentido, pero no pasó eso. Yo estuve observando no más.” (2)*

En relación con el ambiente escolar, se manifiesta una notoria desorganización en la extensión de los recreos, que incide en el cansancio y desmotivación tanto de los alumnos como de los profesores para continuar con la tarea educativa.

*“Prácticamente tú después de las nueve y media no haces clases, no es nada más que recreo y después... tú subes sumamente cansada también como profesor, no te dan ganas de hacerles nada a los chiquillos, es como muy desagradable, después de un recreo muy largo, hacer clases. Tanto para ellos como para uno.”(1)*

Asimismo estos recreos son conceptualizados como espacios sin reglas, en los que se expresan anárquicamente las emociones más primarias. Aparentemente

los entrevistados, si bien comparten este espacio y tiempo con los alumnos, no se sienten responsables por continuar su labor formativa en ellos.

*“Pero yo creo que lo que falta es como organizarnos en el recreo, no ir a mirarlos como a uno le pegan, o como se besan, o como pelean, yo creo que evitaríamos las peleas.”(1)*

La entrevistada 6 relaciona el desorden que surge en el patio con la violencia que vivirían los alumnos cotidianamente y que expresarían en el contexto escolar. Encuentra que ellos necesitan un espacio de tranquilidad y que esto puede llegar a lograrse en la sala de clases con la ayuda del profesor, pero que en los recreos se pierde ese clima por la interacción entre alumnos y la falta de supervisión.

*“a pesar de esa violencia que existía, que se calmaba después con el transcurso de las clases.... y en el patio no se daba porque ahí interactuaban todos y empieza de nuevo el rollo del desorden.”(6)*

### 3.2.2.2 Ambiente Familiar

La percepción generalizada acerca de que el sistema de normas y valores del hogar familiar de los niños es contrario al propuesto por la escuela, pone de manifiesto la contradicción que perciben entre los valores internalizados por los niños y los propios de cada profesor. Sin embargo mantienen la imagen de los alumnos como capaces de modificar su propio sistema de valores y hacerlos más cercanos al ideal esperado por ellos. Esta representación los hace más accesibles como sujetos educables y les permite establecer empatía.

*“En algunos casos el ambiente del hogar, algunos los han obligado a trabajar, otros quieren pescar un cuaderno en la casa, pero está su mamá que los aportilla, entonces los desvía completamente.”(2)*

Así encuentran justificación para las conductas agresivas de los alumnos en la funcionalidad que tienen dentro de su medio próximo. Desde esta perspectiva los profesores se sienten incapaces de modificar ese tipo de actitudes en los alumnos.

*“Pero el colegio no puede hacer mucho en eso, porque el ambiente donde se mueven, el hogar, todo, es así, si ven que dentro de su medio no les funciona*

*ser tolerantes, respetuoso, cosas así, y les va a crear problemas en su medio no lo van a hacer... yo no tengo la capacidad para influir mucho en eso.”(2)*

### **3.2.3 Expectativas y exigencias**

#### **3.2.3.1 Ambiente Escolar**

Aparecen algunas actitudes de parte de los profesores tendientes a fomentar la autonomía en los alumnos, proyectándolos hacia responsabilizarse de sus actos.

*“Yo les digo “no hagan el trabajo por mí”, “el día de mañana vas a tener un trabajo, y si estás a cargo, por ejemplo, de esta sala, vas a tener que dejar la sala tal cual, y es tu responsabilidad, entonces, eso es importante.”(4)*

Sin embargo, este cambio esperado y las potencialidades a desarrollar no aparecen bien delineados en el discurso de los profesores, excepto en relación con las habilidades sociales y de comunicación que favorecerían su proceso escolar en lo inmediato.

*“Yo espero más de ellos, porque sé que tienen el potencial” (8)*

*“Primero, darles a conocer a ellos, que son personas con todas las posibilidades” (8)*

*“Porque yo me la jugué, en el sentido de que creía en ellos, en la posibilidad de cambio, y en la posibilidad de que había cosas que yo les podía mostrar”.(4)*

Solo la entrevistada 6 aventura una explicación en torno al escaso desarrollo de potencialidades, el cual consiste en la incapacidad del mundo adulto (colegio, familia, sociedad) para hacerlo.

*“Nunca voy a decir “pa´ que me voy a preocupar”, yo creo que ellos tienen todas las potencialidades y todas podrían ser desarrolladas si tuviéramos todos nosotros también la capacidad de poder desarrollársela... si nosotros como colegio, si la familia como familia, si la sociedad como sociedad.”(6)*

Simultáneamente los profesores no apuntan a obtener mayores logros en cuanto a la educación formal de los alumnos, frente a lo cual no hacen los esfuerzos necesarios para superar los obstáculos que les permitan aprender.

La entrevistada 1 realiza una crítica a la sobre dimensión que toma el plano afectivo en la escuela, en particular cuando el fuerte lazo establecido entre alumnos más pequeños con sus profesores jefes de curso, hace que los niños no se dispongan al aprendizaje con otros profesores.

*“La relación no es que sea mala, pero en algunos casos, ponte tú, primero básico específicamente, es muy complicado el hecho de que son muy mimados, entonces como que te cuesta llegar, yo creo que “desmamarlos” un poco sería bueno, para poder hacer clases los profesores que son más de asignatura.”(1)*

Algunos profesores que ponen más énfasis en el aspecto formativo y educativo de su rol, realizan una crítica al resto en el sentido de que no los encuentran dispuestos a mejorar la calidad de su trabajo, destacando que son quienes presentan más bajas expectativas respecto al desempeño escolar de los alumnos.

*“Yo creo que la educación no se va a reformar mientras el educador no se reforme... y el educador no se quiere reformar..... porque todos están bien como están, es súper fácil, decir, chuta que estoy bien y por qué me voy a reformar, qué tengo que aprender si ya soy un adulto he aprendido toda mi vida.”(6)*

Las expectativas de los entrevistados con relación a los alcances que podría tener la escuela para conseguir sus objetivos son limitadas, a raíz de la imposibilidad sentida por los profesores para desarrollar eficazmente su labor frente a la desmotivación de los alumnos. Esto lleva a considerar a la institución

como fuera de lo normal ya que no cumple con los requisitos del ideal esperado por el docente.

*“Esa es la realidad de nosotros, no somos un colegio normal y nunca lo vamos a ser.”(1)*

Los objetivos que los entrevistados se proponen para los alumnos no exceden el plano de las habilidades sociales, en algunos casos respondiendo más a las necesidades del profesor en relación con desarrollar su labor que a la evaluación de las capacidades de cada niño.

*“Partiendo de asumir que no vai a lograr objetivos muy específicos sino que lo mínimo, es lo mínimo, para tenerlos en la sala y ver que se relajen un poco, no se maltraten, con eso quedamos más felices.”(1)*

*“Creo que falta mucha mayor exigencia, no nos podemos quedar en que aprendes a leer y aprendes a sumar.”(1)*

Algunos profesores perciben que frente a pequeñas exigencias con relación a las tareas escolares, los alumnos muestran disconformidad por encontrarlas excesivas, justificando esto en que no han experimentado esta situación en su escolaridad anterior.



*“Que yo los hacía trabajar mucho, que no estaban acostumbrados, pero así, poco a poco igual se fueron adaptando “(5)*

Además entre los profesores de subsectores de aprendizajes, existe la percepción de que los contenidos de su asignatura no aportan a la superación de la calidad de vida de los alumnos, a lo más tratan de darle sentido a su materia en la potencialidad expresiva que ofrece, o buscando su utilidad dentro del contexto de vida actual del niño.

*“Yo pienso que mi asignatura no sirve para que ellos salgan adelante.”(2)*

En cuanto a las estrategias de enseñanza se advierte que no existe una metodología común en la institución, dependiendo de la capacidad de cada profesor la implementación de nuevas formas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera algunos optan por cambios espaciales, propuestas participativas, revisión y construcción conjunta de saberes, acercamiento físico a los alumnos en la sala, cruce de objetivos básicos de diferentes sectores de aprendizaje, etc. Otros sin embargo perciben la necesidad de modificar la metodología tradicional adecuada al concepto de transmisión de contenidos, pero no logran implementar el cambio esperando que desde “la escuela” se ejecute.

*“Creo que hay que hacer otro planteamiento, tener otro sistema.... sentarlos en redondo, dejar otro sistema de guías, trabajar en un sistema mucho más relajado, no tan pizarrón-alumno, creo que a lo mejor hay que hacer un cambio.”(1)*

Respecto a la causa de deserciones que han registrado, suponen que pudo ser responsable la escuela pero no logran definir aspectos específicos que se hubieran evaluado a fin de poder modificar, sino que rápidamente surge la relación con factores ambientales externos a ella donde ubican por ejemplo al consumo de drogas y al medio de socialización.

*“...sí, hubieron deserciones en los cursos más altos...., a lo mejor tuvimos culpa nosotros como colegio.....pero también hubo otros factores graves fuera... drogas...”(7)*

*“....son niños... digamos normales, en sí mismos... lo que los rodea a veces no es muy normal digamos.....no es lo más deseado.”(7)*

En cambio las deserciones escolares posteriores al egreso de la enseñanza básica, se consideran más relacionadas con la escuela en el sentido de que allí son bajas las exigencias y se valora demasiado la relación afectiva dando lugar a sobreprotección desplazada al plano educativo.

*“..... y cuando llegan a 1º medio son los que desertan por un error de nosotros mismos, y en eso me incluyo yo..... porque a lo mejor no les exigimos más, uno los defiende..... pero no les das las herramientas para que se defiendan solos.”(8)*

La importancia de la responsabilización de los alumnos acerca de su proceso escolar está ausente en el discurso de los profesores, lo que daría cuenta de la escasa o nula importancia que se otorga al hacerse cargo de los propios actos. Esta desvalorización lleva a la incapacidad para cuestionar la motivación de sus acciones y las consecuencias a que dan lugar.

La entrevistada 6 es la única que pone énfasis positivo en la capacidad de los alumnos para comprometerse con la tarea.

*“ ..... entonces en la clase, sí estaban comprometidos.... o sea, estudiaban y trabajaban en la sala. También vi en ellos que había cosas positivas así que yo, tenían buena recepción, que iban a ser capaces, que estaban dispuestos, que abrían su mente pa´ cosas nuevas.....”*

Lo acompaña de constantes demostraciones de reconocimiento por sus logros en este sentido. Sin embargo, ella misma advierte que sus alumnos no logran la

transferencia de este aprendizaje hacia otros contextos ni aun con otros profesores, lo cual sugiere que este compromiso tiene directa relación con el fuerte vínculo afectivo establecido con ella.

Aparece con la entrevistada 3 una acotación sobre la responsabilidad, pero esto se funda en la molestia generada en ella por haber sido afectada directamente, lo que queda claro cuando junto a este relato expresa la verdadera intencionalidad de sus dichos hacia el alumno

*“..... Entonces yo le dije “no, me tiraste una manzana” “pero tía, si no era pa’ usted”, “no, es que, ¿cómo que no era pa’ mí?, me la tiraste a mí”  
“Es que yo lo hice pa’ que se sintiera mal.....”*

En cuanto a fomentar la seguridad de que todo va a salir bien basada en la confianza en las propias capacidades, los profesores no vislumbran en los alumnos una superación de sus condiciones de vida (incluida la formación académica) que vaya mas allá de obtener conocimientos básicos de alfabetización y de lograr en el futuro una sustentabilidad económica básica

*“...A ti no te van a hacer ecuaciones, ni logaritmos ni esas leseras cuando estés más adelante, o sea, sumar, restar, dividir, multiplicar, listo. Leer y escribir bien. Y comunicarte bien. Lo demás son conocimientos generales.”(4)*

Por otra parte no hay confianza en las posibilidades de los alumnos para lograr procesos mentales complejos como la reflexión y la abstracción, ni en capacidades como la persistencia en la tarea o en su proceso educativo, lo cual daría cuenta de una primacía del acto sobre el pensamiento.

*“Yo siento que reflexionan, que hay un momento, un minuto de reflexión en su cabeza, porque yo no los veo reflexionar mucho, los veo actuar, decidir.”(2)*

*“Otros chicos también han desertado, te digo los que iban a salir de ese octavo, creo que iban a seguir estudiando cinco, y quienes van a postular a algo técnico, si es que es uno... y las niñas no querían postular, o van directamente a casarse, y los que salen ahora, te digo, les veo menos futuro que a los anteriores, y pa’ qué decir a los que vengán después, o sea, menos, o sea que vayan ahora a primero medio es un milagro, ponte tú.”(1)*

Cuando encuentran resistencia en los alumnos para disponerse a llevar adelante su proceso educativo, se advierte desconfianza en que puedan modificarse a partir de la intervención del profesor.

*“...o sea yo no estudié pa’ llevar a nadie al fracaso, entonces yo reclamo, peleo y alego muchas veces por los jóvenes que me llegaban, porque no sabían dónde estaban parados, no voy a ser cómplice.”(1)*

Los profesores por su parte no proponen ni promueven alternativas de expansión y desarrollo, ya que orientan coincidentemente sus expectativas a una pronta inserción laboral, aunque amplían un poco el horizonte de formación académica hacia terminar la enseñanza media técnica. Sólo planteada una situación hipotética consideran que un alumno muy destacado podría acceder a un liceo humanista

*“...les cuesta mucho aprender..... pero podrían sacar su 4to. Medio con un oficio”. (7)*

*“...pero que si se esfuerzan lo van a lograr.....yo decía, no importa que sean cuatrereros.....el del cuatrito, pero lo que han logrado.....el asunto es superar,*

*llegar a la meta.....que saquen su enseñanza media y ya le abre muchas puertas.....dentro de lo poco que se pueda aspirar.”(7)*

Sin embargo esta esperanza de que accedan a un liceo técnico no se traduce en confianza por obtener éxito en él, quedando de manifiesto cuando los visualizan más claramente en trabajos informales que no requieren capacitación.

*“Pa’ qué aprendemos inglés, si yo... pa’ qué?”, yo les digo “mira, en Perú, hasta los niñitos que lustran botas saben hablar inglés, pa’l turismo”. (3)*

Se evidencia que los profesores no generan en sus alumnos orientación al logro, ni la rescatan como una cualidad presente en ellos.

*“¿tía, pa’ qué me sirve el inglés?” ahí yo sé que no les podís decir “no, te va a servir pa’ cuando tú trabajís en una empresa, no sé poh, ¿cachai?”, entonces me dicen “yo no voy a ir nunca a Estados Unidos”. (3)*

*“Ellos están optando por lo más práctico, por lo más básico.”(8)*

### 3.2.3.2 Ambiente Familiar

En particular los profesores varones, entrevistados 2 y 7, comparten y avalan con los alumnos que “ser más de lo que son sus papás” es una meta alcanzable y satisfactoria, quedando reducida toda otra ambición a la calidad de ilusión (como por ejemplo el ser profesional técnico o universitario).

*“....Yo creo que todos quieren ser más de lo que son sus papás, es como el deseo oculto que tienen, quieren salir de eso y que por eso también están en el colegio aparte del almuerzo o por que los traten bien acá, yo creo que hay algo ahí de querer superarse.”(2)*

*“.....no teniendo una muy buena situación, no se sienten pobres.....eso como que les da un poquito de orgullo....y saben.....tienen como claro que el estudiar y el prepararse es como pa´ ser más que los papás..... es como bonito, porque son metas personales, en la medida que ellos la cultiven, la mantengan.....la esperanza que les vaya bien es grande.....” (7)*

*“No importa que uno sueñe alto..... lo malo sería no soñar ni nada”.(7)*

Estos entrevistados encuentran fortaleza y capacidad de lucha en los alumnos que son o han sido objeto de vulneración justamente a raíz de haber sido



victimias de vivencias negativas, y no por la acumulaci3n de experiencias positivas que los hayan fortalecido

*“Al final es como fortaleza porque ellos.....en realidad como que lo que haba que sufrir, ya se lo sufrieron.....”(7)*

Aun en estos casos la expectativa de superaci3n no es alta sino que se limita a resistir la adversidad que viven cotidianamente o que se les pudiera presentar.

*“Hay muchos que ya m3s mal no lo van a pasar....entonces como que todo lo que viene va a ser mejor.....”(7)*

#### **3.2.4 Agresividad**

Todos los entrevistados perciben a los alumnos como incapaces de resolver problemas de manera efectiva, reaccionando frente a los conflictos con violencia física, verbal o psicol3gica, lo cual da lugar a un tipo de relaci3n en el que abundan los gritos, los insultos, las descalificaciones y la prepotencia.

*“...me asustó al ver esa actitud tan agresiva ya que si tenía un fierro le daba un fierrazo en la cabeza al otro y.....o sea, sin término medio, así ya extremo.....una agresividad ya extrema”. (7)*

Dejan entrever que esta actitud avasallante les resulta funcional en su medio próximo, lo que reforzaría este estilo de comunicación. Además suponen que el origen de esta agresividad estaría en los modelos de crianza familiar y por ello fuertemente arraigados en su estructura de personalidad.

*“Porque no saben actuar, no saben responder, ellos responden agresivamente a todo, frente a una situación que los complejiza, ellos van a actuar de la única forma que saben, porque es la única forma que les han enseñado.”(8)*

De esta manera toda situación conflictiva que movilice emociones primarias obtendrá como respuesta este estilo de relación profundamente internalizado.

Esta interpretación acerca del origen de la agresividad en factores ambientales (contexto de socialización primaria y su comunidad próxima) del cual habrían aprendido este modo de funcionamiento, se apoya en la percepción de que a los niños más pequeños se les dificulta exteriorizar emociones positivas.

Aparecen expresiones que denotan que los profesores perciben esta agresividad como de carácter muy primario y arraigada en los niños, sin posibilidad de modificación.

*“La adrenalina es alta en los niños, es algo que se puede hasta oler.....”(7)*

La forma que asume habitualmente la violencia entre pares es la de peleas en las que comprometen golpes, gritos e insultos llegando a afectar gravemente su cuerpo. Les sorprende también que exista este nivel de agresividad de los hombres hacia las mujeres.

Este tipo de situaciones se dan con mayor frecuencia en el patio, durante los recreos. En cambio dentro de la sala, con la presencia del profesor, se limitan a agresiones verbales y amenazas.

*“Pero siempre he visto que las peleas que han habido en el colegio que han sido en el patio, nunca han sido en la sala, se agreden, un par de combos o algo así..... de repente se tiran sus pesadeces.”(2)*

También hacia los profesores expresan agresividad, en ocasiones directamente con insultos a su persona y en otros casos indirectamente impidiendo el normal desarrollo de las clases.

*“Me insulta a garabatos, me dice viejo culiado, viejo huevón, una vez me tiró un pollo, no deja hacer la clase, le pega a las niñas..... siempre me sale con otra, saca otra, y su actitud de choreza igual me descoloca un poco.”(2)*

Frente a este maltrato de que son objeto algunos profesores, se opta por dejar fuera a los agresores para continuar la clase o en otros casos mostrar indolencia originada en creerlos incapaces de comunicarse adecuadamente.

*“Lo único que les pido, si no van a trabajar, que por favor se queden en silencio, no salgan y no molesten”.(4)*

*“.....y el que te insulte..... uno tiene que tomar una medida de inmediato..... una medida inmediata, pero no empezar el diálogo con él, porque sino, sino le estoy provocando que te insulten más.”(7)*

Asimismo existe la visión de que esta agresividad involucra tal poder en las relaciones que establecen, que estaría en manos de los alumnos decidir la permanencia o no de un profesor dependiendo de cuánto lo estimen.

*“Si les hubiera caído mal a los chiquillos, o no sé, no me soportaran, me hubiesen hecho la vida imposible, hubiese volado rápidamente.”(3)*

*“Ellos te ponen a prueba, cuando uno llega te ponen a prueba, porque a mí me costó al comienzo.”(4)*

Sin embargo algunos entrevistados advierten que los alumnos son capaces de modificar algo de este estilo adaptándose a otros contextos o personas.

*“Aunque yo sé que los chiquillos si están en otro lado, o con otro tipo de personas, no van a estar echando garabatos, igual van a tener sus modales y su voz fuerte”.(3)*

Perciben a los alumnos como incapaces de relacionarse adecuadamente, especialmente con sus pares, encontrando que la media suele agredir, discutir, golpear, insultar, etc. dando cuenta de un temperamento explosivo y poco

controlado. Incluso cuando se intenta mediar en este tipo de situaciones a través de una actitud corporal protectora, advierten que no pueden evitar que continúe la agresión verbal. En estas circunstancias que desbordan emocionalmente a los profesores, quienes además no se encuentran sostenidos por un cuerpo normativo claro y efectivo, surgen desde ellos hacia los niños descalificaciones igualmente agresivas.

*“La normal pa’ los chiquillos, las peleas que siempre tienen, y discusiones así fuerte, con garabatos y toda la cuestión.*

*Me pongo entremedio, y se separan, igual se siguen gritando pero yo “no, cómo se te ocurre, ya déjate, no te pongai así, no seai tonto...”. (3)*

### **3.2.5 Autoestima**

Asimismo a partir del interés depositado en los alumnos, reconocen explícitamente en su presencia sus logros y cualidades, con la clara intención de promover la seguridad en sí mismos y fomentar su autoestima

*“Hacerles como cosas lúdicas, que no sea tanto así como repetir como loro o aprenderse las cosas de memoria.” “Y voy mostrándoles, yo digo “¡Bien!” y ellos... “estoy aprendiendo, sé inglés e hice tal cosa”(3)*

Con relación a obtener un buen comportamiento o rendimiento de algunos alumnos, también han logrado modificar sus estrategias, enfatizando los logros y aspectos positivos del alumno en forma constante, de lo que obtienen el resultado esperado.

*“Y yo también me alteraba igual que él, entonces después me di cuenta que ese método no me resulta con él, al contrario, después me di cuenta que con él tengo que estar “bien, súper, vai muy bien”(5)*

Existe confianza por parte de algunos de los profesores en las capacidades de aprendizaje e intelectuales de los niños para alcanzar los contenidos mínimos propuestos en su proceso escolar actual, sin embargo debido a la presencia de un nivel de autoestima muy disminuido se ven obligados a implementar nuevas estrategias para crear o reforzar esta confianza en los alumnos.

*“.....he notado que, como que se han dado cuenta, “no soy tan tonto como me creía, no soy tan limitado como me creía, o sea, yo puedo hacer más cosas”.(8)*  
*“Pero nunca le dejé de decir que eran inteligentes.... creo que nunca se los voy a dejar de decir.....porque tienen las capacidades.” (8)*

Lo habitual de este proceso es que se apoyen en habilidades artísticas o contenidos curriculares de nivel muy básico a fin de obtener logros inmediatos por parte de los alumnos y así poder demostrarles que tienen capacidades para ello. Una vez conseguido este objetivo no se tiende en general a alcanzar logros superiores a través de actividades que requieran mayor exigencia.

En pocas ocasiones en que se propone esto, se advierte que despierta motivación hacia el aprendizaje de parte de los alumnos obteniendo logros inesperados.

*“Tengo alumnos, los más desordenados, se motivan conmigo cachai, yo les enseño algo, y veo que lo pueden hacer, los felicito, les digo “felicitaciones” lo hacen bien, lo comprenden, y les hago algo más difícil y lo hacen y se motivan.*  
“(2)

Advierten dificultades en los alumnos que consisten en poca capacidad de concentración y desinterés en los procesos mentales reflexivos, todo esto relacionado con desmotivación hacia el aprendizaje. Encuentran el fundamento de este estado en que no creen en si mismos ni en sus capacidades para obtener logros en la tarea.



*“La falta de concentración, son 5 minutos de concentración absoluta y después tengo que ir yo a motivar y a catetear, no les digo, “¡no, está malo!”, sino que les digo, “esto no es así por tal y tal razón”, y se desmotivan.”(2)*

*“Porque yo cacho que están siempre inseguros, y siempre están como que no sé.”(3)*

Teniendo en cuenta las actitudes descritas de los niños no se advierte que tengan interés en mejorar su rendimiento ni en ampliar sus conocimientos.

*“Los más grandes la intención que tienen, la gran mayoría, no todos, es llegar a octavo y ponerse a trabajar y de ahí limitar todas sus expectativas de vida.”(8)*

*“Me ha tocado hartas veces llegar y que no quieran hacer nada.”(3)*

Frente a las tareas específicas, los profesores encuentran que los alumnos siempre optan por realizarlas en un nivel de mínima exigencia. Esta opción por lo práctico, básico e inmediato se extiende a las proyecciones hacia el futuro, donde en la mayoría de los casos se ven a sí mismos aun con carencias

económicas no habiendo superado más que la enseñanza básica y orientados a una pronta ubicación laboral aunque no fuera calificada.

*“Sus proyecciones no son muy altas..... son muy pocos los que quieren perfeccionarse en un oficio o en una profesión..... no se quieren a si mismos.....los noto muy.....muy débiles en ese aspecto, los noto así a mí me tocó vivir aquí, yo soy pobre por lo tanto voy a tener que ser toda mi vida pobre.....y no se dan las esperanzas, son muy inseguros.”(8)*

El entrevistado 2 encuentra que los alumnos poseen aptitudes o capacidades específicas, pero resiente el hecho de que no tengan la suficiente fuerza o motivación para desarrollarlas.

*“Se desmotivan fácilmente y tengo que volver a motivarlos para que vuelvan a trabajar en la actividad y que crean en sí mismos, que tampoco es una capacidad que tienen.”(2)*

En particular destacan que los alumnos no valoran la adquisición de nuevos conocimientos entendiendo que podrían superarse a través de una estimulación adecuada y constante. Esto deja en evidencia su teoría que consistiría en que

no han recibido en su medio tal estimulación ni se les ha inculcado la significación e importancia del aprendizaje.

*“Yo los describiría como niños con aptitudes pero sin actitud, sin principios de hábitos de estudio, y sin una valoración real de lo que significa el conocimiento y el aprender, y el proceso mental que implica también, reflexionar de cualquier manera.”(2)*

## **CAPITULO IV**

### **DISCUSIÓN**

Los profesores perciben a sus alumnos como personas dignas de afecto demostrándolo en su forma de relacionarse con ellos, lo cual se retroalimenta con las demostraciones de cariño y la disposición especial que tienen los niños hacia éstos. Los entrevistados consideran muy importante ceder su tiempo y disponerse a escuchar a los alumnos cuando son requeridos. Manifiestan interés por conocer las características de personalidad de los niños/as, por respetar las particularidades encontradas, así como por comprenderlos y apoyarlos cuando atraviesan situaciones críticas.

Surge en los profesores una gran capacidad empática con los alumnos, a partir de la identificación con sus historias de vida o con la representación que tienen sobre los niños/as vulnerados, ya que sienten que su propia historia vital tiene elementos en común con la de ellos.

Esta capacidad de atender a las necesidades emocionales de los alumnos, se refuerza en dos sentidos: cuando los niños/as perciben esta disposición y demuestran afecto en correspondencia y cuando el resto de los profesores demuestran reconocimiento a aquel a quien los niños/as acuden frecuentemente y le expresan su cariño. De esta manera se incrementa el autoconcepto en relación con su rol y la autoestima del profesor, viéndose

validado tanto por sus pares como por los alumnos, y dando lugar al reforzamiento de su disposición afectiva.

Destacan que los alumnos tienen capacidad para depositar su confianza en ellos, buscando relaciones confiables en las que puedan encontrar apoyo emocional. Esta cualidad la encuentran aún en niños/as que presentan dificultades de expresión y relación con pares u otros adultos de su entorno, lo cual genera en los profesores un sentimiento de autovaloración y promueve su empatía.

Existe la percepción de que afuera de la escuela no cuentan con espacios para hablar de sus sentimientos o de sus problemas, y tampoco con un adulto en quien confiar que se preocupe por ellos y los oriente.

Asimismo, encuentran que las familias proveen a los niños/as de un conjunto de valores que entran en franca contradicción con los propuestos por la escuela y con los que han internalizado los profesores en su desarrollo. Sienten en este aspecto una limitante significativa para un trabajo formativo, ya que se enfrentan a este universo de significaciones donde la educación no tiene un registro positivo.

Perciben a estas familias poco contenedoras, desinteresadas por los niños/as y por sus necesidades y capaces de ejercer maltrato, lo que determinaría en los niños/as su poca confianza en sí mismos.

El intercambio afectivo expresado de distintas formas con los alumnos, se presenta como la característica más valorada entre el cuerpo docente de la escuela. Este énfasis da lugar al aplazamiento de objetivos pedagógicos frente a la urgencia sentida por los profesores por atender a las problemáticas emocionales de los niños/as.

Se evidencia una primacía de la entrega de afecto por sobre el trabajo educativo y formativo de los profesores, quienes suplen este último aspecto (definitorio de su rol según las visiones históricas y actuales de las distintas teorías educativas), por el compromiso afectivo. Se restringen así también las perspectivas de logro a partir de su intervención pedagógica.

Ello se relaciona fuertemente con la percepción de los alumnos como carentes de afecto, pero también con el bajo nivel de exigencia encontrado en los profesores quienes no proponen metas de logro en aumento progresivo sino que se restringen a los contenidos mínimos exigidos por el currículo escolar.

Desde la percepción de la baja autoestima en los niños/as, es general la tendencia al reforzamiento positivo de sus logros y cualidades, con la intención de fomentar la seguridad en sí mismos e incrementar su autoconcepto.

Algunos profesores consideran que podrían aportar al fortalecimiento de los alumnos si contaran con el tiempo suficiente de permanencia junto a él de manera de poder transformarse en una figura significativa para ellos.

Algunos de los entrevistados proponen como estrategia formativa constituirse en modelos para los niños/as. En este aspecto destacan la importancia que tiene el buen trato, los buenos modales y el respeto

En general la percepción de una baja autoestima en los alumnos, expresada en la desmotivación escolar y el desinterés por superar desafíos de aprendizaje, se relaciona también con baja tolerancia a la frustración e impulsividad. Los entrevistados relacionan esta inseguridad en sí mismos con la falta de estimulación en el contexto familiar y escolar anterior a su ingreso a esta escuela, donde fueron estigmatizados y se dejó de confiar en sus posibilidades.

De esta manera no los encuentran actualmente orientados al logro, sino que los perciben carentes de metas a alcanzar y limitando sus expectativas a lo más básico en las distintas áreas en que se pudieran desarrollar. Tampoco advierten diferencias en este sentido en las expectativas hacia el futuro, en la medida en que los alumnos no tienen confianza en completar su proceso escolar exitosamente ni en superar su calidad de vida.

También los profesores proyectan el futuro de sus alumnos con una formación escolar incompleta, y los visualizan ubicados laboralmente en trabajos informales.

No perciben a sus alumnos capaces de reflexionar u ocupar un tipo de pensamiento abstracto formal, tanto en situación de aprendizaje como en

relación con temas de desarrollo personal. Los entrevistados se refieren reiteradamente a sus expectativas de cambio en los niños/as y a su confianza en que tienen potencialidades que podrían desarrollar, sin embargo ninguno de estos términos aparece claramente definido. Sólo se relacionan en ocasiones con habilidades sociales y de comunicación que les permitirían adaptarse de manera más adecuada al contexto escolar.

Tampoco los visualizan persistiendo en el logro de objetivos, por el contrario, encuentran que ante las dificultades para obtener un resultado exitoso rápidamente desisten de sus intentos y se desmotivan.

La mayoría de los entrevistados no cree que su intervención pueda tener una incidencia real en el desarrollo de sus alumnos, ni aun en la superación de su desmotivación hacia el aprendizaje. Esta desconfianza en sus propias capacidades para generar cambios en ellos, da lugar a la desmotivación de los docentes en el ejercicio de su rol, lo que redundará en pasividad y apatía. Las expectativas que presentan respecto al desempeño escolar de los alumnos son muy bajas, y se reducen aun más con relación a obtener éxito educativo a largo plazo. Ello contribuye a la desmotivación de los profesores bajo el entendido de que los alumnos no obtendrían logros significativos en su proceso escolar que les permitan superar sus condiciones de vulneración iniciales.



Las capacidades que reconocen en los alumnos tienen relación con la inteligencia, definida como una capacidad cognitiva latente, y con las habilidades artísticas originadas en la necesidad de expresarse. También les reconocen fortaleza para resistir la adversidad producto de las experiencias vividas.

Perciben a los alumnos con un temperamento agresivo y poco controlado, que los incapacita para relacionarse adecuadamente.

Los entrevistados expresan al respecto que este sería el modelo de comunicación aprendido en el contexto familiar, y que además se reforzaría cotidianamente en su ambiente próximo de socialización. Este carácter explosivo les impediría además establecer un diálogo en situaciones de tensión, y adecuarse a los distintos contextos o personas.

La agresividad se expresa con más intensidad entre alumnos, pero también surgen agresiones verbales y maltrato hacia los profesores. Frente a estas situaciones recurren frecuentemente a la expulsión del alumno de la sala de clases, considerando que no logrará reflexionar sobre su actitud ni controlar sus emociones.

No encuentran a los alumnos dispuestos a responsabilizarse de los propios actos ni fomentan en ellos esta capacidad.

La importancia dada al afecto en el discurso de los profesores, encuentra su equivalencia en el tema de los límites, a los que se refieren tanto en términos de necesarios como de ausentes en la institución.

Comparten la idea de que en la escuela no existe un reglamento claro y efectivo, que los alumnos por ende no tienen clara conciencia de lo esperado ni de las consecuencias de un comportamiento inadecuado, y que las sanciones aplicadas no son consistentes en todos los casos.

Esta situación es vivenciada por los entrevistados como externa a ellos depositando la responsabilidad de sostener reglas en el nivel institucional y en el resto de los profesores. En este sentido aparece una diferencia entre aquellos docentes que toman una actitud más activa en la puesta de límites, quienes se quejan de la falta de compromiso del resto de pares, y aquellos que no sintiéndose capaces de marcarlos consideran que los profesores de carácter más fuerte o quienes detentan cargos de autoridad deberían hacerse cargo de ellos.

El establecimiento de los límites aparece muy relacionado con una actitud distante y de frialdad afectiva en la percepción de los profesores, por lo cual hacerse cargo de ellos implicaría renunciar al reconocimiento de los alumnos.

Sin embargo cuando se ven sobrepasados por algunas situaciones, se permiten poner límites dejando por sentado que están motivados por su preocupación y cariño al alumno.

Esto no significa que siempre se hagan cargo de determinar la sanción que corresponde sino que frecuentemente recurren a terceros para ello, previa expulsión de la sala de clase del alumno identificado como causante del conflicto

El hecho de sancionar conductas genera, según la percepción de los profesores, agresividad de los alumnos hacia ellos, siendo éste un factor que pudiera incidir en la flexibilidad de las normas.

Cuando experimentan la sensación de ser agredidos activa o pasivamente por los alumnos, se expresan con descalificaciones e insultos igualmente agresivos hacia ellos. Enfrentados a estas situaciones violentas, permanecen momentáneamente en tensión pero después se presentan con la capacidad de superar su propio malestar y mostrarse incondicionales junto a los niños/as renovando su compromiso afectivo.

El ambiente escolar es conceptualizado como inestable, en particular en los recreos donde los alumnos expresarían la violencia de que son objeto cotidianamente. En estos espacios los docentes no se sienten responsables por

continuar su labor formativa, en actitud notoriamente más pasiva que la que adoptan frente a un grupo curso.

Se suma a la inestabilidad escolar la ausencia de un proyecto educativo y una metodología común que incorpore la consideración de la reforma educativa y las características de la comunidad escolar.

La mayoría de los entrevistados perciben que en la escuela existe un bajo nivel de exigencia en cuanto a los objetivos pedagógicos y ponen énfasis en que los niños/as tienen muy bajas expectativas. De esta manera los profesores limitan sus perspectivas de logro y en consecuencia tienden a reducir las oportunidades de proponer desafíos de aprendizaje.

Algunos profesores presentan una mayor disposición a optimizar la calidad de su trabajo docente, y son quienes tienen un mayor nivel de exigencia hacia los alumnos.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES**

En el contexto de la escuela Niño Levántate se advierte que el conjunto de profesores dan primacía al sostén emocional y al apoyo afectivo incondicional, condiciones que permiten desarrollar en el niño/a el sentimiento de pertenencia, de reconocimiento, de sentirse valorado y la certeza de saber que tienen a alguien en quien confiar. Este tipo de apoyo que se resume en el factor de resiliencia Tengo, es un factor clave para su desarrollo, y además difícilmente obtenible si no se cuenta con un adulto significativo para el niño/a que permanezca estable, cercano y protector. El acercamiento a los relatos de vida de los profesores permiten concluir que sus experiencias vitales determinan en gran medida la apertura emocional, ya que existe una correlación positiva entre haber sido ellos mismos objeto de vulneraciones de distinto tipo en su infancia o adolescencia y la disposición a establecer relaciones de compromiso afectivo con sus alumnos. Además el conjunto de profesores mantiene un registro mnémico de al menos una persona significativa en su propia historia escolar que constituyó en su momento una importante fuente de apoyo y de superación personal. En este reconocimiento al niño/a que fueron que se actualiza en sus alumnos, intentan ofrecerse para suplir de algún modo las carencias que ellos mismos sufrieron. Se trata de una apuesta por hacer surgir la resiliencia en los

niños/as así como ellos pudieron hacerlo en otra época de su vida. Este aspecto constituye en el marco de la escuela mencionada una característica diferencial positiva en relación al desarrollo de resiliencia en sus niños/as.

La figura escolar significativa que registran en su historia vital, invariablemente condensa el componente de apoyo afectivo incondicional junto a la exigencia en términos pedagógicos, sin embargo esta última condición no es visualizada como relevante en su ejercicio profesional. Por el contrario, se representa al niño/a como carente y desde esta perspectiva se intenta proveerlo, pero de esta manera se atiende a su condición socio afectiva descuidando el lugar que ocupa en el contexto escolar. Como apunta Aldo Melillo (en Suárez Ojeda Pág. 129) “se veía en el alumno al niño pobre en lugar de ver en el niño pobre al alumno”. La exigencia pedagógica involucraría confianza en la capacidad del niño/a para aprender, reconocimiento de esta potencialidad, y ubicaría al profesor en el lugar de quien puede y quiere ayudarlo en esta tarea. Una mezcla equilibrada de exigencia y afecto promueve el desarrollo de todas las fuentes de resiliencia. El docente, para constituirse en promotor de los aprendizajes, debe ofrecerse como un recurso profesionalizado con capacidad para mediar entre el orden de significados que busca transmitir la escuela y el código de que disponen los niños para reelaborarlo y significarlo. Esta labor implica que el profesor se haga cargo de la diversidad cultural del grupo curso y

de las diferencias individuales de los sujetos que aprenden. Una mediación efectiva da lugar a aprendizajes de calidad, apuntando al desarrollo de competencias y habilidades superiores sin descuidar que sean cercanas y significativas al alumno/a.

En la escuela objeto de este estudio, las prácticas pedagógicas están por el contrario centradas en la tarea y en el profesor, quien no logra constituirse en mediador de los aprendizajes, particularmente no logra integrar el mundo de referencia primario del niño/a con los objetivos de la escuela. Aquí se hace evidente que la acción e intencionalidad pedagógica de los profesores está fuertemente asociada a la forma en que construyen la imagen de sus alumnos/as.

Aparece como núcleo duro o central de la representación sobre los alumnos, la pertenencia e identificación con un contexto familiar desfavorable para su crecimiento y desarrollo. Se origina así una concepción valórica negativa de la cultura familiar, que por considerarla inadecuada u obstaculizadora a los fines de la educación formal, los profesores se empeñan en descalificar, cambiar o negar ésta, sin advertir que pierden con ello la posibilidad esencial de contar con un registro de aprendizajes sobre los que construir nuevos. Además en esta negación necesariamente se pone en juego parte del ser del niño/a, ya que fue

sobre este registro donde se formó su identidad, en el que se desarrollaron sus identificaciones y del que obtuvo la base de su moralidad y su socialización.

El discurso pedagógico es portador además de una queja constante en relación a la ausencia de límites, invariablemente asociada a la expectativa de que sean otros (la dirección, los padres, otros profesores, etc.) quienes se hagan cargo de hacerlos efectivos. Relacionándolos en su discurso directamente con la violencia, ponen de manifiesto la representación de los niños/as como consecuencia de su medio, frente al que se sienten incapaces de intervenir eficientemente. De esta manera opacan la genuina individualidad de los niños/as para constituirse en sujetos capaces, éticos y competentes social y culturalmente.

Así el mecanismo utilizado por los profesores más que hacer abordable la diversidad cultural, lo que hace es perpetuar la desigualdad y la exclusión social esta vez en el terreno escolar, obstaculizando la posibilidad de superar condiciones de vida adversas en los niños/as.

La posibilidad de generar resiliencia de los niños/as se apoya unas veces más en características personales y otras en características de su entorno, en este sentido la escuela puede constituirse en espacio privilegiado para su construcción ya que, como contexto social, allí se producen intercambios



comunicacionales que determinan la producción de significados e interpretaciones, en definitiva una particular representación de los niños/as.

En este espacio de diálogo y a través de un cuestionamiento en la representación que cada actor de la comunidad educativa tiene de los niños/as, permanece la posibilidad de cambiar y de construir expectativas positivas para su pleno desarrollo y superación, dando lugar a prácticas pedagógicas promotoras de resiliencia.

Existen variados programas de promoción de resiliencia, sin embargo se considera que su aplicación indiscriminada, sin previo análisis de las representaciones que circulan en cada contexto, puede neutralizar los efectos de estos programas al tratar a los niños/as como un todo deficitario homogéneo. Se propone el presente estudio como modelo metodológico para identificar en cada escuela cuál es la particular manera en que se representa al niño/a y cómo esta representación determina la interacción social y pedagógica que instala el docente, a fin de promover una reconstrucción de ella y el fortalecimiento de resiliencia en las áreas más deficitarias.

Siguiendo a Sergio Martinic (2003) se plantea que la posibilidad de cambio está en la construcción de nuevos sentidos interpretativos comunes a todos los actores de la comunidad educativa, de manera integradora, construcción en la que el profesor tiene esta vez el poder de crear espacios de conversación que

permitan la confrontación y la reconstrucción de nuevos discursos que porten a un nuevo sujeto: el niño/a capaz de superar la adversidad.

## CAPITULO VI

### BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ANGUERA, M. (1995). Métodos de investigación en psicología. Síntesis, Madrid, España.
- ✓ ARNAL, J. DEL RINCÓN, D., LATORRE, A. (1992). Investigación Educativa. Labor, Barcelona, España.
- ✓ ASTETE D. y SEPÚLVEDA V. 2003. En: Encuentro de alumnos tesisistas sobre temas relacionados con resiliencia: Perfil de competencias utilizadas por alumnos de un liceo focalizado de la región metropolitana: una aproximación del modelo de competencias al ámbito de la educación escolar: 27, 28 y 29 de Mayo de 2003. Santiago, CEANIM. pp sp
- ✓ BENARD, B. (1996). El fomento de la resiliencia en los niños. ERIC Digest.
- ✓ BENARD, B. (1991). Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community. North West research centre, Portland, U.S.A.
- ✓ BICE (1994). "Familia y Resiliencia del niño", Revista La infancia en el mundo, Vol. 5, N°3. pág. 19, Montevideo, Uruguay.
- ✓ BLUMER, H. (1969). Symbolic interactionism: Perspectiva and method. Englewood Clif. Prentice Hall. U.S.A.

- ✓ CARMONA M., IRARRAZABAL, D., STANCIC-ROKOTOV, V. (1995). Niños resilientes y pobreza. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- ✓ CORNEJO A. 2003. En: Encuentro de alumnos tesisistas sobre temas relacionados con resiliencia: Los procesos de deserción escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia: 27, 28 y 29 de Mayo de 2003. Santiago, CEANIM. pp sp
- ✓ CYRULNIK, B. (2001). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Ediciones Granica, Barcelona, España.
- ✓ DENZIN, N. y LINCON, Y. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En: Handbook of Qualitative Research. Págs. 1 – 18. Londres.
- ✓ DIAZ M., E. y PERÉZ V., V. 2003. En: Encuentro de alumnos tesisistas sobre temas relacionados con resiliencia: Metodologías de escuelas centinelas para la investigación sobre deserción y completación escolar : 27, 28 y 29 de Mayo de 2003. Santiago, CEANIM. pp sp
- ✓ ERICKSON, E. (1985). El ciclo de vida completado. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ FARR, R. (1984). Las representaciones Sociales. Editorial Paidós, Barcelona, España.

- ✓ FONAGY, P. STEELE, M., HIGGITT, A., TARGET, M. (1994). The Emanuel Miller memorial lecture 1992. The theory and practice of resilience. En: Journal of child psychology and psychiatry. Vol. 35, N°2, (Págs. 231 – 258) U.S.A.
- ✓ GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine, Chicago, U.S.A.
- ✓ GROTBORG, E. (1996). Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Fundación Bernard Van Leer, U.S.A.
- ✓ GUERRERO O., L. 1999. como educar con calidad si nuestros niños viven en circunstancias difíciles. En: congreso internacional de educación inicial: 1999. Lima. 10p.
- ✓ HAYNES, N. (1994). *Una aproximación global de la resiliencia en los niños: "Programa de Desarrollo Escolar"*. En: La Infancia en el Mundo Vol. 5, N° 3. (Págs. 37 – 39), Montevideo, Uruguay.
- ✓ JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- ✓ KOTLIARENCO, M.; Dueñas, V.; Cáceres, I. (1992). Vulnerabilidad versus "resilience". Una propuesta de acción educativa. Derecho de la infancia, 3er Bimestre. Santiago, Chile

- ✓ KOTLIARENCO, M.; Cáceres, I.; Álvarez, C. (1996). Resiliencia: construyendo en adversidad. CEANIM. Santiago, Chile.
- ✓ KOTLIARENCO, M.; Cáceres, I.; Fontecilla, M. (1996b). Estado del arte en resiliencia. CEANIM. Santiago, Chile
- ✓ KOTLIARENCO, M.A., DUEÑAS, V., CÁCERES, I., ÁLVAREZ, C. (1999). Notas sobre la resiliencia. CEANIM. Santiago, Chile.
- ✓ KOTLIARENCO, M.A, Cáceres, I. (1999b). *La resiliencia como “adjetivización” del proceso de desarrollo infantil*. En: El Observador. N° 11 (Págs. 12 - 21). Santiago, Chile.
- ✓ KOTLIARENCO, M., Cáceres, I., Puga, I. (2001). Promoviendo la resiliencia. Guía para padres y educadores. CEANIM. Santiago, Chile
- ✓ LÖESEL, F. y BLIESENER, T. (1989). On the concept of “Invulnerability”: Evaluation and first results of the bielefeld project. (Págs. 186 – 219). Walter de Gruyter, New York, U.S.A.
- ✓ LUTHAR, S. y ZINGLER, E. Vulnerability and competent: A review of research on resilience in childhood. American Journal of orthopsychiatry, 1991.
- ✓ MARTINIC, S. Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. Persona y sociedad. 17: 129-145, 2003, abril.

- ✓ MENVIELLE, E. Resiliencia y Familia en América Central refugiadas en Estados Unidos. La Infancia en el Mundo. 5: 24 – 26, 1994.
- ✓ MILES, M. y HEBERMAN, A. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Sage, Newbury Park.
- ✓ MOSCOVICI, S. (1976). Social influence and Social chance. Dependence and social control. Academic press, European association of Experimental Social psychology.
- ✓ MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. European association of Experimental Social psychology. 18: 211 – 250, 1988.
- ✓ MOSCOVICI, S. (1993). Psicología social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ MUNIST, M.; SANTOS, H.; KOTLIARENCO, M.A.; SUARÉZ OJEDA, E.; INFANTE, F. y GROTBORG, E. (1998). Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Jóvenes. Fundación W. K. Kellogg, ASDI. Washington D.C. U.S.A.
- ✓ POURTOIS, J., DESMET, H. (1992). Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Herder, Barcelona, España.

- ✓ RODRÍGUEZ, G. GIL, J. GARCIA, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, Granada, España.
- ✓ ROMÁN M. ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. Persona y sociedad. 17: 114 - 128, 2003, abril.
- ✓ ROMERO, S. (1998). Las cinco áreas de la resiliencia y la intervención educativa y psicosocial con padres. CEANIM. Documentos de trabajo N° 10, Santiago, Chile.
- ✓ ROMERO, S. (1998b). Resiliencia: ¿Enemigo o aliado para el desarrollo Humano?. CIDE Documentos N°9, Santiago, Chile.
- ✓ RUIZ, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- ✓ RUTTER, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. En: British Journal of psychiatry, Vol. 147, (Págs. 598 – 611).
- ✓ RUTTER, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. En: Journal of adolescent health. Vol.14, N°8, (Págs 626 - 631). U.S.A.
- ✓ SUÁREZ OJEDA, E. MELILLO, A. (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Paidós, Buenos Aires, Argentina.



- ✓ TAYLOR, S., BODGAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ VALLES, M.(1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- ✓ VAN MANEN, J. (1990). Qualitative methodology. Sage publications, U.S.A.
- ✓ VANSTENDAEL, S. (1994). La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. BICE, Ginebra, Suiza.
- ✓ VANISTENDAEL, S. (2000). La felicidad es posible. Gedisa editorial. Barcelona, España.
- ✓ VILCHES C., N. (2003). En: Encuentro de alumnos tesistas sobre temas relacionados con resiliencia: potencial pedagógico de la resiliencia en escuelas inclusivas y focalizadas en pobreza: desafío para la investigación acción participativa: 27, 28 y 29 de Mayo de 2003. Santiago, CEANIM. pp sp
- ✓ WAGNER, W. y ELEJABARRIETA, F. (1994). Representaciones sociales. McGraw Hill, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ WALSH, F. (1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. Nueva Cork: sistemas familiares.

- ✓ WEBER, M. (1949). The methodology of the social sciences. Free Press, New York, U.S.A.
- ✓ WERNER, E. y SMITH, R. (1982). Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. McGraw Hill, New York, U.S.A.
- ✓ WERNER, E. (1988). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. En: American Journal of orthopsychiatry. Vol 59, Nº1, New York, U.S.A.
- ✓ WOLIN, S. Y WOLIN, S (1993). The resilient self: how survivors of troubled familias rise above adversity. Villard Books, Washington, D.C., U.S.A.

## **ANEXO**

### **Preguntas guía para entrevista**

A continuación se presentan los focos de interés guía para la entrevista semipautada, organizados desde la propuesta de Edith Grotberg (1996) en cuanto a las fuentes de resiliencia, las cuales generarían conductas resilientes en los niños/as. Esta presentación responde a los ítem a investigar, sin embargo no se aplicarán en este orden sino respondiendo a la fluidez de la entrevista.

- Foco de interés 1: con relación al Factor resiliente “TENGO”

Categorías:

1. Relación que tiene con sus alumnos
2. Enfrentamiento de situaciones conflictivas
3. Ejercicio del rol docente
4. Manejo de emociones

- Foco de interés 2: con relación al factor resiliente “SOY”

Categorías:

1. Percepción de sus alumnos
2. Reconocimiento de cualidades en sus alumnos

- Foco de interés 3: con relación al factor resiliente “ESTOY”

Categorías:

1. Importancia atribuida a la confianza y seguridad del alumno
2. Importancia atribuida a la responsabilidad del alumno

- Foco de interés 3: con relación al factor resiliente “PUEDO”

Categorías:

1. Percepción de potencialidades en sus alumnos
2. Desarrollo integral del alumno
3. Percepción de obstáculos y límites internos y externos en el desarrollo del alumno

## TABLAS

**Tabla N° 1: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente “estoy”**

ENTREVISTADO	PRESENCIA DE LA FUNCIÓN DE SEGURIDAD	AUSENCIA DE LA FUNCIÓN DE SEGURIDAD
Entrevistado 2	A pesar de todo podrían estar bajoneados, deprimidos, que el mundo los pase a llevar, y no, están ahí pa' pelear, están ahí pa' sacar la cara. Yo creo que todos quieren ser más de lo que son sus papás, es como el deseo oculto que tienen, quieren salir de eso.	
Entrevistado 3		A ti no te van a hacer ecuaciones, ni logaritmos ni esas leseras cuando estés más adelante, o sea, sumar, restar, dividir, multiplicar, listo. Leer y escribir bien. Y comunicarte bien. Lo demás son conocimientos generales.
Entrevistado 6	..... entonces en la clase, sí estaban comprometidos.... o sea, estudiaban y trabajaban en la sala. También vi en ellos que había cosas positivas así que yo, tenían buena recepción, que iban a ser capaces, que estaban dispuestos, que abrían su mente pa' cosas nuevas.....	De las puertas de la sala para afuera poco compromiso

Entrevistado 7	<p>Fortaleza, como que lo que había que sufrir, ya se lo sufrieron.....</p> <p>.....no teniendo una muy buena situación, no se sienten pobres..... tienen como claro que el estudiar y el prepararse es como pa' ser más que los papás....., porque son metas personales, en la medida que ellos la cultiven, la mantengan.....la esperanza que les vaya bien es grande.....</p>	<p>No importa que uno sueñe alto ....y de repente por ahí se ubicó unos peldaños más abajo, pero ya ahí quedó súper bien.....lo malo sería no soñar ni nada.</p> <p>Hay muchos que ya más mal no lo van a pasar....entonces como que todo lo que viene va a ser mejor.....</p>
Entrevistado 8		<p>Son muy pocos los niños que se creen capaces de superar sus limitaciones.</p> <p>Hay chicos fuertes que van a poder hacerlo solos..... pero la gran mayoría no.</p>

**Tabla N° 2: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente “puedo”**

ENTREVISTADO	PRESENCIA DE LA FUNCIÓN DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES	AUSENCIA DE LA FUNCIÓN DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES
Entrevistado 1		<p>Intento separarlos por la agresividad que tienen, o sea, igual vienen de un ambiente sumamente agresivo. Tratar de reflexionar, no lo podís hacer.</p> <p>Y lograr en los más chiquititos, que no sean tan animalitos.</p> <p>Otros chicos también han desertado, creo que iban a seguir estudiando cinco, a postular a algo técnico, si es que es uno... y las niñas no querían postular, o van directamente a casarse, que vayan ahora a primero medio es un milagro, ponte tú.</p> <p>...o sea yo no estudié pa' llevar a nadie al fracaso, porque no sabían dónde estaban parados, no voy a ser cómplice.</p>
Entrevistado 2	Me conversan cierto tipo de cosas, hay otros que no me buscan tanto	<p>Pero yo creo que igual se querían agarrar, y se empezaron a insultar y todos se pusieron a gritar “pelea”.....</p> <p>Las peleas que han habido en el colegio que han sido en el patio, nunca han sido en la sala, se agreden, un par de combos o algo así.....</p>

		<p>Me insulta a garabatos, me dice viejo culiado, viejo huevón, una vez me tiró un pollo, no deja hacer la clase, le pega a las niñas..... Su actitud de choreza igual me descoloca un poco.</p> <p>Yo no los veo reflexionar mucho, los veo actuar, decidir.</p>
Entrevistado 3	<p>Como que no son rencorosos. Yo creo que debería haber una instancia en que los chiquillos pudieran desarrollarse.</p> <p>Porque yo sé que si a los chiquillos tú les das las herramientas, y que ellos desarrollen lo que ellos quieran, igual va a salir algo bueno.</p> <p>Yo sé que los chiquillos si están en otro lado, o con otro tipo de personas, no van a estar echando garabatos, igual van a tener sus modales y su voz fuerte.</p>	<p>Se acostumbraron igual a mí, porque si no ya no estaría ahí, me habrían hecho la vida imposible pa' que me fuera.</p> <p>Si les hubiera caído mal a los chiquillos, o no sé, no me soportaran, me hubiesen hecho la vida imposible, hubiese volado rápidamente.</p>
Entrevistado 4	<p>Niños muy creativos, con ganas de expresarse, de poder decir las cosas que ellos sienten, y a través del trabajo nos comunicábamos.</p> <p>Pero tiene una habilidad de comunicación impresionante</p> <p>Se acercó y tuvo la capacidad dentro de todo de decir "tía, te necesito"</p>	<p>Ellos te ponen a prueba, me costó al comienzo.</p> <p>Porque la problemática mayor acá es la conductual.</p> <p>Ellos no se conectan, porque ellos no llegan a ver que el que está adelante los quiere ayudar.</p> <p>Pero les gusta molestar, y no me molestan solamente a mí sino a todos los profesores.....</p> <p>y están todos tirándose cosas, arriba de la mesa, abajo.</p>



		“Lo único que les pido, si no van a trabajar, que por favor se queden en silencio, no salgan y no molesten”.
Entrevistado 5	Al final conmigo se relajaron, e incluso después yo los llamaba y como que estaban ahí mismo, hasta yo me sorprendía.	
Entrevistado 6	<p>Y son como en respeto, en responsabilidad, con sus cuadernos ordenados, no dejan de llevarlos, tratan de no decir garabatos, cuando los dicen piden disculpa y son buenos alumnos además.</p> <p>Todos tienen habilidades que se pueden desarrollar, ..... son tanto físicas como intelectuales y espirituales, yo creo que tiene que ver con los tres ámbitos.....</p> <p>.....pero fue tan lindo porque yo aprendí tanto de ellos,.....de las niñas del Hogar que me hicieron un comics que yo subía un cerro y las abandonaba, y como ellas lograban bajar ese cerro , eran unas cosas increíbles.....</p> <p>Siempre me han contado mucho sus cosas, no sólo los niños de mi curso, sino que niños de otro curso.</p>	<p>Un día yo escuché decir, en este colegio ”y de que te preocupai si nunca va a llegar a primero medio o de que te preocupai si jamás va a salir de cuarto”</p> <p>Había harta violencia de parte de los niños sobretodo de los varones hacia las niñas.</p>

Entrevistado 7	Ellos están más preparados para ese apretón, no preparados en cuanto a las capacidades que tengan, habilidades en cuanto a una profesión o..... pero sí, en cuanto a..... aguantar los apretones que te de la vida.	Siempre están ellos así como enrostrándose cosas La adrenalina es alta en los niños, es algo que se puede hasta oler..... .....y el que te insulte..... uno tiene que tomar una medida de inmediato..... una, pero no empezar el diálogo con él, porque si no le estoy provocando que te insulten más. .....y explotan a la nada..... que se reconozcan como tal....y que se acepten así. ...me asustó al ver esa actitud tan agresiva ya que si tenía un fierro le daba un fierrazo en la cabeza al otro.....una agresividad ya extrema. .....canalizar los chicos hacia el área de los oficios.....que sean buenos trabajadores y no es que le estemos poniendo un techo pa' que ellos no sigan, no.....pero, como ser realista.
Entrevistado 8	Los chiquillos me conversan hartas cosas que no le han conversado a los profes jefes y me han ido a preguntar. .....me entregaron su confianza .....de hablar cosas de ellos para que uno les tratara de buscar su norte	Si no tuvieran la inteligencia no se meterían en todos los problemas en que ellos se meten. Porque no saben actuar, ellos responden agresivamente a todo, frente a una situación que los complejiza ellos van a actuar de la única forma que saben, porque es la única forma que les han enseñado. Las herramientas que ellos tienen no son las más apropiadas pueden ser difíciles en conducta..... pero se están defendiendo ....

		Él se reconoce que está mal, pero no quiere ayuda.
--	--	--

**Tabla N° 3: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente “soy”**

ENTREVISTA DO	PRESENCIA DE LA FUNCIÓN DE RECONOCIMIENTO	AUSENCIA DE LA FUNCIÓN DE RECONOCIMIENTO
Entrevistado 2	<p>Y me habla, me conversa, me cae bien, yo creo que le caigo bien también, Caché que aprendió súper rápido y lo felicité. Ven que tienen aptitudes, entonces se motivan..... entonces dicen, ah, yo soy inteligente.</p> <p>Las cualidades que yo más admiro son las que yo no poseo, por ejemplo la personalidad que tienen, la capacidad de defenderse, que mantienen sus ideas.</p> <p>Yo les digo "yo te acepto tal como eres, te quiero, te estimo", "Yo te amo, yo te comprendo, yo sé lo que estai viviendo, me pongo en tu lugar, yo te quiero y surge, motívate", apoyar, todo eso.</p> <p>Los más desordenados, se motivan conmigo, yo les enseño algo, y veo que lo pueden hacer, los felicito, y les hago algo</p>	<p>Yo los describiría como niños con aptitudes pero sin actitud, sin principios de hábitos de estudio, y sin una valoración real de lo que significa el conocimiento y el aprender, y el proceso mental que implica también, reflexionar de cualquier manera.</p> <p>Se desmotivan fácilmente y tengo que volver a motivarlos para que vuelvan a trabajar en la actividad y que crean en sí mismos, que tampoco es una capacidad que tienen.</p> <p>De hecho son maduros en muchos sentidos, y los trato como tales, los veo como adultos</p> <p>La falta de concentración, son 5 minutos de concentración absoluta y después tengo que ir yo a motivar y a catetear, no les digo, "¡no, está malo!", sino que les digo, "esto no es así por tal y tal razón", y se desmotivan.</p>

	<p>más difícil y lo hacen y se motivan.</p> <p>Así van descubriendo ellos, van aportando a la clase, aunque en forma desordenada, griten, yo siento que aprenden.</p>	
Entrevistado 3	<p>Yo creo que reconocerles las cosas que están bien es como súper gratificante pa' ellos.</p>	<p>La normal pa' los chiquillos, las peleas que siempre tienen, y discusiones así fuerte, con garabatos. Me pongo entremedio, y se separan, igual se siguen gritando pero yo "no, cómo se te ocurre, ya déjate, no te pongai así, no seai tonto..."</p> <p>Me ha tocado hartas veces llegar y que no quieran hacer nada.</p> <p>"los chiquillos son con problemas, vienen de hogares mal constituidos, vienen con hartos problemas encima, son niñitos de más avanzada edad porque no recibieron educación cuando debieron, tienen hartas trancas emocionales y eso les impide también desarrollarse más en el área educacional.</p> <p>Están siempre inseguros, y siempre están como que no sé.</p> <p>"¿tía, pa' qué me sirve el inglés?" ahí yo sé que no les podís decir "no, te va a servir pa' cuando tú trabajís en una empresa", entonces me dicen "yo no voy a ir nunca a Estados Unidos".</p> <p>Pa' qué aprendemos inglés?", yo les digo "mira, en Perú, hasta los niñitos que lustran botas saben hablar inglés, pa'l turismo".</p> <p>Igual hicieron su trabajo que tenía que ser exigido, igual lo hicieron, lo mínimo-mínimo</p>

Entrevistado 6	<p>porque yo creo en el hombre, creo en el alma y en el espíritu, yo siento que en algún momento todos esos granitos que te estoy dejando....esas semillitas se van a florecer.</p> <p>Somos malos, matamos, hacemos guerra..... yo creo que a pesar de todo eso somos buenos..... intrínsecamente tenemos una bondad en nuestra alma que nunca va a desaparecer..... eso esta ahí y se puede desarrollar. Yo creo que la Margot se lo lleva y creo que la gente que la rodeaba se dio cuenta de esto.</p> <p>el espíritu de San Nicolás,entonces cuando yo les pregunto si existe, todos ellos mantienen súper claro que eso existe aunque no se ve..... y eso para mí es súper importante.</p> <p>Hay muchas cosas que existen y nosotros lamentablemente no los podemos ver, entonces..... ellos creen. ....son seres dignos de todo respeto, solamente por el hecho de ser niños, para mi es más especial que ser adulto,</p>	<p>.....a mí me gustaría que ese respeto que muestran conmigo, lo demostraran con el profesor que siga pero no se da tan así.</p>
----------------	---	---

	<p>por que están espiritualmente mucho más cercanos a Dios entonces uno puede aprender mucho de ellos.</p>	
Entrevistado 7	<p>.....tengo más esperanzas que de los otros 8vos que han salido.....en cuanto a continuidad de estudio. Que quede la libertad de que es un muy buen alumno y tenga otra aspiración, bueno él podrá elegir otro liceo</p>	<p>.....la pre adolescencia o adolescencia.....primero de buscar cariño, de buscar y necesitar al adulto y después que se da cuenta como que eso ya no pasó y ellos comienzan a alejarse.....a negar su cariño también.....y ya no pescan, como dicen ellos.</p> <p>....pero que si se esfuerzan lo van a lograr.....yo decía, no importa que sean cuatreros.....el del cuatrero, pero lo que han logrado.....el asunto es superar, llegar a la meta.....que saquen su enseñanza media y ya le abre muchas puertas.....dentro de lo poco que se pueda aspirar.</p> <p>....les cuenta mucho aprender.....pero podrían sacar su 4to. Medio con un oficio</p>
Entrevistado 8	<p>A pesar de que son niños me enseñan muchas cosas.....</p> <p>.....los chiquititos por lo menos tienen la intención de superarse.....la intención de ser algo más.</p> <p>.....he notado que se han dado cuenta, "no soy tan tonto como me creía, no soy tan limitado como me creía, o sea, yo puedo hacer más cosas".</p>	<p>.....de no creerse el cuento de que ellos pueden ser lo que quieran, que ellos pueden superar muchas cosas.....ellos están muy limitados en ese sentido, se automarginan solos.....</p> <p>....y se encierran mucho en la parte de la pobreza económica, y se auto limitan en lo que es la pobreza intelectual.....</p> <p>Ellos están optando por lo más práctico, por lo más básico</p> <p>Los más grandes la intención que tienen, la gran mayoría, no todos, es</p>

	<p>Pero nunca le dejé de decir que eran inteligentes.... creo que nunca se los voy a dejar de decir.....porque tienen las capacidades.</p> <p>Y me abrazan fuerte así y me dicen la quiero hartos... la voy a venir a ver y me vienen a ver</p>	<p>llegar a octavo y ponerse a trabajar y de ahí limitar todas sus expectativas de vida.</p> <p>Sus proyecciones no son muy altas.....son muy pocos los que quieren perfeccionarse en un oficio o en una profesión.....</p> <p>no se quieren a si mismos.....los noto muy débiles en ese aspecto, los noto así a mí me tocó vivir aquí, yo soy pobre por lo tanto voy a tener que ser toda mi vida pobre.....y no se dan las esperanzas, son muy inseguros.</p>
--	---	---



**Tabla N° 4: Clasificación de los fragmentos del discurso asociados al factor resiliente “tengo”**

ENTREVISTA DO	PRESENCIA DE LA FUNCIÓN DE APOYO	AUSENCIA DE LA FUNCIÓN DE APOYO
Entrevistado 1	<p>Un docente para estar acá necesita condición de líder. Un fuerte carácter, ser flexible también, tener un criterio sumamente amplio. Importante el cuento de la empatía, o sea, un poco del lenguaje corporal que uno da a la cosa verbal... creo que les cambia un poco el esquema a ellos porque están acostumbrados al “siéntate, entra a la sala”</p>	<p>La relación no es que sea mala, pero en algunos casos, te cuesta llegar, yo creo que “desmamarlos” un poco sería bueno, para poder hacer clases.</p> <p>Prácticamente tú después de las nueve y media no haces clases, no es nada mas que recreo y después... tú subes sumamente cansada también como profesor, no te dan ganas de hacerles nada a los chiquillos.</p> <p>Esa es la realidad de nosotros, no somos un colegio normal y nunca lo vamos a ser.</p> <p>Pero ya perdí la paciencia y cerré la puerta y el que se quedó, bien y el que no se quedó, bien.</p> <p>Yo no soy tu amiga, entonces si tu amiga te acepta eso yo no te lo voy a aceptar.</p> <p>Es difícil poner límites dentro de todo, pero si se salen de la clase, qué voy a pedir yo... qué voy a exigir yo si no hay mayor exigencia.</p> <p>Partiendo de asumir que no vai a lograr objetivos muy específicos sino que lo mínimo, para tenerlos en la sala y ver que se relajen un poco, no se maltraten, con eso quedamos más felices.</p>

		<p>Pero yo creo que lo que falta es como organizarnos en el recreo, no ir a mirarlos como a uno le pegan, o como se besan, o como pelean. Creo que a lo mejor hay que hacer un cambio.</p>
Entrevistado 2	<p>converso hartos de sus rollos, y trato de ponerme en el lugar de ellos Tres o cuatro casos que no están ni ahí, hagas lo que hagas, pero esos casos los converso en el recreo, indago para ver en qué puedo mejorar. Les enseño en el fondo a tomar la vida con más paciencia, porque esa pasión que de repente tienen puede ser un factor negativo, ennegrecedor, entonces, con mi actitud es un ejemplo con que yo refuerzo eso en ellos. (Acerca de la forma en que expresan el reconocimiento de cualidades en los alumnos:) Con un contacto corporal positivo, con una sonrisa, una mirada sorprendida, una felicitación, un toque en el hombro, darles la mano, "felicitaciones, excelente", subírles el ego, que se crean el cuento. Hacerme lo más cercano posible. No crear esa distancia profesor-alumno.</p>	<p>Hay alguno que me saca de mis casillas muy de vez en cuando... De repente están picados por algún reto, porque están acostumbrados a que no los rete. No sabía que hacer, si dejar que pelearan ahí mismo y terminar esa rencilla, o frenar el asunto, igual los dos son bien grandes, y yo mucho no podría haber hecho tampoco... me dediqué a observar. Preocupado de pasar a segundo plano tampoco, por que yo no quise, si yo me hubiera metido y no me hubieran pescado ahí lo hubiera sentido, pero no paso eso. Yo estuve observando no más. Estaba viendo la situación, ni siquiera analizándola, como viendo a ver qué sucedía... porque uno no puede hacer muchas cosas en esa situación. Yo pienso que mi asignatura no sirve para que ellos salgan adelante. Otros profesores que tienen una personalidad más fuerte van a reforzar el orden, pero yo no sirvo pa' eso. Pero el colegio no puede hacer mucho en eso, porque el ambiente donde se mueven, el hogar, todo, es así, si ven que dentro de su</p>

	<p>Ven a los profesores conversando siempre en buena, los ven riéndose, como familia, entonces ven un modelo de familia, no sé si consciente, pero lo ven, y eso influye, hay algunos que se han calmado notablemente.</p> <p>Siempre pregunto si creen en Dios, porque igual el saber que tienen un apoyo, es algo que no los va a hacer sentir solos, y eso les puede dar un poco de energía. Con la ideología, por último Buda. Si hay alguno que me pida ayuda yo se la voy a dar encantado.</p> <p>Yo creo que influye mucho el amor que uno le da... pero yo lo veo más por el lado de la empatía.</p> <p>El rol del profesor debería ser fijarse en cada alumno</p> <p>Lo refuerzo de acuerdo a cada uno.</p> <p>Para que cree ese primer proceso inicial de comprensión, para pasar a la reflexión, creo que es eso, voy muy personalizado.</p> <p>Y alumno que se va de la sala, y que no entendió, lo salgo a capturar, yo lo llamo, le pregunto "¿qué entendiste de esto y de esto otro?" y no sabe. "¿Tú sabes qué es esto, qué es esto otro?" "No". "Entonces no sales hasta</p>	<p>medio no les funciona ser tolerantes, respetuoso, cosas así, y les va a crear problemas en su medio no lo van a hacer... yo no tengo la capacidad para influir mucho en eso.</p> <p>En algunos casos el ambiente del hogar, algunos los han obligado a trabajar, otros quieren pescar un cuaderno en la casa, pero está su mamá que los aportilla, entonces los desvía completamente.</p> <p>Es que igual yo les he puesto límites y ellos me salen como abogados... y no puedo contradecirles eso y al final sucumbo ante ellos, y después llego a mi casa y digo "que soy tonto, podría haberles dicho tal y tal cuestión".</p> <p>"Manuel, no la molestes, ella va a responder". Ella estaba pensando, pensando, y como no podía interrumpirla en lo que es la materia, el contenido, empezó a molestarla, le tiraba los pantalones, la molestaba, la sacaba del pizarrón, y ella se desconcentró y por más que trataba, ya había perdido como diez minutos inútilmente en eso. Entonces opté por dejarlo aparte y en el recreo le dije "ya poh...". Entonces eso fue mi límite...</p> <p>Con todos tengo buena relación, no le tengo mala a casi ninguno</p> <p>Lo reto como papá de repente, y eso ha funcionado.</p> <p>Y me dijo "Tú me gustai más como eres. Cuando te poní como los</p>
--	---	---

	que sepas".	<p>demás, no te pesco. Y hay varios que no te pescan cuando te poní como los demás, así que deberías ser como eres." Y me quedo dando vueltas eso, entonces yo pienso que siendo yo es como me pescan, pero si dejo de ser yo, va a ser distinto el trato o más difícil, siendo más duro, mantener la lejanía.</p> <p>Que se llegue a un acuerdo para que ellos también respeten el límite, cuando a uno le imponen algo, sobre todo aquí, a estos niños, reaccionan en forma violenta. Entonces tiene que ser algo que sea en conjunto.</p>
Entrevistado 3	<p>Darles un consejo, o conversar, que no los estas retando cuando estén hablándote, que ese es el trato que ellos reciben siempre, entonces es importante recibir ese apoyo. O sea yo lo veo más como una parte afectiva que como una parte de enseñanza, así como "que se dediquen a puro aprender" así no funciona estar compatibilizando un poco las dos cosas para que el niño aprenda.</p> <p>Necesitan que esté alguien ahí, que sientan que tú les estás entregando cariño</p> <p>Y cuando se han portado súper mal en la sala igual los recibo, me abrazan, yo los</p>	<p>De repente andaban demasiado activos y no hallas qué hacer, entrai como a desesperarte un poco.</p> <p>Me echó el garabato... me sentí súper mal, porque a mí nunca me habían echado un garabato. Entonces yo fui donde la Sandra, justo había llegado la tía del hogar a buscarla... y le dijo justo a la tía, entonces se quedó sin salida, y las castigaron a todas, por culpa de la Manuela... no le dije nada, salí no más y le dije a la Sandra.</p> <p>Yo no la estaba ni mirando, entonces yo dije "ya, no los pesco más pa que no se sientan como muy atacados"</p> <p>que si no trabajan, los dejo como de lado... si no va a trabajar, que no moleste a los que están trabajando.</p>

	<p>abrazo....</p> <p>Se me portó mal toda la clase, y le puse una anotación, y lo retaron</p> <p>Hacerles como cosas lúdicas, que no sea tanto así como repetir como loro o aprenderse las cosas de memoria. Y voy mostrándoles, yo digo “¡Bien!” y ellos... “estoy aprendiendo, sé inglés e hice tal cosa”</p> <p>Porque yo los tomé como chiquititos, súper chicos, entonces después ya salir, crecer, y que tú estuviste al lado de ellos hasta que después salieron, yo creo que igual debe haber significado algo pa’ ellos. Ellos no se van a dar cuenta tampoco tan fácilmente, porque ahí se da cuenta uno, cuando ya es más grande.</p>	<p>Yo creo que los límites igual como que no están muy, muy claros. Debería haber como un reglamento más firme.</p> <p>Tú misma les dices “te voy a poner una anotación” o “la directora va a venir y te va a dejar suspendido, ya no están ni ahí, porque saben que es una suspensión y después en dos días más están de vuelta. Si se está portando mal, mandarlo a un lado especial, donde ahí reciba, la sanción o no sé qué se le irá a hacer.</p> <p>Hay que ver cómo son los niñitos que llegan también, o a lo mejor sería bueno empezar al tiro con las normas.</p> <p>Nunca así se han enojado tanto como pa’ mandarme a la punta del cerro</p> <p>Entonces yo me siento, y nunca falta el que sí realmente quiere trabajar, entonces va y se sienta al lado mío, “tía, ¿cómo se hace?”, ya, le empiezo a explicar, después llega otro, a los otros los dejo, y yo creo que como eso, ser indiferente, como que les llega.</p> <p>Se quedan ahí, a veces ya, no hacen nada, ponte tú, pero se quedan ahí conversando, entre ellos, pero yo les digo “ya, si no vai a hacer nada, no molestís a los que están haciendo algo. Quédate tranquilo, siéntate, no salgai, no gritís ni molestís a los que están trabajando.”</p> <p>Que no importa que no aprendan, pero que sientan que tu le estas</p>
--	--	--

		entregando cariño.
Entrevistado 4	<p>En la práctica yo no había trabajado con niños tan de riesgo social como acá... así que tuve que entrar como de otra forma, como entrar en conocimiento de ellos mismos... conocerlos a través de lo que hacía.</p> <p>Al comienzo yo tenía todo estructurado, me pasó, lo probé, así, muy rígida, el profesor aquí, los niños acá... me tuve que adaptar. Los niños sí acá, pero también entre mi clase, moverse entre ellos, y eso me dio más entrada hacia ellos.</p> <p>Yo busqué mi metodología, yo las adapté de allá, de acá, y esto me dio más resultado. Exigí más exigencia a los mayores, a los menores más lúdicos, más juegos, convertirlo en un juego, y eso me permitió enseñar más y conocerlos más.</p> <p>Tuve que disculparme, que también era ser humano, que también sentía, y también me dolían las cosas que ellos hacían, y que yo tenía la mejor intención con ellos.</p> <p>Porque yo me la jugué, en el sentido de que creía en ellos, en la posibilidad de cambio, y en la posibilidad</p>	<p>En general yo los veo como niños muy necesitados, con problemáticas, algunos muy profundas.....</p> <p>con una historia de ellos, de sufrimiento, de transgresiones, de abuso, de abandono</p> <p>Yo creo que habría que buscarles más límites a ellos.</p> <p>Tú eres el profesor, no puedes caer, pero yo me caí en algún momento, y entonces, bueno, también, así como ellos transgredían, yo también de repente</p> <p>yo trato de explicarles, me llega un lápiz, me llegan papeles, y ya ahí digo "ya, se acabó, se detiene esto", y ya ahí empiezo a decirles... gritar "ya, basta, hasta cuándo, qué pasa, hasta cuándo no entienden que se les está ayudando"... "despierten, qué les pasa, comprendan", y además decirles... "botan a un compañero, respeto al otro, ¿qué pasa, adónde van a llegar si siguen así?, entonces, fuerte todo esto, muy fuerte... Se los grité porque en realidad no había nada más que hacer, había que gritar.</p> <p>"Y no hago clases, y me voy, hasta que no se comporten los pendejos"... "qué le pasó a la tía, se volvió loca..."... voy a la sala de profesores y ahí recién me escucha la directora... es el tope y</p>

	<p>de que había cosas que yo les podía mostrar.</p> <p>Si me equivoco, quiero buscar la solución y mejorarlo, si se puede mejorar.</p> <p>Si alguna vez me había puesto dura también era para tratar de darles lo mejor que pudiera, desde mi parte.</p> <p>Y yo también fui capaz de acogerla... ¿Te fijai, Paz, que nos estamos llevando mejor, que me entendiste, que yo te estoy entendiendo?, ¿No te parece bueno?”, “sí”, me decía</p> <p>Yo les decía “pero tú puedes más”</p> <p>Yo les digo “no hagan el trabajo por mí”, “el día de mañana vas a tener un trabajo, y es tu responsabilidad, entonces, eso es importante.</p>	<p>yo no voy a volver a clase si no hay orden, si no hay respeto, y si no, no voy a volver a clase”.</p> <p>“¿qué van a hacer si no van a estudiar, se van a perder igual, quién los va a manejar a ustedes?, la sociedad, igual los van a tirar hacia abajo.</p>
Entrevistado 5	<p>Yo no creo que me vean tanto como la profesora sino que también yo les cuento mi vida, hago que sean partícipes de mis cosas, los trato con mucho cariño.</p> <p>Yo con ella al principio era súper pesada, la hacía trabajar, al principio no me resultaba mucho, porque ellos estaban acostumbrados a una cosa como abdominales, correr, y como la parte muy bruta de la</p>	<p>Yo me he dado cuenta que aquí ninguno se mete, están acostumbrados, sabís que si ven una pelea “total, se lo merecen”, dicen... entonces a mí de repente me molesta, porque creo que esos niños, igual son golpes y son golpes fuertes..... de esas cosas nosotros no hablamos, lo que sí hablamos es por ejemplo, si es muy grave la pelea, ahí una sanción.</p> <p>Se sanciona, nada más, pero de ahí a que nosotros conversemos,</p>

	<p>educación física, yo poco a poco como que les empecé a dar las reglas del juego... “no pueden fumar aquí en el colegio”, pero también explicarles porqué, es una cosa de reglas, son cosas de normas.</p> <p>Dijo “no, yo me voy para arriba”, yo le dije “oye, no, quédate aquí, anda al baño, pero tú anda afuera”, le dije, “porque no quiero más peleas”. Entonces ahí como que se calmó.</p> <p>Yo me meto entremedio de las peleas por que no me gusta ver peleas... “Oye, si le querís hacer algo vai a tener que pasar sobre mí primero”, y como que ahí se calman... “ por favor no seai peleador, por ultimo hazlo por mí”</p> <p>Y yo también me alteraba igual que él, entonces después me di cuenta que ese método no me resulta con él, al contrario, tengo que estar “ bien, súper, vai muy bien”</p> <p>cuando cambian, yo soy de las que me acerco y le digo “¿sabís qué?, te felicito”.</p> <p>Que yo los hacía trabajar mucho, que no estaban acostumbrados, pero así, poco a poco igual se fueron adaptando</p>	<p>sabís que si hay una pelea, podís tratar tú de meterte, no nada más. Entonces a la hora de sancionar, pa’ mí fue como fuerte, yo me sentí como entre la espada y la pared, como que “¿qué hago?”.</p>
Entrevistado 6	Yo creo que si yo lograra	....porque lo externo y lo fuera de



	<p>tener un niño tres años ese niño a lo mejor podría salir fortalecido.....pero menos de tres años para mí no tienen mucho sentido, o sea, yo creo que son fortalecimientos que se pueden perder.....</p> <p>...ella se lleva confianza en los adultos... algo que ella no tenía... ella sabe que la pueden querer... cuando ella quiere... que no solamente la van a rechazar</p> <p>Nunca voy a decir “pa’ que me voy a preocupar”, yo creo que ellos tienen todas las potencialidades y todas podrían ser desarrolladas si tuviéramos todos nosotros también la capacidad de poder desarrollársela... si nosotros como colegio, si la familia como familia, si la sociedad como sociedad</p> <p>Aquí en el colegio se les da mucho cariño, mucho cobijo, mucho escucharlos, ya... siempre estar atentos a sus problemáticas.....</p> <p>Yo he aprendido harto con ellos</p> <p>Entonces yo sé el temperamento del niño yo puedo evaluar con mayor claridad y con mayor objetividad. Yo soy como súper formativa, así como que siempre estoy... he, haber los garabatos, que significa?... sentémonos</p>	<p>eso que yo le doy es tanto más, es como que yo doy un diez y el resto un noventa.....entonces ese diez no alcanza... tiene que haber refuerzo constante.....no sólo de uno sino que de todos... o llegaran a su casa y de repente ellos le dieran un golpe a su hermano chico y la mamá le enseñara que el chiquitito se merece todo el respeto porque es un hijo de Dios igual que él y que por favor lo ayude a crecer sano y fuerte y no le mande el manotón, me entiendes.....y no le dijera ¡pucha cabro tonto que le pegaste!...</p> <p>Veo a sus familias, veo sus casas, veo el entorno, veo al mundo como esta y el hecho sólo de que se sienten a ver televisión toda la tarde..... se quebranta lo poco que yo pude dar..... se pierde.</p> <p>Porque no hay un ambiente en la sala lo suficientemente calmo e introspectivo pa’ que ellos puedan aprender tranquilos.</p> <p>Ellos no tienen muy clara las reglas... porque aquí no se están dando.</p> <p>Yo creo que la educación no se va a reformar mientras el educador no se reforme... y el educador no se quiere reformar..... porque todos están bien como están, es súper fácil, qué tengo que aprender si ya soy un adulto he aprendido toda mi vida.</p> <p>Los sentía a todos como súper necesitados de un rinconcito, del</p>
--	--	--

	<p>bien, las mesa no son para sentarse.</p> <p>Si hay una buena educación, una educación bonita, interesante, entretenida..... ellos no solamente están siendo alimentados intelectualmente, sino que además hay otra cosa que esta más allá, que también esta siendo alimentada y ellos por ende responden de mejor manera.</p> <p>Yo también tengo mis cuadernos bonitos, entonces yo también les estoy dando el ejemplo en la sala... yo nunca me voy a sentar arriba de la mesa aunque tenga muchas ganas.</p> <p>.....sé que dentro de la sala sí tengo que funcionar pa' que ellos tengan como un modelo..... ya y yo creo que el profesor siempre tiene que ser un modelo de vida para los niños.</p> <p>Yo siento que uno debe ser un modelo... y que cuando uno comete errores y uno sabe que los ha cometido ser capaz ante ellos de decirles y de hablarlo, cosa que ellos se den cuenta que tú eres un modelo digno de imitar, en algún momento, también eres un ser humano igual que ellos... y también puedes tener problemas, defectos, tristeza.</p>	<p>lugar donde poder estar tranquilos, a pesar de esa violencia que existía, que se calmaba después con el transcurso de las clases.... y en el patio no se daba porque ahí interactuaban todos y empieza de nuevo el rollo del desorden.</p> <p>No hay una familia detrás que este apoyando, a nadie le interesa si ellos estudian o no estudian, la obligación la tiene absolutamente el colegio, tampoco hay un modelo de educación, enseñar a ser amables, sentarte bien.....a ser limpio, a ser respetuoso.</p> <p>Yo llegué y vi niños débiles, necesitados, tristes, con ganas de participar.....con ganas de no participar.....con violencia, tristezas, con muchos dolores.</p>
--	--	--

Entrevistado 7	<p>...es como imposible trabajar sin una relación afectiva,. Mi máxima es que me respeten porque me quieran..... no porque tienen miedo al profe. Es imposible conversar cuando se están dando, o sea, tení que ir a separar, y tratar de no ser agresivo tú.</p> <p>... también en un momento viví la incertidumbre de que también pude no tener nada... entonces uno como que habla de la misma vereda...</p> <p>Estamos muy preocupados de acoger... y de tratar de mantener, de encontrar a los niños con la educación</p> <p>.....una palabra así orientadora, de consejo, dura un tiempo aunque sea breve, pero.....a lo mejor el que necesitas para una jornada</p>	<p>No volvimos a hablar de la pelea en realidad... yo no le di importancia.</p> <p>Él esta mal... y me insulta, y si yo al otro día voy y lo llamo y le digo, "tú que me insultaste ayer"..... ellos lo pueden tomar como un rencor.</p> <p>Cuando te insultan delante de todo un curso... uno tiene que hacerse respetar... tiene que acudir, o a la inspectora o a la dirección y decir "mira conversa con él, porque me insultó y yo no puedo tenerlo acá en la sala"</p> <p>...."alguien fue capaz de disculparme solamente mirándome... y al otro día no me negó el saludo"..... y que las cosas están iguales, y ellos entenderán que no es que el profe sea tonto, que se olvida.</p> <p>....sí, hubieron deserciones en los cursos más altos....., a lo mejor tuvimos culpa nosotros como colegio.....pero también hubo otros factores graves fuera... drogas...</p> <p>En estas familias disfuncionales se va produciendo como una especie de abandono.</p> <p>....son niños... digamos normales, en sí mismos... lo que los rodea a veces no es muy normal digamos.....no es lo más deseado. Hasta un jardinero si es muy bueno..... vive muy feliz porque es respetado por bueno..... y al final lo que importa es que te</p>

		reconozcan
Entrevistado 8	<p>Reírme con los chiquillos, enojarme con los chiquillos, escucharlos, eso me gusta... Yo espero más de ellos, porque sé que tienen el potencial</p> <p>Son personas capaces, que se quieran, que sean queridos, que se quieran a si mismos...</p> <p>Tú tienes la posibilidad de ser diferente a lo que eres ahora... porque tu familia no es la que te dice ¡ya! hasta aquí llegaste, eres tú el que te pones límite.</p> <p>Me gané la confianza completa de ella... y me dijo, tía por que se la jugó por mí?...porque yo creo todavía en ti... tú vas a ser lo que tú quieres ser.</p> <p>La consecuencia ante todo... si yo digo una cosa, la tengo que hacer...</p> <p>Importante la exigencia... porque una cosa es que sean limitados económicamente, pero yo no les puedo limitar... mentalmente.</p> <p>Si yo les prometo algo a los chiquillos, tengo que cumplir. A lo mejor sí voy a ser algo significativo para ellos... en el sentido de les permití a ellos....expresar cosas que no habían dicho antes.....</p> <p>El hecho de que ellos sean</p>	<p>Yo creo que es un error que estamos cometiendo nosotros al contenerlos tanto, y cuando llegan a 1º medio son los que desertan por un error de nosotros mismos, y en eso me incluyo yo..... porque a lo mejor no les exigimos más, uno los defiende..... pero no les das las herramientas para que se defiendan solos.</p>

	pobres, no significa que ellos van a tener que limitarse a quedarse ahí, sino que ellos pueden seguir superándose	
--	---	--