

**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**



**NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA
ESCUELA SAN VICENTE FERRER**

Profesora guía: Jeanette Hernández

Alumna: Renza Barrera Païs

**Tesis para optar al Grado Académico de
Licenciado en Trabajo Social**

Tesis para optar al Título de Asistente Social

Santiago

2004

INDICE

	Pág.
Introducción	5
Estrategia Metodológica	13
<u>I PARTE</u>	
<u>MARCO TEÓRICO</u>	18
<u>CAPÍTULO 1</u>	
<u>TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN</u>	19
1. Teoría Funcionalista	22
2. Teoría del Capital Humano	24
3. Teoría de la Reproducción	26
4. Enfoque Credencialista	30
5. Teoría de la Resistencia	32
6. Teoría del Etiquetado	33
<u>CAPÍTULO 2</u>	
<u>VINCULACIÓN FAMILIA – ESCUELA</u>	36
1. El papel de la Escuela	42
2. Educación, Familia, Género	45
3. Familias chilenas y Escuela hoy	47
<u>CAPITULO 3</u>	
<u>CONVIVENCIA ESCOLAR</u>	51
1. Clima Social Escolar	54
1.1 Clima Social	54
1.2 Clima Social Escolar y Violencia	62
2. Relaciones interpersonales	67
2.1 Relación Maestro – Alumno	67
2.2 Relación Alumno – Maestro	70
2.3 Relación Alumno – Alumno	71

<u>CAPÍTULO 4</u>	
<u>LAS CONDUCTAS PROBLEMAS SON UNA SEÑAL</u>	72
1. Violencia, Agresión y Disciplina	74
1.1 Agresividad Humana	
2. Causas de la Agresividad Escolar	76
2.1 Agentes Exógenos a la propia escuela	
➤ Análisis Social	76
2.2 Agentes Endógenos	81
3. Influencias Afectivas en la Conducta del Menor	83
3.1 Características Personales	85
3.1.1 Factor Personal Físico	86
3.1.2 Factor Personal Psíquico	87
3.1.3 Factor Personal Funcional	89
<u>MARCO REFERENCIAL</u>	90
<u>CAPÍTULO 5</u>	
<u>POLÍTICAS EDUCATIVAS Y</u>	
<u>ESCUELA SAN VICENTE FERRER</u>	91
1. Políticas Educativas en Chile, Reforma en Marcha	91
2. Los cuatro ámbitos de la Reforma Educacional	95
3. De la Reforma a la Escuela San Vicente Ferrer	102
<u>II PARTE</u>	
<u>NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA</u>	
<u>AL INTERIOR DE LA ESCUELA</u>	
<u>SAN VICENTE FERRER</u>	
<u>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	107
<u>CAPÍTULO 6</u>	
<u>PIDO LA PALABRA</u>	108
1. Víctima o Victimario?	109
1.1 La vida en grupo	111
2. Sí, Quiero a mi Familia	117
3. El Silencio de los Inocentes	124
3.1 Los Castigos	128

CAPÍTULO 7
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA 131

1. La Escuela Habla 132
 1.1 En Nombre de la Ley 137
 1.2 Participación de las Familias en la Educación de sus Hijos 139

CAPÍTULO 8
LO QUE ELLOS DICEN 141

1. Cerro Navia y la Educación. 141
 1.1 Con visión de futuro. 142
 1.2 Demanda potencial. 143
 1.3 Amenazas y oportunidades. 143
 1.4 Debilidades y fortalezas. 144
2. Antecedentes personales. 147
 3. Relaciones con sus pares. 151
 4. Ambiente escolar. 157
 5. Familia, afectividad y participación. 168

CONCLUSIONES 181

- A modo de conclusión 182
- Trabajo Social y Escuela 191

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- ANEXO N° 1: Operacionalización de variables
- ANEXO N° 2: Encuesta
- ANEXO N° 3: Focus Grup
- ANEXO N° 4: Entrevista en profundidad a un Profesor
- ANEXO N° 5: Entrevista en profundidad al Inspector de patio
- ANEXO N° 6: Entrevista en profundidad a la Directora del colegio
- ANEXO N° 7: Ficha personal del niño, para conocer antecedentes familiares.
- ANEXO N° 8: Cuadros estadísticos

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación, pretende abordar los problemas de conducta que presentan los niños de 5° a 8° básico de la escuela San Vicente Ferrer.

A partir de los objetivos planteados, se comenzó a analizar las distintas teorías educativas, la importancia de la familia y de la escuela que rodean a un niño con problemas de conducta, y las causas que la provocan.

El estudio fue dirigido a 105 alumnos que de acuerdo al registro escolar que posee la escuela, manifiestan problemas conductuales, además, se aplicó una entrevista en profundidad a la Directora de la escuela, a una Profesora y a la Inspectora de patio, para indagar el repertorio de alternativas que ofrece el colegio ante estas situaciones, y también, para determinar la relación que estos niños mantienen con su familia y el entorno escolar.

Específicamente, para introducir más en el tema, se incorpora en el marco referencial, lo establecido en las Políticas Educativas en Chile y la Reforma Educacional, y la manera en que éstas influyen en el Proyecto Educativo que posee la escuela San Vicente Ferrer.

Por último, se presenta el análisis de los datos recogidos en los distintos instrumentos aplicados y la relación que tiene el Trabajo Social en el área escolar.

La investigación tiene relevancia social desde el punto de vista familiar y educativo, ya que según sostiene el Documento de Puebla (de la Iglesia Católica) en su artículo 1024: la “Educación es una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora”. Se comprende, entonces, que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último que trasciende la finitud esencial del hombre.

La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real por los cuales el mismo hombre humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia.

La familia es la primera responsable de la educación. Toda tarea educadora debe capacitarla a fin de permitirle ejercer esa misión. Sin embargo, esta misión educadora de la familia, se ve afectada o debilitada por los profundos cambios sociales, morales y económicos que han ido modificando su estructura.

Se sabe por los distintos medios de comunicación, que según los resultados obtenidos por el Censo del año 2002, la familia chilena ha ido cambiando su estructura. Las mujeres tienen un promedio de 2,2 hijos en su vida. En un tercio de hogares chilenos (31,5%) son las mujeres las famosas jefas de hogar, las que “sostienen la casa”.

La tradición de aquellos hogares extendidos con padre, madre y parientes viviendo bajo un mismo techo, representa solamente el 23% de las familias (Lagos;2003).

Todos estos cambios son un condicionante de la conducta de los niños. Es indudable que en casi cada familia, en algún momento, ha pasado por una experiencia cuando su niño adopta una conducta muy diferente de su comportamiento usual.

La interacción entre un individuo y el resto del sistema del cual forma parte (por ejemplo: la familia, la escuela, etc.) limita algunas de sus conductas y facilita la aparición de otras. Por tanto, toda conducta está inserta en una secuencia donde se enlaza con los comportamientos de otros miembros de un sistema.

Muchas veces las quejas de los profesores con respecto a algunos niños, motivan a dudar acerca de la conducta de éstos niños, que en la casa manifiesta un buen comportamiento, o asumir una actitud poco optimista frente al cambio, debido a que no se logra manejar la rebeldía o la constante actividad de los niños.

En tales oportunidades, los niños suelen ser expulsados del colegio, integrados en éste, bajo condición de una buena conducta o derivados a atención psicológica. Sin embargo, para comprender la realidad de este problema es necesario conocer las causas, ya que los problemas de conducta responden a varios factores, siendo las más importantes las características del niño, las de su familia y las del sistema escolar en el cual está inserto.

EN CERRO NAVIA, EL COLEGIO SAN VICENTE FERRER

La Comuna de Cerro Navia tiene una superficie de 11,05 Km², de los cuales 9,04 Km² corresponden al área urbana consolidada. La comuna se localiza en el sector Poniente de Santiago, Región Metropolitana. En su territorio encontramos un pequeño cerro que da el nombre a la comuna. El río Mapocho constituye el límite Norte de la comuna. La creación de la comuna estableció una delimitación territorial que no consideró los recursos de espacio, comunicación y de actividad económica necesarios para una lógica de crecimiento económico de su población.

La población, proyectada de acuerdo al censo de 1992, es de 173.758 habitantes, esperándose que para el año 2005 el total de la población sea de 178.310 personas.

La comuna presenta hoy una densidad que alcanza a 15.226/hab./Km², ubicándose dentro de las comunas más densamente pobladas del Gran Santiago. De esto se desprende que el área de expansión para futuras construcciones de viviendas y equipamiento sea muy escasa. El 8% de su población se ubica en el tramo de 0 a 34 años de edad, en tanto que sólo un 4% supera los 65 años. Existe un 12,7% de esta población perteneciente al grupo étnico mapuche. El 30,8% de la población se encuentra en edad escolar.

En cuanto al aspecto económico, distintos instrumentos de medición de pobreza señalan a Cerro Navia como una de las comunas más pobres de la región y del país. Es Cerro Navia una comuna con falta de infraestructura, posee una población con una alta tasa de cesantía, de bajos ingresos y de inestabilidad laboral. Con un alto porcentaje de trabajadores no calificados, con déficit cada vez menor en pavimentación y áreas verdes.

La actividad industrial es muy baja y el comercio es solamente para consumo local, con ventas generalmente al detalle. El 92,5% de las patentes de la comuna son de la categoría microempresa. La industria más importante es Cerámica Industriales FANALOZA, le siguen Cristal Art. Ltda. e Industria de Aisladores Casablanca S.A.

Cerro Navia es una comuna con elevados niveles de pobreza en el contexto nacional. Según CASEN 1998, un 24,21% de los 41.526 hogares y un 26,67% de los 167.226 habitantes estaba en situación de pobreza.

En cuanto a la educación, uno de los ejes del Plan de Desarrollo Comunal, es la formulación de una política Comunal de Educación que contemple una real generación de oportunidades a niños y jóvenes inmersos en una realidad de gran riesgo social, en donde la escuela se deberá transformar en un polo de desarrollo de cada barrio, impulsando un proceso de participación e integración de los actores de las escuelas con la comunidad local. Se deberá fortalecer la capacidad de cada establecimiento para generar y gerenciar ideas y proyectos educacionales para lo cual será necesario desarrollar un programa de formación y capacitación de directivos, padres y apoderados, docentes y técnicos del sector.

Es dentro de este contexto, en donde se sitúa la Escuela Particular Subvencionada N° 261 “San Vicente Ferrer”, perteneciente a la Comuna de Cerro Navia, ubicada en la ribera del río Mapocho.

Es una escuela de enseñanza básica (abarca de pre kinder a octavo básico) confesionalmente católica, a cargo de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada de Génova desde el año 1954 (dos años después de su fundación por los Padres de la Preciosa Sangre).

La propuesta pedagógica del Instituto de las Hermanas de la Inmaculada de Génova, se basa en la entrega de Principios Filosóficos, Sociológicos, Técnico – Pedagógico y Pastorales, teniendo como Marco de Referencia Operativo el Área Pastoral, Académica, Coprogramática y Vocacional.

“La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinan en conformidad a la LOCE y que le permitan continuar el proceso educativo formal” (Proyecto Educativo San Vicente Ferrer, 2003).

La escuela trabaja con un Proyecto Educativo que se concretiza a través de un Plan anual, iluminado en el espíritu del Fundador de la Congregación, San Agustín Roscelli. De acuerdo a lo propuesto en dicho Proyecto Educativo, el colegio se enfrenta a desafíos que en algunos momentos se transforman en situaciones adversas que no permiten llevar a cabo los objetivos planteados. La escuela tiene como principio trabajar en conjunto con las familias de los alumnos, esperando de cada una el aporte para que el niño crezca en plenitud. Cuando el compromiso de ésta no existe, se observan situaciones complejas en sus conductas. Ellos necesitan ser atendidos y por tanto manifiestan de alguna manera la carencia.

No todas las veces los padres de los niños asumen esta realidad; cuando se le es informada acusan a la escuela de incompetente, de carente de medios, de personal poco eficiente para su tarea educativa. La escuela es consciente de sus límites y por eso evalúa su trabajo en forma periódica.

Dos son las instancias en donde todo el cuerpo docente analiza la situación conductual de algunos niños en particular, tomando decisiones que permitan mejorarlas. Estos niños para que sean nombrados en dichos consejos han vivido todo un proceso previo en donde el Profesor jefe, asumiendo su responsabilidad de orientador en las conductas de éstos, ha tenido varios encuentros con los apoderados y con el niño, acordando acciones que permitan mejorar las dificultades que se presentan.

La escuela cuenta con una Inspectora de patio que lleva un registro sumamente completo sobre el historial de los alumnos y, la política de este estamento no es *reprimir*, sino la de *redimir*.

Los niños de 5° a 8° básico, se caracterizan, en su mayoría, por ser muy inquietos, aunque, siendo lo normal, no dificulta las prácticas pedagógicas, sin embargo, se observa una agresividad verbal muy alta. Los niños manejan un vocabulario bastante soez, aludiendo, la mayoría de las veces, a situaciones sexuales desordenadas, eso demuestra, entre otras cosas, la poca comunicación que los padres mantienen con sus hijos respecto de estos temas.

También en forma encubierta utilizan ese vocabulario para referirse de algunos docentes del establecimiento. Esto provoca en los niños una conducta desafiante que se traduce a la vez, a una escasa predisposición a obedecer las normas del colegio (uso de uniforme, juegos bruscos en los recreos, etc.) y las órdenes que se imparten en forma circunstancial. Los niños escuchan pero no traducen en conductas lo que han oído, simplemente siguen en su ensimismamiento.

Esto implica también la pérdida de los buenos hábitos, reflejado en los modales en el trato entre sus pares, presentación personal y relaciones con las autoridades del colegio.

Es por todo esto que se ha considerado de gran importancia realizar esta investigación, tratando de describir el entorno familiar y educativo que rodea al niño con problemas conductuales, y su relación con éstos.

1. Planteamiento del problema:

La conducta (o el comportamiento) es una interacción entre las vulnerabilidades, las virtudes innatas, un ambiente cariñoso, y el estilo paternal o maternal de criar a los hijos. Un problema en cualquier área puede dar principio al comportamiento o conducta indeseable.

Varias familias han experimentado cambios de conducta en sus niños, que no responden a lo usual en ellos. Hay muchas clases de conducta que pueden parecer confuso, inapropiado o hasta atemorizante. Algunos niños pueden actuar de manera poco adaptativa, pueden llorar, pero también pueden actuar de manera agresiva, grosera, indiferente y hasta violenta. En efecto, la educación persigue conseguir individuos capaces de relacionarse con eficacia con los demás, en el ámbito de las relaciones de amistad, de afecto, de trabajo, etc.; que se acepten a sí mismo con sus cualidades y características; sin embargo, los problemas de conducta, comportamiento inadecuados que se presentan de manera frecuente, responden a una realidad familiar, características del niño, y al sistema escolar en el cual está inserto.

Frente a esta situación, presente también en la escuela San Vicente Ferrer, es que cabe plantearse:

¿Cuál es el entorno familiar que rodea a un niño de 5° a 8° año básico con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer?

¿Cómo es el ambiente escolar en el que está inserto un niño de 5° a 8° básico con problemas de conducta?

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo General:

Describir el entorno familiar que rodea a un niño de 5° a 8° básico con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer.

2.1.1 Objetivos Específicos:

- Identificar el tipo de familia al cual pertenece un niño de 5° a 8° básico con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer.
- Establecer el tipo de relación que tienen con sus familias los niños de 5° a 8° básico, con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer.
- Determinar las características socioculturales de la familia de un niño de 5° a 8° básico con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer.

2.2 Objetivo General:

Describir el ambiente escolar en el cual está inserto el niño con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer.

2.2.1 Objetivos Específicos:

- Determinar la relación que mantienen estos niños, con sus Profesores.
- Determinar la relación que mantienen estos niños, con sus compañeros.
- Indagar el repertorio de alternativas que tiene la Escuela San Vicente Ferrer, para enfrentar los casos de problemas de conducta al interior de la misma.

1. Variables:

La investigación se enmarca en tres variables: Niño con problema conductual; Entorno familiar; Ambiente escolar.

2. Hipótesis de Investigación:

- La ausencia de uno o de ambos padres, por razón de abandono, separación y trabajo, determina la conducta agresiva del niño.
- La poca aceptación del niño, hacia las normas del establecimiento y exigencias del Profesor en el aula, estimula la conducta desafiante de éste, frente a sus pares y profesores.

3. Marco Metodológico

La investigación a realizar será un estudio cualitativo de tipo *No Experimental Transeccional Descriptivo*.

No Experimental: ya que no se manipulan deliberadamente las variables, se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos, (como es el caso de los niños de 5° a 8° básico que presentan problemas de conducta al interior de la escuela) a la vez se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

Transeccional Descriptivo: ya que se recolectarán los datos en un solo momento, en un tiempo determinado. Su objetivo es indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables en un cierto momento, mide en un grupo de personas u objetos una o más variables y proporciona su descripción.

5.1 Universo:

El universo de estudio contempla la totalidad de los alumnos, es decir, 360, que cursan 5° a 8° básico en la escuela San Vicente Ferrer, de la comuna de Cerro Navia.

5.2 Muestra:

La muestra del estudio será integrada por 105 alumnos que cursan entre 5° y 8° año básico de la escuela San Vicente Ferrer, y que según el registro escolar de dicho establecimiento, presentan problemas de conducta.

5.3 Recolección de datos:

La recolección de datos se realizará a través de las siguientes técnicas:

Encuesta: Aplicada a todos los alumnos con problemas de conducta que cursan entre 5° y 8° básico. Respondida en forma anónima, su objetivo es establecer la visión general de éstos alumnos acerca de la escuela, su relación con los profesores, compañeros y sus familias.

Focus Group: Realizada con dos representantes por curso (de 5° a 8° básico), que presentan problemas de conducta al interior de la escuela. Su objetivo es detectar los significados que éstos alumnos dan a la escuela, la familia, y a los problemas de conducta.

Entrevista en profundidad: Realizada al Director, al Inspector de patio y a un profesor de la escuela San Vicente Ferrer, cuya antigüedad en el establecimiento sea mayor de 10 años, para determinar la relación que estos niños mantienen con los profesores, los compañeros y para indagar el repertorio de alternativas que presenta la escuela frente al problema de conducta.

Revisión de la ficha personal: de éstos alumnos, para indagar sobre antecedentes socioeconómicos de sus familias.

I PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1

TEORIAS DE LA EDUCACIÓN

Se puede entender por educación como un concepto y como un precepto. En tanto concepto da cuenta de los procesos mediante los cuales el sujeto llega a ser parte de su sociedad adquiriendo las normas, pautas de conducta, los conocimientos y destrezas que le permiten su plena incorporación en ella; en cuanto precepto se sitúa en el ámbito de los saberes legitimados a través de los sistemas educativos, los que tienen el monopolio de la certificación del conocimiento y el control de la educación formal.

Esa delimitación inicial es importante, puesto que desde la perspectiva de la educación como concepto, ésta constituye un proceso y una actividad que realiza el conjunto de la sociedad, pues como señala Barsa (1969:102):

“(La educación) en su más amplio sentido, ha existido siempre en todas las colectividades humanas, aún en los grupos más primitivos. Desde este punto de vista el proceso educativo consiste en la asimilación de la cultura del grupo en que se vive, y en la formación de una personalidad que se adapte adecuadamente a él. Por esta razón puede decirse que la educación es una función social, y que es la sociedad la encargada de realizarla mediante una serie de actos destinados al efecto”.

Sin embargo, desde la instauración del Estado moderno y la consiguiente implantación de los sistemas escolares, esta actividad se desarrolla en la escuela, institución a la que se reconoce el poder legal para realizarla y que, más allá de las diferencias de los modelos que prevalezcan en cada país o en cada unidad educativa en particular, presenta las mismas características de ser operada por agentes especializados, una relativa autonomía en su funcionamiento, una gradualidad en la articulación de su proceso y una cierta uniformidad en sus métodos de inculcación (Larena; 1983).

En el quehacer educativo, la institución escolar debe cumplir con las exigencias que nacen del Estado, en lo relativo a valores y formas de organización y certificación, y de la economía, en tanto instancias de formación de los futuros trabajadores, las que tienen un carácter imperativo, aunque existe la posibilidad de cumplir esas exigencias empleando estrategias diferentes.

El papel regulador del estado, aún en los modelos en que prevalece la libertad de enseñanza en sus concepciones más amplias, deja un espacio para que las distintas instituciones puedan aplicar las acciones que consideren más pertinentes para desarrollar su propio modelo de los parámetros fijados por el aparato estatal, lo que da origen a las teorías educativas que conciben las funciones que la Escuela desde ópticas contrastadas, que van desde las visiones apologéticas a las críticas, respecto de los objetivos sociales que puede cumplir esta institución.

Las teorías de la educación, en especial las que se ubican en el campo de la sociología de la educación, se ocupan de estudiar los procesos socialmente estructurados que se dan al interior de la escuela o del aparato escolar y que tienen como efecto la internalización de hábitos o reacciones básicas en los planos de la percepción, del pensamiento, del sentimiento y de la acción.

Entre la diversidad de enfoques que dan cuenta de ese campo educativo, se encuentran el funcionalista, la teoría del capital, las teorías de reproducción, el credencialista y la teoría de la resistencia a la escuela; cada uno de ellos con su particular mirada, una forma distinta de hacer educación y fines diversos del impacto de la educación en la sociedad.

1. TEORIA FUNCIONALISTA

El enfoque funcionalista configura uno de los paradigmas clásicos del análisis educativo y sus líneas centrales fueron desarrolladas por Durkheim en *Educación y Sociología* (1902) y *la Educación Moral* (1903), obras en las que sostienen que cada tipo de pueblo tiene su educación, que le es propia y que puede servir para definirlo con tanto fundamento como su organización moral, política y religiosa.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1990:76).

Parsons, al realizar un análisis del sistema de relaciones sociales en la escuela americana, afirma que la institución escolar articula un proceso basado en cuatro propósitos básicos:

“1) una emancipación del niño de su primitiva identificación emotiva con la familia; 2) una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia; 3) una distinción entre los miembros de la clase en función del rendimiento respectivo y de la distinta valoración de tal rendimiento, y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta”
(Parsons; 1990:185).

El citado enfoque reconoce cuatro factores condicionantes del trabajo escolar: la “igualdad de los competidores” en cuanto a la edad y a los antecedentes familiares ya que los niños que concurren a una misma escuela provienen, por lo general, de un mismo vecindario; la realización de tareas comunes, lo que la convierte en un lugar con un carácter competitivo más acentuado que en el resto de la vida social; la polarización entre el mundo adulto –representado por el profesor- y los estudiantes; y, por último, el sistema de evaluación sistémico de los alumnos, la que constituye un sistema de premios y castigos, por una parte, y por otra, es la base para la función de órgano distribuidor de recursos humanos del sistema escolar al entregar un criterio de selección para la determinación del futuro status del individuo en la sociedad.

2. TEORIA DEL CAPITAL HUMANO

Esta teoría, enunciada en 1962 por Becker y Schultz, constituye una intersección entre el principio funcionalista de la movilidad social y una visión renovada de la afirmación de la teoría clásica de la economía que señala que los ingresos dependen de la productividad.

La teoría del capital humano sostiene que la gran diferencia entre los países desarrollados y subdesarrollados es la distinta tasa de inversión que unos y otros han realizado en capital humano y, por lógica extensión, que la diferente posición que los hombres ocupan en la estructura laboral se origina en la distinta inversión que los Estados o los propios individuos hayan realizado en su educación y/o capacitación para el trabajo.

El sujeto realiza una inversión en sí mismo, ya que espera cierto rendimiento, ciertas ganancias y en materia individual, los componentes más importantes de este tipo de inversión son la educación formal y el aprendizaje en el trabajo, que en definitiva son los que determinan los ingresos individuales, aunque al mismo tiempo junto con reconocer su importancia, establecen que no son los únicos factores que determinan su éxito laboral y social (Schultz; 1983).

La inversión que realiza cada ser humano y su grupo familiar es en pro de un bienestar social y económico, posee una búsqueda de beneficios para sí mismo en el futuro, tesis que es retomada de Adam Smith quien señaló:

(...) Un hombre educado (...) el trabajo que aprende a realizar es de esperar que le restituya todo el gasto empleado en su educación con al menos los intereses ordinario de un capital igual, ganando por encima de los salarios usuales al trabajo común (...) Las diferencias entre los salarios del trabajo especializado y el trabajo común están fundados en este principio” (Caravana, J; 1983)

Esta teoría apunta fundamentalmente a que el capital humano refiere a las destrezas y habilidades de las personas, además del conocimiento; todo esto ligado a una mayor escolaridad, lo que en definitiva provocaría una mejora en la productividad del trabajo.

Es por lo anterior que muchos proponen la extensión de la educación, argumentando que se puede lograr una mayor productividad en el ámbito económico, a través de la formación de la población, dicha inversión sería más rentable.

Entonces, la teoría del capital humano exige para el éxito individual mayor escolaridad, de modo que las políticas tendientes a mejorar la calidad de vida de los grupos rezagados deben incluir la mejora de la cobertura y de la calidad de la educación en esos sectores, ya que en todos los países los grupos de mayor poder adquisitivo son quienes ostentan una mayor escolarización en nuestro país.

Schultz y Becker tomaron de Irving Fisher su concepto de capital, que lo considera como inversión que como tal proporciona un rendimiento. En este mismo tema Schultz señala que los trabajadores se convirtieron en capitalistas porque la adquisición de conocimientos y habilidades les permite una mejor comprensión e inserción en el mundo laboral.

Esta teoría postula dos principios estelares: una mayor inversión en educación redundará en mayor calificación del capital humano y en mejor eficiencia social, de una parte, mientras de otra, se afirma que un acceso más igualitario a las oportunidades educativas determinará una distribución más eficaz de los recursos sociales.

3. TEORIA DE LA REPRODUCCIÓN

Las teorías de la reproducción parten de la crítica al enfoque funcionalista y entienden a la escuela en estrecha relación con el modelo económico y sociocultural dominante, por lo cual se principal función – y de ahí el nombre de este enfoque- es reproducir las relaciones de dominación y por ende las relaciones sociales de producción a través de la Educación impartida por la escuela.

Esta teoría, enunciada por Bourdieu y Passeron (1976) rechaza la idea del sistema escolar como un campo de competencia perfecta, descarta la igualdad entre los competidores y señala que el hecho que los niños provengan de un mismo vecindario amplía las diferencias estructurales al perpetuar los distintos campos sociales y sus respectivos capitales sociales y culturales desiguales, ya que una de sus principales tesis es que la reproducción de las clases sociales se da a través del campo cultural, el

llamado mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales, en donde la educación formal juega un papel central.

La reproducción social posee como base la acción pedagógica y a la escuela como “sistema”, puesto que ésta asume como propia la cultura de las clases dominantes, ocultando tal situación ante miradas externas, presentándola de este modo como la cultura objetiva que se impone en todos los sistemas educativos. De esta manera lo que la escuela hace es legitimar la arbitrariedad, rechazando las culturas de otros grupos sociales.

En cuanto a la acción pedagógica, éstas son diferenciadas, y cada una de ellas tiene una distinta eficacia que depende de las diversas caracterizaciones culturales preexistentes de las personas que corresponden a un orden social. Con esto lo que la escuela realiza es una sanción de las diferencias, de este modo las legitima e interioriza en su sistema.

A lo que esto conlleva es a reproducir el orden social, a través de la persuasión de los individuos para que vean que estas diferencias son de orden natural, de cada uno, por ello no podrán avanzar o cambiar de posición por medio de la educación como eslabón social; la escuela no visualiza las diferencias como sociales, sino naturales y esto es lo que inculcan a los alumnos.

Con esta imposición, desde los canales formales de educación, se oculta la relación de fuerza en que se sustenta esta “violencia simbólica”. La teoría de la reproducción entiende y señala que la

“Acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación”.
(Bourdieu, P; Passeron, J; 1976:46)

Lo que se realizaría mediante las diferentes acciones pedagógicas en los distintos grupos es colaborar de manera objetiva e indirecta con la dominación de las clases de mayores recursos, esto lo realizarían a través de la selección de ciertos significados considerados como válidos para reproducir a través de la “acción pedagógica”, siendo esta selección operada por los grupos dominantes para asegurar y reproducir su arbitrariedad cultural. Esta “arbitrariedad” se desprendería del hecho fundamental de que ninguna selección podría ser deducida de un principio universal.

La función de reproducción social de la Reproducción Cultural en el sistema educativo, a través de su propia acción, es reproducir la desigual distribución de capital cultural entre las clases sociales de modo de contribuir a la reproducción y estancamiento de la estructura social. Un ejemplo claro de esta situación, es el progresivo proceso de segmentación de la oferta o mercado educativo, en donde la calidad de la educación es tan diversificada que tiende a reproducir el sistema social, ya que los que pueden acceder a instancias superiores de educación, por regla general son

aquellos que por un lado pueden costearla y por otra parte recibieron una buena educación, de calidad, siendo esta última, impartida sólo a los grupos más favorecidos económicamente, esto en pro y para persistir con la dinámica de los grupos dominantes producto de la arbitrariedad cultural.

El sistema escolar funciona sobre la base de la autoridad pedagógica, que se expresa en la imposición cultural que ejercen los docentes, la que lleva consigo ciertas garantías que se refieren básicamente al hecho de ejercer sanciones socialmente aceptadas, y a la vez garantizadas, siendo aquí donde se puede encontrar las anotaciones negativas, bajas calificaciones, suspensiones y expulsiones de la institución educacional.

En la actualidad, al igual que en el pasado, la cultura vivida y asumida como legítima es la que proviene de los canales formales de Educación (Escuelas, Liceos, Institutos, Universidades, etc.), lo que en definitiva es una prolongación de la arbitrariedad cultural de las clases dominantes. Asimismo no serían vistos como legítimos otros canales educativos, como lo es la educación Popular, simplemente porque esta no perpetua la dominación simbólica de los grupos favorecidos, además de no estar inscrita “legalmente” para obtener su propia legitimidad.

En definitiva, y en este ámbito, a lo que apunta esta teoría es a que la Reproducción posee como principal protagonista a los canales formales de educación, que detentando el poder que les otorga la “legitimidad” de su acción, entregan “conocimientos” provenientes de las propias clases dominantes, en pro y por su arbitrariedad cultural, lo que posee como fin último la reproducción de las clases sociales con su orden jerarquizado, haciendo ver a través de la acción pedagógica las diferencias como naturales y no-producto de esta reproducción social.

Con esta acción, los grupos socialmente favorecidos cumplen su objetivo de asegurar la inmovilidad del orden social, puesto que inculcan una noción fatalista con respecto a la educación, además de entregar valores diferenciados de ésta según el nivel social al que pertenezcan sus alumnos. Entonces, sí los alumnos de sectores populares se encuentran afectados negativamente en la “equidad intrasistema” que los deja doblemente en situación desfavorable.

4. ENFOQUE CREDENCIALISTA

Este enfoque afirma que una de las principales funciones de la institución escolar y a través de la cual legitima su propia importancia social, es la entrega de “credenciales” o diplomas que señalan y determinan que “se concluyó exitosamente” las etapas comprendidas en el proceso educativo formal. Los individuos, en general, lucharán por obtener dichas credenciales, ya que es un requisito del mercado laboral para optar a mejores puestos de trabajo.

La educación, afirma Randall Collins (1986), ha pasado a ser un estándar legítimo, en función de la cual los empresarios escogen a sus empleados y éstos compiten entre sí para escalar puestos o para aumentar su prestigio dentro de los puestos que ocupan.

Los mayores requisitos educativos y el mayor nivel de credenciales educativas ofrecido por los individuos que compiten por los puestos en las organizaciones han incrementado, a su vez, la demanda de educación por parte del pueblo... (de lo que) podemos esperar que sigan aumentando los requisitos educativos para los puestos de trabajo (ibid).

Entonces, cada enfoque educativo impone sus propias funciones a la Escuela, que de acuerdo a lo hasta aquí citado, debe “enseñar y moldear” al educando, entregando credenciales para aquellos alumnos que han cumplido con lo exigido por la institución escolar y sus normas imperantes; mientras que quienes no cumplen son reprobados y expulsados de dicho proceso.

Las teorías examinadas hasta aquí se construyen desde una mirada que enfatiza en las macro relaciones entre escuela y sociedad, articuladas como relaciones de poder, de socialización y de reproducción social, relaciones que a su vez se expresarán en él.

5. TEORIA DE LA RESISTENCIA

Las teorías examinadas hasta aquí se construyen desde una mirada que enfatiza en las macro relaciones entre escuela y sociedad, articuladas como relaciones de poder, de socialización y de reproducción social, relaciones que a su vez se expresarán en el campo donde se conjugan esas teorías: el aula escolar.

En ese sentido, se han desarrollado diversas teorías con respecto a los límites de las conductas prohibidas de los alumnos al interior de la sala de clases, como la *teoría de la Resistencia*, basada en estudios etnográficos encuadrados en la perspectiva del interaccionismo simbólico, mirada con la que han analizado las formas que adoptan las contradicciones y los conflictos de clase como forma particular de conflictos culturales en el interior de la escuela, y entre la escuela y el medio familiar.

La teoría de la resistencia devuelve al alumno y a su familia un lugar como actores sociales, aunque, esa conducta termina volviéndose en contra de ellos, ya que la resistencia los prepara para el trabajo manual y, en consecuencia, para la permanencia en la clase obrera.

6. TEORIA DEL ETIQUETADO

La teoría del etiquetado, que en algunas ocasiones también se le denomina “teoría de la designación”, constituye una corriente de pensamiento que ha ejercido una basta influencia en el campo educativo.

Esta teoría, que se utiliza en principio para explicar la desviación social al interior de la escuela, lleva hasta sus últimas consecuencias la orientación interaccionista según la cual el mundo social no nos “viene dado”, sino que “se construye”.

A diferencia de los enfoques dominantes en el estudio de los comportamientos desviados, la teoría del etiquetado no ha centrado su preocupación en la naturaleza psicológica o en la motivación de los actos de desviación, sino que su interés se decanta más bien hacia quien recibe la etiqueta de desviado y por qué.

Se considera a la desviación como el resultado de un conjunto de definiciones instituidas, el fruto de la reacción de la sociedad frente a ciertos actos más o menos marginales; es, en definitiva, la conclusión de un juicio social:

“... los grupos sociales crean a los desviados a través de la institución de reglas cuya trasgresión constituye la desviación, y de la aplicación de esas reglas a determinados individuos, que les designan como desviados. El desviado es aquel a quien se le adjudica con éxito esta etiqueta. El comportamiento desviado es el comportamiento designado como tal”. (Bécquer; 1969).

Para esta teoría no existe un consenso que defina claramente qué es la violación de una norma, más aún, qué debe entenderse por norma en las complejas sociedades modernas. Muchas personas violan las normas, sin recibir por ello la etiqueta de desviados.

Aplicado al medio escolar, difiere de otras teorías de la educación, como por ejemplo las teorías culturales, en su convicción de que las causas del éxito o del fracaso escolar no deben buscarse fuera de la escuela, sino dentro de ella.

Según Bécquer (ibid.), apoyado en investigaciones realizadas, los profesores esperan menos de los alumnos procedentes de clases sociales bajas que, de los alumnos de clase media, o también que los alumnos limpios y bien vestidos, hijos de “buena familia”, los que tienden a ser sobreestimados en su capacidad escolar real.

Las interacciones entre profesores y alumnos en el aula y las que se producen entre los propios alumnos, unido a la impresión que causa el aspecto físico, son los datos que baraja un profesor para especular acerca de la procedencia social de sus alumnos y que intervienen en la formación de clasificaciones espontáneas, que pueden empezar a consolidarse en la escuela y persistir a lo largo de varios años, a través, incluso de distintas clases y con diferentes profesores.

CAPITULO 2

VINCULACIÓN: FAMILIA – ESCUELA

Nuestra sociedad está viviendo importantes cambios, que involucran a todos los sistemas que la componen.

La familia, espacio fundamental de desarrollo de las personas, ha ido modificando su estructura y su forma de organizarse, existiendo en la actualidad diversos tipos de ellas. Algunas expresiones de este cambio son, por un lado, la diversificación de formas de estructura familiar (extensas, nucleares biparentales con mujer incorporada al mercado laboral, monoparentales jefaturadas por mujeres, etc); y por otro, la masiva incorporación de las mujeres al trabajo, que ha significado diversas tensiones a los patrones tradicionales de organización familiar (Sernam, 1998).

Por esta razón, es preciso que la escuela también acoja los cambios sociales a nivel de familia y la participación de las mujeres en el mundo público. Así también, se debe tomar en cuenta la existencia de padres y madres con propuestas y recursos propios, necesarios de ser considerados por las escuelas en su Proyecto educativo.

La familia es una realidad fundamental e insustituible. Los consensos sociales de todas las culturas así lo establecen. El desarrollo de las personas y el significado que éstas otorgan a su grupo familiar en lo relacionado con el afecto, en la socialización primaria de sus miembros, en la constitución de un sustrato económico y en su desarrollo e integración a la sociedad lo justifican.

Se puede señalar que la familia es el lugar donde se forja la cultura, donde se transmite la memoria de la humanidad y su herencia cultural. Es en ella donde se internalizan formas adecuadas de resolución de conflictos, donde se aprende a asumir relaciones de igualdad y de responsabilidad entre mujeres y hombres, donde se aprende a ejercer la libertad personal en articulación con el compromiso, la solidaridad y la búsqueda del bien común (Bilbao;1998).

La relación entre el sistema educacional y la familia es compleja. En ella se interrelacionan demandas y expectativas propias de alumnos y de sus familias, de los profesionales de la educación y de la sociedad en su conjunto. Mirando desde la familia, el proceso educativo determina fuertemente las oportunidades de desarrollo personal y social de los niños y jóvenes.

Si se considera los niveles de enseñanza preescolar, básica y media, la relación entre la familia y la escuela suele establecerse a partir de la iniciativa del establecimiento educacional. Es usual que la escuela convoque a la familia a las reuniones de apoderados de curso, para informar sobre el rendimiento o los problemas de los hijos y para solicitar cooperación en el financiamiento de la escuela. También son frecuentes las citaciones a los padres para entrevistarse con los profesores a propósito de

alguna situación que afecte a sus hijos. De este modo, la escuela ve la colaboración de los padres como una ayuda para reforzar el control de la tarea educacional que ella realiza y para permitir el desarrollo de la actividad extraescolar.

La familia y la escuela son instituciones responsables de integrar a los niños a la sociedad, la familia es responsable de entregar afecto, protección, normas y cuidado. La misión principal de la escuela es la de generar las competencias necesarias para aprender, para convivir con otros y para favorecer en los niños el saber discernir moralmente (Pérez De Arce; 1998).

Por otra parte, Toledo (1998), sostiene que suele ser un lugar común, el reconocer la familia y la escuela como instituciones básicas de la sociedad. Sin embargo, ese reconocimiento no va ligado a una comprensión cabal del papel, de los procesos y de las características de una y otra. De las familias se habla, en general, como si existiera una sola familia en nuestras sociedades. Esto es una entidad inmodificable en el tiempo, que permanece.

Se habla de familia más como un ideal o como algo ideológicamente establecido, que como una realidad institucional y social que se transforma históricamente y cuyos cambios marcan necesariamente el tipo de relaciones que se dan al interior de la familia y en su vinculación con otras instituciones como puede ser la escuela.

La socialización como el proceso de formación del ser social, a través del cual se llega a ser hombre y mujer y a interactuar con los derechos y deberes de un ciudadano, es en la familia y en la escuela donde primariamente se internalizan todas las pautas, los valores y las formas de comportamiento, que hará después de esa persona un ser social.

“La familia es la dimensión más inmediata donde nace el ser humano. Ella va ligado al espacio-vivienda y a las relaciones personales entre los miembros de la familia” (ibid)

Familia y escuela son instituciones que constituyen una serie de redes de relaciones sociales. La familia es quizás la red más primaria, que puede llegar a ser más amplia, pero que perdura por toda la vida. Se trata de una red de relaciones entre grupos familiares, padres, madres, hijos y, posibilitando la ampliación de su red de relaciones.

Es por esto, que las familias juegan un papel crucial al tratar al alumno individualmente. La familia representa el centro de modelado de conductas y primer creador de valores para los niños. Las relaciones entre los diferentes miembros (padres-hijos) de la familia repercuten directamente sobre la imagen de sí mismos y de los demás que trasladan al centro escolar. La idea de un tipo único de familia está cambiando en nuestra sociedad, al igual que la propia sociedad demanda nuevos roles dentro de su seno. A la vez, la educación se ha extendido a toda la población, lo que implica que exista mayor diversidad familiar, pues tradicionalmente accedía a la educación sólo un determinado grupo social.

“Por el contrario la situación de los padres de alumnos, en la medida en que gracias al progreso social todos los niños están en la actualidad escolarizados, es hoy enormemente heterogénea: los niveles de formación son muy diferentes, la presencia de un único progenitor al cuidado de los hijos es frecuente, el tiempo disponible de los padres es menor y la tensión personal de los adultos, fruto de la inestabilidad laboral y familiar, es un hecho en la actualidad” (Marchesi y Martín; 1998:124)

Además no todas las familias mantienen los mismos valores y progresa la idea de formas de vida variada, multicultural, donde problemas sociales tales como el empleo y el nuevo papel de la mujer y su posición en el mercado de trabajo, exigen nuevas estructuras familiares. Sin embargo, todas las familias tienen patrones de crianza, de estilos parentales propios que inciden directamente en el comportamiento que sus hijos/as muestran en el centro escolar. Sobre este aspecto la escuela debería colaborar estrechamente con la familia y facilitar pautas compartidas para responder eficazmente a los problemas de conducta del niño/joven.

Por otro lado, la escasa participación, a nivel colectivo, que manifiestan las familias, dentro de la escuela, puede ser suplida por un mayor nivel de compromiso individual. Y es interesante constatar que la participación en la educación de los hijos y en el centro supone un indicador clave de la calidad de la escuela (ibid)

Los enfoques más recientes hacia las “escuelas de padres/madres” tienden no tanto a plantear problemas de la sociedad: las drogas, la educación sexual, etc., como tradicionalmente se venía realizando, sino hacia problemas específicos de disciplina familiar, de desarrollo evolutivo de los niños, de clima afectivo en el seno familiar y de condiciones favorecedoras para el estudio. Probablemente la búsqueda de formas nuevas de interrelacionar “lo que aprenden en casa”, nos lleva a reforzar las acciones conjuntas, estableciendo patrones de disciplina familiar que correspondan con una socialización adecuada de ese niño. Lo importante es crear otros momentos en que las familias tomen contacto, sin necesidad de discutir problemas graves tanto académicos como de conducta de sus hijos.

Es ineludible mencionar la gran tarea de implicación que las familias tienen en el trabajo escolar del alumnado. Una mayor implicación favorece las condiciones para un mejor aprendizaje. No todas las familias tienen las mismas capacidades para ayudar en las tareas escolares y apoyar la acción del profesorado, pero la actitud es una variable clave. De ahí que el tiempo que la familia dedica a la lectura con los hijos, la supervisión del trabajo escolar, la adecuación del lugar de estudio, los horarios y organización familiar, etc., sean aspectos que incidan directamente en su rendimiento y en la valoración positiva de la escuela. Todos estos detalles deben ser abordados conjuntamente entre escuela y familia, por lo que se han de facilitar talleres, grupos de encuentro entre padres y profesores, donde se escuchen unos a otros al hablar de estos temas, sin centrarse en alumnos determinados. La comunicación entre madres, en un contexto formal, sobre los hábitos de estudio y de organización diaria de la vida de sus hijos con referencia a la escuela, puede ser constructiva a la vez que enriquecedora.

1. EL PAPEL DE LA ESCUELA

La escuela, en el concepto tradicional, se considera como agencia socializadora, que proporciona valores, normas y conocimiento para los futuros ciudadanos. Y como agencia básica en todo lo que se refiere a los aprendizajes dirigidos a la calificación de la fuerza de trabajo y/o a la formación de recursos humanos. (Rodríguez; 1985).

Autores como Ochoa (1983), han señalado que la escuela impone significados, estructura la percepción de la realidad a través de la cultura que transmite, imprimiendo en quienes han estado sometidos directa o indirectamente a su influencia más que a estructuras de pensamiento, una disposición general que constituye un hábito cultural.

La escuela, constituida como una red de relaciones que va más allá de la relación alumno-profesor, es una cadena de relaciones que tiene que ver con la conformación de los grupos de compañeros, unido con la trascendencia que tiene la escuela hacia fuera, así como con la influencia que tiene con la calle, el medio social o los grupos de amigos externos sobre la escuela.

Estas dos unidades familia-escuela, por el tipo de papel que tienen, constituyen quizás la influencia personal inmediata más importante para la formación de valores, para la adquisición de toda una serie de elementos normativos.

Así también, un trabajo de Solar (1997) sobre los encuentros y los desencuentros en la interacción de la familia y la escuela, señala que existe entre los padres una alta valoración de la escuela. Por una parte, subraya el tema de la escuela como posibilidad de ascenso social; los padres depositan una confianza en el paso de sus hijos por la escuela, los saberes que ella entrega se transforman en llaves de puertas que harán posible lo que ellos no pudieron: ascender por sobre la condición social de los padres. Esta esperanza de los padres es un tema presente en la relación que se establece en los estratos medios y bajos con la escuela, y en los estudios que apuntan al tema se encuentra caracterizada esta demanda desde distintas argumentaciones.

Por otro lado, entre los temas más candentes, respecto a la disciplina familiar, se sitúan “la idea de autoridad” y “los límites”. Aquellas familias donde existen límites ambiguos, inconsistentes en su aplicación o por el contrario son extremadamente punitivas con un marcado carácter autoritario son las que probablemente crean en su seno niños más desajustados socialmente, y esto repercute en sus relaciones escolares. Por desgracia, también se sabe que son aquellas familias que menos lo necesitan las que están más atentas a las necesidades escolares de sus hijos/as y, por el contrario, con las más necesitadas de trabajo conjunto escuela-familia apenas se puede entablar el diálogo al mostrarse lejanas y, en algunos casos, hostiles a la escuela.

Otras veces es la forma que la escuela tiene de relacionarse con la familia la que incita a esta lejanía. Las familias son abordadas mayoritariamente desde la escuela con las siguientes estrategias:

- **Presentación conjunta del tutor al grupo de madres y padres.** (La asistencia de padres, incluso en las escuelas infantiles suele ser escasa).
- **Comunicados de notas a través de informe escrito.**
- **Entrevista personal con tutor convocada a petición de los padres.** (La mayoría de los casos debido a algún problema o peculiaridad del alumno).
- **Entrevista personal convocada por el tutor.** (La mayoría de las veces en caso de riesgo, o incidente de algún tipo).
- **Entrevista con el jefe de Estudios o Director para problemas de sus hijos.**
- **Asamblea de padres para discutir cambios profundos en la escuela.**

Las reuniones en gran grupo suelen ser de escasa utilidad, excepto como presentación inicial. Representan un conjunto de buenas voluntades que rara vez redundan en futuros planes de actuación conjunta.

Las entrevistas individuales tienen un marcado carácter de crisis, los problemas son el núcleo de la entrevista y no tanto el conocimiento mutuo, el trabajo conjunto. Si se ha creado previa a la entrevista por problemas del alumno, una relación positiva y personal la toma de contacto para discutir sobre los problemas de conducta de ese alumno en particular y que preocupan a la escuela tendrá mejor acogida.

Considerando, entonces, la relación escuela-familia, ésta se puede plantear desde dos perspectivas, una, desde la perspectiva de la cooperación y la solidaridad para la formación de los estudiantes y para la marcha de la escuela, y la otra, desde la perspectiva de la distribución del poder al interior de la escuela. (Toledo, 1998)

2. EDUCACIÓN, FAMILIA Y GÉNERO

La educación, tiene cada vez más una participación igualitaria entre hombres y mujeres. Lentamente en ella se han comenzado a romper muchas tradicionales situaciones de inequidad que existían. Sin embargo, al interior de la escuela no parece haber cambiado sustancialmente el tipo de relaciones entre géneros.

Hoy, muy rápidamente, los jóvenes se encuentran en una situación en que no se han socializado en las anteriores inequidades de género, aunque sí sufren las propias, ya que se han socializado en el conflicto entre géneros que vive la sociedad adulta, advierte la contradicción cuando esa misma sociedad ha transformado y puede brindar relaciones diferentes para los muchachos de hoy en día.

Para Toledo (op.cit.), esa situación lleva a que necesariamente la escuela debería convertirse en un campo de entendimiento de la transformación del papel histórico de las relaciones y de los roles entre géneros. También a la comprensión de los conflictos de género que se dan dentro de la sociedad global y dentro de la familia, a fin de que brinden a la juventud y a la niñez la posibilidad de resolución de conflictos entre géneros, dentro de un marco de equidad que no encuentra la familia, ni que encuentra en la sociedad adulta.

Esto que es un conflicto que se da al interior del hogar, se traslada a la escuela y al trasladarse a la escuela puede llevar –si no hay una orientación clara-, a que se refugie en antiguos patrones de la relación hombre-mujer y que recree criterios de machismo, ideológicamente hablando, interfiriendo esa relación igualitaria entre géneros que debe existir en la escuela.

3. FAMILIAS CHILENAS Y ESCUELA HOY

Es la escuela, la primera institución con la que la familia le toca interactuar cuando sale al mundo, a desempeñarse socialmente –con todas las responsabilidades, las inseguridades, las ansiedades que genera la entrega de sus hijos a este primer sistema formal-. Ansiedades que han ido en aumento con los importantes cambios que le han tocado vivir a nuestro país y a las familias chilenas, en los últimos años, particularmente a nivel urbano.

En ese sentido es necesario mirar algunos de esos cambios a fin de contextualizar la vida que están desarrollando las familias con las que la escuela interactúa. También reflexionar acerca de qué familia se está refiriendo cuando se habla de relación familia y escuela.

Para muchos autores es necesario efectuar una precisión respecto de la conceptualización de familia. Las familias han cambiado en cuanto a su estructura, sus roles, sus integrantes. Así Giddens y Elkins (1998) han hablado de la emergencia de una familia postmoderna.

En nuestro medio, el modelo conceptual más difundido cuando se habla de familia es la familia nuclear. Y ello a pesar de las transformaciones experimentadas por los grupos familiares y la diversidad de tipos de familias existentes en nuestra sociedad. Es por esa razón que diversos autores plantean la urgencia de hacer las distinciones correspondientes al diseñar y aplicar programas que, finalmente, tienen como participantes o destinatarios una familia diversa, distinta del modelo clásico nuclear (padre, madre, hijos). A su vez, ello permitiría incorporar las diversas familias de los niños que la integran.

Es necesario observar que aunque se habla reiteradamente del vínculo con la familia, en los estudios y en los programas, de hecho ella está representada generalmente por uno de sus miembros y éste es la mujer-madre. En su defecto, si ella no está presente o trabaja, es sustituida por otra figura femenina, la abuela o la hermana mayor. Es mucho menos frecuente la intervención de los padres-hombres. Y éste es un mecanismo a través del cual se refuerza un estereotipo de género, por el cual la madre es la principal o única responsable de la educación de los hijos.

La afirmación anterior puede ser matizada, ya que muchas veces –y ello varía según los sectores sociales- el apoderado es el padre, aunque en las actividades concretas sea la madre la persona que está a cargo de mantener el vínculo con la escuela.

El modelo de familia nuclear biparental (padre y madre presentes), denominada también familia nuclear completa, está tan arraigado en el imaginario cultural de nuestra sociedad, que a él corresponde la representación que los profesores tienen de la familia. Cuando esta representación es confrontada con las familias reales de los sectores de bajo ingresos o, si se prefiere, de los sectores populares, su diversidad es considerada como algo “anómalo” (fuera de la norma), como una desviación, que por su diferente organización no puede cumplir de forma adecuada con sus funciones. De esta consideración a pensar que son “incapaces” de educar, el límite es fácilmente superable. Por esta razón, a menudo los maestros tienden a desvalorizar a estas familias y a no percibir sus potencialidades de desarrollo y educación para los hijos.

Desde la perspectiva de género se puede aportar a esta reflexión, puesto que lo que ocurre es una reproducción de roles propios de un sistema que diferencia socialmente a hombres y mujeres, asignándoles ciertos espacios y deberes que contribuyen a la desigualdad existente entre los géneros, constatada por diversas investigaciones y reflexiones desde esta teoría.

Desde un punto de vista conservador de la sociedad chilena, Villagrán (2003), asegura que a los chilenos les interesa formar una familia, pero con estas familias tan pequeñas y con ambos padres tan ocupados, lo que está en crisis son las redes familiares, eso que Naciones Unidas ha llamado 'el corazón invisible de la sociedad'. La clave de la familia antigua es que las redes de apoyo existentes en su interior daban confianza, contribuían a una mayor estabilidad y, obviamente, si las personas percibían menos problemas, se sentían más felices.

Las relaciones en familias nucleares de pocos hijos son mucho más intensas. Sus miembros, incluso los niños, tienen proyecciones y exigen sus derechos, mientras que en el pasado era la autoridad paterna o la del abuelo la que dictaba lo que haría cada uno de los miembros del hogar. Según Güel (2003), las personas en Chile sienten que la sociedad, y todo lo que está puertas afuera de su hogar, es agresiva, insegura e incierta. Buscan dentro de su familia protección, seguridad, estabilidad y le recargan demandas que la sociedad no puede satisfacer (Lagos;2003:28).

En su reinterpretación del último censo, Adimark, afirmó que el 2002 en Chile había 300 mil niños menos que en 1992 y que cada año que pasa diez mil mujeres menos dan a luz hijos. Esto no significa el fin de la familia, pero sí el término definitivo de una era en que los hogares representaban universos inmensos donde, por ejemplo, si el papel materno no lo desempeñaba bien la madre, estaba siempre la tía, la abuela o alguna nana para ocupar su lugar. Hoy, el promedio de personas que viven en una casa es de 3,6 y casi no existen estos sustitutos (Adimark;2003:28).

En los sectores más conservadores se cree que la falta de una fuerte red de relaciones familiares y de la autoridad paterna ha llevado a más inseguridad e infelicidad. Los más liberales, en tanto, aseguran que padres más realizados, con proyectos de vida personales y más tiempo para atender la educación y el afecto de sus escasos hijos, permiten una vida mucho más plena.

Gubbins (1998) estima que no se debe emitir valoraciones a priori que consideren por ejemplo, que por el sólo hecho de estar a cargo de un padre y una madre, una familia es necesariamente mejor avenida o mejor constituida que otra que se organiza o se estructura distinto. En otras palabras, dar un paso más. Es en la pluralidad de las realidades donde hay que indagar más, que conocer más, y desde que ir generando un tipo de relación entre escuelas y familias mucho más dialogante y de conocimiento mutuo.

CAPÍTULO 3

CONVIVENCIA ESCOLAR

La educación consiste en un conjunto de actuaciones, llevadas a cabo por los padres y otros educadores (principalmente maestros), organizadas de manera más o menos sistemática con unos objetivos y una finalidad. A saber:

Los objetivos de la educación se centran en conseguir que los niños y adolescentes adquieran ciertos hábitos de comportamiento, que se consideran adecuados y deseables, a la vez que no adquieran otros hábitos considerados inadecuados e indeseables.

Por lo tanto, la educación pone el énfasis en los hábitos, en los comportamientos frecuentes y no en las conductas esporádicas. Un niño se considera “mal educado” no cuando alguna vez se comporta de manera socialmente indeseable, sino cuando su comportamiento inadecuado es frecuente y habitual.

Humberto Maturana (1995) concibe la educación como “un básico ejercicio de humanidad”. La educación debiera ser un espacio social fundamental, porque allí se está formando el niño como un ser social. En ese proceso está aprendiendo a hacer cosas, pero lo central es su formación como ser social. Por lo tanto, debe ser acogido, aceptado, para poder crecer como ser íntegro.

En efecto, la educación persigue conseguir individuos capaces de relacionarse con eficacia con los demás, en el ámbito de las relaciones de amistad, de afecto, de trabajo, etc., que se acepten a sí mismo con sus cualidades y características. Los problemas de conducta, comportamientos inadecuados que se presentan de manera frecuente constituyen la constatación de uno o varios errores educativos.

Hace varios años se publicó una obra, “Mitos y Errores Educativos” (Toro;1981) en la cual, el autor exponía los tres principales métodos educativos equivocados. Estos métodos que se denominan: *educación inhibicionista, sobreprotectora y punitiva*, son los más ampliamente difundidos en los países occidentales, resultando posiblemente, en opinión del autor, origen de múltiples sufrimientos por parte de todos los implicados: educadores y educandos.

Sin embargo, tradicionalmente se ha reconocido la importancia del entorno familiar como uno de los factores que inciden en el desarrollo del individuo a lo largo de todas sus edades.

Los estilos educativos hacen referencia a las interacciones entre padres e hijos que ocurren en un amplio rango de situaciones; es el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos (García Pérez;2003). El efecto que ejercen sobre el comportamiento del hijo es indirecto, a diferencia de la influencia más directa de las prácticas disciplinarias.

Una de las propuestas de estilos educativos más utilizadas en la última década combina las dimensiones de afecto y control de los padres hacia los hijos (Steinberg, Elmen, Mounts;1989). A partir de esas dimensiones pueden establecerse cuatro estilos educativos: *autoritarios, democráticos, permisivos e indiferentes*.

Las características principales de los distintos estilos educativos parentales se pueden resumir de la siguiente manera: los padres autoritarios presentan un alto control y un bajo nivel de afecto. Estos padres enfatizan la obediencia, el respeto por la autoridad y el orden. No son proclives a realizar intercambios verbales con sus hijos y exigen el cumplimiento de las reglas sin dar explicaciones (Baumrid;1991). El segundo estilo educativo es el de padres democráticos, que se caracterizan por mantener un equilibrio entre altos niveles de control y altos niveles de afecto. Así, estos padres establecen reglas y controlan la conducta de sus hijos. A la vez, les dan apoyo, son afectuosos con ellos, estimulan la comunicación bidireccional y tienen en cuenta el punto de vista del hijo. El tercer estilo educativo de padres son los permisivos, que se definen por mostrar un bajo control y un alto nivel de afecto. Estos padres son tolerantes y afectuosos. Ejercen poca autoridad, plantean pocas exigencias para que sus hijos se comporten de forma madura y permiten considerable autorregulación a sus hijos. Finalmente, los padres indiferentes puntúan bajo tanto en control como en afecto. Estos padres no controlan la conducta de sus hijos ni apoyan sus intereses. Sólo se preocupan de sus propios problemas y se desentienden de sus responsabilidades paternas (ibid)

1. CLIMA SOCIAL ESCOLAR

1.1- Clima Social:

El clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Está compuesto por la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar (Arón y Milicic; 1995).

El clima social escolar se ha relacionado con el poder de retención de las escuelas tanto de los profesores como de los alumnos, con el grado de satisfacción con la vida escolar y finalmente con la calidad de la educación. La calidad de la educación se ha relacionado primordialmente con el rendimiento de los estudiantes, sin embargo, para mejorar su rendimiento es necesario que permanezcan en el sistema. Es decir, los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación serían ineficientes si no se consigue generar las condiciones de un clima social que favorezca el que los estudiantes permanezcan en el sistema.

Durante doce años los niños y jóvenes pasan entre 8 y 10 horas al día en el colegio y las experiencias que viven ahí dejan una profunda huella en su memoria. Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y los alumnos en el contexto escolar. Hay ambientes escolares que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilita un desarrollo personal significativo. Sentir que lo que uno aprende es útil y significativo, y que la forma de aprenderlo considera los intereses y características personales, contribuye a generar un clima escolar positivo.

Los climas sociales negativos, en cambio, producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente.

Para Milicic (op.cit.), los factores que se relacionan con un clima social positivo son:

- Un ambiente físico apropiado.
- Actividades variadas y entretenidas.
- Comunicación respetuosa entre profesores y alumnos y entre compañeros.
- Capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente.
- Las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional.

El mismo autor plantea que si bien en general el concepto que se tiene acerca del clima social es compartido por todas las personas que pertenecen a un mismo curso, o establecimiento educacional, pueden haber opiniones diferentes acerca de él ya que la percepción que cada uno tiene depende de las propias experiencias que haya tenido en esa situación. Hay distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, de los pares, de los aspectos organizativos y de las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares. Al hablar de clima social escolar se refiere tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la percepción que tienen los profesores de su entorno laboral.

Además del clima social general percibido en una institución existen microclimas al interior del contexto escolar que a veces actúan como protectores frente al clima social más amplio. Por ejemplo, en un contexto de una gestión escolar percibida como muy autoritaria algunos profesores pueden agruparse y generar en su grupo un clima diferente, que les permite paliar o amortiguar el efecto adverso que tiene sobre ellos la modalidad de gestión. Lo mismo sucede a nivel de los alumnos, que eventualmente pueden agruparse en pequeños microclimas sociales al interior de la escuela, que los provee de un contexto más protegido. En ocasiones estos microclimas son positivos y tienen una perspectiva valórica constructiva en tanto que otros pueden constituirse en fuentes de conflicto y transmitir valores negativos como las pandillas que consumen drogas o grupos que se organizan para realizar conductas violentas.

Ehman (1980) plantea que el clima social aparece como una de las variables más efectivas en el desarrollo social y moral. Este autor describe los climas sociales cerrados versus los climas sociales abiertos en la sala de clases. Un clima social cerrado sería aquel en que los profesores utilizan estrategias autoritarias, mantienen un control rígido de la sala de clases y del *vitae*, y evitan los tópicos controversiales y presentan perspectivas limitadas de estos tópicos. Este tipo de clima tiene un impacto negativo en la eficacia y en la participación de los alumnos. Los climas sociales abiertos, por el contrario, promueven los valores democráticos, promueven la eficacia y alientan la participación.

Un clima social adecuado en una institución educativa, según Howard, Howell y Brainard (1987) debería satisfacer las siguientes necesidades humanas básicas:

- ◆ *Necesidades fisiológicas*: que se refieren a la planta física de la escuela, lo que incluye iluminación, calefacción y condiciones de no hacinamiento.
- ◆ *Necesidades de seguridad*: se refiere tanto a aspecto de seguridad física frente a peligros potenciales como incendios o terremotos como a seguridad psicológica como abuso o acoso dentro del colegio o en las inmediaciones de éste.
- ◆ *Necesidades de aceptación y compañerismo*: esto se refiere a la necesidad de establecer relaciones interpersonales positivas con otros alumnos, con los profesores y con los administrativos.

- ◆ *Necesidad de logro y reconocimiento*: se refiere a la necesidad de reconocimiento por los esfuerzos realizados en el colegio.
- ◆ *Necesidad de maximizar el propio potencial*: esto es la necesidad de contar con condiciones que permitan el logro de los objetivos personales al mejor nivel posible.

En Chile, Justiniano, Manzi y Morales (cit. en Justiniano, 1984) sostienen que los factores que determinan el clima social escolar desde la perspectiva de los profesores, son:

- * condiciones económicas: referidos a sueldos justos, ascensos, etc.
- * estructura organizacional: que se refiere a la centralización o descentralización de los procesos administrativos.
- * supervisión: se refiere a si el estilo de supervisión está orientado a la persona o a la tarea.
- * características de los miembros: preparación de las personas que forman la institución, su edad, su género.
- * proceso de comunicación: que tiene que ver con la multidireccionalidad, la fluidez y la oportunidad de los intercambios comunicacionales.
- * proceso de toma de decisiones: estrategias que se usan para tomar decisiones, los sistemas de participación y de evaluación de las decisiones.
- * políticas administrativas: políticas en relación a permisos, e incentivos.
- * técnica de resolución de conflictos: que se refiere a las posibilidades de expresar los conflictos y al tipo de estrategias de resolución de conflictos usados en la institución.
- * normas: que se refiere a la existencia de un sistema de normas explícitas.

El clima social desde la perspectiva de los alumnos, se ha relacionado con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar para retener a los estudiantes en él. Un estudio de Hoge, Smit y Hanson (1990) realizado para determinar qué aspectos de la experiencia escolar se relacionaban con la autoestima indicó que, además del rendimiento académico, el factor más relacionado con la autoestima era una percepción positiva del clima escolar por parte de los alumnos. Este estudio relacionó distintas características del clima escolar con la autoestima de los estudiantes. Por ejemplo, los hallazgos indicaron que aquellos climas que fomentan la creatividad y las posibilidades de libre elección de los alumnos se relacionaban con una mejor autoestima en los alumnos. En el mismo sentido los resultados indicaron una correlación positiva entre la percepción del colegio como un lugar que permite a sus estudiantes ser autónomos y tener iniciativas y una mayor valoración de su imagen personal.

Con respecto a la relación profesor – alumno, la percepción que los profesores tienen de la calidad de su relación con los estudiantes se ha asociado con el rendimiento escolar, el cumplimiento de tareas escolares, los sentimientos de soledad y las conductas de evitación del colegio en los escolares (Birch y Ladd, 1997).

Desde una perspectiva interaccional se sabe que las expectativas que uno tiene en relación al comportamiento de los otros es un fuerte inductor de ellos (Arón, Milicic, 1994), y en el caso de los profesores no sólo influye a su vez en la percepción que los pares tienen de sus compañeros y a su vez en la opinión que los padres se van formando de sus hijos. En ese sentido todos estos efectos se van sumando sinérgicamente dando como resultante una imagen personal de cada joven fuertemente determinado por las percepciones de quienes son sus referentes más significativos. La

percepción y las expectativas de los profesores son factores importantes en la inducción de comportamientos en los alumnos.

Factores relacionados con el clima escolar

Johnson, Dickson y Johnson (1992) plantean que los factores que más contribuyen al clima adecuado en la sala de clases y que determinan su calidad son:

- * Productividad y satisfacción;
- * Atmósfera cooperativa y de preocupación;
- * Profesores centrados en las necesidades de los alumnos;
- * Trabajo cooperativo;
- * Organización bien administrada.

Los hallazgos de Jonson y Col (1981), apuntan a una asociación entre un alta autoestima en los estudiantes y el uso de metodologías educativas en que se fomenta la cooperación y la interdependencia más que la individualidad y la competencia. En general las características de los profesores que más se relacionan con una buena autoestima de sus alumnos son:

- * el apoyo que el profesor entrega a sus estudiantes.
- * su compromiso con lo que enseña.
- * la organización e innovación en su forma de enseñar.

En cambio, el excesivo control del profesor en relación a sus alumnos, se relaciona inversamente con la autoestima de los estudiantes (Nelson;1984).

Un aporte significativo en relación a los factores relacionados con un clima escolar es el de Howard y Col (1987) quienes plantean las siguientes áreas:

- *Crecimiento continuo académico y social*: se refiere a que los profesores y los alumnos tengan condiciones que les permitan mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- *Respeto*: la sensación que los profesores y alumnos tienen en relación a que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
- *Confianza*: es creer en que lo que el otro hace está bien y que lo que dice es verdadero.
- *Moral alta*: se refiere a sentirse bien con lo que está sucediendo. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas, y las personas tienen autodisciplina.
- *Cohesión*: definido como el nivel de atracción que la escuela ejerce sobre sus miembros, se refiere al espíritu de cuerpo y al sentido de pertenencia al sistema.
- *Oportunidad de dar ideas*: se refiere a la posibilidad de involucrarse en las decisiones del colegio teniendo la oportunidad de contribuir con ideas y que ellas sean tomadas en cuenta.
- *Renovación*: se refiere a que la escuela sea capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- *Cuidado*: se refiere a una atmósfera de tipo familiar en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes y trabajan en forma cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

1.2- Clima Social Escolar y Violencia:

Es un hecho innegable que niños y jóvenes están siendo socializados en un ambiente altamente violento, que también alcanza a los profesores y del cual la sala de clases tampoco está exenta. Basta revisar la prensa y escuchar los reportes de niños y profesores para enterarse de la existencia de niños y pandillas de jóvenes violentos, de niños maltratados por sus compañeros, de profesores maltratados por sus alumnos y de alumnos maltratados por sus profesores.

El ejercicio de violencia siempre apunta a un ejercicio de poder que implica empleo de fuerza, y por lo tanto se da en situaciones de desigualdad y de desequilibrio de poder. Estos desequilibrios de poder no son necesariamente evidentes para un observador, a veces basta que uno crea en la fuerza y el poder del otro para que se produzca una situación de desequilibrio (Corsi;1994). Es interesante resaltar que la motivación de las conductas de abuso de poder no son las de dañar al otro sino de someterlo por la fuerza, es decir, obligarlo a hacer lo que no haría por su propia voluntad. La no intención de dañar, por parte de la persona que está en una situación de más poder, no implica que el daño no ocurra, ya que por definición, el abuso de poder infiere daño físico y/o emocional al abusado (Barudy;1998)

Cuando la violencia en contra de los niños ocurre en contextos que se suponen protectores – como el contexto escolar – se lesiona la confianza que los niños deben desarrollar hacia otras personas y se afecta además la confianza en sí mismo y su autoestima.

En el sistema escolar un ejemplo de esas cicatrices mentales lo constituyen los niños que luego de haber sido ridiculizados por su falta de talentos especiales en la clase de educación física desarrollan una mala autoestima corporal, sintiéndose ridículos y avergonzados cada vez que deben realizar alguna actividad que suponga destreza física. Algunos de estos niños pueden reaccionar con niveles de angustia tan altos que desarrollan conductas fóbicas en relación a la situación escolar.

Algunas características que favorecen las situaciones de violencia en el contexto escolar, se relacionan con:

- Concepción autoritaria de la educación.
- Rigidez excesiva en el concepto de jerarquía.
- Sistemas disciplinarios y más centrados en las normas que en las personas.
- Sistemas de control predominantemente coercitivos.
- Escasos mecanismos de reconocimiento positivo.
- Concepción unidireccional de las relaciones de respeto.
- Concepción de la obediencia que no deja espacios para la divergencia.
- Sistemas escolares que evitan la ventilación de los conflictos.

Las escuelas ofrecen una oportunidad única para la prevención primaria ya que, por lo menos potencialmente, pueden llegar a las poblaciones en riesgo a edades muy tempranas. Enseñar a vivir en paz supone que el profesor sea capaz de conectarse con la situación de violencia en la que están siendo socializados los niños y desde allí generar un ambiente propicio para una convivencia pacífica, lo cual implica:

- * ser capaz de registrar las situaciones violentas,
- * aprender a no exponerse a ella innecesariamente,
- * aprender modos no violentos de resolución de conflictos y,
- * ser capaz de generar espacios y ambientes propicios para una convivencia armónica y solidaria.

Otros de los temas que es necesario analizar en relación al clima social en la escuela es el de la *Resiliencia*, que se refiere a la capacidad de recuperación que tienen los niños y jóvenes cuando se ven enfrentados a situaciones de vida adversas. La resiliencia es otros de los fenómenos que aparece muy ligado al tema del clima social en la escuela, en términos de si el contexto escolar es un ambiente que específicamente promueve el desarrollo de factores frente a las situaciones difíciles o si por el contrario está constituyendo en sí un factor que afecta negativamente a los estudiantes, debilitando su autoestima, la confianza en sus propias potencialidades o interfiriendo con el establecimiento de vínculos nutritivos que actúen como redes de apoyo social.

La resiliencia supone una capacidad de resistencia que permite conservar la integridad frente a situaciones adversas y a la vez la capacidad de desarrollo y construcción positiva a pesar de vivir circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994; Masten y Coatsworth, 1995). Lo novedoso del concepto de resiliencia radica en que no sólo se centra en detectar factores de riesgo o describir aquellas situaciones que afectan negativamente a niños y jóvenes sino que pone el énfasis en aquellas características personales y del entorno que permiten el desarrollo sano y el logro de niveles de bienestar psicosocial satisfactorios a pesar de los factores de riesgos y de las situaciones especialmente difíciles.

Entre los factores protectores, la existencia de por lo menos un vínculo significativo con un adulto, - *“una persona clave en la cual se puede confiar, que se preocupa por uno, que escuche sus problemas y sea capaz de empatizar con ellos”* (Hilton;1994:44) - aparece como el más crucial en la vida de los niños y jóvenes que han podido sobrevivir a situaciones adversas en buenas condiciones de salud mental (Washington, 1994; Little, 1994).

Uno de los contextos que provee de estos vínculos significativos es sin duda la familia, sin embargo, en todos aquellos casos en que las circunstancias difíciles y las situaciones de riesgos provienen justamente del contexto familiar, la escuela aparece como la única alternativa de desarrollo de resiliencia en los jóvenes. Esto adquiere mayor relevancia en situaciones de maltrato y abuso intrafamiliar, abandono, ausencia de figuras parentales protectoras, contextos sociales de alto riesgo y redes sociales desarticuladas. (Lösel, 1994; Haynes, 1994; Hilton,1994).

Entre los factores protectores que se han relacionado con la resiliencia de niños jóvenes están:

- * por lo menos una relación afectiva estable con un adulto;
- * el apoyo social dentro y fuera de la familia;
- * un clima educacional emocionalmente positivo, abierto, apoyador y con normas claras;
- * modelos sociales que enfatizan un enfrentamiento constructivo de los problemas, equilibrio entre las responsabilidades sociales y las exigencias académicas.

Los factores protectores y los factores de riesgo están muy relacionados entre sí desde la perspectiva del proceso de la resiliencia. De hecho muchos factores protectores, cuando están ausentes constituyen en sí un factor de riesgo. Cuando se habla de jóvenes que provienen de ambientes difíciles, que viven en desprotección, que han sufrido experiencias de abuso, y maltrato, que están viviendo en situaciones límites, su profesor puede ser la única persona que le ofrezca ese tipo de relación que se ha considerado un factor clave en los jóvenes y niños resilientes.

2. RELACIONES INTERPERSONALES

Son posiblemente las relaciones interpersonales y todo su complejo mundo de sentimientos, amistades, desencuentros, y elementos vinculantes los aspectos que mayor número de factores aportan para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de los centros escolares (Hargreaves, 1978):

2.1 RELACIÓN: MAESTRO – ALUMNO

La tarea del maestro contemporáneo se sitúa en un campo paradójico: por una parte, la escuela y su propio papel dentro de ella sufren un continuo proceso de crítica acerca de su eficiencia, calidad de su trabajo y capacidad para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento, por otra parte y de manera simultánea, se sitúa a la educación como la herramienta clave para elevar el crecimiento económico, potenciar el capital humano, actuar en la prevención de todo tipo de flagelos y de tareas por cumplir.

Hasta hace unos pocos años, los maestros se ocupaban simplemente, de impartir la enseñanza en las asignaturas fundamentales y tratar de incidir en la formación de hábitos socialmente deseables en sus alumnos; hoy esas tareas son tan importantes como lo eran entonces, pero no es suficiente.

En la actualidad se exige a los maestros que se interesen por la personalidad total de cada niño, no solo por su capacidad de adquirir los referidos conocimientos, pues se les hace absolutamente responsables de la parte que les corresponde en la adaptación social y emocional, así como del rendimiento escolar de los educandos.

El profesor, ante todo, es el adulto, y también quien impone los deberes, inflige los castigos y representa el orden social establecido de la escuela. En contrapartida, el alumno se vuelca en su propio mundo y vive el orden escolar como una “superestructura feudal”. Debido a estos antagonismos, las actitudes de unos y otros descansan en una hostilidad fundamental.

Waller (1989) describe la escuela como una institución en la que el personal docente y alumnado desarrollan conductas rutinarias y “definen juntos la situación”, caracterizada por la dominación del profesorado y la subordinación de los alumnos.

El concepto de “definición de la situación” designa un proceso en que el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada.

Los profesores recurren constantemente al apoyo de la disciplina para dar órdenes o aplicar castigos, para gestionar las relaciones en el grupo, para moderar las pasiones y llamar al orden a los alumnos. La aceptación de la disciplina es posible a partir de la institucionalización de la distancia social que separa no sólo al profesor del alumno, sino también al adulto y al niño.

Los docentes manejan una serie de actitudes y expresiones que contribuyen a mantener la distancia a los alumnos, y éstos, a su vez, guardan las distancias con aquellos profesores que se muestran excesivamente curiosos.

Para Waller (op.cit.), el problema fundamental de la disciplina en la escuela puede definirse como la lucha entre alumnos y profesores para establecer su propia situación de las luchas escolares

El maestro es la clave para una buena o mala orientación de la enseñanza.

Los niños reflejan simplemente su disposición y sus modales.

Si demuestra buen humor, es alegre y vivaz, los alumnos serán alegres, útiles y obedientes. Si está enojado, tenso, irritable, reaccionarán de la misma manera. Un maestro emocionalmente inestable, produce idéntico tipo de alumnos. Un maestro excesivamente agresivo y dominador, convertirá a los niños en individuos retraídos, tímidos y asustadizos. (Segovia, 1989:91)

2.2 RELACIÓN: ALUMNO - MAESTRO

Los alumnos transfieren sobre su profesor sus conflictos familiares, paternos o maternos: las sanciones, los castigos, las reprobaciones que provienen del maestro pueden representar represiones evocadoras de la familia. Puede suceder, que violentos sentimientos de culpabilidad se vean reactivados por una mala actitud del docente

Los niños desean, que antes que nada, maestros justos, lo que no impide que también deseen que sean competentes. La justicia del maestro prueba que todo reside en el orden. En caso de injusticia, la angustia explota. A medida que el niño crece, el maestro ya no necesita ser tan poderoso ni tan justo; puede convertirse, si se da, en su compañero o en su amigo.

Un niño de seis a catorce años, tiende a identificarse con su maestro, porque su participación en un ser fuerte y cabal, lo valoriza más. Si el maestro presenta un aspecto débil, desdichado o quejumbroso, el niño rechaza la identificación.

La obediencia del niño hacia sus padres y maestros es tanto más fácil, cuanto más ama el niño al padre y al maestro y los admira. Pero el amor y la afectividad hacia los padres y el maestro, comienza a disminuir de modo suave, después de los nueve años. De los nueve a los doce años las disciplinas de la edad precedente se hacen más firme y más asequibles, y aparece la futura fisonomía del carácter moral, aunque, como es natural, podrá cambiar todavía.

2.3 RELACIÓN: ALUMNO – ALUMNO

Es creciente el interés que la díada relacional entre iguales despierta en los pedagogos y psicólogos de la educación. Desde postulados metodológicos de trabajos entre iguales con técnicas cooperativas (Johnson y Johnson;1975), análisis del discurso entre iguales (Olweus;1979) se abren nuevos caminos de interpretación de los hechos violentos y aspectos de relación que tradicionalmente se han mantenido dentro del currículum oculto.

Como manifiesta Melendo (1997), para el adolescente y muy especialmente el adolescente en situación de riesgo, uno de los núcleos fundamentales alrededor de los que gira su percepción de la realidad y desde los que enfoca su conducta es la relación interpersonal con sus iguales; el grupo se convierte en el campo de experiencias sociales por antonomasia y los ojos a través de los cuales se contempla el mundo.

Los factores más sobresalientes a tener en cuenta en el clima de centro y muy especialmente en el clima de aula con respecto a este binomio, son los siguientes:

- Grupos de presión. Grupos dominantes.
- Falta de respeto y solidaridad entre alumnos.
- Agresiones cotidianas. Victimización entre alumnos.
- Relaciones con alumnado que tiene necesidades educativas especiales, de integración o grupos étnicos diversos.

CAPÍTULO 4

LAS CONDUCTAS PROBLEMAS SON UNA SEÑAL

La conducta social es entendida como principio fundante de la vida y de la estructura social. Concebida como toda aquella conducta que se halla influenciada por la conducta de otro sujeto, reconoce como unidad básica a la acción individual. Las acciones individuales son explicadas (apelando a cierto principio sobre el comportamiento humano) en función de los beneficios que de ellas puedan obtenerse. Para esta perspectiva teórica, toda conducta social implica un intercambio de bienes materiales y no materiales (como los símbolos de prestigio, la aprobación y el afecto) (Ramos; 1984).

Todo el mundo se comunica a través del comportamiento. Un infante puede llorar cuando tiene hambre o tiene un pañal mojado, de la misma manera que un adulto puede bostezar cuando está aburrido en el trabajo. Los adultos y niños están comunicando algo a través de su comportamiento durante cada momento del día, aunque no sean conscientes de lo que están haciendo. El comportamiento problemático o inapropiado de un niño, es una señal de que él está disgustado y que algo no está bien.

Algunas veces los niños tienen problemas al comunicarse porque pueden no saber las palabras necesarias para describir como se sienten, o, qué hacer ante una situación difícil. De este modo, los niños se comportan en una manera desafiante para servir un propósito. Ese propósito puede ser atraer la atención de una persona, parar una actividad, etc.

Los niños con comportamiento desafiante están mandando un mensaje a los adultos de que algo no está bien, o que sus necesidades no se están cubriendo. Algunas veces los niños se sienten inseguros o fuera de control, y como resultado ellos toman una acción inapropiada sobre cosas que pueden controlar, como poder herir o darle patadas a alguien.

Castigar la conducta, sólo puede parar el comportamiento por el momento, pero no le da el apoyo o le provee maneras alternativas para comportarse en situaciones difíciles, al contrario, el adulto envía como mensaje de que el enojo es una buena manera de resolver problemas. Por otra parte, siempre frente a una conducta problema es necesario plantearse si la forma de relación entre los padres e hijos, es lo suficientemente abierta y poco amenazante como para que los niños puedan expresar sus dificultades con veracidad y sin temor de ser castigados.

A veces, si los padres son muy castigadores y exigentes, los niños tenderán a mentir o expresar sus problemas en forma indirecta por temor al castigo.

En varias oportunidades los profesores pueden quejarse del mal comportamiento de un niño, pero a veces el problema puede estar relacionado con un déficit visual o auditivo. También ocurre con las dificultades específicas en el aprendizaje; la dislexia, la discalculia no son sinónimos de un déficit intelectual, sino de un problema que sólo abarca un tipo de aprendizaje o ramo, pero que pueden afectar en su autoestima. Otra dificultad frecuente es el Síndrome de Déficit Atencional, trastorno producido por una inmadurez en su desarrollo, lo que genera que actúe de una manera hiperactiva, pero poco voluntaria (Mendoza; 2003).

1. VIOLENCIA, AGRESIÓN Y DISCIPLINA

1.1- Agresividad Humana:

La Psicología se ha interesado desde siempre por comprender la naturaleza de la agresividad humana y ha ofrecido varias tentativas de explicación.

Los argumentos naturalistas explican la existencia del factor agresividad, como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano, pero también recuerdan que los individuos de la especie humana disponen de capacidades que vienen a modificar los procesos naturales de aprendizaje y a modificar patrones heredados que no siempre son adaptativos, sobre todo cuando cambian las condiciones sociales en las que éstos aparecen. Tal es el caso de la refinada capacidad de comunicación que el lenguaje ofrece a los que, además de animales, somos seres racionales. El patrón heredado incluye, además de esquemas de respuesta defensivos y, por tanto, agresivos, las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada. Todo ello confirmaría los rasgos adaptativos de la llamada agresividad natural, dado que existe la posibilidad de reconvertirla en habilidades sociales.

El modelo etológico considera que algunas de las funciones de las capacidades superiores del ser humano (inteligencia mental y habilidades verbales, entre otras) deben convertirse en instrumento idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social de los conflictos. Eibl-Eibesfeldt (1993), quizás el más reconocido etólogo actual, ha insistido en que la negociación verbal es la vía idónea de resolución de los conflictos

producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas.

En definitiva, parece que el aprendizaje del dominio de la propia agresividad y la de los congéneres resulta necesario para lograr un buen desarrollo social, ya que se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia individual, que es también necesaria para afrontar el gregarismo, que, siendo imprescindible para vivir, puede llegar a convertirse en un obstáculo para la construcción de la autoestima y de la capacidad de decisión moral.

Pero más allá de la agresividad natural y de la aceptación de que se vive en permanente conflicto con uno mismo y con los demás, está la violencia: un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. La violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural, pues se trata de conceptos distintos, que pueden diferenciarse si se hace uso de la idea de conflicto.

2- CAUSAS DE LA AGRESIVIDAD ESCOLAR

Un análisis de las causas de la agresividad debe tener en cuenta aquellos factores de riesgo que los estudios sobre violencia de la sociedad apuntan como aspectos importantes para el desarrollo agresivo del individuo. Existen elementos exteriores a la escuela que, aunque decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los alumnos, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar. Estos son: contexto social, características familiares y medios de comunicación.

Por otro lado hay elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que se pueden y deben tratar, al prevenir y responder a actos violentos o conflictivos dentro de las escuelas; éstos son: clima escolar, relaciones interpersonales, rasgos personales de los alumnos en conflicto.

2.1- Agentes Exógenos a la propia Escuela

Análisis Social:

La sociedad actual y su estructura social con grandes bolsas de pobreza y desempleo favorecen contextos sociales donde es más propicio un ambiente de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales. También es verdad que la propia estructura y sus principios competitivos en firme contraste con una precaria oferta de empleo y desarrollo personal del joven propicia actitudes violentas. Se sabe que la violencia no afecta a todos por igual: son los niños, las mujeres y los marginados aquellos que más sufren sus secuelas. En edad adolescente el niño maltratado, no querido, desvinculado de los apegos y seguridades que otros niños poseen se proyectará en muchas ocasiones en conductas antisociales.

Existe una responsabilidad social de mejorar la calidad de vida de los niños en situación de riesgo y desamparo. Tal como lo plantea Melendo (op.cit.), esta responsabilidad ha de ser compartida por diferentes instituciones sociales, siendo la escuela una de ellas.

En este sentido, la escuela se instrumentaliza como antídoto para esta avalancha de fenómenos sociales, pero no es la única respuesta a esta problemática. De hecho, el papel de modelado alternativo a las injusticias sociales que puede simbolizar la escuela se ve continuamente inhibido por la realidad vital del niño en su entorno social y familiar. Es la confluencia de múltiples acciones (asistencia social, asistencia sanitaria, juzgados de menores, educadores de calle, etc.) las que, combinadas con la tarea de la escuela, podrían aportar una mejora en las carencias de un sector de niños y niñas.

Algunos de los aspectos sociales que destacan como impulsores de la agresividad son los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en los que residen los adolescentes, el status socioeconómico, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social (ibid).

➤ **Medios de Comunicación:**

A un nivel más específico, resulta necesario intervenir en los medios de comunicación, que parecen haber tenido efectos indeseados sobre el aumento de la violencia entre los adolescentes. Bandera (1973), en sus múltiples experimentos, ha demostrado la importancia de la observación de conductas violentas en el desarrollo del comportamiento agresivo. En la mayor parte de las películas, series televisivas y dibujos animados, la violencia se considera como una vía adecuada para conseguir determinados fines, pues los protagonistas habitualmente logran sus objetivos mediante el recurso de ella. Por ello es necesario tomar medidas específicas en las que los medios de comunicación (T.V. y cine principalmente) alteren sustancialmente el contenido violento de sus programas, eliminando imágenes e historias que representan brutalidad y crueldad. Ello exige prescindir de las escenas de violencia gratuita, de las conductas agresivas impregnadas de realismo y de las dramatizaciones excesivamente emotivas. En concreto, la violencia televisiva que aumenta el comportamiento agresivo en jóvenes y niños, es la presentada en secuencias homologables a la vida ordinaria y no tanto la de las películas de guerra y peleas de dibujos animados, que los sujetos perciben como ajenas a su realidad.

➤ **Familia:**

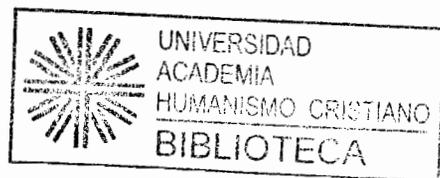
La familia es el primer modelo de socialización de los niños. El desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos maternos/paternos. Ella es sin duda un elemento clave en la génesis de las conductas agresivas de los jóvenes y es ella la que genera amores y desamores que redundarán, en la edad adulta, en ciudadanos ajustados a las normas de convivencia de una sociedad o ciudadanos al borde del límite y con difícil integración social.

La familia y la escuela están presentes en todos los niños. Independiente del tipo de familia en el que se crece, todo individuo pasa por esta institución social. La familia es un elemento fundamental para entender el carácter peculiar del niño agresivo con conductas antisociales o conflictivas. La escuela suple en cierta forma los aspectos que un núcleo familiar no puede albergar, también supone el ensanchamiento del mundo cercano de los niños, sus primeras experiencias fuera del contexto protegido de su familia. En definitiva, familia y escuela son los principales agentes socializadores y educativos de la población infantil y por ende con mayor peso y responsabilidad.

Gran cantidad de literatura y estudios que se han realizado investigan la influencia familiar en el niño agresivo y en situación de riesgo (Harris y Reid, 1981; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989; Morton, 1987).

De estos estudios surgen algunos aspectos familiares que se consideran como factores de riesgo para la agresividad de los niños y adolescentes:

- La desestructuración de la familia, cuyos roles tradicionales son cuestionados por la ausencia de uno de los progenitores o por la falta de atención.
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno de la familia, donde el niño aprende a resolver conflictos a través del daño físico o la agresión verbal.
- Los modelados familiares mediante los que se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.
- Los métodos de crianza, con prácticas excesivamente laxa o inconsistente, o a la inversa restrictiva y en algunos casos excesivamente punitiva.
- La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictividad familiar.



2.2- Agentes Endógenos

➤ **Escuela:**

Factores internos de la propia institución también favorecen la agresividad, puesto que el propio estamento escuela presupone un formato y unos principios básicos de socialización. Esta socialización se efectúa basada en un principio de equidad, y esta equidad intenta igualar las discrepancias y diferencias dentro de la sociedad. A la vez la escuela se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto. Sin entrar en la polémica del formato de escuela que se da en nuestra sociedad, se considera que los rasgos más significativos que comportan un germen de agresividad, son:

* **La crisis de valores** de la propia escuela, donde la dificultad de aunar referentes comunes por parte de los profesores y comunidad educativa, además de la necesidad de aclarar dudas críticas tales, como ¿para qué la escuela?, ¿qué finalidad persigue la escolaridad obligatoria?, ¿qué valores son esenciales e imprescindibles para toda persona? Y ¿cuál es el papel que debe cumplir la educación en el gran entramado social?, provocan una disparidad de respuestas y puntos de vista diferentes.

* **Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento** y los contenidos basados en objetivos de creatividad y experimentación, incoherentes con su contexto de aula.

* El énfasis en los **rendimientos del alumno con respecto a un listón de nivel** con poca atención individualizada a cada caso concreto y, en última instancia, con la necesidad de incluir su progreso académico dentro de los marcos de la norma. Esto produce fracaso escolar, lo que representa fracaso social para el adolescente.

* **La discrepancia de valores culturales distintos a los estipulados por la institución escolar en grupos étnicos o religiosos específicos.**

* **Los roles del profesor y del alumno**, que suponen un grado o nivel superior y otro inferior, creando una asimetría con problemas de comunicación real.

* **Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos** que impide una atención individualizada al sumergirse en una masificación donde el individuo no llega a crear vínculos afectivos y personales con adultos del centro. Aquí se incluye la alta ratio de las clases en las que el profesor se siente impotente ante el exceso de necesidades que demanda su labor.

3. INFLUENCIAS AFECTIVAS EN LA CONDUCTA DEL MENOR

El joven necesita sentir la vida, gozarla y sufrirla. Todo aquello que le ayude a sentir le llama la atención. Es de increíble sensibilidad. Una muestra de cariño o de acogida lo toca profundamente. Goza, sufre y llora con especial facilidad. Es capaz de emocionarse con cualquier escena. En especial, se muestra sensible con los problemas de los que sufren más que él y le gusta ayudar. Es abierto, sensible y emotivo. Es cálido con quien simpatiza, es agresivo con quien rechaza, y es observador y desconfiado con quien no intima.

Crea con quienes lo rodea un clima de confianza, especialmente a través de las bromas o la “talla”. Es casi una condición indispensable para llegar a él. Ser capaz de aceptar, celebrar y responder rápidamente a sus “Salidas”. A través de ellas, va probando la confiabilidad y calidez de su interlocutor.

Le cuesta aceptar una relación fría, impersonal o funcionaria. Usa muchas expresiones divertidas para describir a las personas que no tienen con él una trato fácil agradable. Prefiere la relación directa, sencilla y horizontal. Especialmente admira la relación sincera, sin dobleces y sin adorno de vocabulario. Cuando se llega a él con estas características, confía ampliamente y es de una lealtad a toda prueba.

Sin embargo, el joven, no siempre reconoce o no vive estas características. Más bien tiende a ocultarlas. Prefiere aparecer con una capa de dureza y frialdad ante los demás, pero una actitud abierta hacia él lo muestra tal como es y le hace “bajar sus defensas” (Gil;2000:56)

Aún teniendo el joven todas estas características, el comportamiento agresivo se da en ellos, por un sentimiento de inseguridad, de inferioridad, de frustración, de carencia afectiva, o de dificultades de cualquier otra índole. En muchos de estos casos, se encuentra con un fondo de tragedia familiar, representada por ausencia o desorganización familiar, a causa de falta de entendimiento entre los padres: abandono material y afectivo de los hijos, incomprensiones, exigencias desmedidas y rigor con los hijos, etc.

La agresividad puede venir también por culpa de padres no punitivos en su actitud frente a la agresión; padres que permiten la agresión de sus hijos contra otros niños; que los incitan a pelear so pretexto de “hombría”, o de defender los propios derechos. La sobre protección de los hijos puede ser igualmente otra de las causas que puede incidir en estas conductas.

La agresividad no tiene siempre las mismas manifestaciones. Algunos individuos muestran su hostilidad abiertamente, bajo la forma de reacciones coléricas, vehementes y explosivas, llegando, a veces, a la destrucción de objetos e, incluso, a la agresión personal. Es también típico en estas personas su resentimiento hacia los símbolos de autoridad, manifestado bajo la forma de criticismo y rebeldía. La mayor parte de ellos han recibido durante su infancia poco amor y mucha hostilidad, y adquieren una imagen del mundo como algo frío, hostil y difícil. En ocasiones, estas conductas violentas y destructoras van cargadas de voluntad de hacer daño. Pero, otras veces, esa agresividad no depende del propósito deliberado de hacer mal sino más bien de la necesidad de liberarse de una carga de ansiedad que les hace sufrir.

3.1- Características personales:

Los niños con un nivel intelectual bajo, con un escaso rendimiento escolar y una personalidad dependiente, pueden experimentar una pérdida de autoestima y una necesidad de autoafirmación por medios violentos (Corral, 1994). De ahí, la importancia de la detección precoz de estos casos por parte del maestro en la escuela. Existen determinados rasgos de personalidad en los niños que se consideran factores de riesgo para el desarrollo de la conducta antisocial. Destacan entre otros la extraversión, la impulsividad, el déficit por atención, la osadía, la búsqueda de sensaciones (búsqueda de excitación y desinhibición) y la ausencia de empatía. Estos rasgos pueden llevar a transgredir normas de conducta, a probar situaciones nuevas y de riesgo y a fracasar en la escuela. Todo ello aumenta la probabilidad de desarrollar posteriormente conductas antisociales.

Según Hamkins, Von Cleve (1992), hay una clara relación entre la conducta agresiva en la infancia y el posterior desarrollo de conductas violentas y abuso de drogas en la adolescencia.

Sin embargo, la relación entre fracaso escolar, factores de personalidad (como la hiperactividad y el déficit de atención) y el desarrollo de conductas violentas dista de estar clara.

Existen tres posibles más para el establecimiento de relaciones causa-efecto entre estos dos factores (Loeber, op.cit.):

La primera que el fracaso escolar predisponga a la violencia;

La segunda, que los problemas de atención e impulsividad originen problemas de lectura y fracaso escolar, lo que haría más probable la aparición de comportamiento agresivos;

Y la tercera, que los problemas de atención e impulsividad faciliten tanto el fracaso escolar como el desarrollo de conductas violentas.

De estos se desprenden algunos otros factores personales de tipo físico, psicológico y funcionales, que condicionan la conducta del niño al interior de la escuela:

3.1.1- Factor Personal Físico:

Todo alumno que se incorpora a un determinado curso, debe haber alcanzado un estadio de madurez análogo al de otros niños de su misma edad.

Un niño excepcionalmente débil, el convaleciente o el enfermo o de salud quebrantada, demandan precauciones especiales que el colegio difícilmente puede asegurarles. El niño no le teme a la clase o a la escuela, sino más bien a los reencuentros que él establece con otros niños al ir al colegio, a la salida y sobre todo, en los momentos de los recreos.

Las anomalías físicas no son perdonadas. Los alumnos experimentan un temor vago por lo anormal y pareciera que no dejarán pasar ninguna ocasión para hacer resaltar los defectos físicos a sus portadores.

En el caso de precocidad, de gigantismo, el problema también existe, aunque en sentido inverso: el niño no arriesga ser mal acogido en la escuela, sino que es él quien no aceptará a su clase y considerará la compañía de los más pequeños como una verdadera humillación.

Por el contrario, en el caso de enanismo, el problema surge del exceso de afecto que fácilmente captan los niños demasiado pequeños en su físico, aunque su edad sea similar o mayor que la de sus compañeros de curso. Estos niños desean estar siempre en primer plano, en la sala, en el patio, en la calle. Aparecen como muy despiertos, porque se les cree de menor edad que lo real.

3.1.2- Factor Personal Psíquico:

El niño retrasado puede sufrir de un retardo evolutivo. Si el retardo es importante, superior a dos años, el niño deberá asistir a clases especiales o diferenciales, sin tratar de recuperarlo hasta lograr de él un mejor dotado, tratando de aprender un oficio fácil (escuelas especiales). Lo esencial para un niño de retardo grave es, desenvolverse en la vida.

Sin que le falte la inteligencia o la capacidad intelectual, un niño puede presentar trastornos del carácter. La emotividad puede ser insuficiente o excesiva. La agresividad puede desbordar el control del sujeto y ejercerse, a menudo, de una manera socialmente perjudicial. Este tipo de niño deberá ser tratado, pues el “cuerpo” emotivo se trata y se cura tanto o más bien que el cuerpo físico.

Puede también tratarse de niños de poca vitalidad, de inteligencia y actividad mediocre, sobre todo, digestiva. Estos son, por lo general, despreciados por el grupo; lo grave es que ellos lo perciben y deploran, silenciosamente, la dificultad que su edad les ha obligado a franquear, entonces se puede apreciar síntomas de “regresión” a la mejor ocasión.

Los niños poco emotivos se forjan muy difícilmente lazos amistosos con otros compañeros. Presentan actitudes cerradas les gusta jugar. Algunos suelen ser bulliciosos y agresivos. Estas actitudes están, más bien, destinadas a “compensar” su propia inadaptación. Sustituyen excusas evidentes y poco graves a razones profundamente ocultas, pero inquietantes. Por otra parte, los niños extremadamente bien dotados, evolucionan mucho más rápidamente que el resto de sus compañeros y se encuentran también, muy pronto, desadaptados y desorientados.

3.1.3- Factor Personal Funcional:

Un sistema nervioso deficiente, puede desencadenar trastornos tales como el balbuceo, el tartamudeo, el lenguaje imperfecto. Es allí donde el escolar encontrará dificultades con sus compañeros.

Los casos del lenguaje imperfecto por causa mayor (Labio leporino, paladar hundido) de tipo funcional, deben ser tratadas tan precozmente como sea posible, pues el niño comienza anclarse en malas disposiciones, puede tomar odio al colegio y a sus compañeros y orientarse hacia el fracaso en los estudios.

**MARCO
REFERENCIAL**

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ESCUELA SAN VICENTE

FERRER

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE, REFORMA EN MARCHA

La educación chilena está cambiando con ritmos y sentidos que no tienen precedentes históricos. Chile va adquiriendo conciencia que sin renovar su sistema educativo y sin cambiar sus formas de enseñar y aprender no podrá ir más lejos en su desarrollo.

Las actuales políticas sociales enfatizan en el papel de la educación como principal instrumento de socialización y transformación social, en el sentido expuesto por Vera (1987) en que el objetivo de la educación, es el desarrollo de un ser humano pleno integrado a todos los ámbitos de la existencia, original en su accionar, con gran iniciativa y con un profundo grado de responsabilidad, el proceso de educación debería tender a lograr una madurez mayor y a la vez integral de la personalidad del alumno.

Desde hace mucho tiempo se considera a la escuela como el pilar fundamental del sistema educativo y en nuestro país desde el año 1968 se le ha definido como universal y obligatoria hasta 8° básico. Legal y constitucionalmente se prescribe que el ciclo básico de enseñanza debe ser cumplido por todos los niños y el Estado se ha comprometido solemnemente a asegurar este precepto, mismo que en el año 2002 se ha extendido al ciclo completo de la enseñanza media, lo que implica ampliar las exigencias a la escuela y una nueva legitimación a su actividad.

A su vez la escuela es una instancia socializadora que comparte con otras instituciones la tarea de transmitir los valores, creencias y habilidades que la sociedad considera necesarias de reproducir, entre ellas la de seleccionar los sujetos de acuerdo con sus capacidades.

En 1990, al inicio del Gobierno del Presidente Aylwin, como fruto de más de treinta años de esfuerzos sostenidos de los sucesivos gobiernos, la educación nacional exhibía logros de importancia en la cobertura, en el aumento de la escolaridad promedio de los chilenos y en la reducción del analfabetismo. En contraste, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y a la equidad de su distribución.

A pesar de los logros sustantivos obtenidos por el país en materia de acceso a la educación y aumento de los años de escolaridad a lo largo de las últimas generaciones, nuestro sistema escolar no ha sido capaz de entregar a los estudiantes una educación de calidad distribuida de manera equitativa, independientemente de la procedencia socio-económica de los alumnos.

Los resultados son bajos, especialmente en los niños y jóvenes que provienen de sectores de menores ingresos.

La aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), desde 1988 en adelante, muestra que el rendimiento en la educación básica es muy deficiente. A pesar de ello se comprueba un avance, el que alienta a proseguir las actuales políticas de mejoramiento que en forma progresiva se vienen realizando en este nivel desde 1990.

Estos promedios ocultan enormes diferencias de calidad. El tratamiento y las oportunidades educacionales, los resultados que obtienen los niños y niñas de los distintos sectores sociales son profundamente desiguales.

Un estudio realizado por el MINEDUC, en el año 1998 afirma que mientras la mitad de los niños del 20% de la población con ingresos más altos asiste a un programa preescolar, en el grupo de ingresos más bajos lo hacen sólo 2 de cada 10 niños. Como se sabe, la educación preescolar cumple un papel fundamental en la preparación de los niños y niñas para su desempeño escolar posterior

En la sociedad chilena, la educación adquiere una importancia decisiva. En la calidad y orientación de ésta se juega la posibilidad que nuestro país pueda enfrentar positiva y exitosamente los desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento.

Según ésta información del MINEDUC, las principales demandas que la sociedad le hace hoy a la educación son:

- b- *Formación ética y nuevas competencias para una sociedad cambiante.* La primera gran demanda que se debe resolver es la necesidad de una educación que contribuya a la formación valórica de los ciudadanos para convivir en una sociedad democrática con respeto a las legítimas diferencias, formación sustentada en una conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia y de identidad nacional.
- c- *Igualdad de oportunidades en educación como política de equidad.* Una segunda demanda a nuestro sistema educacional está relacionada con la capacidad real que éste tiene de ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. Acabar con la pobreza es una exigencia ética de la sociedad con cada uno de sus ciudadanos. Invertir en las personas y en su educación aumenta la competitividad del país y permite ampliar el rango de oportunidades para todos.
- d- *La formación de la ciudadanía para la democracia.* Nuestro sistema político plantea también exigencias y demandas a la educación, ya que el pleno desarrollo de nuestra sociedad está directamente relacionado con la capacidad que se posee para construir y fortalecer la democracia en todos los espacios de la vida ciudadana.

- e- *Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado.* El país requiere de una educación que le entregue a los niños y jóvenes nuevas competencias, más complejas y de mayor nivel de abstracción que las que se requerían para hacer frente a procesos productivos basados en sistemas mecánicos, que implicaban procesos lineales. En definitiva, se aspira a una educación que ofrezca las condiciones para “aprender a aprender”.

2. LOS CUATRO ÁMBITOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL

A partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los Programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva drásticamente el gasto en educación. Así desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, la cual se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Esta concepción de reforma no tiene, por lo tanto, un solo y exclusivo hito que permita identificarla como tal, sino que es microsocioal y su avance depende también de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo.

En este contexto, la Reforma Educacional se desarrolla en cuatro ámbitos:

a. Programas de mejoramiento e innovación pedagógica:

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica pretende el mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de competencias culturales de base, así como el mejoramiento progresivo de la distribución social de tales aprendizajes, según orientaciones de igualdad de oportunidades y discriminación positiva a favor de los grupos en situación de riesgo educacional.

El Programa se sustenta en el mejoramiento de las condiciones, los procesos y resultados de la Educación Básica.

b. Reforma Curricular:

Además del esfuerzo desplegado para prestar un apoyo técnico-pedagógico y de gestión a las escuelas y liceos, y fomentar así la renovación de las prácticas pedagógicas, se inició en 1996 una *Reforma Curricular* de importancia, orientada a la renovación del currículum de la educación básica y media, y a la descentralización en su elaboración.

Por otra parte, como contribución al diseño de la reforma educativa en su conjunto, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación había concordado en que se requería establecer un “programa común de formación personal”, el cual debía ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.

Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica:

Estos se introducen por primera vez en el currículum escolar chileno. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta social y moral de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica.

Teniendo en consideración lo propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y lo establecido en el artículo 2° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se estableció el siguiente principio orientador para formular los Objetivos Fundamentales Transversales:

“La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz” (Reforma en Marcha; 1998:54)

Dada la concepción de persona y del desarrollo humano que se ha expuesto, los Objetivos Transversales deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoformación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas.

En cuanto a la formación ética, se busca que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta, en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

En relación con el crecimiento y autoafirmación personal, se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente.

Con respecto a la persona y su entorno, estos objetivos tienden a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática.

La aplicación de estos Objetivos dentro del Proyecto Educativo de cada escuela, es de especial relevancia, sobre todo para este trabajo de investigación, si se considera que en la formación moral del niño, la familia desempeña un papel esencial y, por tanto, la escuela deberá coordinar con ella las acciones que se proyecten en esta dirección.

c. Desarrollo Profesional de los Docentes:

La Reforma Educativa se sustenta en un sector clave: los docentes. Son los profesores quienes en definitiva harán uso de los múltiples recursos que el proceso de reforma ha puesto a disposición de las escuelas y liceos. En tal sentido, se puede afirmar que de la calidad de los docentes depende la calidad de la educación.

El mejoramiento de las condiciones de trabajo y de formación de los docentes, es el principal objetivo, por el que MINEDUC impulsa un Programa de Desarrollo Profesional de los Docentes.

d. Jornada Escolar Completa:

La medida de extender la jornada escolar diaria es comparable sólo con los grandes esfuerzos que el país ha realizado por extender el derecho a la educación a toda su población. Ella reconoce una tradición, heredada de las generaciones que nos han precedido, las cuales han percibido a la educación como la clave para lograr el desarrollo de la nación.

La jornada escolar completa sigue la tradición de aquellos grandes retos educacionales emprendidos en Chile, pero en una nueva dirección necesaria hoy: la calidad y la equidad.

Desde la perspectiva del estudiante, el mayor tiempo escolar conlleva un mejoramiento en la calidad de su aprendizaje y el enriquecimiento de su experiencia escolar, especialmente para aquellos que en sus hogares no cuentan con apoyo en las tareas escolares.

Esta medida, también implica importantes beneficios sociales. Los niños y los jóvenes cuya alternativa es la calle, estarán durante más tiempo en un lugar protegido: su escuela o liceo. Reducirá, en alguna manera, el trabajo infantil, la delincuencia y deserción del sistema escolar, hechos que tienden a reproducir la pobreza en sus grados más agudos. Es por eso que esta medida contribuye a las políticas de equidad en el sistema educacional.

“Entre 1987 y 1992 los menores de 13 a 17 años de edad que trabajaban subió de un 3,8% a un 6,2%, lo que se agrava si consideramos que el SENAME indicó, para 1992, que el 96% de los jóvenes tuvieron que trabajar antes de los 9 años y sólo el 18% estaba inserto en el sistema educacional” (Echegaray; 1996).

Las teorías educativas recientemente expuestas, actuando en forma aislada o en su combinación con las políticas educacionales aplicadas en el país permitirá hacer una aproximación al tema a investigar, es decir, la manera en que estos procesos se van dando al interior de la escuela (específicamente en la escuela San Vicente Ferrer, en donde se situará el estudio), su influencia en el accionar educativo, en los alumnos (identificados “como mala conducta”) y la repercusión en sus familias.

3. DE LA REFORMA A LA ESCUELA SAN VICENTE FERRER.

La introducción en la educación nacional del principio de la autonomía curricular se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra parte, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural (Currículum de la educación básica; 1999:1)

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la determinación de OF-CMO (Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios) que contribuyen a materializarla guardan relación con la política general que busca la integración plena del país a la modernidad. En este sentido, conviene tener presente que los planes y programas de la educación básica actualmente vigentes datan de 1980 y que, desde esa fecha, Chile y el mundo han experimentado cambios notables y de una trascendencia tal que obligan a replantear dichos instrumentos.

Es en este sentido que la educación actual pide una mejor calidad en el aprendizaje. La sociedad moderna en la que se vive exige a las instituciones escolares renovarse en lo educativo.

Esta renovación educativa es muy amplia porque no sólo consiste en entregar el patrimonio cultural que se tiene, sino además ayudar a formar al niño y al joven a aprender a manejar la información que recibe, ser una persona equilibrada y con un recto juicio. En síntesis, aprender a aprender.

La escuela particular subvencionada N° 261: San Vicente Ferrer, mixta, confesionalmente católica, a cargo de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada de Génova, y que participa del carisma de su Fundador, el sacerdote san Agustín Roscelli, cuenta con 844 alumnos, provenientes, en su inmensa mayoría, de la comuna de Cerro Navia; tiene jornada escolar completa diurna, y desde 1993 se incorporó a la jornada básica, la pre-básica (pre kinder y kinder).

La escuela incluye en su propuesta pedagógica, “educar a la persona para que viva el impulso de la caridad y, con servicio humilde y sencillo, procura ayudar a cuantos asisten a su escuela a ser hombres nuevos mediante la transmisión de una cultura evangelizadora que los humanice, según las normas de la razón iluminada por la fe. Que los haga encontrarse a sí mismos para alcanzar la propia identidad y lo ubique frente a sus altos destinos, asumiendo con fe y esperanza el compromiso de construir, según la propia vocación, la civilización del amor” (ibid:9).

La propuesta pedagógica de dicha escuela, se basa en cuatro principios: Filosóficos, Sociológicos, Técnico Pedagógico y Pastorales, lo que hace que la labor educadora de la misma sea obra conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que la educación debe responder a la exigencia que se está viviendo, es decir, una educación que brinde los medios para autoeducarse. Una educación que enseñe a buscar la verdad, que busque un comportamiento activo de los alumnos en sus aprendizajes, vinculando lo nuevo con lo ya conocido mediante la confrontación de puntos de vista y, en forma especial, una actitud de compromiso de los educandos en su proceso de aprender. Una educación que permita el desarrollo de la creatividad, entendida ésta como la capacidad para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos conocidos con el fin de alcanzar resultados, ideas, productos, a la vez, originales y relevantes.

El Marco Operativo con el que se concretiza el Proyecto educativo de la escuela San Vicente Ferrer, abarca el área Pastoral, Académico, Copogramático y Vocacional.

Con lo concerniente a la reforma educativa, el *área académico* pretende abrazar las distintas etapas de la vida de las personas, alcanzando su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en la identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios (CMO) que se determinan en conformidad a la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación). De ahí se desprenden los objetivos generales que se pretenden lograr en los educandos al momento de egresar.

Para adecuarse al logro de estos objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica indicados en la LOCE, han sido formulados los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO).

La definición de OF-CMO significa poner en práctica un sistema interactivo de diseño curricular en el que participan tanto el Estado como los establecimientos. Este procedimiento es consistente con las políticas educacionales en desarrollo, que se orientan a resolver los problemas de calidad y de igualdad de oportunidades con la participación creadora de los propios agentes educativos.

La herramienta fundamental para el logro de las disposiciones de la LOCE se encuentra en la implementación pedagógica de la Jornada Escolar Completa Diurna que hace posible una mejor contextualización y enriquecimiento de los fines propuestos en el Proyecto educativo Institucional de la escuela San Vicente Ferrer (Proyecto Educativo;2003:5). Ayuda en ello, además, la profundización en las distintas líneas de acción propuestas por los programas de mejoramiento en el marco de la Reforma educacional.

De acuerdo a lo planteado en el *área coprogramática*, la diversidad curricular es el medio más adecuado para que la escuela pueda poner en práctica los principios de autonomía, flexibilidad y desarrollo curricular, permitiendo que sus alumnos sigan diferentes itinerarios relacionados con sus gustos o preferencias, con sus necesidades de reforzamiento o con la posibilidad de conectarlos con sus opciones futuras.

En el proceso de diseño de la Jornada Escolar Completa Diurna de la escuela San Vicente Ferrer, se considera como relevante la opinión de los alumnos a fin de identificar, con la mayor precisión posible, sus demandas, y, de esta manera, organizarlas y priorizarlas según su grado de relevancia en el contexto de este Proyecto educativo.

II PARTE

NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

**AL INTERIOR DE LA ESCUELA
SAN VICENTE FERRER.**

**RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 6

PIDO LA PALABRA

A lo largo de esta investigación, se ha visto que dentro de los factores ambientales (que influye en las conductas de los niños), uno de los más importantes para la enseñanza de conductas altruistas, de convivencia con otras personas, de respeto mutuo, etc. es la escuela, la cual, en la concepción de los padres, los educadores y las autoridades, es reconocida como un centro académico que tiene como tarea fundamental desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y en el que los jóvenes completan de manera sistemática y formal su proceso de socialización.

El trabajo del joven, en esa concepción, es estudiar y aprender. Aprendizaje que abarca tanto los conocimientos como el cultivo de relaciones sociales y la inculcación de formas de disciplina y modos de comportamiento socialmente válidos y aceptados.

En la escuela los alumnos establecen sus redes sociales de amistad, compañerismo, solidaridad y conflictos que dan cuenta de una forma de mirar y vivir la escuela, permitiendo una visión positiva en tanto lugar de encuentro con sus pares, pero de rechazo hacia los que ubican fuera de esas redes: profesores, inspectores, directores, con los cuales, según la concepción tradicional, deberían tender a desarrollar relaciones de cooperación y complementación porque son las dos caras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el Focus Group realizado a los alumnos que cursan entre 5° y 8° años básicos, de la escuela San Vicente Ferrer, se pudo recoger interesantes testimonios que permite sondear el significado que ellos les dan a la escuela, la familia y al problema de conducta.

Desde antes de esta investigación y de acuerdo al registro escolar de la escuela, estos alumnos presentan, en su gran mayoría, problemas conductuales traducidos en indisciplina, agresión (física y verbal) y no acatamiento a las reglas y normas establecidas en el colegio.

Antes de iniciar la exposición y el análisis de los testimonios de estos alumnos, es necesario precisar que sus nombres fueron cambiados para resguardar su identidad y por tanto, respetar la privacidad a la que se había acordado como compromiso para la realización de este “focus group”

1. VÍCTIMA O VICTIMARIO?

Como ya se ha ido viendo en el transcurso de esta investigación, son muchos los factores que detonan una conducta problemática en los niños, éstos pueden ser por características personales o por el ambiente familiar y escolar que lo rodea. También pasa, como se analizó en la teoría del etiquetado (capítulo I), por las expectativas que de ellos tengan quienes juegan el rol de autoridad en la escuela. Las interacciones entre profesores y alumnos en el aula y las que se producen entre los propios alumnos, unido a la impresión que causa el aspecto físico, son los datos que baraja un profesor para especular acerca de la procedencia social de sus alumnos, los cuales terminan muchas veces, siendo estigmatizados de una realidad, en que no siempre tienen la culpa.

Ahora bien, cada ser humano tiene necesidad de satisfacer y acomodarse a las exigencias del medio ambiente en el que vive, a la vez que de lograr la satisfacción más íntimas e individuales.

Aquí se debe producir un equilibrio que presupone que el medio ambiente (la familia, la escuela) ofrezcan las aportaciones necesarias al crecimiento y desarrollo individual, alimento y afecto, comprensión y estímulo.

En el caso de la escuela presupondría, simplificando, un niño con un equilibrio personal y unas capacidades adecuadas a su edad, y una escuela que funcionara de acuerdo con dichas capacidades y con el interés de los niños.

La inadaptación escolar o problemas, aparecerían en el momento en que este equilibrio se rompe, sea porque el niño tiene dificultades individuales (problemas instrumentales o afectivos), o porque la escuela no aporta suficientemente y exige demasiado. El malestar que dicho desequilibrio produce se traduce en manifestaciones abiertas a veces, solapadas, otras.

En la práctica cotidiana se tiene el hábito de interpretar dicho desajuste en función de las dificultades o problemas de los niños. Tanto es así que, ante cualquier problema escolar, la atención se detiene sobre las características del niño y muy poco sobre las de la escuela.

Tanto la práctica educativa cotidiana como los instrumentos que la técnica ofrece para enfrentarse a sus dificultades, se ha orientado el estudio de la inadaptación escolar hacia uno de los dos polos de la inadaptación, el niño y sus situaciones personales, mientras que muy poco se ha reflexionado sobre los mecanismos concretos que la institución escolar pone en marcha para provocar los problemas de los alumnos

1.1- La vida en grupo

Más o menos numeroso, el grupo forma parte, desde los mismos inicios de la escolaridad, de la vida del niño. Un grupo formado por muchos niños de su misma edad y por un adulto, que es siempre el líder y el que representa la autoridad. Todas las formas de dirigir y de encarnar la autoridad son posibles, pero la presencia y el carácter del adulto-maestro tiñe las dinámicas de las relaciones de los niños entre ellos. El paso de la vida familiar, con sus propios valores y relaciones individuales estrechas, a la vida en grupo, de relaciones distantes y anónimas, ocasiona a menudo conflictos, sobre todo, en los primeros años de escolaridad.

La escuela permite al niño una vida de grupo mucho más amplia y rica, aunque frecuentemente conflictiva, que la que permite la vida en familia. A menudo éste es uno de los atractivos que tiene la vida escolar para el niño; en el seno de la clase se traban profundas amistades que suelen durar muchos años.

“Yo soy amigo de todos en mi curso” (Bartolito, 12 años)

“Yo le cuento cuestiones al Torres y nunca las cuenta(...) (Facu, 14 años)

En los casos en que los niños tienen problemas en la vida familiar, la escuela puede ofrecer posibilidades de reestructurar sus relaciones. La vida con los compañeros ofrece, como se ha dicho, la posibilidad de establecer nuevos lazos afectivos. Pero el adulto, a su vez, puede llegar a ser un nuevo modelo en el que inspirarse. Existen numerosos casos en los que los progresos psicológicos de los niños se han debido a la comprensión y capacidad de un buen maestro.

“No sé, porque la Miss Juani tiene una hija chica, como que yo cacho que cuando está con nosotros, se imagina que es la hija, una cosa así, no es que vea a la Gabriela en tu cuerpo, sino que dice que a lo mejor a mi hija le podría estar pasando algo de eso y a ella le gustaría que la ayudaran” (Facu, 14 años)

Donoso (2003) plantea que hay cosas que les duele a los jóvenes: la indiferencia, el sentir que no los escuchan o las generalizaciones, como ‘todos ustedes son flojos’, esto los va minando y genera malestar y rabia.

“Con el profesor Ravello tenemos problemas, el curso entero en general” (Godinez, 11 años)

La postura de Manuelita, demuestra, al mismo tiempo, que existen otros caminos por los cuales se pueden superar estos roces o conflictos con los profesores:

“Yo pienso que cuando uno se lleva mal con un profesor, empieza de uno primero, porque a mí también me caía mal la Srta. Tamara, pero empecé a cambiar, subí mis notas y ahora me llevo súper bien con ella. A lo mejor uno da problema y ahí da al tiro para que empiece” (Manuelita, 13 años)

Araneda (2003) advierte que en ambientes escolares demasiados rígidos, donde las reglas se aplican en forma represiva y sin consultar a los estudiantes, surge más malestar en los jóvenes.

“Yo sacaría a la Sra. Paulina (Inspectora de patio), o sea no la sacaría, me cae terrible de bien, pero lo que hace... son demasiado estrictos” (Ñoño, 13 años).

“Nos cuidan harto, tú no corrai, porque o si no, vai a chocar, te vai hacer una herida en la cabeza, y uno, corre el riesgo nomás” (Moncho, 10 años)

La conducta agresiva de un estudiante tiene varias causas, tantas como las definiciones que al respecto han surgido, aludiendo siempre a tres aspectos fundamentales: la persona misma, la familia y la escuela.

Los alumnos con los que se trabajó el focus grup, también manejan su propio concepto de “mala conducta”.

“No hacer caso” (Rafa, 10 años)

“Portarse mal” (Guille, 11 años)

“A veces, a lo mejor, uno lo hace porque nadie le llama la atención, porque nadie le da un poco de tiempo al niño que más necesita, porque como uno es desordenado, le dan más atención al que no es más desordenado, porque el es bueno y todo, pero como que uno no lo necesita y lo necesitan todos” (Mafalda, 11 años)

Calvo (2003), sostiene que hay casos en que existe lo que se puede llamar una fragilidad de base, una tendencia en el niño que le puede hacer más difícil controlar sus impulsos y que en un ambiente positivo, ese menor debería aprender a contenerse.

“Me gusta molestar, me gusta lecear. Nos sale del alma portarnos mal” (Chavo, 13 años)

“Me porto mal, porque me llevo mal con todos los profesores” (Miguelito, 11 años)

Si no se enseña a los niños a controlar sus propios deseos por el bien de los demás y a pensar antes de actuar, crecerán pensando que sus anhelos son lo más importante y, para satisfacerlos, recurrirán a cualquier estrategia, incluso la violencia (Donoso, op.cit).

Hay casos en que un menor, sin tener necesariamente características que lo hagan más proclive a la agresividad, aprende a ser violento porque así consigue sus objetivos. Si tiene esa tendencia, un entorno negativo estimulará su agresividad.

La violencia se aprende principalmente en el hogar.

Si los padres se agreden y atacan con el único fin de ganar una discusión e imponen normas a través de la violencia física o se valora a los que pegan primero, el niño crecerá en un ambiente donde no es extraño andar en la calle con una navaja, como ocurre en algunos sectores de la capital. (Calvo. Op.cit)

Esto puede generar dos tipos de situaciones problemáticas: Puede ser que el escolar resista algunas situaciones que le molestan, pero que estalle en un momento inesperado, como ante el reto de un profesor. Pero también puede suceder que sienta que la única forma de sacarse un problema de encima es eliminando la causa y agredir (verbal o físicamente) a alguna otra persona (Donoso, op.cit.)

Esto tiene relación, cuando se trató el capítulo 4, en donde se planteaba que castigar la conducta, sólo puede parar el comportamiento por el momento, pero que no se le da al niño el apoyo, ni se le provee maneras alternativas para comportarse en situaciones difíciles, sino que por el contrario, sólo se le envía como mensaje de que el enojo, la agresión e incluso la violencia, es la única manera de resolver los conflictos.

2. SÍ, QUIERO A MI FAMILIA

La persona que tiene existencia propia y una entelequia original, está abierta y al servicio de otros, de los que depende para alcanzar su identidad y madurez personal. Si logra establecer vínculos personales estables y profundos, crece sanamente, recibiendo y dando, y aprende el arte de amar (Stuttgart; 1980).

Esto adquiere mayor relevancia en un mundo cuya tendencia utilitarista hace que las personas sean consideradas más por lo que hacen que por lo que son. Así, la familia debe brindar un espacio de personalización donde, ya desde el momento de su concepción, el nuevo miembro se sabe aceptado y valorado por lo que él es y experimentará el amor de manera noble y generosa, sin que se le exija en primera instancia ni una respuesta ni un rendimiento.

Normalmente en el seno de la familia la nueva vida encuentra su ambiente propicio, ya que el ser humano, al nacer, es sumamente frágil y carece de buena parte de sus capacidades, apenas en estado latente. De no encontrar ese lugar donde poder desarrollarse, queda generalmente afectado en aspectos importantes de su personalidad. En esta óptica adquiere especial resonancia la expresión de Santo Tomás de Aquino cuando habla de la familia como el “útero espiritual” (S.T. II.II.10,12).

“Que uno el cariño que no le dan en la casa lo busca aquí(en la escuela), a lo mejor debe latear uno, pero lo busca aquí” (Mafalda, 11 años)

Los alumnos consideran en su mayoría, que el cariño y/o afecto que no se recibe en la casa, influye en la calidad de las relaciones que tengan con sus compañeros, amigos y profesores, porque para muchos es una causa que motiva el mal comportamiento al interior de la sala de clases.

“Yo creo que sí, porque es como para llamar la atención” (Susanita, 13 años).

“Es independiente, porque claro po, uno no perjudica al otro, tiene que tener las cosas bien claras no más” (Felipe, 13 años)

Felipe, por el contrario, considera que el cariño que no se recibe en la casa, si se tienen las cosas bien claras, no debe afectar una buena relación con las personas, debe de existir por parte de uno, otra predisposición al momento de entablar una relación.

“Es independiente, porque todo el colegio, todos los profesores, como que son una familia para nosotros” (Rafa, 10 años).

Sin embargo, en un número significativo de casos, se plantea como explicación a los problemas de disciplina la falta de afecto y la soledad que vivencian los alumnos, en sus hogares. Se señala que esta carencia afectiva lleva a los niños y jóvenes a llamar la atención continuamente.

La verdadera personalización requiere un ambiente familiar sano, de armonía en las relaciones y afecto en la motivación. En este proceso se dan también los primeros pasos hacia la integración social que corrige la tendencia al individualismo

Los auténticos valores humanos se aprenden ante todo en la familia, lo cual requiere modelos convincentes y accesibles, un buen contacto entre padres e hijos, tacto y capacidad pedagógica, creatividad y esfuerzo permanentes.

“Yo pienso que la familia es como a los que uno de chico le da el pie para que siga adelante, para que estudie, saque su profesión...” (Mafalda 11 años).

“La familia es la que te va formando” (Guille, 11 años).

El significado que estos alumnos le dan a la familia, es poco elocuente, pero muy profundo:

“Todo, porque yo soy hija única” (Manuelita, 13 años).

“Mucho, ellos me han dado todo” (Bartolito, 12 años)

La familia, es clave en el crecimiento integral de la persona, porque es en ella en donde se generan los amores y desamores que redundarán en la edad adulta, en ella se encuentra la génesis de las conductas sociales de cada individuo.

“Nosotros perfectamente hubiéramos sido de la calle o drogadictos, pero ninguno de mis hermanos se han hecho así(...). A mí varias veces me han ofrecido marihuana y todo eso, pero yo no po’, porque yo pienso a lo mejor dos veces antes de hacerlo, porque mi mamá se ha sacado la mugre para que uno no sea así po’, por eso uno va aprendiendo” (Susanita, 13 años).

En algunos casos parece contradictorio que niños que presentan problemas de conducta en la escuela, mantienen, relativamente, buenas relaciones con sus familias.

“En mi casa me llevo más o menos, me sobreprotegen mucho, como soy la única de la casa, soy la más chica” (Manuelita, 13 años)

Sentir el apoyo de la familia aún cuando la conducta de éste no es aprobada, significa un gran estímulo para el niño que le permite superar con mayor entusiasmo las diferentes problemáticas en las que puede estar involucrado y cuando esto no se da, se busca afuera lo que no se encuentra en la casa.

“Mi mamá siempre me pregunta si tengo algún problema, a ella siempre le digo todo lo que me pasa” (Moncho, 10 años).

“Trato de contarle a mis amigas, a mis verdaderas amigas, que ellas me den un consejo, que me ayuden” (Mafalda, 11 años).

Por tanto, la familia es el lugar donde no sólo se espera recibir alimento, sino protección, preocupación y cariño: la sensación de querer y ser querido por alguien. También se espera tener cierto poder para decidir libremente lo que se quiere, los entretenimientos, etc.

Por otro lado, en cuanto a los usos de los medios de comunicación, se dice que los niños de 4° y 6° básico ven hasta 6 horas diarias de televisión. Ahí ven de todo. Desde lo que les ayuda en su desarrollo y en su estudio, hasta lo que claramente no contribuye a ello, y en algún sentido, los deforma. En muchas casas hay televisión por cable, con varias decenas de canales, con informaciones que provienen de varias partes del globo terráqueo.

*“Veo tele desde que llego a mi casa (16°° hrs. aprox), hasta que llega mi mamá (del trabajo)”
(Miguelito, 11 años).*

“Yo, todo el día” (Moncho, 10 años).

La televisión es una influencia profunda en la vida de los niños, una que tiene un enorme impacto en las relaciones y las tradiciones familiares.

“A mí me gustan las películas de acción y animación japonesa” (Facu, 14 años).

La mayoría de los niños que participaron del focus group, manifestaron un interés por las películas de acción, aventura, terror, de dibujitos animados, es por eso que se sostiene a la vez, que la televisión es una importante fuerza socializadora. Muchos han concluido que al exponer a los niños a demasiada violencia innecesaria en la pantalla, se les está enseñando a pensar en la agresión como una salida común y aceptable a sus propias frustraciones.

Numerosos estudios han demostrado que la exposición a la violencia televisiva produce un pequeño pero significativo aumento en la agresividad de los espectadores (Heath, 1989; Huston et al., 1989).

Las películas cargadas de violencia actúan negativamente cuando el niño proviene de un medio psicológicamente enfermo y de una educación equivocada. Cuando la violencia constituye un estilo de vida doméstico, cuando están rotos los esquemas familiares (cuando no hay pareja afectivamente unida, autoridad paterna funcionando correctamente, afecto materno que sirve de apoyo y otorga seguridad), es decir, al existir una base distorsionada o alterada, entonces sí hay posibilidades para que este tipo de películas se transformen en algo peligroso.

La agresión constituye un elemento fundamental en la vida de los chicos y los adolescentes y la identificación con personajes agresivos constituye una manera de elaborar la propia agresión. Lo que sucede es que los espectáculos de este tipo deben alternar con las horas dedicadas al deporte y al juego, que constituyen otras formas de aliviar tensiones o identificarse con otros personajes.

La violencia televisiva es una opción del propio medio. Los niños recogen el impacto de sus imágenes directamente, y a la familia y a la escuela sólo les queda la posibilidad de ayudarles a discernir sobre el mensaje mediático y sobre todo a ser críticos con la información que se comunica en dicho medio.

3. EL SILENCIO DE LOS INOCENTES

La escuela, además de ser un lugar donde se enseña o se aprende, es un espacio social donde los niños y jóvenes se encuentran sometidos a la autoridad de los adultos, pero al mismo tiempo también es un lugar donde se establecen relaciones, amistades, solidaridades y complicidades entre los grupos de pares, los que en forma espontánea – la mayoría de las veces – y de manera organizada en ocasiones puntuales, elaboran estrategias de compensación y de oposición ante el predominio y las imposiciones de los adultos.

Existe una gran diferencia de poder entre los roles del profesor y el alumno. Éste último, hipotéticamente juega el papel de sumisión. El profesor es un adulto, dirige la acción educativa, representa autoridad y es experto en aquello que enseña, aunque las condiciones de instrucción y de desarrollo curricular están cambiando a pasos agigantados. Sin embargo, esto igualmente influye en la percepción que de ellos tienen los alumnos.

“El profe Ravello es pesao” (Rafa, 10 años)

“La Tamara es la más pesa’ de todas” (Godinez, 11 años)

“La que es buena onda, es la Srta. Maritza, la Srta. Cecilia y la Miss Juani” (Popis, 11 años).

“El profe Alan es terrible simpático” (Felipe, 13 años)

El profesor se compromete en la nueva ley de educación a animar, impulsar, e instruir el proceso de los alumnos. Esto implica un cambio sustancial en el que el alumno y sus necesidades se convierten en el centro de atención.

Hasta hace un tiempo, lo que más importancia se daba en la educación, eran los problemas de aprendizaje en los alumnos, pero no se tenía en cuenta nada o muy poco que se vinculase con la vida afectiva. Y hoy se sabe que no se puede entender los mecanismos del aprendizaje si se desvinculan del área de los afectos.

Muchas dificultades de aprendizaje resultan de una mala relación familiar, de un aprendizaje incorrecto, durante los primeros años: porque también se aprende a relacionarse con los demás; si la falla surgió en ese momento, la experiencia escolar, tarde o temprano, renovará esas dificultades, y el profesor deberá, además, asumir los años anteriores del niño, donde se produjo el desajuste.

“Yo espero que ellos nos apoyen” (Godinez, 11 años)

“No sé, porque la única que me ayuda es la Miss Juani, de repente, como que es más alegre y se preocupa más de nosotros” (Susanita, 13 años)

Es importante que el profesor se preocupe por sus alumnos de manera pareja, trate de entenderlo como totalidad y le permita que se exprese tal como él es, así, de esta manera lo ayudará a crecer como persona capaz de poner en uso todas sus potencialidades como ser humano adaptado y creador. Lo estará ayudando a conocerse a sí mismo, a respetarse, ya que, de otra manera, él sentirá que su opinión no vale, y que no tiene sentido poner esfuerzo si este no será reconocido por quien tiene la autoridad de validarlo.

“En mi curso hay un grupo donde están las más ordenadas de todas y siempre empieza la clase y se va a conversar con ellas (la profesora), y el otro día hacía preguntas y todos respondimos atrás, pero cuando decían ellas, ahí recién lo anotaba, como que nadie más sabía, porque ellas no más tienen buenas notas” (Facu, 14 años)

El aula es un centro de interacciones entre el profesor y los estudiantes, las que deberían estar regladas por las actitudes y logros de estos últimos, pero en la realidad están traspasadas por los marcos de referencia, la subjetividad y los significados que conceden a determinadas acciones los actores involucrados en el proceso.

“Apoyan más a los mateos y los porros son como...”
(Guille, 11 años)

Los profesores son personas singulares, en alguna medida cada profesor es quien concretiza la visión de la educación para los jóvenes, quienes distinguen entre buenos y malos profesores, evaluando no tanto su calidad didáctica sino su capacidad de establecer relaciones de empatía con sus alumnos.

“A mi me cae mal la Srta. Cecilia, nos da clases, no sirve para nada” (Ñoño, 13 años)

*“La Miss Juani es más humilde, es que hay profes, que son como profe y alumno, en cambio la Miss Juani trata de ser más amiga que profesora”
(Chavo, 13 años)*

Los alumnos, en general, tienen claro que la autoridad es ejercida por el profesor y es éste quien fija los límites de los intercambios y la convivencia, aunque también destacan la importancia que para ellos tiene el sentirse considerados como personas y poder establecer relaciones cercanas a la camaradería y la amistad, lo cual junto al hecho de tener amigos entre sus pares y junto con ellos “pasarlos bien”, convierte a la escuela en un sitio atractivo y al que da gusto asistir.

Es muy importante para estos jóvenes sentir que la escuela es un lugar que los escucha, apoya y entiende, a través de sus compañeros, profesores o alguna otra autoridad, que se comprometen esencialmente con la persona de un ser humano (en este caso la del alumno), para quererlo, entenderlo, respetarlo y enseñarle a usar positivamente, el máximo de su potencia.

“En general, porque algunos profesores que realmente uno tiene confianza en ellos, uno les da cariño, les da en quien confiar, pero a otros no, porque te toman en cuenta hasta por ahí no más, no al 100%” (Popis, 11 años)

3.1- Los castigos:

Entre los distintos tipos de castigos, se pueden distinguir los “castigos arbitrarios” y “castigos abiertos y reglamentados”. Los primeros serían aquellos que el profesor aplica de acuerdo a su criterio percibiendo que la vivencia de la situación dolorosa que le prescribe el castigo sería suficiente para que el alumno cambie o vaya cambiando su conducta. Entre éstos estarían: la suspensión de actividades, el obligar a realizar un trabajo escrito, el quitar el afecto, la reparación de daños, etc.

Los segundos serían aquellos en que el profesor considera que la vivencia prescrita no sería suficiente para el cambio de conducta del alumno, y por lo tanto, abre una red de posibles nuevos castigos, reglamentada en alguna medida por el establecimiento. Entre ellos, las anotaciones en el libro, las comunicaciones y citaciones a los padres y las madres, el mandar a dirección o inspección, etc.

Ante esto, sorprende las respuestas que surgen de los alumnos, cuando se les pregunta si consideran que la suspensión de clases es una solución al problema y en donde más allá de manifestar un posible cambio de conducta en ellos, parece más bien que es más factible que se produzca un rechazo al profesor o baja en la motivación para asistir a clases.

*“Sí, para los profesores que no los molestamos”
(Rafa, 10 años)*

*“Para nosotros no, porque uno pierde clases y nos
retan en la casa más encima” (Miguelito, 11 años)*

El castigo debe estar siempre ligado a una situación de desagrado para el agente castigado. Muchos autores manifiestan su escaso talante recuperador y en ocasiones su objetivo de reeducar es lo opuesto de lo que se consigue, pues si se utiliza mal y a destiempo se crea antagonismo y hostilidad

La situación expresada por “Facu”, intenta explicar de alguna manera cuándo el castigo llega a ser conforme a la falta que se comete:

“Pero depende también si, porque estamos en clases y yo les digo algo, que supongamos, quiero que me pasen una carta, cualquier cuestión y la profe dice: ya van tres veces, a la cuarta te hecho, y después llevan como siete y se va suspendido, como que se enojan sola; pero si están en clases y se tiran manzanas y cuestiones así, ahí yo cacho que se las merece (la suspensión), depende de lo que hace la persona. (Facu, 14 años)

“Yo igual pienso que no, porque igual puede conversar contigo po’ (el profesor)” (Susanita, 13 años)

Gotzen (1998) esquematiza los requisitos básicos que debe cumplir el castigo para no romper la dignidad del alumno y a la vez ser eficaz:

- * Ha de ser advertido y previsible: el alumno debe conocer por qué, cómo y cuándo su comportamiento será castigado.
- * Ha de ser inmediato, para que el alumno establezca una correcta asociación entre ambas situaciones.
- * Ha de consistir en una experiencia claramente indeseable para el alumno, pretendiendo disuadirle de su comportamiento disruptivo. Nunca puede incluir maltratos ni físicos, ni psicológicos.
- * Ha de ser objeto de aplicación consistente, es decir, las mismas consecuencias siempre que se presente el mal comportamiento, así no podrá atribuirlo al mal humor del profesor.
- * Ha de acompañarse siempre de pautas sobre cómo actuar, el castigo informa de lo que no hay que hacer.

CAPÍTULO 7

RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

La disciplina escolar es un ámbito del quehacer docente que es percibido por los profesores como central para el ejercicio de su rol. Los problemas disciplinarios que surgen y las formas de enfrentarlos, constituyen problemas que cotidianamente los agobian. Para el docente, lograr una buena disciplina con los alumnos es una condición básica para cumplir su rol, aunque las significaciones que le dan al rol docente así como al concepto de disciplina pueden ser distintas.

En esta segunda parte abordaremos las entrevistas en profundidad que se realizaron a la Directora de la escuela San Vicente Ferrer, a una Profesora, y a la Inspectora de patio, para indagar acerca de la relación que tienen estos niños con los profesores, sus compañeros y el repertorio de alternativas con las que cuenta la escuela al momento de enfrentarse con casos de problemas de conducta.

Cabe recordar que esta es una escuela confesionalmente católica a cargo de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada de Génova, cuya propuesta pedagógica se basa en la entrega de principios filosóficos, sociológicos, técnico – pedagógico y pastorales (ibid:10).

1.- LA ESCUELA HABLA

A lo largo de esta investigación, se ha visto que un niño que manifiesta problemas de conducta, es un niño que manda un mensaje de que algo en él no está bien, hay una necesidad que no está satisfecha y por lo general ésta es una carencia que tiene su origen en la familia y que dice relación con los afectos.

Muchas veces es un niño que además, está “marcado” por sus profesores por su aspecto físico, condición social, rendimiento académico, etc, lo que inmediatamente, ante cualquier eventualidad, que resulte desfavorable para el niño, ya se le tacha de “problema”.

De ahí que cuando los docentes hablan de problemas de disciplina, aluden a una infinidad de conductas de los alumnos que para ellos no son adecuadas. Entre éstas estarían las que transgreden las normas – aquellas conductas que los profesores prescriben para sus alumnos, tanto explícita como implícitamente – y aquéllas que simplemente molestan al profesor.

Están las conductas relacionadas con las “malas costumbres”, por ejemplo: destrozar cosas, escupir, ensuciar decir garabatos; demostrar ciertas conductas sexuales inadecuadas.

La disciplina, para la mayoría de los docentes, tiene que ver fundamentalmente con el orden que consideran necesario para poder realizar la hora de clase. Cualquier conducta de los alumnos que rompe ese orden es considerado como indisciplina, o más bien, cualquier conducta de los niños o jóvenes que contradice las indicaciones – explícitas o implícitas – dadas por el profesor es percibida como indisciplina.

“Un alumno problema es aquel que origina un conflicto en la sala de clases, aquel que rompe los esquemas “normales” de comportamiento”
(Directora)

Cuando existe desobediencia reiterada, es decir, cuando los niños permanentemente no obedecen las órdenes del profesor, todos los profesores hablan del “niño problema”.

“Puedo definir al alumno problema o más bien problemático a aquel que teniendo capacidad y conocimiento, a su favor de las normas y el buen uso que puede hacer de su libertad para la cual tiene todo el apoyo de la escuela, la utiliza para ir en contra de todo lo establecido como bueno para su condición de alumno, fomentando y creando en su entorno una ambiente desfavorable y que lo vive y repite a diario como algo normal y rutinario como lo es la agresión verbal, instar a otros a actuar indecorosamente desobedeciendo todo aquello que vaya en contra de las normas creadas para una buena y sana convivencia” (Inspectora)

A lo que se decía anteriormente, la esencia del problema sería la carencia afectiva de la familia, algo que comienza en el hogar y prosigue en la escuela, existe un deseo de llamar la atención, de que alguien esté pendiente, aunque sea para retarlo.

“La mala conducta es, generalmente, una forma de llamar la atención por alguna dificultad personal o por necesidad de ser tomado en cuenta, también por baja autoestima” (Profesora)

“No se presta adecuada atención a todas las necesidades que la familia de un niño necesita, considero muy importante la ausencia de la madre en el hogar, hoy son muchos los niños que no tienen a nadie que los reciba, que los espere en su casa a su llegada desde la escuela” (Inspectora)

Cerro Navia es una comuna con falta de infraestructura, con una población con una alta tasa de cesantía, de bajos ingresos y de inestabilidad laboral, y elevados niveles de pobreza, lo descrito por la Inspectora es una realidad en prácticamente todos los niños de la escuela, pese a que una de las razones de la jornada completa, era evitar que los niños tuvieran mucho tiempo libre, solos en sus hogares por la situación laboral de los padres, en los cuales muchos casos, ha sido la mujer quien ha asumido el rol de “trabajadora”, “jefa de hogar”.

Además se perciben los hogares de los niños como conflictivos, mal constituidos, en los que los niños están abandonados, por problemas emocionales de los padres, en los que se dan relaciones agresivas, que luego repercuten en la agresividad de los niños en la escuela.

Otro factor importante que influye en la conducta de los niños, pasa por la motivación, especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula. Así también lo manifiesta la Directora:

“Según mi experiencia las causas de mala conducta en un centro educativo, surgen a partir de que los alumnos se aburren en la escuela, la misma no resulta atractiva para ellos, los contenidos descontextualizados, el sin sentido reina en la transmisión de contenidos, se trabaja para una memorización y no para la vida, por tanto los niños tienen conductas que reflejan su insatisfacción. Otro generador de mala conducta es el desequilibrio en los afectos, los niños necesitan sentirse amados por sus profesores” (Directora).

Este tipo de conflictividad en las escuelas es el más abundante, del que más se habla entre profesores en los pasillos y que de forma cotidiana representa el reto de educar. Sin embargo, aunque no sale en los medios de comunicación y no se afronta como un hecho violento por la inmensa mayoría de la sociedad, es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado y cultivo de una escalada de conflictos.

Cada tipo de hecho conflictivo exige unas intervenciones diferenciadas que apuntan básicamente a prevención, intervención y resolución del conflicto.

“Mi reacción frente a un problema de conducta en primer término, es conocer primero el origen, la causa del conflicto para luego conversarlo con él o los involucrados y posteriormente, si la falta se repite y lo amerita, citar a su apoderado para analizar y ver qué podemos hacer en común para facilitar en el alumno el cambio de actitud y/o dar la sanción según la gravedad del hecho” (Inspectora)

“Acompañando, prestando atención, estando presente en cada conflicto, conversando con el alumno, mostrando cariño, llamando la atención cuando sea necesario” (Profesora)

En estos relatos se muestra un compromiso por parte de las autoridades en cuanto que sí actúan frente a los problemas disciplinarios. Se pueden distinguir distintas acciones que se dan en forma articulada, compleja y diversa. Entre ellas se encuentran las diversas acciones orientadas fundamentalmente a obtener información sobre la situación de indisciplina ocurrida y aquéllas orientadas a modificar las conductas de indisciplina.

1.1- En nombre de la ley

Se concibe que el rol central del sistema escolar es el de formar a los ciudadanos del futuro, socializando a los niños y jóvenes para que puedan insertarse en la sociedad. Se entiende, entonces, la institución escolar como un espacio para la transmisión de los saberes de la ciencia, de la tecnología y de las artes; y de los valores y normas que la sociedad ha ido construyendo en su proceso “natural” de desarrollo.

Para que la escuela pueda jugar su rol de socialización, tanto en la transmisión de saberes como en la de valores y normas, adquiere gran relevancia el disciplinamiento de los alumnos, es decir, lograr que aprendan a cumplir con las normas establecidas.

Ahora bien, frente a un problema de conducta, cada establecimiento tiene un reglamento interno que regula el accionar de los alumnos para que pueda llevar a cabo su objetivo de socialización.

“Las alternativas son variadas y con sentido de orientación(...)” (Inspectora)

“Primero el colegio investiga cómo está la situación familiar y personal del alumno, luego conversa con éste, posteriormente se anota en la ficha del libro de clases, y luego se cita al apoderado” (Profesora)

“Otra cosa es que uno debe sacarles esa imagen que tienen de sí mismos de que son malos, todos los niños son buenos(...) ...cuando la falta es grave, suspensión, pero la citación de apoderado es fundamental” (Directora)

Acomodándose a las nuevas necesidades de los alumnos, la escuela opta, por principio, al diálogo, ya sea con el afectado, como con su familia, y luego a una pronta y óptima solución.

De ahí que también es importante que la escuela respalde y facilite el trabajo del docente frente a un hecho de problema de conducta.

“Considero que la Dirección del establecimiento sí me facilita mi trabajo como Inspectora, me respeta como persona en el rol que se me ha confiado, me tiene en cuenta en varios aspectos educativos hacia los menores y me confía soluciones que tienen que ver directamente con la problemática familiar de los educandos” (Inspectora).

1.2- Participación de las familias en la educación de sus hijos

*“Lamentablemente esto lo veo cada vez menos y algunos desarrollan proteccionismos enfermantes tanto para el niño como para los profesores”
(Directora)*

“Sí, considero que los padres participan en la educación de sus hijos, aunque esa participación no sea acertada” (Inspectora)

“Mayoritariamente los padres no tienen claro que educa toda la sociedad y la familia como célula fundamental, por lo que dejan la labor educativa al colegio y no sólo la dejan sino que consideran que la educación de sus hijos depende únicamente de cómo haya sido el colegio” (Profesora)

Ya se había mencionado anteriormente en la investigación que la familia y escuela son instituciones responsables de integrar a los niños a la sociedad, la familia es responsable de entregar afecto, protección, normas y cuidado y la misión principal de la escuela es la de generar las competencias necesarias para aprender, para convivir con otros y para favorecer en los niños el saber discernir moralmente, como lo plantea Pérez De Arce (op.cit.).

Estas dos unidades (familia – escuela) constituyen la influencia personal inmediata más importante para la formación de valores y para la adquisición de toda una serie de elementos normativos.

La relación que los niños con problemas conductuales mantienen con su entorno, es relativo, pasa por la aceptación, la confianza y el afecto.

“Con los profesores, depende cómo son éstos: con algunos, confrontación, con otros posibilidad de cambio. Con sus compañeros, están cansados de que se los moleste. Y la familia... ya no sabe qué hacer y así es un círculo de nunca acabar” (Directora)

“Considero que la relación que mantienen estos niños con sus profesores es la adecuada; con sus compañeros es más dificultosa y con sus familiares no siempre se encuentra el apoyo y/o la comprensión del problema del niño” (Inspectora).

CAPÍTULO 8

LO QUE ELLOS DICEN

Hasta aquí, hemos estado analizando las posturas que, por un lado han manifestado algunos niños que presentan, según los informes del colegio, problemas de conducta y también, la visión que la escuela tiene frente a estos casos. Ahora queda analizar los datos recogidos en las encuestas aplicadas a la muestra en su totalidad de niños con problemas de conducta.

Pero antes, se considera necesario profundizar un poco más acerca de la situación educacional que presenta la Comuna de Cerro Navia.

1. CERRO NAVIA Y LA EDUCACIÓN

Uno de los cinco ejes o ideas fuerzas del Plan de Desarrollo Comunal, es la formulación de una política Comunal de la Educación que contemple una real generación de oportunidades a niños y jóvenes inmersos en una realidad de gran riesgo social. (ibid:9).

Este Plan define una estrategia que permite la modernización de la educación y basa su desarrollo en la elaboración de un currículo de enseñanza adecuado a la realidad circundante y cotidiana en que está inserta la unidad educativa, considerando, en especial, la situación económica y laboral de Cerro Navia.

La escuela se transforma en un polo de desarrollo de cada barrio, que impulsa un proceso de participación e integración de los actores de las escuelas con la comunidad local. Asimismo promueve y apoya un plan de capacitación que permite atender a los jóvenes y adultos para lograr una mejor calificación laboral.

Fortalece la capacidad de cada establecimiento para generar y gerenciar ideas y proyectos educacionales para lo cual desarrolla un programa de formación y capacitación de directivos, padres y apoderados, docentes y técnicos del sector.

1.1 CON VISIÓN DE FUTURO

El sistema de Educación Municipal de Cerro Navia, compuesto por 20 Escuelas Básicas, 2 Liceos de Enseñanza Media, un Centro Integrado de Adultos y una Escuela Especial, aspira a una educación que asuma su realidad socio cultural y su proyecto de futuro, estimulando el desarrollo vocacional y priorizando la formación técnico profesional, de oficios y la capacitación, como procesos permanentes e integradores sociales.

El compromiso de las autoridades municipales y educacionales para facilitar este logro a través de la entrega de los recursos necesarios, de la dotación de docentes y directivos comprometidos con los cambios que este sistema necesita y el compromiso de la familia y la comunidad de Cerro Navia con esta educación, se estima como un factor básico para avanzar hacia esta visión educativa que permite mejorar la calidad de vida y erradicar la extrema pobreza.

1.2 DEMANDA POTENCIAL

De los 173.758 habitantes que posee, la comuna, aproximadamente el 30,8% de la población se encuentra en edad escolar, vale decir, 53.517 niños y jóvenes entre 4 y 19 años están en condiciones de asistir a escuelas y liceos de Cerro Navia.

De éstos el 14,8% (7.920 niños) se encuentran en el rango para cursar enseñanza pre-básica (4 – 5 años de edad).

El 53,8% (28.792 niños) se encuentra en el rango para cursar la Enseñanza General Básica (tienen entre 6 y 14 años de edad) y un 31,4% (16.804 jóvenes) se encuentra en edad de cursar Enseñanza Media (15 – 19 años de edad).

1.3 AMENAZAS Y OPORTUNIDADES

Las amenazas que afectan al sistema son:

- Falta de actividades económicas en la comuna, debido a la carencia de industrias u otras fuentes laborales.
- La drogadicción, alcoholismo y delincuencia existente en la comuna.
- La inseguridad, especialmente en los sectores cercanos a los establecimientos educacionales, que provoca la falta de vigilancia policial y de iluminación adecuada.
- Alumnos pertenecientes a familias disfuncionales, lo que implica falta de apoyo y riesgo social.

Las oportunidades que posee el sistema son:

- Conjunto de programas del MINEDUC destinados a mejorar la calidad y equidad de la educación: MECE media y básica, Jornada Escolar Completa Diurna, Reforma Curricular, Perfeccionamiento Docente.
- Fondos regionales para el desarrollo: FNDR, FOSIS, etc.
- La incorporación real y efectiva de nuevos recursos financieros mediante la Ley 19.247.
- Programas de asistencialidad y salud de la JUNAEB.

1.4 DEBILIDADES Y FORTALEZAS

Las debilidades que afectan al sistema son:

- No existe aún un trabajo de equipo en la gestión de los establecimientos.
- Falta claridad en la definición de roles y funciones del personal en los establecimientos educacionales.
- Sistema de mantención y reparaciones de infraestructura de los establecimientos aún no es lo suficientemente expedito y eficiente.
- Desmotivación de los alumnos y en algunas situaciones, la falta de innovaciones pedagógicas de los docentes, conlleva a un rendimiento escolar insuficiente.

- Falta de interés de algunos padres y apoderados para participar e integrarse activamente en la formación educacional de sus hijos.
- Alto número de docentes que trabajan en dos jornadas, debilitando su labor docente por cansancio y falta de tiempo.

Las fortalezas que posee el sistema son:

- Los locales escolares presentan, en general, para su funcionamiento, buenas condiciones de infraestructura y equipamiento, logrando, además, renovar el inmobiliario en todos los establecimientos e implementar laboratorios de computación en el 100% de los colegios.
- Los docentes tienen una significativa cantidad de años de experiencia en su gran mayoría, con una larga trayectoria en la comuna, lo que permite un mayor grado de conocimiento de las características sociales y culturales de la misma.
- Conjunto de proyectos y programas educativos realizados o en marcha en los diferentes establecimientos de la comuna: PME, MECE Media, Proyecto Enlace, Refuerzo Educativo, Proyecto de Lectoescritura, Proyecto Génesis y Evolución, Proyecto Tavec, etc.

- Los padres y apoderados valoran y manifiestan su reconocimiento a la labor desarrollada por los docentes en las escuelas, lo que en ocasiones se traduce en aportes materiales y recursos financieros para que mejoren las condiciones de funcionamiento en los respectivos establecimientos educacionales.
- Una gestión más planificada y participativa a nivel de Corporación y Establecimientos Educacionales.
- Trabajo en conjunto y coordinado entre el Depto. De Educación Municipal y el Departamento Provincial de Educación santiago – Poniente.
- El Centro de Educación Extraescolar “Extra” que posee equipamiento e infraestructura acorde con las necesidades actuales, para ofrecer a los alumnos.

2. ANTECEDENTES PERSONALES

Como una característica general de este trabajo de investigación, es que todos los alumnos encuestados de la escuela San Vicente Ferrer, pertenecen a la comuna de Cerro Navia, lo que hace que la situación económica, entorno social que los rodea, realización de tareas, etc., es similar a todos; existe una “igualdad de los competidores”, como lo expresa el enfoque Funcionalista en su teoría de la educación (ibid: 22).

Cuadro N° 1
Edad de los alumnos
2003

EDAD	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
10	10	38	-	-	-	-	-	-
11	16	62	18	46	-	-	-	-
12	-	-	21	54	6	43	-	-
13	-	-	-	-	8	57	16	62
14	-	-	-	-	-	-	10	38
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

El siguiente cuadro, refleja que las edades de los alumnos encuestados corresponde de acuerdo al curso en el que se encuentran, es decir, como una primera conclusión, estos alumnos no han sido repitentes. Como se verá en el cuadro N° 9, si bien ellos mismos consideran que sus notas son regulares, tampoco han sido lo suficientemente mediocres, como para hacerlos perder el año escolar.

Se considera que es ésta una característica importante para determinar que el problema de conducta, no pasa tanto por una cuestión académica, como por otras situaciones.

Cuadro N° 2
Sexo de los alumnos
2003

SEXO	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
FEMENINO	7	27	13	33	1	7	8	31
MASCULINO	19	73	26	67	13	93	18	69
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuando se inició la investigación, la muestra de alumnos con problemas de conducta que se escogió, es la que se obtuvo del registro escolar que posee la escuela. Se puede apreciar que de los encuestados en todos los cursos, la gran mayoría son varones.

En este caso, esto puede ser un detalle fundamental, ya que siempre se ha considerado que el niño es más violento, mientras que la niña se caracteriza por ser más delicada. A la edad de 10 años la diferencia entre niños y niñas son bastante pronunciadas: las niñas avanzan rápidamente hacia la pubertad y la madurez, mientras que los niños prolongan su mundo de luchas y juegos.

Cuando se trata de grupos de escolares, la agresividad puesta en marcha constituye un desafío a lo que los chicos entienden por “hombria”, y según sea su expresión serán aceptados o no por los compañeros, esto es muy importante, ya que les permitirá identificarse y pertenecer a un grupo.

Cuadro N° 3
Enfermedades de los alumnos
2003

ENFERMEDAD	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
VISIÓN	6	23	8	21	5	36	6	23
OÍDO	2	8	4	10.2	3	21.4	1	4
OTROS	3	12	7	18	3	21.4	4	15..3
NINGUNA	15	58	20	51.2	3	21.4	15	58
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

En varias oportunidades los profesores pueden quejarse del mal comportamiento de un niño, pero a veces el problema puede estar relacionado con un déficit visual o auditivo. Si un niño tiene mala vista, el no ver bien lo que se escribe en el pizarrón le produce desconcierto y lo retrasa con respecto a sus compañeros que no sufren este problema. Lo mismo ocurre, cuando el niño no oye bien.

El “hipoacúsico” no puede seguir del mismo modo que los demás, las enseñanzas, generalmente orales, de sus maestros, no logra comprender la pronunciación de idiomas extranjeros o tiene miedo de contestar preguntas que oye a medias y exponerse a las burlas de sus compañeros. Las anomalías físicas no son perdonadas. Los alumnos experimentan un temor vago por lo anormal y pareciera que no dejaran pasar ninguna ocasión para hacer resaltar los defectos físicos a sus portadores (ibid:87)

Si la mala vista o el mal oído son congénitos o, en todo caso, anteriores a la entrada del colegio, el alumno no se dará cuenta de éste defecto por la falta de comparación con una buena visión o con una buena audición que haya tenido anteriormente. Sólo el médico especialista podrá descubrir la deficiencia de estos órganos.

También ocurre con las dificultades específicas en el aprendizaje; la dislexia, la discalculia no son sinónimos de un déficit intelectual, sino de un problema que sólo abarca un tipo de aprendizaje o ramo, pero que pueden afectar en su autoestima. Otra dificultad frecuente es el Síndrome de Déficit Atencional, trastorno producido por una inmadurez en su desarrollo, lo que genera que actúe de una manera hiperactiva, pero poco voluntaria (Mendoza; op.cit.).

En el caso de los estudiantes que conforman la muestra, si bien existe un porcentaje significativo con anomalías en la visión y en el oído, principalmente, no se considera que sea éste el factor central que motive una conducta problemática en la escuela.

3. RELACIÓN CON SUS PARES

Para Hargreaves (op.cit.) son las relaciones interpersonales y todo lo que ésta implica (sentimientos, amistades, desencuentros, etc.), lo que incide en la creación de un clima favorable o desfavorable dentro de la escuela, como se verá a continuación.

Cuadro N° 4
Relación que tienen con sus compañeros
2003

RELACIÓN	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
BIEN	17	65.3	11	28.2	10	71.4	21	80.7
REGULAR	9	34.6	27	69.2	4	28.5	6	23
MAL	-	-	1	2.5	-	-	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

En los sectores populares la influencia del entorno es fundamental en el comportamiento del niño, las amistades pasan a ser el centro de sus interacciones y suple en gran parte a la familia, sobre todo, cuando en ella prevalece la falta de comunicación y los conflictos internos.

Las amistades que se dan al interior de la escuela tienen de alguna forma la característica de “adquiridas”, vale decir, surgen a partir de un agrupamiento que resulta de la organización escolar, pueden corresponder o no al medio social y cotidiano inmediato del joven y se conforman a partir de afinidades en torno a lo que constituye el principal elemento en común: la actividad escolar.

Cabe destacar, que en la encuesta aplicada, son los alumnos de 8° básico quienes mantienen una mejor relación con sus compañeros, y esto puede ser por dos motivos: la mayoría han hecho todo un proceso juntos, desde Kinder hasta octavo, tiempo suficiente para conocerse bien, lo que permite una aceptación y acercamiento mutuo. Por otro lado, es el último año que están en la escuela, ya se separan y muchos ya no se volverán a ver, por lo menos no con la frecuencia de cuando estaban juntos en el mismo recinto, se juegan muchos sentimientos de por medio y el valor de la amistad adquiere un significado cada vez mayor.

Las respuestas que encontramos en el siguiente cuadro, reflejan la situación anterior, si los alumnos mantienen en general buenas relaciones con sus compañeros, será más fácil el compartir los recreos y los juegos juntos ya que habla de una mayor afinidad entre ellos, pese a algunas diferencias que igualmente podrán tener.

Cuadro N° 5
Comparten juegos
2003

COMPARTEN	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	22	85	25	64.1	13	93	20	77
NO	-	-	2	5.1	-	-	1	4
A VECES	4	15.3	12	31	1	7.1	5	19.2
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Sólo los alumnos de 5° años demuestran una baja participación al momento de compartir con sus compañeros; de manera particular, éstos cursos se caracterizan, dentro del colegio, por ser conflictivos, las relaciones entre compañeros está cargada de groserías y agresividad, lo que justifica esta actitud en relación al resto de los encuestados que en su gran mayoría, sí comparte el recreo con sus compañeros. Esto es fundamental, ya que dentro del desarrollo social del niño se espera que éste se encamine hacia dos grandes metas: el logro de una interacción satisfactoria con los demás y un comportamiento conforme a las normas sociales, según su edad. De aquí surgen dos factores en relación al logro de habilidades sociales: la experiencia de interacción con pares y la madurez sociocognitiva del niño.

La conducta social tiene que ver con la capacidad de acercarse y relacionarse con los demás o como la interacción en sí, y también, como aquel comportamiento que se adecua a normas sociales y que implica respetar la persona y los derechos de los demás.

“A mí, mis compañeras no me gusta juntarme con ellas porque son muy cagüineras, dan la leña para que el fuego se arme, entonces uno, quién se quiere meter en cagüin, entonces yo no me junto con nadie, ando siempre sola en los recreos” (Popis, 11 años)

Cuadro N° 6
Reconocimiento de afecto
2003

SE SIENTEN QUERIDOS	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	16	62	9	23	8	57.1	17	65.3
NO	1	4	8	21	-	-	1	4
A VECES	9	35	22	56.4	6	43	8	31
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuando se habló de la “relación alumno – alumno”, en el capítulo 3, Melendo (op. cit.) manifestaba que para el adolescente y muy especialmente el adolescente en situación de riesgo, uno de los núcleos fundamentales alrededor de los que gira su percepción de la realidad y desde los que enfoca su conducta es la relación interpersonal con sus iguales; el grupo se convierte en el campo de experiencias sociales por antonomasia y los ojos a través de los cuales se contempla el mundo.

A lo largo de esta investigación, se pudo observar que para los niños es muy importante la aceptación del otro que lo lleva a la pertenencia de un grupo donde es considerado y valorado. Sin embargo, sucede que el alumno ideal del profesor no siempre es el mejor compañero, y por el contrario, quien para un profesor resulte desordenado y fastidioso, puede llegar a ser tranquilamente el líder del curso, aceptado y querido por todos sus compañeros.

No obstante, no dejan de ser significativas aquellas respuestas en que se manifiesta que sólo “a veces” se sienten queridos por sus compañeros y esto puede producirse por los grupos de presión que hay dentro de las salas de clases, por la falta de respeto y solidaridad entre los alumnos y/o agresiones cotidianas y victimización entre los alumnos (ibid:71).

Cuadro N° 7
Actitudes frente a los conflictos
2003

ACTITUD	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
INSULTAR	9	35	13	33.3	2	14.2	3	12
PELEAR	8	31	6	15.3	3	21.4	3	12
IGNORAR	7	27	15	38.4	6	43	14	54
OTRA COSA	2	8	5	13	3	21.4	6	23
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Puede resultar levemente alentador, cuando al observar este cuadro, se ve que el grado de agresión y violencia en los alumnos disminuye a medida que los cursos son más grandes.

Se verá con más detención en los cuadros 17 y 18, que si el niño está dentro del seno de una familia en donde los malos tratos y la violencia es algo común, también aprenderá que los conflictos se resuelven a través del daño físico o la agresión verbal. Lo mismo que si los modelos familiares les enseñan que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo (ibid: 80)

Otra raíz menos conocida y menos observada es aquella que se vincula con la necesidad que todo niño posee, de ocupar un lugar entre sus compañeros y frente a ellos. La agresividad suele convertirse en el medio para hacerse respetar, para ganar un puesto en el grupo: los niños precisan sentirse importantes dentro de él.

Ahora bien, cuando en los niños este tipo de comportamiento asume las características de lo sistemático y permanente , entonces se puede sospechar de una mala adaptación de éste a su ambiente y se hace necesario investigar qué sucede y cuáles son las posibilidades del hogar para mejorar esa conducta, de lo contrario habrá que saber interpretar de acuerdo con las circunstancias y con la personalidad del niño.

Otra actitud que los niños manifestaron que toman ante un conflicto con su compañero, es acercarse, conversar, tratar de ponerse en “la buena”.

4. AMBIENTE ESCOLAR

Es sabido que durante 12 años, los niños y jóvenes pasan entre 8 y 10 horas al día en el colegio y las experiencias que viven ahí dejan una profunda huella en su memoria. Esta experiencia, positiva o negativa en el niño, depende del ambiente que logren crear los profesores y los mismos alumnos en el contexto escolar.

Un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores alumnos y entre compañeros, son uno de los factores que influyen para hacer del colegio un lugar agradable y atractivo al momento de asistir a clases, como se verá en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 8
Les gusta asistir a clases
2003

LES GUSTA	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	8	31	15	38.4	5	36	15	58
NO	2	8	3	8	1	7.1	-	-
MÁS O MENOS	15	58	21	54	8	57.1	11	42.3
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

En el cuadro se puede apreciar que los alumnos que cursan entre 5° y 7° años, manifestaron que no les gusta mucho ir a clases, esta “desmotivación”, se traduce en una mala disposición de ir a la escuela, a aprender, a participar en clases, etc. lo que puede ser consecuencia “de contenidos descontextualizados, de un sin sentido en la transmisión de contenidos, de una memorización de la materia”, según lo planteó en la entrevista, la Directora del colegio encuestado.

Por otro lado, los alumnos viven en un mundo socio-cultural deprivado, y la escuela no puede asumir completamente esa realidad. Los contenidos no son pertinentes porque no responden a las condiciones de desarrollo de los alumnos, ni a sus intereses más cercanos.

Otro aspecto que influye en la desmotivación del alumno, y que lo lleva a tener conductas de indisciplina, es el uso de metodologías inadecuadas, como se decía anteriormente, ya que se consideran repetitivas y poco entretenidas. Algunos profesores adoptan una actitud de indiferencia, sin preocuparse por entregar adecuadamente los contenidos, como por ejemplo, cuando no se preocupan de que los alumnos entiendan el vocabulario empleado, o por explicar más detenidamente la materia.

Cuadro N° 9
Autoconcepto académico
2003

CONCEPTO	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
BUENAS	7	27	11	28.2	4	29	11	42.3
REGULAR	18	69.2	27	69.2	9	64.2	15	58
MALAS	1	4	1	3	1	7.1	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

El concepto de notas que de sí mismo tienen los alumnos, está íntimamente relacionado con la autoestima; es decir, si un niño tiene una imagen positiva de sí mismo, la forma de enfrentarse a las tareas escolares le asegurará mayores posibilidades de éxito que aquel que tiende a pensar que no es capaz.

Sin embargo, muchos padres asocian éxito o fracaso escolar con el rendimiento académico de los estudiantes. Esto implica que el alumno que obtiene buenas notas es exitoso y debe obtener una recompensa por ello. Por el contrario, quien no logra llenar las expectativas académicas, experimenta un fracaso y debe ser castigado. El fracaso escolar, la mayoría de las veces, viene acompañado de sanciones impartidas desde la escuela misma: el niño debe cambiar de colegio o pasa a formar parte del grupo de los malos alumnos. Por otro lado, la libreta de notas al final de cada período no debe ser un único y determinante momento de evaluación de los logros del niño.

Desde 1988 en adelante, con la aplicación del SIMCE, quedó al descubierto que el rendimiento en la educación básica es muy deficiente. Los promedios ocultan enormes diferencias de calidad. El tratamiento y las oportunidades educacionales, los resultados que obtienen los niños y niñas de los distintos sectores sociales son profundamente desiguales (ibid: 93).

La desmotivación que el alumno siente al asistir a clases, incide luego, en el rendimiento académico, ya que si éste considera que la escuela no satisface sus demandas en la entrega de conocimientos de manera creativa, dinámica y práctica; si no cuenta, además con una infraestructura adecuada, ésta no va a cumplir su rol como instancia socializadora que comparte con otras instituciones la tarea de transmitir valores, creencias y habilidades que la sociedad considera necesarias de reproducir, entre ellas la de seleccionar los sujetos de acuerdo con sus capacidades (ibid:92)

Cuadro N° 10
Relación que mantienen con sus profesores
2003

RELACIÓN	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
BUENA	11	42.3	20	51.2	6	43	19	73
MÁS O MENOS	15	58	19	49	8	57.1	7	27
MALA	-	-	1	3	-	-	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

La encuesta refleja que la relación que éstos niños mantienen con sus profesores varía entre buena y más o menos, algunos de ellos también manifestaron que sólo con algunos se llevan mal. La actitud con la cual el profesor se para frente al curso, es fundamental para establecer el tipo de relación entre ellos.

De acuerdo a lo planteado por Waller (op.cit.), los niños son simplemente el reflejo de la disposición y de los modales de su profesor, al mismo tiempo que transfieren sobre ellos sus conflictos familiares.

Tradicionalmente, la escuela ha centrado su atención preferentemente en la transmisión de conocimientos y en el sistema normativo de disciplina. Sin embargo, este sistema ha omitido la consideración de valores, sentimientos, apreciaciones, intereses y vida interior de sus alumnos.

Los alumnos por su parte, se preocupan de obtener buenas calificaciones y obedecen a normas; de manera que la dedicación e importancia de la parte afectiva, no se asocia al profesor y se considera a veces hasta pérdida de tiempo.

En el caso de la escuela San Vicente Ferrer, se tiene plena conciencia de la carencia afectiva con la que llegan la gran mayoría de los alumnos y dentro de sus capacidades, trata de satisfacer dicha carencia, para procurar realmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, como está planteado en el Proyecto Educativo del colegio para el año 2003 (ibid:10).

En el momento de la investigación, se pudo observar que para los alumnos el tema de la confianza y el respeto por parte del profesor es esencial para determinar la calidad de la relación. Con aquellos profesores que se muestran hostiles, cerrados, que imponen de manera autoritaria normas y conductas, son con los que más dificultades presentan, ya sea porque les tienen miedo, o porque les resultan indiferentes, asumiendo muchas veces, conductas desafiantes hacia ellos. Al contrario de aquellos que se muestran cercanos, que son capaces de corregir, quizás, muchas veces con firmeza, al mismo tiempo que demuestran interés por ellos, por sus necesidades y potencian sus capacidades.

*“La Miss Juani es más humilde, es que hay profes, que son como profe y alumno, en cambio la Miss Juani trata de ser más amiga que profesora”
(Chavo, 13 años: 127)*

Cuadro N° 11
Llamados de atención en clases
2003

LLAMADOS DE ATENCIÓN	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SIEMPRE	5	19.2	2	5.1	1	7.1	-	-
NUNCA	7	27	15	38.4	6	15.3	13	50
A VECES	14	54	22	56.4	7	18	13	50
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Las respuestas de los encuestados, en su mayoría, manifiestan que sólo a veces se les llama la atención, ya sea porque conversan en clases, no ponen atención a lo que explica el profesor, hacen otra cosa fuera de lo que se está trabajando en la sala, etc.

Ante esto es común que los profesores recurran constantemente al apoyo de la disciplina para dar órdenes o aplicar castigos, para gestionar las relaciones en el grupo, para moderar las pasiones y llamar al orden a los alumnos. Para los profesores la disciplina se relacionaría con las reglas que permiten hacer clases y con aquellas que permiten a los alumnos adaptarse a las normas sociales.

Los llamados de atención que formulan los docentes en el aula, implican una forma explícita de control y ejercicio de autoridad, que impacta en diferentes grados a los alumnos y provoca variadas reacciones ante la acción del maestro.

Para que el profesor pueda ser una autoridad eficiente se considera necesario que tenga ciertas cualidades personales. Para la gran mayoría debe ser una autoridad que, si bien, debe comunicarse con los alumnos, debe tener algo de distante, de cierta fuerza, que le permita que los alumnos le obedezcan con mayor facilidad. Debe ser consecuente, es decir, debe tener las mismas conductas que él prescribe para sus alumnos. Debe ser un modelo y actuar de forma regular y controlada, no puede permitirse la expresión de sus sentimientos, especialmente los de ira. De lo contrario, los alumnos se confundirían y le perderían el respeto, perdería su autoridad.

Hay quienes plantean que las experiencias infantiles de los primeros grados suelen fijar el modelo de una futura adaptación escolar, ya “muchos problemas latentes jamás se desarrollan cuando los maestros de los pequeños crean una atmósfera de cordialidad, simpatía y afecto” como es el caso de la violencia entre los pares, inhibición, timidez e incluso la inaceptación social.

Por el contrario, si los maestros provocan disgusto en los primeros años de la enseñanza, de seguro que trasladarían la molestia de los maestros, a la educación general, mostrando una actitud de rebeldía y resistencia.

Cuadro N° 12
Reacción ante llamados de atención
2003

REACCIÓN	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
ENOJAR	8	31	8	21	1	7.1	4	15.3
CONTESTAR MAL	1	4	1	3	3	21.4	3	12
CALLAR	9	35	16	41	3	21.4	11	42.3
OBEDECER	8	31	14	36	7	50	6	23
OTRA COSA	-	-	-	-	-	-	2	8
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Las respuestas de los alumnos han sido bastante variadas, en algunas de ellas manifestaron que si el llamado de atención que se les hace es injusto, entonces reclaman. Cuando estos alumnos ejercen posiciones de liderazgo ante sus pares y son reprendidos, la reacción frente al llamado de atención, les puede resultar bastante molesto, y aún si callan, este silencio puede llegar a ser agresivo, en cuanto a que obedecen, porque no les queda otra alternativa, a menos que se arriesguen a una posible sanción.

Aquellos alumnos que, después de llamada la atención obedecen sin molestarse, dando la razón al profesor, son casos en los que a veces tampoco se puede descartar el hecho de que ése es precisamente el objetivo perseguido por el alumno: focalizar la atención del maestro, aunque sea por la vía del llamado de atención.

Cuadro N° 13
Llamados al apoderado
2003

VECES	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
NINGUNA	7	27	16	41	9	64.2	16	62
MENOS DE 3	16	62	18	46.1	5	36	9	35
MÁS DE 3	3	12	5	13	-	-	1	4
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Se ha visto a lo largo de esta investigación, que una conducta problemática es una clara señal de que algo no está bien. Cuando un niño adopta una actitud desafiante es para servir un propósito, el cual puede ser llamar la atención de una persona, parar una actividad, etc. (ibid:72).

Cuando un niño siente que sus necesidades (especialmente afectivas) no están siendo cubiertas en su hogar, busca en la escuela, a través de sus compañeros o profesores, alguna manera para satisfacerlas, cuando esto no sucede, movido por un sentimiento de inseguridad, de inferioridad, de frustración, de carencia afectiva o de cualquier otra dificultad, entonces, adopta una actitud (generalmente negativa y poco aceptable entre sus pares) que permite captar la atención de quienes él quiere.

Entre los siete y catorce años, existe una gran tendencia al complejo de inferioridad, es decir, una desconfianza de sí mismo y miedo al desprecio de los demás. Ya lo dice Corral (op.cit.) que los niños con un nivel intelectual bajo, con un escaso rendimiento escolar y una personalidad dependiente, pueden experimentar una pérdida de autoestima y una necesidad de autoafirmación por medios violentos.

Según los datos de la encuesta, son los apoderados de los quintos y sextos años, que más veces han sido citados al colegio por problemas de conducta de sus hijos.

Cuadro N° 14
Motivos de citación
2003

MOTIVOS	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
CONTESTAR	3	12	2	5.1	2	14.2	2	8
INDISCIPLINA	9	35	14	36	2	14.2	7	27
PELEAR	3	12	5	13	-	-	1	4
OTROS	4	15.3	2	5.1	-	.	2	8

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

El problema de indisciplina, es el motivo de citación de los apoderados más frecuente entre los alumnos encuestados. Conversar en la sala de clases, no hacer caso, hacer desorden en la formación, hacer algo contrario de lo que se está diciendo, etc. es lo más cotidiano en estos niños. Lo que no siempre se puede llegar a establecer, es si ésta actitud cumple realmente el objetivo deseado.

Si bien la familia es el primer modelo de socialización de los niños, de cuyos afectos y vínculos maternos/paternos, depende el desarrollo personal del individuo (ibid:79), muchas veces ésta se desentiende del problema de sus hijos, culpando y haciendo responsable a la escuela por las conductas de los niños.

De acuerdo a lo visto, se considera que un trabajo hecho en conjunto entre la familia y la escuela, asumiendo cada uno la responsabilidad que le corresponde frente al niño, se puede obtener un cambio de actitud en el alumno, que le permita una mejor incorporación a su medio sin necesidad de llamar la atención de nadie y de ninguna manera.

5. FAMILIA, AFECTIVIDAD Y PARTICIPACIÓN

La familia es una realidad fundamental e insustituible. El desarrollo de las personas y el significado que éstas otorgan a su grupo familiar en lo relacionado con el afecto, en la socialización primaria de sus miembros, en la constitución de un sustrato económico y en su desarrollo e integración a la sociedad, lo justifican.

Se ha insistido a lo largo de este trabajo, de la importancia que tiene la participación de la familia en el colegio. La relación familia-escuela es totalmente necesaria y poco se puede hacer sin esta colaboración, porque unos destruirán la obra de los otros y además se puede dar lugar a desviaciones en la formación de la personalidad de los alumnos.

Cuadro N° 15
Personas con las que viven
2003

PERSONAS	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
PAPÁ Y MAMÁ	-	-	4	10.2	2	14.2	1	4
PADRES Y HERMANOS	12	46.1	16	41	7	50	12	46.1
PADRES, HERMANOS Y ABUELOS	7	27	9	23	3	21.4	6	23
PAPÁ – HERMANOS	-	-	-	-	1	7.1	-	-
MAMÁ – HERMANOS	2	8	5	13	1	7.1	3	12
PAPÁ O MAMÁ	3	12	1	3	-	-	1	4
OTROS	2	8	5	13	-	-	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

El cuadro nos demuestra que la mayoría de los alumnos viven con sus padres y hermanos. Esto es importante, porque el clima familiar es el ambiente más apropiado, aunque no el único, para conseguir una educación integral. La familia es el primer medio – ambiente necesario y natural para toda educación.

Se sabe que las nuevas familias han modificado sus estructuras, y esto lo reflejan las cifras aportadas por los encuestados, que en menor cantidad, nos hablan de alumnos que viven con uno solo de sus padres, ya sea por razón de abandono de uno de los cónyuges; el padre nunca asumió su paternidad; separación, y en los menos de los casos, muerte.

Ante estas situaciones, es por lo general, la mujer la que queda con la responsabilidad de los niños, debiendo asumir un rol paterno que transforma su imagen frente a sí misma y frente a sus hijos. Es ella quien toma las decisiones, enfrenta los problemas domésticos, quien hace frente a las dificultades cotidianas, quien asume la situación económica y por tanto laboral del hogar.

Giberti (1968), plantea que tanto “la carencia de padre, como su correlativo, la modificación del rol femenino haciéndose cargo de la atención casi total de los hijos, es una distorsión de la familia actual. Probablemente resultante del hecho de la nuestra una familia de transición, que busca estabilidad en una época de cambios violentos”.

Sin embargo, acertado es el comentario que Gubbins (op.cit.) hace acerca de las familias, quien estima que no se debe emitir valoraciones a priori que consideren, que por el sólo hecho de estar a cargo de un padre y una madre, una familia es necesariamente mejor avenida o mejor constituida que otra que se organiza o se estructura distinto.

Cuadro N° 16
Relación con los padres
2003

RELACIÓN	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
BUENA	21	81	29	74.3	10	71.4	18	69.2
REGULAR	3	12	9	23	3	21.4	7	26.9
MALA	-	-	1	3	-	-	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

El joven, por lo general, tiene un gran sentido de hogar. Ama mucho a su familia, y siempre va a hablar de su casa; si bien goza de la idea de la independencia, suele observar y evaluar todas las actitudes y comportamientos de las demás personas, de modo particular, de aquellos que pueden tener ciertas influencias sobre él. En esta etapa posee una lógica aplastante con la que juzgan. En primer lugar, al padre, luego la madre, sus hermanos, educadores, amigos, etc.

Cuando ellos consideran que la relación con sus padres es regular, esto puede ser porque muchas veces el joven no acepta con facilidad la figura del padre, por ser éste quien reta, pega, o no comprende a su mamá, el que lo corrige, grita, y muchas veces impone el castigo. El padre deja con “hambre de paternidad y masculinidad a sus hijos”, según lo plantea Gil (op.cit.), por lo que en este sentido, el joven busca satisfacer o reemplazar su necesidad de padre y de confianza fuera del hogar, en especial con sus amigos.

Con respecto a la madre, cualquiera sea su condición o actividad, va a tener siempre su simpatía, ya que es la que lleva todo el trabajo y la responsabilidad de la casa. La figura femenina en el adolescente es, por eso, muy exaltada y valorada.

Aunque exteriormente exprese no estar “ni ahí” con su mamá, no acepta y le molesta mucho que alguien fuera de él hable o confirme algo negativo referente a su madre

Cuadro N° 17
Resolución de problemas entre los adultos
2003

RESOLUCIÓN PROBLEMAS	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
GRITOS	4	15.3	1	3	5	36	3	12
GOLPES	1	4	1	3	-	-	-	-
INSULTOS	1	4	1	3	1	7.1	1	4
CONVERSANDO	18	69.2	32	82	8	57.1	18	69.2
INDIFERENCIA	1	4	2	5.1	-	-	2	8
OTROS	1	4	2	5.1	-	-	2	8
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Frente a este cuadro se puede observar que entre los adultos familiares de los alumnos encuestados, la gran mayoría resuelven los problemas conversando, pero existe otro porcentaje significativo, en donde los gritos y los insultos también se hacen presentes.

Si el niño ve que los adultos de su casa resuelven los conflictos conversando, él sabrá adquirir esta habilidad para con su medio, por el contrario, si ante cualquier dificultad los gritos, los insultos u otra forma de agresión se hace presente en su hogar, sentirá que actuando de la misma manera podrá obtener lo que desea en todas partes y con todas las personas; este ambiente los hará ponerse negativos para ver las cosas, les bajará el autoestima y se sentirán víctimas de todo lo que les suceda.

Por otro lado, los padres no pueden exigirles a sus hijos que no contesten, que no peleen, que no insulten, etc., si no es éste el ejemplo que ellos les están enseñando con su conducta. Peor es, cuando los mismos padres impulsan estas actitudes en sus hijos para que se defiendan ante una agresión. Como resultado de esto, es en el cuadro N° 7, el que deja en evidencia las conductas que los niños utilizan para resolver los conflictos con sus compañeros.

Cuadro N° 18
Resolución de problemas con los alumnos
2003

RESOLUCIÓN PROBLEMAS	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
GRITOS	1	4	5	13	2	14.2	4	15.3
GOLPES	2	8	4	10.2	-	-	1	3.8
INSULTOS	-	-	3	8	12	86	1	3.8
CONVERSANDO	23	88.4	25	64.1	-	-	15	58
INDIFERENCIA	-	-	-	-	-	-	5	19.2
OTROS	-	-	2	5.1	-	-	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Variadas han sido las respuestas que han surgido de los encuestados. Los gritos, los insultos, los golpes, son todas formas para resolver los conflictos en sus familias, haciendo así que se produzca en ellos otro conflicto emocional y psicológico aún mayor. Contradictorio, por tanto, si se considera que tras estas actitudes, el adulto envía como único mensaje, que son estas conductas una “buena” y tal vez “efectiva” manera de resolver problemas.

Ante esto, los padres son los primeros causantes del porcentaje mayor de niños maltratados. Estos maltratan a sus hijos de manera física, verbal y psicológicamente. Estos maltratos se producen, por lo general, por razones económicas, disfunciones en la pareja y normas muy rígidas y sin control, que hace que las personas se vuelvan muy agresivas y muy temerosas.

En muchas ocasiones, los padres maltratan a sus hijos acusándoles de ser responsables de sus problemas. Muchos padres utilizan a sus hijos, incrementando sus afectos, como elemento que corrija sus deficiencias.

Cuando se habla de maltrato, se viene a la mente las golpizas, olvidando que el maltrato se puede ejercer de muchas maneras. Algunas de ellas puede marcar más a las personas que el mismo maltrato físico.

La violencia verbal entra dentro de la rutina de muchas familias, en especial en los hogares de escasos recursos económicos. Los padres en muchos casos, desarrollan un trato frío, riguroso e intolerante entre sí y con respecto a sus hijos. El diálogo positivo es algo desconocido en muchos hogares, acudiendo a los gritos, los insultos y palabras groseras y ofensivas, perdiéndose los lazos afectivos y fomentando el individualismo.

Las violencias dentro de las familias no terminan en el acto, sino que tienen distintas y marcadas repercusiones a nivel psicológico. En muchas familias desestructuradas, las reglas se imponen independientemente de las necesidades y de los sentimientos de los miembros más débiles. Los sentimientos delicados y la ternura son considerados como signo de debilidad especialmente en lo que toca a los hombres y, por ello, los prohíben y se castiga (con burlas y descalificativos) algunas veces su manifestación (Gil;2000:31).

Si los miembros de la familia no adoptan la actitud conveniente frente a las necesidades mutuas, si entre sí se tratan groseramente, si se impone exclusivamente el derecho del más fuerte, en ese caso crece el desprecio hacia las personas como actitud vital, al mismo tiempo que se marca el inicio de diversas posibilidades de que surjan los conflictos psicológicos.

Por el contrario, una sana y constante comunicación entre padres e hijos, permite en ellos (los niños) la libertad de expresar sentimientos, de conocerse mejor, de ser veraces y a encontrar maneras positivas para comunicar sus necesidades a los otros, porque aprenden habilidades sociales.

Cuadro N° 19
Afecto recibido de sus familias
2003

SE SIENTEN QUERIDOS	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	25	96.1	33	85	11	79	21	81
MÁS O MENOS	1	4	3	8	2	14.2	2	8
A VECES	-	-	2	5.1	1	7.1	2	8
NO	-	-	1	3	-	-	1	4
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Las respuestas que se encuentran aquí, tienen bastante coincidencia con la relación que éstos jóvenes mantienen con sus padres (ver cuadro N° 16); Si ellos, en general, se llevan bien con sus padres, entonces es más probable que también se sientan queridos por ellos, y esto va a facilitar la buena relación con sus compañeros y profesores.

Y es que la afectividad es una función de la familia y los primeros llamados a desempeñarla son los padres, con herramientas que favorezcan el mejoramiento de sus relaciones, tales como: la mirada, el tono de voz, las expresiones de afecto, la ternura, la escucha, el respeto como persona, la caricia, la palabra de cariño, la calidez, la cercanía, etc., mediante ellos, se generan actitudes favorables dentro de la familia, que repercuten en la sociedad.

El afecto es una necesidad básica que se presenta en las personas. A través de él, se expresan sentimientos agradables o desagradables y se comparte el pensar personal; al mismo tiempo que sensibiliza a la persona frente a su realidad inmediata.

Ante la ausencia del afecto, se producen unas variantes de desajustes a los jóvenes que los llevan a adoptar ciertos comportamientos, como son: el miedo, la indiferencia, la falta de interés, el ensimismamiento, la amnesia y la agresividad, entre otros.

Cuadro N° 20
Participación de los padres a convocatorias del colegio
2003

PARTICIPAN	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	15	58	23	59	12	86	14	54
NO	1	4	1	3	-	-	-	-
A VECES	10	38.4	15	38.4	2	14.2	12	46.1
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Se ha insistido muchas veces en que el colegio influye en los niños de una manera decisiva, como una institución que se encarga de la educación de los hijos, pero el éxito de la escuela depende de la colaboración de la familia. Los profesores saben que sus objetivos educativos sólo pueden realizarlos si los padres les prestan su colaboración.

Durante el año, la escuela encuestada, realiza distintas actividades y convocatorias a las familias de los alumnos, lo que hace que no se limite exclusivamente a las reuniones de curso mensual, y es que como dice Pérez De Arce (op.cit.), la familia y la escuela son instituciones responsables de integrar a los niños a la sociedad.

Es por eso que la colaboración debe ser mutua, llevando al conocimiento pleno de los valores del niño, de sus posibilidades reales; y que los motivos para reunirse no sea exclusivamente porque el alumno ha fracasado o porque se encuentra con grandes dificultades.

La participación de los padres en la escuela, significa para los niños, un apoyo y preocupación por lo que ellos hacen y les pasa, les fortalece el autoestima y les asegura el ser identificados por sus profesores, que reconocen en ellos (los niños), la acción colaboradora de sus padres.

Cuadro N° 21
Padres que trabajan fuera de casa
2003

TRABAJAN	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
PAPÁ Y MAMÁ	11	42.3	20	51.2	5	36	10	38.4
PAPÁ	9	35	10	26	6	43	9	35
MAMÁ	4	15.3	7	18	3	21.4	5	19.2
OTROS	2	8	2	5.1	-	-	2	19.2
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Uno de los motivos por los cuales los padres no participan con la misma constancia a las convocatorias del colegio, es por el tema laboral. Por una cuestión económica, ambos padres se han visto en la necesidad de buscar trabajo fuera de sus casas, lo que por otro lado, pone en crisis las redes familiares, y la falta de una autoridad paterna conduce a una mayor inseguridad e infelicidad en los niños (ibid:49).

También se ha hablado que la estructura de las nuevas familias se ha ido modificando, habiendo una progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral, como lo demuestra este cuadro, y es que además es Cerro Navia una Comuna con una población que presenta una alta tasa de cesantía, de bajos ingresos y de inestabilidad laboral (ibid:9).

Al revisar la ficha personal de cada alumno encuestado, se observa que el promedio de sueldos que percibe la familia fluctúa entre los \$50.000 y \$400.000. Sin embargo, la gran mayoría de éstas, perciben un sueldo que no alcanza a cubrir las necesidades mínimas (\$100.000 – \$120.000 – \$200.000). Estos bajos ingresos se debe a que menos de la mitad de los padres de los alumnos encuestados, tienen su enseñanza media completa; sólo un 2,3% de ellos, tienen estudios universitarios, y el resto de los padres no terminaron la escuela. Con estos datos se deduce que los padres no pueden optar a mejores trabajos que les permita, a su vez, mejores sueldos, produciendo tensiones en el seno familiar, ya que los padres no pueden dar a sus hijos lo que ellos piden, y muchas veces, tampoco ellos saben discernir si lo que los hijos les piden es realmente necesario o no.



CONCLUSIONES

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el transcurso de esta investigación se han analizado las diversas causas que motivan el mal comportamiento de los niños, partiendo desde la base familiar hasta la que comprende la escuela.

A continuación se revisarán los objetivos planteados al comienzo de este estudio:

Objetivo N° 1:

“Describir el entorno familiar que rodea a un niño de 5° a 8° básico con problemas de conducta al interior de la escuela San Vicente Ferrer”.

En contraste con el marco teórico, la investigación hecha, advierte que las familias de hoy han sufrido importantes cambios en su estructura. Aunque la mayoría de los alumnos encuestados pertenecen a una familia tradicional: viven con sus padres y hermanos, a otro tanto, se le agregan los abuelos u otro pariente. No deja de ser significativo, aquellos que viven sólo con uno de sus padres.

Esto puede resultar un factor determinante al momento de descubrir acerca del por qué de algunas conductas de los niños. La interacción familiar permite a sus miembros desenvolverse ante el medio que los rodea. Pertenecer a una familia donde hay amor es quizás la base más sólida que pueda tener un niño, para iniciar el camino correcto en la búsqueda de su propia felicidad.

Si bien todos los padres desean lo mejor para sus hijos, y con buenas intenciones establecen ciertas normas, con frecuencia se observa inconsistencia entre lo que ellos idealmente quieren lograr de sus hijos y las conductas que emplean para conseguirlo. El motivo principal, en la mayoría de los conflictos familiares, es que el amor que sienten los padres por sus hijos no logra comunicarse de la manera que realmente pueda ser percibido por ellos. La clave de las buenas relaciones familiares, y, por lo tanto, de la salud emocional de sus miembros, se encuentra en el arte de la comunicación.

Los mismos alumnos encuestados manifestaban que cuando la familia no satisfacía sus necesidades de afecto, atención, comprensión, etc. buscaban formas de llamar la atención dentro de la escuela. Consideran que la familia es lo más importante, porque ellos les dan todo.

Sentir el apoyo de la familia, sobre todo cuando no han actuado bien, fortalece su autoestima, y desarrollan habilidades sociales que les permiten sobreponerse ante las dificultades. Si ante un conflicto, los padres reaccionan de manera agresiva, como se vio en una de las respuestas de la encuesta aplicada, esta actitud trastorna también la del niño, la cual, cuando es constante en la familia, se traslada al ámbito escolar.

Sin embargo, tras este estudio, es bastante consolador que la situación de conducta problemática en estos alumnos, no llega a ser completamente incontrolable, con los efectos que en otros contextos sociales se han podido constatar.

De acuerdo a la hipótesis planteada: ***“la ausencia de uno o de ambos padres, por razón de abandono, separación y trabajo, determina la conducta agresiva del niño”***(ibid:15), en relación con la realidad de los alumnos encuestados, es más bien relativa, ya que se considera que éstos son factores que pueden estar presentes dentro de un marco familiar, pero que en este caso, no son estrictamente determinantes de la conducta, más bien se consideró como tal, una pobre y equivocada demostración de afectos; falta de comunicación entre los miembros de la familia, ya que los padres no tienen los elementos culturales necesarios para poder interactuar con sus hijos adolescentes, manifestando escasa destreza para la resolución de conflictos.

Cabe destacar la falta de tiempo que tienen los padres para poder compartir con sus hijos, ellos trabajan jornadas muy extensas. Salen de su casa alrededor de las 7 de la mañana y regresan entre las 20 y 21 horas. Soportan largos trayectos de locomoción colectiva, alimentación escasa y presión por la inseguridad laboral que hoy día se vive. Esto confirma que las relaciones intrafamiliares no pueden desarrollarse en forma normal, mucho más porque también los días feriados son ocupados para trabajar. Las familias no conocen de tiempos de descanso compartido, ni de recreación que les fortalezca en sus vínculos. Esto se agrava por la edad cronológica que viven los niños encuestados en donde comienzan a desarrollar ciertos rechazos a los espacios familiares y se abren a nuevos ámbitos como son: los amigos del barrio, los compañeros de colegio, el club deportivo, el grupo de la capilla, etc.

Las familias de los alumnos encuestados pertenecen a la comuna de Cerro Navia. Como es de conocimiento público ésta es uno de los lugares de mayor pobreza dentro del contexto nacional. Esto trae sobre las familias una cierta estigmatización, lo que a la hora de buscar trabajo se convierte en un gran obstáculo, es por eso que muchos de los padres laboran de forma independiente, realizando “pololos”, sin tener una seguridad previsional, ni gozar de los beneficios de salud. Esto trae cierta inseguridad en la familia, ya que no se sabe si mañana habrá para comer. Esta situación repercute en el interior de la misma, generando tensiones y conflictos entre sus miembros, los cuales son trasladados a los otros ámbitos donde se desarrolla ésta, como ser: la escuela. Muchas veces en ella, el profesorado debe ser la “esponja” que recibe toda esa carga emocional de los padres por un lado y de los niños, en la sala de clases, por otro.

Objetivo n°2:

“Describir el ambiente escolar en el cual está inserto el niño con problemas de conducta al interior de la Escuela San Vicente Ferrer”.

La Escuela San Vicente Ferrer pretende educar a la persona para que viva el impulso de la caridad, y con servicio humilde y sencillo, procura ayudar a cuantos asisten a su escuela a ser hombres nuevos mediante la transmisión de una cultura evangelizadora que los humanice, según las normas de la razón iluminada por la fe. Que los haga encontrarse a sí mismos para alcanzar la propia identidad y los ubique frente a sus altos destinos, asumiendo con fe y esperanza el compromiso de construir, según la propia vocación, la civilización del amor.

Es dentro de este contexto en el cual los niños se desarrollan en todas sus potencialidades. Es fundamental la calidad de la relación que mantengan con sus profesores que se sustenta en la confianza, el respeto y la tolerancia. Dice San Agustín Roscelli, Fundador de las Hermanas sostenedoras del Colegio: “Procuren en primer lugar, amar de verdad y demostrar un grande amor a los niños que les son confiados, porque nadie ama si no se siente amado; y si no se sienten amados, no estarán a gusto con ellos (los profesores), y aprenderán la mitad de lo que aprenderían amando a los maestros y sintiéndose amados por ellos.” Nótese la vigencia de este párrafo expresado hacia el año 1870 en la ciudad de Génova, Italia, a las primeras Hermanas Educadoras de la Congregación.

Si un niño vive una mala relación afectiva en su casa, esa será trasladada al colegio en la figura del profesor, en donde si se confirma nuevamente la misma experiencia, sentirá rechazo por la institución escolar, todo, manifestándolo a través de su conducta negativa, poco aceptable para los parámetros de normalidad que se establecen dentro del Reglamento Interno de la Institución.

La escuela está sumergida en un gran ámbito social, por lo que los desajustes de comportamiento, de valores y de respeto hacia el otro son frutos multicausales, tales como el modelado familiar, la influencia de los medios de comunicación, los valores y comportamientos que se dan en el seno de contextos sociales deprimidos, la violencia estructural de la propia sociedad, etc.

Cada escuela se configura como un microcosmos capaz de crear acuerdos sobre la “forma de vida buena” que se quiere potenciar. La calidad de una escuela estará íntimamente ligada a la cultura escolar propia.

La forma de vida buena, el clima relacional facilitan o dificultan los procesos de comunicación entre los miembros. La tarea educativa, objetivo primordial de toda escuela, tiene mucho que ver con los procesos de comunicación, con las formas de llevar a cabo las diferentes acciones.

Con respecto a la segunda hipótesis: ***“la poca aceptación del niño hacia las normas del establecimiento y exigencias del profesor en el aula, estimula la conducta desafiante de éste, frente a sus pares y profesores”***, se puede decir que los niños se revelan hacia la aceptación de la norma en la medida en que ven poca coherencia en la conducta de los mismos profesores.

Cuando entre los docentes y autoridades del colegio, se produce una desautorización frente a los niños, ellos (los alumnos) se valen de estas situaciones para desacatar las normas establecidas.

Se comprende, además, que en el período de la adolescencia el grupo de pares adquiere mayor importancia que la autoridad, por lo que no basta que ésta se imponga, sino que tiene que legitimarse frente a los alumnos, de lo contrario no se logra la disciplina.

Se cree que hay ciertas instancias que estarían provocando las conductas agresivas en los niños. No se acepta que los alumnos sean agresivos intrínsecamente; sino más bien, que son motivados a actuar violentamente.

El estado de inquietud dentro del aula, que se denomina “disrupción”, es la que se manifiesta con estrategias verbales como: repetir que se explique lo ya explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una instrucción exagerando su cumplimiento, demostrando expresiones desmesuradas de aburrimiento, etc. Según McManus (1995), son tácticas para tantear al profesor y dependiendo de su reacción se tomará un camino u otro. Son aquellos profesores que no muestran enfado ni confusión, ni ignoran las pruebas a las que están siendo sometidas, los más eficaces reestableciendo el orden.

Como ya se ha dicho en otras oportunidades, los padres, por razón natural, son los primeros educadores de sus hijos, es por eso que ante situaciones conflictivas en los niños, la escuela complementa su trabajo con el apoyo de la familia a fin de alcanzar una mayor efectividad en la tarea educativa de los que les son confiados.

Muchas veces, los padres consideran que la labor educativa es tarea fundamental del colegio, lo que hace que frente a cualquier dificultad o fracaso de sus hijos, responsabilicen a la escuela.

Por el contrario, cuando el adulto es capaz de reconocer los aspectos positivos del niño, por ejemplo, estimulándolo cuando hace correctamente sus tareas escolares, permite que el niño se sienta satisfecho emocionalmente, y gane paulatinamente confianza en sí mismo. Cuando los resultados escolares de un alumno son pobres el profesor puede desempeñar un papel muy importante para evitar los efectos negativos sobre la autovaloración. Pero para todas estas gestiones, es imprescindible la presencia cercana y constante de la familia que los anime, no bastando el sólo hecho de asistir a reuniones mensuales, sino también a otras convocatorias que realiza la escuela, y que tienen más bien, un carácter participativo y de colaboración en el aspecto social.

En este contexto la sociedad dota a la escuela con una función socializadora ejemplar al someter a todo niño/a hasta los diecisiete años a su influjo y obligatoriedad. La educación es contemplada como un deber y un derecho de todo individuo y a ella se le exige que guíe el desarrollo tanto personal y moral de las facultades intelectuales.

Por ello, no cabe inhibirse y relanzar la idea de asumir a los alumnos que se ajustan al modelo escolar y separar a los que no llegan, no pueden o no saben comportarse dentro de ese medio. El ciudadano de este siglo, ha de contrastar sus modos de hacer con los otros a través del sistema educativo.

La convivencia implica a todos los miembros de un centro escolar y, debería ser tomada como objetivo en el currículo del desarrollo socio-personal. Además la convivencia puede ser tratada de forma sistemática abordándola desde muy diferentes ámbitos educativos y creando una conciencia de bienestar colectivo.

Es importante revisar las formas de proceder en el día a día, en aspectos tan importantes como las relaciones interpersonales, el estilo de enseñanza, las normas de convivencia, la participación, la organización interna y sobre todo los valores como comunidad.

El sentimiento de pertenencia, de identidad personal dentro del sistema, tanto para profesores como para alumnos es prioritario para desarrollar la tarea educativa. Por eso el trabajo en autoestima, tanto del profesor como del alumno y la atención a las necesidades personales han de entenderse como el primer eslabón de un clima de calidad. Esto se plasma en procesos de centros participativos, dialogantes, justos y comprensivos.

EL TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA

La presencia del Trabajador Social en el sector de la escolarización no es tan común, pese a las demandas que allí se encuentran de esta profesión. Dos ejemplos que soportan esta afirmación tienen que ver con los cambios, desplazamientos y reacomodaciones de la organización familiar, como se ha visto en esta investigación, y su relación con la vida escolar. Sería suficiente decir, que entre la familia de hoy (siglo XX y XXI), y la de finales del siglo pasado hay una distancia enorme, mientras que entre la escuela de hoy y la escuela de fin de siglo los cambios son mucho menos significativos.

Un segundo argumento tiene que ver con el deterioro del maestro como agente de socialización. Hoy en día, los problemas que acarrearán los alumnos son muy profundos y muchas veces los profesores se sienten limitados para poder entregar una ayuda oportuna, considerando que dentro de su sala de clases se enfrenta a diario con 45 personas, y por tanto 45 problemas distintos.

Y, la tercera, está referida al planteamiento vertebral de la ley General de la Educación, en cuanto que, para poder crear, dinamizar y llevar a cabo los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la Ley establece que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la Ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Como se puede apreciar, en esta descripción aparecen tres campos específicos donde tiene cabida el Trabajo Social: Familia, Grupo y Comunidad. No obstante, las administraciones locales, regionales y nacionales no le dan la importancia del caso, haciendo que la inserción de esta profesión en las escuelas sea aún tímida y pobre.

Desde una perspectiva de intervención profesional con la familia, los Trabajadores Sociales deben considerar a la educación, en especial cuando operan en los sectores populares, como una variable de riesgo social, sometiéndola a un análisis similar al que se da al alcoholismo o la violencia intrafamiliar.

Se sabe que la percepción habitual de la educación en la perspectiva del Trabajo Social es como un instrumento de prevención, concientización o formación de conductas y habilidades deseables, pero ello dice relación con proyectos situados en la esfera de la educación no formal, mientras que aquí se le está visualizando desde las vivencias de los sujetos insertos en el sistema formal que, como ya se señaló, tiene la función de reproducir el orden social, mientras que los programas no formales cumplen una función remedial respecto de temas, problemas o habilidades que el sujeto debe adquirir en acciones educativas postsistema, en algunos casos, o en otros, sustitutivas o complementarias al sistema escolar.

Si se sitúa el tratamiento de la educación en esos parámetros, se puede incluir como una variable dentro de los modelos analíticos de familia, incluyendo sus formas diagramáticas más empleadas, como son el genograma, el ecograma y el mapa de redes.

Como ya se sabe, el ecograma sirve para estudiar, evaluar y planear acciones o actividades en individuos, grupos, familias o comunidades; permite visualizar las situaciones que se repiten a través de las diferentes generaciones y en especial las repeticiones de pautas estructurales y funcionales a través de las generaciones.

El ecomapa, por su parte, sitúa al individuo en la familia, en su espacio de vida: representa de forma dinámica el sistema ecológico que rodea a la familia: las conexiones importantes, los límites intrasistémicos, los conflictos, los recursos, las carencias, además de la naturaleza e intensidad de las relaciones familiares con los sistemas externos en el que se destaca la escuela. Esto adquiere gran importancia, ya que como se ha visto en la investigación, en el caso de los niños con problemas de conducta, no siempre existe una reciprocidad entre la familia y la escuela. Esto porque muchas veces los padres no aceptan la responsabilidad que tienen sobre sus hijos con respecto al tema educativo, raramente se acercan para saber sobre el progreso de su hijo, a menos que sea citado, pero esta citación, por lo general será para atender una situación de conflicto.

El uso combinado del ecomapa y del genomapa reforzaría el tipo de transacciones intra y extra familiares respecto de la educación y de la escuela, permitiendo visualizar elementos diagnósticos y de intervención para mejorar la situación conflictiva.

Los mapas de redes también pueden ser un instrumento para entender la percepción y la relación de la familia con la escuela.

En este contexto, se considera que los Trabajadores Sociales cuentan con el arsenal técnico para abordar el tema educativo, vinculando su actividad profesional en tres funciones: reparadora, preventiva y constructiva, otorgando un servicio de ayuda y de protección a aquellos que lo necesitan, recuperando capacidades perdidas y rehabilitando capacidades disminuidas (como pueden ser habilidades sociales para una mejor convivencia en el hogar y en la escuela, entre otros), orientando esta función a conservar, mantener y rehabilitar el potencial humano y material.

La asignación pendiente del Trabajo Social en el campo educativo es, precisamente, actuar sobre los factores que propician la conducta problemática en los niños, que de acuerdo a la investigación, se considera que se origina en el seno de la familia, por una deteriorada relación afectiva y de comunicación entre los miembros; deplorable situación económica y una educación que no necesariamente cubre sus demandas.

BIBLIOGRAFÍA

A. Arón Milicic
(1999)

Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello. Chile

Ander-Egg, Ezequiel
(1995)

Diccionario de Trabajo Social. Buenos Aires, Lumen.

Cassone, Guillermo
(1986)

La familia que queremos. Pensamiento y acción pastoral de Juan Pablo II. Editorial Claretiana. Buenos Aires.

Conferencia Episcopal de Chile
(1991)

Documento de Puebla. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Chile.

Cruchon, Jorge S.J.
(1966)

Psicología pedagógica del niño y del adolescente. Editorial Razón y Fe. S.A.. Madrid

Del Río, Pablo
Sánchez, Emilio
(2002)

Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development. Edisa. España.

Díaz, Julie
Pino, Daisy
(2002)

Resistencia escolar en escuelas municipales. Tesis de Trabajo Social. Santiago, Chile.

Echeburúa, Enrique
(1998)

Personalidades violentas. Editorial Pirámide. Madrid.

Fernández, Isabel
(2001)

Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. 3º edición. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid.

Fuhrmann, Ingeburg
Chadwick, Mariana
(1995)

Fortalecer la familia. Manual para trabajar como padres. Editorial Andrés Bello. Chile.

Gallino, Luciano
(1995)

Diccionario de Sociología. Siglo XXI. México

Giberti, Eva
(1968)

Escuela para padres. Tomo IV. Esece Editora. Buenos Aires. Argentina.

Gil, Fernando Fray
(2000)

Influencias afectivas en la conducta del menor. Documento de trabajo. SENAME.

Hernández, Roberto
Fernández Carlos
Baptista, Pilar
(1991)

Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw-Hill. México.

Izquierdo, Ciriaco
(1981)

Escuela de padres. Curso de orientación familiar. P S editorial. Madrid.

Lagos, Andrea
(2003)

“La nueva familia chilena”, Revista **el Sábado**, de El Mercurio. N° 242. Santiago, Chile

Maturana, Humberto
(1995)

“La educación, un ejercicio de humanidad”, Revista de **Educación**. N° 228. Ministerio de Educación. República de Chile

Milicic, Neva
Antonijevic, Nadja
(1984)

Vivir en familia, siempre es posible hacer lo mejor. Texto para padres. Editorial del Nuevo Extremo. Chile.

Ministerio de Educación.
República de Chile.
(1998)

Reforma en marcha: buena educación para todos. Edición: Susana Arancibia. Santiago, Chile.

N. M. G.
(2003)

“Los factores que detonan la violencia en escolares”, Periódico **La Tercera**, Miércoles 18 de junio de 2003, Tendencias, Santiago, Chile

PIIE
(1994)

Los problemas de disciplina en la escuela: la visión de los docentes. Informe de investigación

Ramos, Silvina
(1984)

Las relaciones de parentesco y ayuda mutua en los sectores populares y urbanos. Un estudio de caso. Estudios Cedes. Buenos Aires.

Reca, Inés
Ávila, Pabla
(1998)

Escuela y familia. Una revisión del estado del arte. Informe final preparado para el programa de las 900 escuelas. Coordinación editorial: Josefina Muñoz. Santiago, Chile.

Rena, Ma. Dolores
Bandrés, Ma. Pilar
Jaraquemada, Guillermo
García, Ma. Jesús
(1984)

La influencia del entorno educativo en el niño. Editorial Cincel S.A.. Madrid.

Servicio Nacional de la Mujer
(1998)

Diálogos Familia – Escuela.
Creando espacios de participación
para padres y madres. Sernam.
Ministerio de Educación de Chile.
Santiago.

2001

**Corporación Municipal de
Desarrollo Social de Cerro Navia.**
Plan Anual Desarrollo Educativo
Municipal. Santiago Arañases
Hernández: Director de Educación.

2003

Proyecto Educativo. Escuela San
Vicente Ferrer.

**DOCUMENTOS
CONSULTADOS EN
INTERNET**

www. Google.cl:

- * Comportamiento desafiante en niños.
- *Problemas conductuales en la sala de clases
- *Problemas de conducta en el niño.
- *Niños y adolescentes con problemas de conducta: objetivos y tipos de educación.
- *La familia como unidad de análisis.
- *Tipos de familia.

ANEXOS

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICE
Niño con problema de conducta.	Aquel cuya conducta ante las situaciones de la vida, difiere de los que se considera correcto, desde el punto de vista psíquico, moral, social y cultural.	Todo niño cuya conducta no responde a lo que es aceptable psicológica, social, moral y culturalmente.	Tipos de conducta: <i>Subdimensiones:</i> Agresivo Violento Carencia afectiva	Inicia pelea. Insulta verbalmente a profesores y compañeros Golpea a sus compañeros. Busca exageradamente cariño. Procura constantemente llamar la atención.	
Entorno familiar	Miembros del hogar emparentados entre sí hasta un grado determinado por sangre.	Relación familiar: Comunicación entre los miembros de la familia	Armoniosa Conflictiva Indiferente	Preocupada por sus hijos. Asiste a convocatorias de la escuela y profesores. Discuten todo el tiempo. No acepta normas y exigencias de la escuela y profesores. Escasa preocupación por los hijos. Nula asistencia a	

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICE
				Convocatorias de la escuela y profesores.	
		Tipos de familia.	Nuclear	Papá, mamá, hijos.	
			Extensa	Papá, mamá (o pareja), hijos, abuelos, tíos, etc.	
			Monoparental	Papá o mamá, hijos.	
		Características socioculturales: Grado de educación; trabajo; situación económica.	Trabajo	Estable. Esporádico. Cesante	
			Escolaridad	Básica. Media. Superior	
			Ingresos	Bajo del mínimo. Mínimo. Superior al mínimo.	

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICE
ambiente escolar	Agencia socializadora, que proporciona valores, normas y conocimientos para los futuros ciudadanos.	Relación con el profesor: Comunicación entre alumno y profesor.	Armonioso	Conversa con profesor. Comparte fuera del aula.	
			Conflictivo	Discute. No hace caso.	
			Indiferente	Se limita a lo propio de la clase.	
		Relación entre pares: Comunicación entre alumnos y compañeros.	Armonioso	Juega con los compañeros. Comparte.	
			Conflictivo	Discute. Pelea.	
			Indiferente	No se junta con nadie. Prefiere jugar solo.	

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A UN PROFESOR

Esta entrevista tiene como objetivo determinar la relación que los niños con problemas de conducta mantienen con los profesores, compañeros y para indagar el repertorio de alternativas que presenta la escuela al momento de enfrentar estos casos.

NOMBRE:

- 1) ¿Hace cuántos años trabaja como profesora de Educación Básica?
- 2) ¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?
- 3) ¿Cómo considera la conducta de los alumnos de 5° a 8° básico en comparación con los demás cursos?
- 4) ¿Cómo define un alumno problema?
- 5) Según su experiencia como profesora ¿A qué le amerita la mala conducta? ¿Por qué?
- 6) ¿Cómo reacciona Ud. frente a ésta?
- 7) ¿Considera que la escuela facilita el trabajo de Ud. como profesora para educar mejor al niño/a?
- 8) ¿Considera que participan los padres en la educación de sus hijos?
- 9) ¿Cómo enfrenta la escuela un problema de conducta? ¿Tiene un repertorio de alternativas? ¿Cuál?
- 10) ¿Cómo considera Ud. que es la relación que mantienen éstos niños con sus profesores, compañeros, familiares?.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL INSPECTOR DE PATIO

Esta entrevista tiene como objetivo determinar la relación que los niños con problemas de conducta mantienen con los profesores, compañeros y para indagar el repertorio de alternativas que presenta la escuela al momento de enfrentar estos casos.

NOMBRE:

- 1) ¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?
- 2) ¿En qué consiste su labor como inspectora?
- 3) ¿Cómo considera la conducta de los alumnos de 5° a 8° básico en comparación con los demás cursos?
- 4) ¿Cómo define un alumno problema?
- 5) ¿Cómo reacciona Ud. frente a un problema de conducta?
- 6) ¿Considera que la escuela facilita el trabajo de Ud. como inspectora para educar mejor al niño/a?
- 7) ¿Considera que participan los padres en la educación de sus hijos?
- 8) ¿Cómo enfrenta la escuela un problema de conducta? ¿Tiene un repertorio de alternativas? ¿Cuál?
- 9) ¿Cómo considera Ud. que es la relación que mantienen éstos niños con sus profesores, compañeros, familiares?.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A LA DIRECTORA

Esta entrevista tiene como objetivo determinar la relación que los niños con problemas de conducta mantienen con los profesores, compañeros y para indagar el repertorio de alternativas que presenta la escuela al momento de enfrentar estos casos.

NOMBRE:

- 1) ¿Hace cuántos años trabaja como profesora de Educación Básica?
- 2) ¿Hace cuántos años trabaja como directora en esta escuela?
- 3) ¿Cómo considera la conducta de los alumnos de 5° a 8° básico en comparación con los demás cursos?
- 4) ¿Cómo define un alumno problema?
- 5) Según su experiencia, ¿A qué le amerita la mala conducta? ¿Por qué?
- 6) ¿Cómo reacciona Ud. frente a ésta?
- 7) ¿Considera que participan los padres en la educación de sus hijos?
- 8) ¿Cómo enfrenta la escuela un problema de conducta? ¿Tiene un repertorio de alternativas? ¿Cuál?
- 9) ¿Cómo considera Ud. que es la relación que mantienen éstos niños con sus profesores, compañeros, familiares?.

FOCUS GROUP

Esta técnica tiene por objetivo detectar el significado que éstos niños dan a la escuela, la familia y a los problemas de conducta, a través del diálogo entre todos.

- 1) ¿Les gusta venir al colegio? ¿A este Colegio? ¿Por qué?
- 2) ¿Cómo consideran que es el comportamiento de uds. en la escuela?
- 3) ¿Qué entienden por mala conducta?
- 4) ¿Cómo reaccionan sus papás cuando los llaman al colegio, por algo que hicieron?
- 5) ¿Cómo son sus profesores?
- 6) ¿Cómo se llevan con sus profesores, sienten que tienen problemas con ellos?
- 7) ¿Se sienten comprendidos por ellos?
- 8) ¿Qué significa para uds. la familia?
- 9) En general, ¿Cómo se llevan en su casa?
- 10) ¿Cómo se llevan con sus compañeros?
- 11) ¿Cómo manifiestan o demuestran sus sentimientos hacia aquellas personas que más quieren: familia, amigos, etc?
- 12) ¿Cómo manifiestan o demuestran sus sentimientos hacia aquellas personas que no quieren o que sienten que les ha hecho daño?
- 13) ¿Sienten que el colegio los apoya cuando están en problemas? ¿De qué forma?
- 14) ¿Sienten que sus papás los apoyan cuando están en problemas?
- 15) ¿Qué hacen uds. cuando no es así?.
- 16) ¿Hay alguna persona en la escuela, con quienes uds. se sienten en confianza para conversar cuando les pasa algo, ya sea bueno o malo? ¿Quién, por qué?
- 17) ¿Qué normas o exigencias del colegio cambiarías?
- 18) ¿Consideras que la suspensión a clases es una solución al problema?
- 19) ¿Creen que la escuela los protege o sobreprotege?
- 20) ¿Consideras que el grado de cariño y/o afecto que reciben de su familia influye en las relaciones que tengan con sus compañeros, amigos, profesores?
- 21) ¿Qué tipo de películas les gusta más?
- 22) ¿Cuánto tiempo dedican a ver televisión?

ENCUESTA

La siguiente encuesta será respondida en forma anónima y su objetivo es descubrir la visión general que tienes acerca de la escuela, tu relación con tus profesores, compañeros y familia.

I) Preguntas Personales:

Edad: Sexo:

M	F
---	---

Sufres alguna enfermedad:

a)visión b)Oído c)Otros d)Ninguna

II) Amigos

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

a)Bien b)Regular c)Mal

2. ¿En dónde consideras que tienes más amigos?

a)En la escuela b)cerca de casa c)Otro lugar

3. ¿Qué edad tienen tus amigos?

a)Menos de 8 b)entre 8 y 10 c)entre 10 y 12 d)12 y más

III) Escuela

4. ¿Te gusta asistir a clases?

a)Sí b)No c)Más o menos

5. ¿Cómo andan tus notas?

a)Buenas b)Regular c)Malas

6. ¿Haces las tareas que te envían para la casa?

a)Sí b)No c)A veces

7. ¿Cómo te llevas con tus profesores?

a)Bien b)Más o menos c)Mal

8. ¿Te tienen que llamar muchas veces la atención en clases?

a)Sí b)No c)A veces

9. ¿Qué haces cuando te llaman la atención?

a)Te enojas b)Contestas mal c)Te callas d)Obedeces
c)Otra cosa (escribela):

10. ¿Te sientes querido por tus profesores?

a)Sí b)No c)A veces

11. ¿Te sientes querido por tus compañeros?

- a) Sí b) No c) A veces

12. Cuando te enojas con algún compañero ¿Qué actitud tomas generalmente?

- a) Lo insultas b) Te pones a pelear c) Lo ignoras d) Otra cosa (escríbela):

13. ¿Juegas con tus compañeros en los recreos?

- a) Sí b) No c) A veces

14. En este año, ¿Cuántas veces han tenido que llamar a tu apoderado?

- a) Ninguna b) Menos de 3 veces c) Más de tres veces

*¿Por qué motivo?: a) Por contestar b) Por indisciplina c) Por pelear d) Otros

IV) Familia

15. ¿Con quién vives en tu casa? (si consideras puedes marcar más de una alternativa):

- a) Papá y mamá
b) Papá, mamá y hermanos
c) Papá, mamá, hermanos, abuelos
d) Papá, hermanos
e) Mamá, hermanos
f) Papá o mamá
g) Otros:

16. ¿Cómo te llevas con tus papás?

- a) Bien: b) Regular c) Mal

17. ¿Cómo resuelven los problemas en tu casa los adultos? (si consideras puedes marcar más de una alternativa)

- a) Con gritos b) Con golpes c) Con insultos d) Conversando
e) Con indiferencia f) Otros:

18. ¿Cómo resuelven en tu casa los problemas contigo los adultos? (si consideras puedes marcar más de una alternativa)

- a) Con gritos b) Con golpes c) Con insultos d) Conversando
e) Con indiferencia f) Otros:

19. ¿Te sientes querido por tu familia?

- a) Sí b) Más o menos c) A veces d) No

20. ¿Sientes que te toman en cuenta en tu casa?

- a) Sí b) Más o menos c) A veces d) No

21. ¿Vienen tus papás a las reuniones de curso u otras convocatorias o actividades que hace el colegio?

a)Sí b)No c)A veces

22. ¿Vienen con agrado a las reuniones de curso o convocatorias?

a)Sí b)No c)A veces

23. ¿Tienen trabajo tus papás?

a)Sí b)No c)A veces

24. ¿Quién trabaja en tu casa?

a)Papá y mamá b)Papá c)Mamá d)Otros

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO
(Nombre completo según certificado de nacimiento)

APELLIDOS (Paterno-Materno)	NOMBRES	R.U.N.	SEXO	FECHA DE NACIMIENTO	COMUNA
--------------------------------	---------	--------	------	---------------------------	--------

**ESCUELA PARTICULAR N°261
SAN VICENTE FERRER**

**Hoja de códigos
Para planilla de matrícula**

A1 S si N no
Repitencia

A2 A4
Estudios padre y madre

1 PRIMERO BÁSICO	8 OTAVO BÁSICO
2 SEGUNDO BÁSICO	9 PRIMERO MEDIO
3 TERCERO BÁSICO	10 SEGUNDO MEDIO
4 CUARTO BÁSICO	11 TERCERO MEDIO
5 QUINTO BÁSICO	12 CUARTO MEDIO
6 SEXTO BÁSICO	13 ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
7 SÉPTIMO BÁSICO	

A3 A5
Ocupación padre y madre

1 OBRERO	17 JARDINERO
2 SECRETARIA	18 PORTERO
3 DUEÑA DE CASA	19 GAFITER
4 CHOFER	20 PINTOR
5 ADMINISTRATIVO	21 MECÁNICO
6 REPONEDOR	22 CARPINTERO
7 VENDEDOR	23 SINGERISTA
8 AUXILIAR	24 ZAPATERO
9 UNIFORMADO	25 EMPLEADO PÚBLICO
10 GUARDIA	26 ELECTRICISTA
11 ASOSORA DEL HOGAR	27 SOLDADOR
12 COMERCIANTE	28 CESANTE
13 INDEPENDIENTE	29 JUBILADO
14 CONTADOR	30 FALLECIDO
15 PROFESOR	31 VENDEDOR AMBULANTE
16 ENFERMERA	32 OTROS

A6
SISTEMA DE SALUD

F: FONASA

I: ISAPRE

P: PARTICULAR

T: TARJETA
DE GRATUIDAD

A7
CASA

P: PROPIA

A: ARRENDADA

C: CEDIDA

D: ALLEGADO

A8
NÚMERO DE PIEZAS

A9
NÚMERO DE HIJOS

A10
LUGAR DE ALUMNO

A11
TOTAL DE PERSONAS

A12
ALUMNO VIVE CON

P: PADRE

M: MADRE

A: ABUELOS

F: FAMILIARES

O: PADRE Y MADRE

A13
EL ALUMNO Y APODERADO CONOCEN EL REGLAMENTO DEL COLEGIO

S: SI

N: NO

Resultados Cuadros Estadísticos

Cuadro N° 1

Lugar donde tienen más amigos

2003

LUGAR	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
ESCUELA	16	62	21	54	12	31	16	62
CERCA DE CASA	8	31	13	33.3	2	8	5	19.2
OTRO LUGAR	3	12	5	13	-	-	6	23
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuadro N° 2

Edad de los amigos

2003

EDAD	5° A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
MENOS DE 8	-	-	-	-	-	-	-	-
ENTRE 8 Y 10	1	4	3	8	2	14.2	-	-
ENTRE 10 Y 12	23	88.4	21	53.8	4	10.2	-	-
12 Y MÁS	1	4	15	58	8	21	26	100
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuadro N° 3
Realizan las tareas que envían para la casa
2003

LAS REALIZAN	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	12	46.1	11	28.2	5	13	4	15.3
NO	-	-	1	3	2	5.1	3	8
A VECES	14	54	27	69.2	7	18	19	73
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuadro N° 4
Se sienten tomados en cuenta en la casa
2003

SE SIENTEN TOMADOS EN CUENTA	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	20	77	22	56.4	10	71.4	19	73
MÁS O MENOS	3	12	9	23	-	-	3	12
A VECES	2	8	5	15.3	4	29	3	12
NO	1	4	2	5.1	-	-	1	4
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuadro N° 5

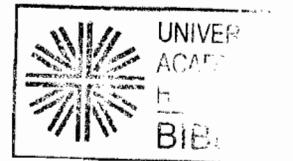
Vienen con agrado los padres a las convocatorias del colegio 2003

AGRADO	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	16	62	26	67	7	50	15	58
NO	1	4	2	5.1	-	-	1	4
A VEECES	9	35	11	28.2	7	50	10	38.4
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA

Cuadro N° 6

Tienen trabajo los padres 2003



TIENEN TRABAJO	5°A-B	%	6° A-B	%	7° A-B	%	8° A-B	%
SI	24	92.3	37	95	12	86	24	92.3
NO	2	3.8	-	-	-	-	2	8
A VECES	-	-	2	5.1	1	7.1	-	-
TOTAL	26	100	39	100	14	100	26	100

FUENTE: INVESTIGACIÓN DIRECTA