

*Clima social escolar y
desarrollo personal*

Un programa de mejoramientos

Ana María Arón

Neva Milicic

Desarrollo social y emocional: su relación con el clima social escolar

Ciertamente el clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar. El desarrollo emocional y social ha sido conceptualizado de diferentes maneras. Se ha hablado de desarrollo personal, de inteligencia emocional, de inteligencia social, de desarrollo afectivo, términos de alguna manera equivalentes, que apuntan a la necesidad de considerar estos aspectos para lograr una educación más integral.

Salovey (1990) es uno de los autores que se han preocupado de este tema. Incluye las inteligencias personales de Gardner (1993) en su definición de la Inteligencia emocional, pero ampliando estas capacidades a cinco áreas principales que son:

Conocer las propias emociones: que se refiere a la capacidad de descubrir cuáles son nuestros verdaderos Sentimientos, ya que ellos serían la mejor guía en la vida para asumir las decisiones personales correctas.

Manejar las emociones propias: lo que permite recuperarse con rapidez de las dificultades que la vida presenta.

Conocer la propia motivación: que permite prestar atención a la automotivación, al dominio y que facilita la creatividad.

Reconocer emociones en los demás: que equivale a la empatía, es decir, a captar las señales sociales de los otros, que indican lo que quieren y necesitan.

Manejar las relaciones: que es en gran medida la capacidad de adecuarse a las emociones de los demás. Quienes tienen habilidades en este plano son capaces de establecer relaciones más serenas con otros.

La pregunta básica para entender cómo funciona la inteligencia emocional y sus diferencias con la inteligencia académica es, según Goleman:

"¿Cómo una persona tan evidentemente inteligente pudo hacer algo tan irracional, tan absolutamente estúpido?" La respuesta es: la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Las personas más brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables; personas con un C.I. elevado pueden ser pilotos increíblemente malos de sus vidas privadas" (Goleman, 1996, p. 54).

Otro autor que ha hecho un aporte significativo en la comprensión de cómo los factores emocionales interfieren la conducta del individuo a pesar de tener indemnes las funciones intelectuales ha sido Damasio (1995) en su libro *El error de Descartes*, en el que critica el dualismo razón-emoción para explicar la conducta humana, entregando numerosa evidencia que avala la imposibilidad de entender cabalmente el razonamiento separado de las emociones.

Existe una evidente relación entre el contexto social y el desarrollo de las emociones. La capacidad de conectarse con los propios estados de ánimo -autoempatía- y con los estados de ánimo de los demás -empatía- están íntimamente relacionados con la capacidad del entorno de identificar y responder a las señales emocionales que el niño va entregando. Stern (1987, cit. en Goleman, 1996) ha estudiado el fenómeno de la sintonía entre madres e hijos, entendiendo que esta es la relación más íntima que se da entre los seres humanos, de la cual depende su sobrevivencia y que será la base del desarrollo emocional de los niños. Es por esto que una ausencia prolongada de sintonía entre padres e hijos, además del riesgo de vida, supone un grave daño para el desarrollo emocional del niño. El costo de la falta de sintonía emocional es muy alto para el niño y para sus relaciones interpersonales futuras.

El contexto social puede reaccionar en relación con los estados de ánimo y con las demandas del niño de varias formas: empáticamente, negligentemente y en forma abusiva.

Empáticamente: lo que supone una sincronización emocional que permite al niño sentirse reconocido y comprendido en la relación y que le posibilita establecer vínculos positivos con el ambiente. Esta sintonía emocional con el niño es lo que le permite a la madre saber, por ejemplo, cuándo su llanto es por hambre, por sueño o por aburrimiento. La capacidad de sintonía está en la base de la capacidad de establecer vínculos emocionales en el futuro y de conectarse positivamente con los propios estados emocionales, que es lo que se describe como autoempatía y que se relaciona claramente con la autoestima. Esta sintonía del medio con sus propias emociones es lo que le permitirá al niño, cuando crezca, conectarse a su vez con las demandas y emociones del medio social. Las personas que han crecido en un ambiente social sintonizado emocionalmente con sus necesidades y emociones desarrollan un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismas, que les permite llevar a cabo sus proyectos, asumir riesgos, ser creativos y embarcarse en proyectos que respondan no sólo a sus propias necesidades, sino también a las de los demás y a las de su contexto social más amplio.

Negligentemente: que se refiere a una falta de respuesta y a una despreocupación por lo que el niño necesita. Esto se ve más claramente en los niños que sufren experiencias recurrentes de abandono, ya sea físico o emocional. Esto lleva a perturbaciones en el desarrollo cognitivo por falta de estimulación, tales como: retraso en el desarrollo psicomotor, retraso en el desarrollo del lenguaje y perturbaciones en el desarrollo emocional, tales como la dificultad de empatía con otros y falta de empatía consigo mismo. En casos extremos puede llevar a la depresión o a una apatía emocional, con el consecuente desapego en las relaciones interpersonales que

se refleja en una seria dificultad para establecer vínculos personales positivos para sí mismo y para los demás.

En forma que implica abuso emocional: un tipo especial de reacciones del entorno hacia las necesidades emocionales del niño lo constituyen el abuso emocional y el maltrato. Estos incluyen amenazas brutales, humillaciones y castigos violentos. Estos niños suelen reaccionar con una hiperalerta emocional frente a los estados de ánimo de los otros, que se ha homologado a una vigilancia postraumática. Este fenómeno se ha descrito en personas que han sufrido situaciones traumáticas intensas, como guerras, catástrofes naturales, accidentes, violaciones, torturas. En los niños se traduce en una preocupación obsesiva por los sentimientos y señales emocionales de los otros como una forma de estar preparados constantemente para un posible ataque o agresión. El abuso emocional en la infancia genera patologías importantes en la vida adulta tales como: timidez, depresiones, trastornos graves de personalidad, y, paradójicamente, los convierte, cuando crecen, en potenciales adultos abusadores.

Los ambientes empáticos con las necesidades y emociones de los niños dan como resultado niños sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de equidad con su entorno. Los ambientes negligentes, en cambio, dejan a los niños expuestos a riesgos, y no generan las condiciones necesarias para su desarrollo emocional. La falta de respuesta y despreocupación que experimentan estos niños y niñas generan muchas veces dificultad para desarrollar conductas autoprotectoras, y pueden convertirse en adultos descuidados consigo mismos. Los ambientes abusivos y maltratadores son los que dejan las cicatrices más difíciles de borrar; habitualmente generan niños y jóvenes que desconfían del mundo y de sí mismos, desprotegidos y poco protectores, y las más de las veces, abusivos.

El sistema educacional con frecuencia es poco empático frente a las emociones de los niños. Por ejemplo, después de alguna catástrofe natural se reanudan las actividades cotidianas sin dejar un espacio para que los niños expresen sus angustias, sus tristezas, sus preocupaciones. O bien, ante señales evidentes de cansancio, de aburrimiento, que impedirán un buen aprendizaje en el niño se continúa con la materia en lugar de generar un espacio para el descanso o la entretención. Esto apunta a una falta de sintonía emocional entre el sistema escolar y las necesidades, emociones e intereses de los estudiantes.

Gardner y Hatch (1989) identifican como componentes de la *inteligencia interpersonal*, aquella que está en la base del establecimiento de buenas relaciones interpersonales, satisfactorias para uno mismo y para los demás, las siguientes capacidades:

- **Capacidad para organizar grupos:** se refiere a la habilidad necesaria para iniciar y coordinar redes de personas;
- **Capacidad de negociación:** se refiere a la capacidad de la persona para mediar, prevenir conflictos o resolver aquellos que ya se han suscitado. Esta habilidad permite lograr acuerdos, arbitrar en disputas o servir de mediador;

- **Capacidad de conexión personal:** es la capacidad de hacer fácil un encuentro y de responder adecuadamente a los sentimientos y preocupaciones de las personas. Son personas que se llevan bien con casi todo el mundo y tienen una gran capacidad para interpretar las emociones a partir de las expresiones sociales, y
- **Capacidad de análisis social:** es la capacidad de detectar y mostrar comprensión de los motivos, preocupaciones y sentimientos de los demás. La persona que es capaz de realizar un adecuado análisis social llega con facilidad a relaciones de intimidad.

Estos componentes de la inteligencia interpersonal son los que otros modelos teóricos han llamado habilidades sociales (Ladd y Mize, 1983; Spivack, Platt y Shure, 1976) y están en la base de los comportamientos que se describen como correspondientes a un adecuado ajuste social. Consideran tanto las destrezas conductuales, que tienen que ver con iniciar y mantener relaciones sociales, ser capaz de analizar los contextos en que se dan esas relaciones y fundamentalmente con la capacidad de conectarse emocionalmente consigo mismo y con los otros.

Otro elemento muy importante en la inteligencia emocional es la capacidad de autocontrol emocional, que permite autorregular los impulsos y no estar a merced de las emociones. Las personas con un buen autocontrol pueden postergar la gratificación en función de sus metas, lo que les permite ser más eficaces y enfrentar mejor los desafíos y permanecer en la tarea a pesar de las dificultades, teniendo la constancia suficiente para terminar sus proyectos. Un estudio interesante en esta línea es el realizado por Mischel *et al.* (1988) quien, trabajando con niños de cuatro años de edad, los sometió a una situación experimental que consistía en resistir la tentación de comerse unos chocolates. Se hizo un seguimiento de estos niños y se comprobó que aquellos que fueron capaces de postergar la gratificación eran más competentes, se concentraban mejor, podían cumplir sus planes, expresar mejor sus ideas y tuvieron un puntaje más alto en las pruebas de aptitud académica. Los niños que no habían sido capaces de resistir la tentación, tuvieron 524 puntos en el área verbal y 528 en el área matemática, en tanto que los niños que habían sido capaces de postergar la gratificación tuvieron un promedio de 610 y 652, respectivamente.

La comunicación en el contexto escolar: algunas aproximaciones teóricas

La posibilidad que tienen los seres humanos de intercambiar mensajes es la base de las relaciones interpersonales y de la vida social. La comunicación se refiere al proceso de intercambio de mensajes entre dos o más personas. Estos mensajes se intercambian a distintos niveles: a un nivel verbal, que se refiere a los contenidos intercambiados ya un nivel no verbal, que se refiere a los gestos, tono de voz, actitud

y contexto en que se intercambian los mensajes y que es lo que da sentido a los mensajes verbales intercambiados. Los autores de la *Teoría de la Comunicación* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1978) homologan toda interacción con comunicación: no existe ninguna interacción entre dos o más personas que no implique comunicación, es decir, intercambio de información, ya sea cognitiva o emocional. Estos mismos autores señalan como uno de los axiomas de la comunicación el que es imposible no comunicar: desde el momento en que están en un mismo contexto social, dos o más personas no pueden dejar de intercambiar mensajes, aun en el caso en que no deseen hacerlo. Llevado al contexto escolar, el profesor siempre está comunicando algo a sus estudiantes, ya sea a través del silencio, de sus gestos, de su tono de voz, ya sea si tiene la intención de comunicarlo o si no la tiene. Lo que comunica puede estar o no sintonizado con lo que les ocurre a los estudiantes en ese momento, pero es un hecho innegable que hay una corriente de comunicación recíproca entre ellos que está ocurriendo permanentemente.

La sintonía emocional, esa capacidad de conectarse con las necesidades y las emociones de otros, y con las de uno mismo, es sin duda uno de los procesos más importantes a la base de la comunicación. Un modelo del desarrollo cognitivo que permitiría conceptualizar los procesos de empatía o sintonía emocional en el contexto escolar es la teoría de la Mente. Esta se refiere a la capacidad de atribuir mente a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y los deseos (Rivière, 1996).

La tendencia a explicar la naturaleza en términos de creencias y deseos (animismo), forma parte de un sistema conceptual que nos sirve para predecir, comprender, interpretar y explicar la conducta propia y la de los otros. Si no fuéramos capaces de atribuir creencias y deseos a las demás personas, su conducta nos sería incomprensible. Toda la vida de relación se basa en el supuesto que los demás tienen representaciones, intenciones, creencias, deseos y recuerdos, tal como los tenemos nosotros. "Los humanos no sólo tenemos mente, sino que sabemos que los otros humanos la tienen" (Rivière, 1996, p. 10). Los seres humanos tienen una "actitud intencional", es decir, intuyen que el otro tiene una mente igual que la propia. Si no fuese así, no podrían compartir ideas ni comunicarse. La comunicación se realiza a través de procesos en que las mentes de los interlocutores se adaptan mutuamente en forma muy sutil.

Las comunicaciones pueden ser de dos tipos: declarativas e imperativas. Las comunicaciones de tipo declarativo tienen por finalidad compartir una creencia, es decir, modificar la mente de los otros, como por ejemplo, cuando un niño le dice a otro "estudemos la materia de Ciencias porque creo que la profesora nos va a hacer una prueba mañana". Su intención es compartir con su amigo la creencia que él tiene acerca de lo que la profesora piensa; en ese sentido, "modificar la mente del otro" introduciéndole una nueva información. Las comunicaciones imperativas, en cambio, son las que tienen por objeto modificar el mundo físico, es decir, lograr que el interlocutor haga lo que uno desea. Por ejemplo, cuando un estudiante le dice a su compañero "préstame tu cuaderno", su intención es producir un cambio en el mundo físico, el cuaderno pasará de las manos de su compañero a las suyas.

Las comunicaciones declarativas, aquellas cuya finalidad es modificar la mente de otros, parecen ser privativas de la especie humana. Los animales, aun cuando tengan comunicaciones simbólicas, siempre implican un núcleo imperativo de cambiar la realidad física. El niño pequeño comienza a tener comunicaciones protodeclarativas cuando empieza a señalar para compartir y no sólo señalar para pedir. De hecho cuando el niño señala algo con la intención de compartir, está tratando al otro como un intérprete, lo cual no podría hacer si no intuyera que tiene una mente.

La forma de comunicación específica de la educación debería ser la "comunicación declarativa", es decir, aquella que presupone la noción de que los estudiantes son seres con mente, y que esta mente es distinta a la del educador. Supone también la sutil adaptación de un adulto con mayores conocimientos y capacidades a las mentes de los niños o adultos menos capaces. La actividad de construir conocimientos en el ámbito escolar consiste frecuentemente en la interacción de mentes desiguales. En ese proceso, para que el profesor tenga éxito en esta actividad constructiva es necesario que la representación que tiene el profesor de lo que sucede en las mentes de sus alumnos sea correcta, en relación con cuánto saben, qué les interesa, etc. (Rivière, 1996).

La construcción del conocimiento en la escuela depende de procesos de "reconstrucción recíproca" de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella. Cuando el niño ingresa a la enseñanza básica ya ha desarrollado habilidades mentales complejas que le aseguran la comprensión de los otros y de sí mismos como seres dotados de representaciones mentales, que dirigen la conducta. Una señal clara de esto es la capacidad de los niños de darse cuenta de que las representaciones pueden ser falsas.

La teoría de la mente es el fundamento que permitiría entender la adquisición de las destrezas pragmáticas que permiten los modos de cooperación y comunicación más propios y específicos del hombre, es decir, aquellos que tienen una función declarativa. La comunicación declarativa se guía por un principio fundamental, de carácter cognitivo y pragmático, que es el *principio de relevancia*. El principio de la relevancia lleva sistemáticamente a los interlocutores a tratar de producir el máximo de impacto cognitivo en el otro.

Si quienes hablan quieren ser realmente relevantes en la comunicación, deben adaptarse de forma muy sutil y dinámica a los estados mentales inferidos de los interlocutores. En este sentido los profesores necesitarían adaptarse a las dinámicas cambiantes de los alumnos: a sus emociones, deseos, necesidades, creencias, intenciones, intereses. Asimismo, es necesario que consideren las representaciones y esquemas mentales de los estudiantes que varían en forma continua.

Uno de los obstáculos más serios con que se encuentran los niños para acceder al conocimiento en el contexto escolar es la exigencia de realizar actividades intelectuales muy alejadas de sus intereses, de sus propósitos e intenciones. Una vez que ingresan a la escuela se produce lo que Von Foerster (1972) llama el proceso de "trivialización del alumno", en que al niño que partió siendo un organismo impredecible se le enseña a responder con las respuestas "predecibles", "correctas". Si

obtiene un puntaje perfecto en las denominadas "pruebas objetivas", eso indica que su "trivialización" ha sido consumada.

La epistemología sistémica cibernética aparece como una alternativa frente a la epistemología lineal progresiva. La epistemología lineal se aproxima a la realidad ordenando los sucesos en un esquema de relaciones causales lineales: en términos de causa y efecto que se suceden progresivamente en el tiempo.

La perspectiva sistémica se aproxima a la realidad, estableciendo relaciones circulares, recíprocas entre los elementos o sucesos que forman parte de un sistema, de tal modo que ninguno es causa del otro, pero todos interactúan influyéndose mutuamente.

En relación con la situación escolar, la escuela, desde esta perspectiva, puede ser considerada como un sistema y en su interior podemos distinguir subsistemas como por ejemplo los "cursos", formados por el o los profesores y sus alumnos. Cada persona, a su vez, puede ser considerada en sí como un sistema, inserto en contextos ecológicos más amplios, formando parte de sistemas y subsistemas, según sea el nivel de recursión en que nos situemos como observadores. La cibernética plantea, en relación con los sistemas orientados hacia una meta, que pueden ser "sistemas taciturnos" o "sistemas orientados por el lenguaje". Los sistemas taciturnos son aquellos para los cuales el observador enuncia la meta, o la descubre, ya que la meta está presente en el sistema. Un ejemplo de estos sistemas son los artefactos eléctricos o el automóvil, en cuya estructura están implícitas las metas que puede alcanzar; el operador lo comanda unilateralmente al apretar un interruptor o accionar el acelerador; el sistema tiene poco que decir en cuanto a qué metas quiere proponerse. En contraposición a los sistemas taciturnos están los sistemas orientados por el lenguaje. En ellos, cualquiera que conozca el lenguaje del sistema puede instruirlo para que adopte ciertas metas, y el sistema puede enunciar y describir sus propias metas utilizando el mismo medio" (Pask, 1969; en Keeney, 1987, p. 91). Es el caso de algunos computadores muy sofisticados, que formulan preguntas al operador, protestan si la información que reciben es insuficiente y corrigen los errores del operador. Las personas también podrían ser consideradas como sistemas orientados por el lenguaje, por lo menos en algunos contextos.

"Estos sistemas funcionan formulando interrogantes para alcanzar sus metas en lugar de ser unilateralmente comandados para hacerlo. El observador se incorpora con más claridad al sistema al definir y establecer cuál es su propia finalidad" (Keeney, 1983, p. 91).

De acuerdo con la cibernética, cualquier sistema puede ser "tratado" como un sistema taciturno o como un sistema orientado por el lenguaje; se trata simplemente de distintos órdenes de recursión en los que se sitúa el observador. El profesor que enfrenta a sus alumnos como sistemas taciturnos tiende a adoptar una posición de observador y operador externo, totalmente diferenciado del sistema que está observando. Actúa con el supuesto de objetividad, en que su rol es de experto con respecto al sujeto que está observando, y que puede, desde fuera, definir sus metas y poner en marcha sus mecanismos de funcionamiento. Los errores en el

"funcionamiento" se atribuyen a "fallas en el sistema", y eventualmente se recurre a otros expertos que puedan "repararlos" como, por ejemplo, los psicólogos escolares.

El alumno tratado como sistema taciturno se comporta como tal, adoptando una actitud pasiva, de poco compromiso, ya que no tiene nada que decir (no está orientado por el lenguaje) en relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje, y finalmente es "trivializado" en la terminología de Von Foerster (1972). Este proceso de "trivialización" se refiere a que el alumno aprende a responder exactamente lo que el profesor o el sistema educacional quiere, aprendiendo a ser absolutamente predecible. Como lo han observado muchos alumnos "semitrivializados", hay que responder no lo que uno piensa, o lo que podría ser una respuesta correcta, sino lo que el profesor quiere, y en la forma que a él le gusta. Es decir, los alumnos, desde otro nivel de recursión, están recibiendo información acerca de cómo agrandar a sus superiores y cómo adaptarse a sistemas rígidos, lo que en todo caso es un aprendizaje interesante, dado el sistema social en que estamos insertos.

Von Foerster propone como alternativa un sistema educativo que formule "preguntas legítimas", que son aquellas cuyas respuestas son desconocidas. (Recordemos a Mafalda, el personaje de Quino, que luego de su primer mes de clases descubre que "la profesora no pregunta porque no sabe..."). En este contexto pueden surgir diálogos interesantes que conecten al educador y al alumno recurrentemente y contribuyan a "destrivializar" el contexto escolar.

En términos de los procesos de comunicación, muchos contextos escolares tratan a sus estudiantes como sistemas taciturnos, o, dicho de otra manera, no se sintonizan con sus alumnos porque no se manifiesta como una necesidad del sistema. El proceso de comunicación aparece desconectado de los intereses y necesidades de los estudiantes, y establece una distancia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos indicadores de este estilo de escolaridad, que ha sido llamado modelo reproductivista de educación (Ravazzola, 1988) son:

- la configuración espacial de los asientos, que no permite la comunicación cara a cara entre los estudiantes durante la clase;
- la descalificación de los intercambios paritarios, que se relegan a los recreos, y son sancionados cuando ocurren durante el curso de la clase;
- el ejercicio de la autoridad desde un rol que sanciona, sobreprotege y evalúa, reforzando la idea de un alumno pasivo que debe ser informado y examinado;
- el ejercicio de la responsabilidad queda a cargo de las autoridades.

Cristina Ravazzola (1988) propone, en contraposición a este "modelo reproductivista" de la educación, un modelo "productivo-creativo". El modelo reproductivista enfatiza el educar, evaluar según la norma, relatar, repetir, retar o aprobar, con acento en las evaluaciones habilitantes o inhabilitantes y se alarma frente a los conflictos y las contradicciones. El modelo productivo-creativo enfatiza la independencia, la autonomía, acepta las diferencias, valora la exploración, la capacidad de decisión, valora el pensar en el bien propio y el autocuidado, la

independencia del juicio de los otros, pone el acento en evaluaciones autocorrectoras y acepta las contradicciones y conflictos.

Se ha definido la empatía como la variable más importante de la inteligencia emocional (Goleman, 1996). Cabría entonces preguntarse si esta es una característica del sistema escolar y las preguntas que surgen automáticamente son las siguientes: ¿Es el sistema escolar empático con los docentes? ¿Es empático el sistema escolar con los niños? ¿Es empático el sistema escolar con los padres?

Desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar

El desarrollo de la responsabilidad social, que es parte de la formación de buenos ciudadanos, emergió en la década del 90 como un área necesaria a desarrollar en los estudiantes como una forma de lograr habilidades sociales que les permitieran ser más activos e integrarse como miembros responsables de su comunidad social y política. Berman (1997), define la responsabilidad social como el compromiso personal con el bienestar de los otros y del planeta. Esta responsabilidad social, según el autor, tendría tres dimensiones fundamentales:

- la primera se relaciona con entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene una influencia decisiva en la construcción de su identidad;
- la segunda se relaciona con las consideraciones éticas de justicia y preocupación por los otros en que deben enmarcarse las relaciones con los demás, y
- la tercera se refiere a que la responsabilidad social implica actuar con integridad, es decir, en forma consistente con los propios valores.

Si se considera que la escuela es un microsistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social y política, el funcionamiento de la sala de clases, su sistema de justicia, sus convenciones sociales y los patrones de funcionamiento son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se supone que el contexto escolar debería estar preparado para desarrollar propuestas que permitan a los niños el desarrollo de la responsabilidad social y las habilidades que ésta supone. En el mismo sentido, los profesores deberían tener herramientas para manejar los problemas relacionados con el déficit de habilidades sociales en la sala de clases. Esto no sólo por consideración a los niños, sino también por el desgaste emocional que significa para los profesores de la enseñanza básica el manejar cursos que incluyen alumnos con problemas de ajuste social.

Por otra parte, cada vez es más clara la necesidad de implementar programas preventivos en el área de la salud mental, especialmente referidos a la salud mental escolar. Esto implica no sólo un ahorro de recursos para la comunidad en términos de no seguir distrayendo fondos para financiar tratamientos individuales, y el costo que significan para el Sistema Educativo las repitencias y la deserción escolar (Shiefelbein, 1991), sino que también se ha demostrado que la efectividad de estas intervenciones es mucho mayor cuando se realizan en el hábitat natural, en este caso la sala de clases (Auerswald, 1986; Palazzolli, 1985; Aponte, 1970).

En la última década ha habido un gran aumento del interés por estudiar las habilidades sociales y el ajuste social. Lo indican la gran cantidad de investigaciones y publicaciones en el área (Michelson, 1983; Spivack y Shure, 1976; Donovan, 1983; Dowrick, 1986). Esto se debe probablemente a la evidencia cada vez mayor de las relaciones que existen entre el desarrollo de habilidades sociales y los problemas en otras áreas de adaptación. La calidad de las relaciones interpersonales y la capacidad para enfrentar problemas en ese ámbito son conceptos clave en toda teoría sobre ajuste social o sobre psicopatología, ya que la búsqueda de relaciones sociales satisfactorias es inherente a nuestra naturaleza de seres humanos.

Numerosos estudios han apuntado hacia la importancia de las habilidades sociales en el ajuste social de los individuos y, como contrapartida, a la falta de habilidades sociales como factor presente en una serie de trastornos psicopatológicos infantiles y en la edad adulta (Michelson *et al.*, 1983). Estudios retrospectivos y de seguimiento indican que existe una relación entre problemas en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y desajustes en la edad adulta, que van desde el fracaso académico hasta alteraciones mentales severas, que incluyen cuadros como el alcoholismo y la depresión psicógena (Lewinsohn, 1982; Hersen, Bellak, Himmljeh, 1982).

En consideración a lo anterior y a la alta prevalencia de los problemas de ajuste social en la infancia, la Comisión Interinstitucional de Trastornos de Aprendizaje, en los Estados Unidos, (ICLD: *Interagency Committee on Learning Disabilities*), incluyó en 1987 los déficit en habilidades sociales como un tipo de trastorno específico de aprendizaje (Gresham, 1989).

La tendencia epistemológica actual es cada vez más moverse desde los enfoques más parciales o reduccionistas hacia otros más globalizadores, que permitan el análisis de comportamientos específicos sin descontextualizarlos. En ese sentido, la dicotomía entre variables personales y variables situacionales al analizar el problema de las habilidades sociales pierde vigencia si se adopta una perspectiva más globalizadora.

En el desarrollo de las destrezas sociales del niño se plantean ciertos circuitos de retroalimentación positiva que hacen que aquellos niños más ajustados, que son los que se caracterizan por tener un mayor número de interacciones con los pares, que dan más refuerzos sociales, que son más aceptados por los demás son, recíprocamente, quienes más respuestas positivas reciben de su ambiente, teniendo, por consiguiente, mayores posibilidades de aprender y ampliar su repertorio de conductas sociales (Michelson y otros, 1983). De acuerdo con el modelo de

expectativa de autoeficacia, propuesto por Bandura, estos niños tendrían cada vez más oportunidades de mejorar sus expectativas de la propia eficacia en el ámbito de las relaciones interpersonales (Bandura, 1979). Por el contrario, el niño con dificultades en el ajuste social, que se aísla, que interactúa poco y que cuando lo hace es poco exitoso, va disminuyendo cada vez más sus expectativas de la auto eficacia en el plano interpersonal, y por lo tanto restringiendo las posibilidades de ampliar su repertorio conductual.

Spivack, Platt y Shure proponen un modelo explicativo del ajuste social, "Modelo de Resolución de Problemas Interpersonales", en que plantean una serie de habilidades sociocognitivas que median la calidad del ajuste social (Spivack y Shure, 1980). Estos autores han desarrollado instrumentos que miden estas habilidades, ya lo largo de numerosos estudios han comprobado que la inmadurez sociocognitiva caracteriza a los niños que tienen problemas de interacción con sus pares.

Habilidades sociales y ajuste social

El concepto de ajuste social se refiere a un conjunto de habilidades que el niño pone en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales. Implica un grado de eficiencia general del niño en el ámbito interpersonal, que incluye interacciones satisfactorias con los demás y un comportamiento que se adecue a las normas que regulan la interacción social y que supone respeto a la propia persona ya los derechos de los demás. (Donovan, 1983; Ladd y Mize, 1983; Garbarino y Cols., 1986).

Los niños pueden presentar desviaciones en cuanto a su ajuste social, pudiendo distinguirse dos grandes grupos de niños desajustados:

- **Niños inhibidos, tímidos o aislados:** Este grupo ha sido descrito como formado por niños excesivamente sobrecontrolados en su conducta y expresión de sentimientos (Spivack *et al.*, 1976), con baja frecuencia de interacción con otros, que no plantean sus derechos, y se someten fácilmente a los deseos de los demás, que son pasivos, lentos en sus reacciones y en su discurso y que pueden presentar sentimientos autodepreciativos y de inadecuación (Michelson *et al.*, 1983).
- **Niños agresivos, impulsivos o asociales:** Se han descrito como niños no cooperadores, desobedientes, agresivos, que tienden a violar los derechos de los demás; destructivos, que buscan llamar la atención, que son impopulares entre sus pares y reciben frecuentes muestras de rechazo. (Michelson, 1983; Garbarino y cols., 1986). En esta categoría se han descrito distintos tipos de agresión (directa, indirecta, provocada, etc.) y todas ellas se han correlacionado con el rechazo por parte de los pares (Lancelotta, G.; Vaughn, Sh., 1989).

Investigaciones de la realidad escolar chilena han indicado que ambos grupos de niños pueden ser considerados como grupos de riesgo en lo que se refiere a presentar problemas en el área de las relaciones interpersonales y que, concomitantemente,

tienen una mayor probabilidad de presentar comportamientos problemáticos en relación a su bienestar psicosocial (Milicic y Arón, 1991).

Las habilidades sociales se refieren a habilidades específicas que componen la conducta social y que son necesarias para garantizar que la conducta social sea exitosa y socialmente aceptada. La habilidad social se ha definido como "la habilidad de un niño para organizar cogniciones y conductas en un curso de acción integrado y dirigido a metas interpersonales o sociales, culturalmente aceptadas" (Ladd, G.; Mize, J., 1983). Dentro de éstas, las habilidades sociocognitivas son propuestas como "aquellos procesos sociocognitivos que median la calidad del ajuste social" (Spivack y Shure, 1980).

Dentro de las habilidades sociales específicas consideradas más relevantes para el ajuste social de escolares, se han descrito las siguientes:

- pensamiento alternativo: definido como la capacidad para generar alternativas de solución frente a un problema interpersonal (Spivak, Shure, 1976);
- pensamiento consecuencial: habilidad para anticipar las consecuencias de la propia conducta (Spivack, Shure, 1976);
- habilidad para tomar la perspectiva del otro, llamada también *rol taking*, que se define como la capacidad para captar los atributos de la otra persona, reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio (Spivack, Shure, 1976);
- habilidad para adecuarse a normas sociales: definida como la capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y de actuar de acuerdo con ellas (Spence, 1981);
- habilidades conductuales: se refiere a conductas observables directamente que se relacionarían con ajuste social. Aquí se incluyen principalmente las habilidades descritas como de "comunicación compleja", que coinciden con las descripciones generales de asertividad (Spence, 1981);
- capacidad de autopercepción (Self awareness): capacidad de dirigir la atención hacia la propia interioridad, tomando contacto con las propias sensaciones y emociones, como una forma de regular el comportamiento (Carver, Ch. y Scheier, F., 1984);
- capacidad de autocontrol: capacidad de postergar la satisfacción inmediata de las necesidades y la obtención inmediata de gratificación;
- capacidad de autoexposición: capacidad de apertura y exposición de los propios sentimientos y percepciones frente a otros (Dowrick, 1986; Chelune, Gordon, Waring, 1984);
- habilidad para comprender la causalidad emocional: capacidad para inferir claves emocionales del comportamiento de otros, capacidad de prever las consecuencias emocionales de los comportamientos (Arsenio, W., 1988).

Más importante que el repertorio de habilidades sociales que pueda tener una persona es su capacidad de adecuarlas al contexto específico en el que le corresponde desenvolverse. Como plantea Monjas (1993), el tener un mejor nivel de habilidades sociales se relaciona con la capacidad de percibir y discriminar las claves sociales del

contexto y actuar de acuerdo con ellas. Esta autora plantea la importancia de incluir programas de desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar, ya que allí estas habilidades cumplen con varias funciones, entre las que pueden mencionarse las siguientes:

- aprendizaje de la reciprocidad;
- control de situaciones;
- adopción de roles;
- comportamientos de cooperación;
- desarrollo del autocontrol y regulación;
- apoyo emocional a los iguales;
- aprendizaje del rol sexual.

Categorías de análisis surgidas de los grupos focales con los alumnos

Las categorías que surgieron a partir del análisis de la información recogida en los grupos focales se relacionan con características de la relación profesor-alumno, la percepción de la relación con sus pares del mismo sexo y del otro sexo, la percepción de las condiciones físicas del ambiente escolar y las actividades extraprogramáticas. A continuación se reseñan los resultados más relevantes.

Relación profesor-alumno

Los aspectos más significativos reportados por los alumnos y alumnas en los grupos focales fueron los siguientes:

Percepción de confianza versus confianza en la relación

En el nivel socioeconómico bajo, los alumnos y alumnas reportaron dificultad para la autoexposición frente a algunos de sus profesores por temor a que éstos comentaran sus confidencias con otras personas, ya fuera con otros profesores o haciendo comentarios delante de la clase; en tanto que con otros profesores se sentían seguros de la confidencialidad con que éstos iban a manejar la información. La dificultad de autoexposición fue más marcada en los hombres que en las mujeres, reportándose en ambos grupos la necesidad de contar con la confianza de sus profesores como un elemento importante en su vida escolar.

"...no se puede hablar con el profesor de cosas muy privadas porque uno no tiene confianza..."

"...De repente hay profesores que lo respetan a uno porque si uno le dice que no le diga a nadie hay profesores que se quedan callados, pero siempre hay otros que le andan contando a otros profesores o le pueden llamar la atención y sacar en cara frente al curso..."

"...a la señorita H. le contamos cosas personales y cuando pasa un tiempo o uno se porta mal, dice delante de todo el grupo que uno se porta mal porque tiene problemas con su familia..."

En el nivel socio económico medio-alto esta desconfianza en la relación es menos marcada; sin embargo, algunos alumnos se refieren a la falta de confianza en los profesores como uno de los aspectos que constituyen una experiencia emocional fuertemente negativa en el contexto escolar.

"...una profesora a la que le conté algo bien personal vino después y se lo contó a todos..."

"...a veces uno se equivoca en la clase y la profesora va y se lo cuenta a los alumnos de los otros cursos..."

"...es muy fregado cuando los profesores no saben guardar secretos..."

"...yo encuentro que en la Sra. M. se puede confiar..."

Percepción de la justicia versus injusticia en la relación

En ambos niveles socioeconómicos, el tema de la justicia surgió como un elemento fundamental en la valoración positiva o negativa del clima escolar. Los elementos considerados en relación con la justicia se relacionan con las medidas disciplinarias, las notas, la discriminación en la atención y el abuso de poder.

"...hay profesores bien injustos, supongamos que hay un problema, usted habla con nosotros y no manda suspendido al tiro. Primero busca quién fue y aclara todo bien..."

"...cuando los profesores son 'barreros' defienden a algunos alumnos y anotan a otros..."

"...los profesores echan o anotan sin tratar de resolver el problema..."

"...la mala barra de los profesores hace que a uno lo traten mal, lo echen p'afuera..."

"...hay profesores que ayudan, son amistosos y tratan de solucionar los problemas..."

"...y hay profesores que dicen... 'no está na' tu señorita p'a que te defienda..."

"...a veces a uno lo suspenden por algo que uno no ha hecho y después a uno le llega en la casa..."

"...lo que más me carga es que siempre lo atacan a uno cuando uno le cae mal al profesor... hasta que te tengas que ir del colegio..."

Percepción de valoración versus descalificación en la relación

El ser valorado o descalificado por los profesores surgió en ambos niveles socioeconómicos como aspecto central en los grupos focales con una gran intensidad emocional. Hay una mayor percepción de los aspectos negativos que de los aspectos positivos, lo que puede corresponder a la gran carga emocional que tiene el ser criticado públicamente en un contexto en que el alumno o la alumna, por las

diferencias de poder, no puede replicar a los comentarios negativos que hace el profesor con relación con él o ella. Esto, sumado a la falta de espacios y oportunidades para elaborar estas situaciones, hace que las estas experiencias se graben en la imagen personal, constituyendo una huella difícil de borrar.

"...de repente uno dice algo mal, lo hacen callar, lo ponen en ridículo, y uno se siente mal más encima si es delante de gente de otro curso..."

"...una vez la señorita a un compañero lo sacó en calzoncillos al patio..."

"...no es na que a uno lo castiguen sino que a uno lo humillen..."

"...cuando a uno un profesor le grita uno pierde la seguridad de preguntar..."

"...cuando uno pregunta algo y lo hacen sentirse mal, como que uno no estudió y es flojo, uno pregunta y le dice: no, eso es materia pasada..."

Valoración de la actitud empática por parte de los profesores y de la disposición a ayudar

Los alumnos perciben claramente diferencias entre los profesores que establecen una relación centrada en la persona, que son capaces de reconocer y ayudarles cuando están en problemas y aquellos que tienen una actitud más distante y que no demuestran preocupación por los problemas personales de los alumnos o las alumnas. A los primeros los describen como más comunicativos, expresivos y simpáticos. Esta necesidad de tener una comunicación cercana con los profesores es más marcada en los alumnos y las alumnas de nivel socioeconómico bajo. Existe una sensación de que aquellos temas más difíciles como son los temas relacionados con la sexualidad, el embarazo temprano, las drogas, el SIDA, no es posible abordarlos con los profesores.

"...algunos profesores conocen bien a sus alumnos, pero la mayoría va a la clase enseña y nada más...ni siquiera pregunta como estamos..."

"...a mí me gusta que los profesores ayuden a los alumnos cuando tienen problemas..."

"...algunos son bien simpáticos y eso es muy importante..."

"...algunos profesores notan cuando uno está aporreado...por ser uno está escribiendo y deja el lápiz y se pone a pensar y ahí lo ve el profesor y le dice... ¿que te pasa?, ¿tienes algún problema?..."

"...el director del otro colegio nos conocía por el nombre y nos llamaba por el nombre..."

"...por ejemplo el año pasado cuando una compañera que tenía trece años quedó embarazada...y se fue...nunca lo hablamos con los profesores...ni supimos qué pasó con ella..."

Percepción del profesor frente a las exigencias académicas

Los alumnos y las alumnas valoran una actitud exigente pero justa, es decir, aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como aceptan las sanciones si contribuyen a mejorar el aprendizaje ya reparar el error. En cambio, si son sentidas exclusivamente como sanciones, los alumnos y las

alumnas tienen una actitud crítica. La aceptación de las exigencias se encuentra muy relacionada con el interés que el alumno y la alumna tenga por el ramo y lo amenas o entretenidas que puedan ser las clases.

"...a mí no me importa que den trabajos de ciencias naturales porque son entretenidos y aprendo mucho..." "...yo soy pésima p'al dibujo y me carga cuando el profesor da trabajos p'a la casa..."

"...que sean más exigente..., pero por ejemplo si alguien no hace una tarea le ponen una anotación...en vez de ponerle la anotación podían mandarlo a que haga otra tarea..."

"...a mí me gusta trabajar y preparar temas de actualidad..."

"...es injusto cuando uno ha estudiado pero igual se saca una mala nota..."

Percepción de las metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende

Los alumnos y las alumnas diferencian claramente entre los profesores que utilizan metodologías atractivas, que los hacen participar, y aquellos que sólo pasan materia, dictan y escriben en la pizarra. También reportan un marcado interés por el aprendizaje de contenidos y destrezas que perciben como relevantes para su vida cotidiana. En relación con la metodología utilizada por el profesor, se percibe una relación entre el interés y motivación por el ramo y la forma de enseñar que tiene el profesor. Los ramos más atractivos corresponden a aquellos en que se utilizan metodologías activas y de participación; las asignaturas que les permiten "hacer" y sentirse competentes. El interés y la motivación por el ramo aparece relacionado con las características positivas que atribuyen los alumnos y las alumnas al profesor.

"...a mí me gusta cuando uno participa y no que a uno le den las cosas hechas. . . tener experiencias propias..." "...Ciencias naturales (que ramo es el que más les gusta)...es más relajado..., uno aprende como uno quiere aprenderlo..." (Hombre, 7°, nivel socioeconómico medio).

"...cuando el profe llega y nos dice qué hemos pasado la clase anterior...para mí es como expresar lo que yo entendí y otras personas expresan lo que yo aprendió...por ser somos tres para poder decir lo que el profe había dicho la clase anterior. . ."

"...como en técnicas especiales...uno hace cosas nuevas, uno lo hace con sus manos...a uno le dan un modelo pero uno se da cuenta de que puede hacer las cosas...y uno después le puede enseñar a los sobrinos, por ser, y así uno aprende más..."

"...inglés, fue un mundo aprender. Este año, para empezar, yo tenía miedo de repetir, y la primera clase que tuve yo hablé con el profesor antes de que hiciera la clase, de que yo no podía, de que yo no tenía la mentalidad para aprender inglés. y me dijo, si te cuesta yo te voy a ayudar (...) En el otro colegio que iba me pasaban la materia superrápido y yo quería preguntar y ya me estaban hablando de otro tema. En cambio aquí el profesor me ayudó y estoy superagradecida con él..."

Relación profesor-alumno

Desde los antiguos griegos, la figura del maestro ha sido definida como la piedra angular de la educación. El profesor no sólo entrega conocimientos, sino que tiene un rol de formador de la personalidad de sus alumnos, tal como lo reportan Gyarmati, Ortúzar y Cereceda (1972). El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades, y le va proporcionando estrategias para enfrentar las distintas situaciones.

Birch y Ladd (1997) proponen tres aspectos cualitativamente distintos que pueden caracterizar las relaciones entre el profesor o la profesora y sus alumnas y alumnos especialmente en los primeros años escolares; estos son: *cercanía, conflicto y dependencia*. La cercanía se refiere al grado en que existe una comunicación abierta y cálida entre el profesor o profesora y sus alumnos de ambos sexos, y que puede funcionar como una fuente de apoyo importante para el niño y la niña en el contexto escolar. El contar con una figura con la que se establecen lazos afectivos cálidos y cercanos facilita el que el estudiante desarrolle una actitud positiva y de compromiso con el contexto escolar. Tal como lo plantea la teoría del apego (Bretherthon, 1995), el niño o la niña que tiene una relación cercana con su profesor o profesora cuenta con una *base de seguridad* desde la cual puede explorar su entorno.

La dependencia es otra dimensión que puede caracterizar la relación profesor-alumno. Se refiere a conductas exageradas en que el niño o la niña se *cuelga* de su profesor o profesora, lo que habitualmente significa que lo considera como fuente de apoyo exagerada y exclusiva, que interfiere con sus conductas de exploración del entorno y de relación con sus pares. Se ha descrito la dependencia en la relación profesor-alumno como una de las características que más interfieren con la adaptación de los estudiantes al contexto escolar (Birch y Ladd, 1997). Se supone que a medida que los niños y las niñas crecen, las relaciones que establecen con los adultos deberían hacerse cada vez más cercanas ya la vez menos dependientes, como una forma de favorecer su desarrollo y autonomía dentro de un contexto de seguridad. Una relación óptima entre el profesor o profesora y sus alumnos y alumnas es aquella que se caracteriza por la cercanía y la calidez, pero que no implica dependencia.

Las relaciones conflictivas entre el profesor o profesora y los alumnos y alumnas constituyen un estresor tanto para los niños y niñas como para los profesores. Se refieren a las interacciones discordantes ya una falta de contacto genuino entre ambos, lo que impide que el estudiante considere a su maestro como una fuente de apoyo. Estas fricciones entre profesor y alumno crean además sentimientos de angustia y de rabia en los niños y las niñas, que los hacen desarrollar actitudes negativas en relación con el colegio y se ha descrito como una de las causas de los problemas de rendimiento y adaptación escolar.

En relación con lo anterior, Midgley, Roeser y Urdin (1996) plantean que en un clima social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad. Asimismo, plantean que los profesores que alientan un clima cooperativo e interdependiente logran mejores niveles de autoestima y competencia académica en sus estudiantes que los profesores que enfatizan la competencia y la comparación entre los alumnos y alumnas. Según estos autores, los efectos de una buena relación profesor-alumno aumentan también el sentido de pertenencia al colegio, lo que produce un proceso de sinergias y dinamismo que favorecen el clima social escolar.

Es difícil que un profesor sea percibido como alguien afectivamente neutral por sus alumnos y alumnas. Las relaciones profesor-alumno o tienen una franca valencia positiva o están cargadas negativamente. El impacto emocional de la figura del profesor en el desarrollo emocional de los estudiantes debe ser reconocido y valorizado, y desde este reconocimiento desarrollar actitudes pedagógicas orientadas al crecimiento personal de los niños y niñas. Del mismo modo esta centralidad del profesor debería considerarse para evitar situaciones que puedan ser vividas como traumáticas por los niños y jóvenes.

Algunos ejemplos de la influencia de un profesor que impacta positivamente el desarrollo intelectual de sus alumnos y alumnas lo constituye el ejemplo de la poetisa, Premio Nobel, Gabriela Mistral, quien cuando era profesora en Temuco acogió a un alumno con intereses poéticos, le prestó libros y lo alentó a escribir. Este alumno fue posteriormente el Premio Nobel Pablo Neruda.

Otro reconocimiento público de la influencia que una profesora tuvo en el cambio de una mala alumna a una alumna destacada lo hace la periodista Raquel Correa, Premio Nacional de periodismo chileno, quien relata que, siendo ella una alumna deficiente y de mala conducta, un día una profesora le dijo "Raquel Correa, usted es una alumna inteligente que desperdicia sus talentos", y ella en ese momento supo que la profesora creía en ella, lo que la motivó a estudiar hasta transformarse en la mejor alumna de su curso y hoy en día en una de las figuras más destacadas del periodismo en su país.

Los ejemplos negativos no se relacionan, desgraciadamente, con personas que hayan llegado a destacarse, sino muy por el contrario, se refieren a personas inseguras de sus capacidades, con una baja autoestima y que difícilmente han logrado modificar la imagen negativa de sí mismos que algún profesor o profesora les transmitió.

"Yo creo que mi profesora de tercer año básico no supo nunca el daño que me hizo. A mí me costó aprender a leer y ella insistía en que yo lo hiciera en voz alta delante del curso, lo que me humillaba y por supuesto lo hacía peor de lo que era capaz. Hasta el día de hoy me carga leer y si tengo que hacerlo en voz alta, tartamudeo. Tenía pesadillas en la noche cuando era chica de que me hacían leer en clase y todos se reían de mí"
(comentario de una mujer de 34 años que no completó su educación media).

"Un profesor de matemática, con mucho sentido del humor y estoy segura que sin ninguna maldad, me hizo sentir para siempre que yo era una nulidad en las matemáticas. En clases, y ante las carcajadas de todos mis compañeros, me decía: "idígale a su papá que no gaste más plata en educarla porque es plata perdida, y que le ponga un negocito para que pueda ganarse la vida!" (Mujer de 43 años, con inquietudes intelectuales, pero que nunca se atrevió a seguir estudios universitarios.)

La valencia afectiva es recíproca, lo que significa que los profesores y profesoras percibidos por sus alumnos y alumnas en forma positiva tienen a su vez una imagen positiva de los mismos. Esto es verdadero a nivel de los grupos-curso, pero también tiene marcadas diferencias individuales. Los "buenos alumnos" y los "malos alumnos" no son los mismos para los diferentes profesores. Cuando se produce un "enganche" negativo entre profesor y alumno, es altamente probable que el alumno de ambos sexos se porte mal y adopte actitudes desafiantes, lo que provocará en el profesor un aumento de las medidas coercitivas, generando un círculo vicioso, que habitualmente termina con la suspensión o expulsión del alumno del sistema escolar. Los alumnos y alumnas expulsados del sistema escolar son jóvenes en alto riesgo de presentar problemas psicosociales como adicciones, conductas delictivas, embarazos tempranos. Por el contrario, un profesor o profesora que establece una alta conexión afectiva con un alumno puede tener un efecto de rescate o experiencia emocional correctora en la percepción que el alumno tiene de sí mismo, lo que a su vez producirá cambios en su comportamiento, que generará un círculo virtuoso en las relaciones que establece con otros.

La relación del profesor o profesora con los alumnos y alumnas puede ser una vía de crecimiento y aprendizaje o simplemente un traspaso de información, tal como dice Ferguson:

"Un maestro cerrado puede llenar de información a sus alumnos; pero a cambio, el aprendiz se ve privado de participar. Los alumnos, como ciudadanos de una dictadura, no son capaces de hacer llegar sus necesidades o su disposición para el cambio a quien se supone debe facilitarle su crecimiento. Es la diferencia entre un alta voz y un interfono.

El maestro abierto, como buen terapeuta, establece con sus alumnos una relación de resonancia, capaz de sentir sus necesidades, conflictos, esperanzas y miedos inconfesados. Respetando siempre la autonomía del aprendiz, el maestro emplea más tiempo en tratar de ayudarlo a formular y responder sus preguntas más urgentes que en exigirle respuestas correctas" (Ferguson, M., 1991, p. 336).

Las reflexiones anteriores nos llevan a plantear la necesidad de analizar el contexto escolar, no en términos de sus contenidos curriculares, sino desde la perspectiva de cómo el clima escolar puede favorecer, dificultar o limitar el logro de los que se han llamado objetivos transversales de la educación (Ministerio de Educación, 1992).

El análisis del clima social escolar se ha centrado fuertemente en la relación profesor-alumno; sin embargo, hay que considerar que esta interacción se da en un contexto social más amplio, constituido por el sistema educativo global en el cual se insertan estas relaciones y con el cual interactúan. Esto significa que si bien los profesores tienen grados de libertad para estructurar el contexto educativo en el que se desarrollan sus relaciones con los alumnos y alumnas, no es menos cierto que el sistema educativo general les impone sus restricciones. Esto se refleja en limitaciones explícitas, pero también en una forma de autocensura no consciente que restringe sus opciones. En primer lugar, porque ellos mismos han sido socializados por el sistema y en segundo lugar porque deben cumplir con las expectativas y demandas de un sistema jerárquico, demandante y centrado en la instrucción. El conformismo, la falta de autonomía, el temor a la innovación, que se observan en los estudiantes, no son sino un reflejo de lo que ellos observan en sus profesores, atrapados en un sistema que limita sus posibilidades de crecimiento personal.

Condiciones ambientales

Además de las consideraciones interaccionales en la relación profesor-alumno, es evidente que las características del entorno en que se desempeña el profesor es un factor importante. Por ejemplo, Krantz y Risley (1977) han investigado los efectos de la densidad de la población en el comportamiento de los niños y las niñas. Concluyen que las condiciones de sobrepoblación determinan un aumento de los comportamientos agresivos y una disminución de los contactos personales. Es evidente que un profesor que tiene más de veinticinco alumnos y alumnas por curso tendrá más dificultad para establecer relaciones interpersonales cercanas con todos, siendo más probable que muchos de ellos se sientan invisibilizados, lo que favorece las conductas disruptivas. Si a un elevado número de alumnos y alumnas por clase se agregan condiciones físicas desfavorables, como hacinamiento, malas condiciones de ventilación y calefacción, falta de útiles adecuados y materiales motivadores, esto hará más difícil para el profesor lograr un clima social en el que se den interacciones profesor-alumno satisfactorias.

Otro factor importante que interfiere tanto con la relación profesor-alumno como con la relación entre pares es la configuración tradicional de las salas de clases: habitualmente con filas larguísimas de niños sentados, cada uno mirando la nuca de su compañero, y el profesor al frente, bastante alejado de los últimos bancos. Esta configuración espacial de los asientos pone el acento en escuchar al experto y en la descalificación del intercambio entre pares (Ravazzola, 1988). Otras disposiciones, como las circulares, semicirculares y sistema de cuatro mesas juntas para trabajo de grupo, obviamente generan condiciones más favorables para las interacciones en la sala de clases tanto entre pares como entre profesor y alumno.

Estilos pedagógicos: sistemas autoritarios versus sistemas democráticos

El estilo pedagógico del profesor es otro de los factores que influye en el tipo de relaciones que establece el profesor con sus alumnos y alumnas. Por ejemplo, si el profesor establece un estilo cooperativo en que los estudiantes trabajan en grupos y exponen los resultados de sus trabajos, tendrá más posibilidades de escucharlos, reconocer y valorar el trabajo de ellos. Por otra parte, si el profesor utiliza un sistema de "clases magistrales" en que expone, dicta o escribe en la pizarra, tendrá más dificultades para concitar y mantener la atención de los jóvenes, por lo que deberá utilizar más mecanismos de control, lo que redundará en un estilo más autoritario y desconectado de las necesidades de los alumnos y alumnas (Dunlop, 1990).

Los sistemas complejos, con altos niveles de diferenciación de sus funciones, requieren de una organización jerárquica para un buen funcionamiento. Sin embargo, esta necesidad muchas veces ha conducido a que los sistemas caigan en organizaciones jerárquicas caracterizadas por abuso del poder. Es por esto que resulta importante establecer las diferencias entre los sistemas que tienen jerarquías de dominio y aquellos que tienen jerarquías de actualización, tal como lo plantea Riane Eisler (1987). Las jerarquías de dominio están respaldadas por la fuerza o por la amenaza de la fuerza, son más rígidas, autoritarias y tienden a generar altos niveles de violencia social, y en sus formas más extremas favorecen, legitiman y encubren los abusos de poder. En contraste, las jerarquías de actualización se basan en una organización solidaria, más flexible y que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de los roles. La función de este tipo de jerarquías es maximizar la actualización del potencial de cada uno de los integrantes del sistema y del producto final de la organización.

Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio el poder se concentra en los niveles más altos de esta jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los distintos estamentos. Es frecuente que los profesores en relación con los directivos, y los estudiantes en relación con los profesores, se sientan amenazados y con poca libertad. En este contexto es difícil desarrollar la creatividad, tanto de los profesores como de los alumnos y alumnas y, por lo tanto, el proyecto escolar es sentido como un proyecto impuesto en el que las posibilidades de participación son escasas. En un clima social de esta naturaleza, resulta muy difícil para los estudiantes abrir temas críticos, para lo cual es necesario que exista un clima de seguridad y de libertad emocional para plantearlos. Esto nos permite entender por qué niños y niñas abusados emocional o sexualmente en el sistema escolar no se hayan atrevido a denunciar estos hechos oportunamente y el que los adultos abusadores se sientan protegidos por la impunidad que les ofrece el silenciamiento que propician estos sistemas. El reporte de muchos adultos que fueron víctimas de abuso en la infancia refiere que en sus intentos de comunicar su problema a otro adulto, dentro o fuera del contexto escolar, no fueron escuchados, y que sus denuncias no fueron validadas. El silenciamiento y la no validación de las propuestas,

opiniones y emociones de quienes ocupan los niveles jerárquicos inferiores es una característica de los sistemas de dominación que contribuyen, además, a la perpetuación de dichos sistemas.

Lo más grave de los contextos sociales escolares que no favorecen la ventilación de conflictos y temas críticos, es que no sólo los estudiantes no expresan lo que piensan y se ven obligados a disfrazar y encubrir sus emociones y opiniones para no tener problemas con la autoridad, sino que a la larga, se produce un acostumbamiento tal que las personas ni siquiera registran el malestar que las situaciones les producen, lo que genera una actitud pasiva frente a las situaciones de injusticia. Esto fue descrito por Gilligan (McLean, Gilligan y Sullivan, 1995) como el paso de la resistencia como estrategia política de supervivencia (cuando uno se autosilencia para evitar conflictos o represalias) , a la resistencia psicológica, en que el silencio tiene que ver con que uno deja de registrar, de manera no consciente, el malestar que le producen ciertas situaciones, lo que favorece los mecanismos de disociación psicológica, aumentando cada vez más el umbral de tolerancia frente a situaciones abusivas. El no registro de las situaciones de malestar tiene consecuencias negativas tanto para la situación social, porque cierra las posibilidades de cambio, como en lo personal, ya que se ha relacionado con trastornos psicopatológicos como los psicósomáticos y otros más graves (Minuchin, Rosman y Baker, 1978). El no registrar emociones negativas y, por lo tanto, el no expresarlas, tiene muchas veces su origen en situaciones de abuso de poder en que la víctima aprende a no expresarlas como una estrategia de sobrevivencia y paulatinamente las va invisibilizando incluso para sí misma.

Las investigaciones sobre clima social escolar realizadas a través de grupos focales en Chile (Arón, Milicic, 1995), muestran que una de las quejas más frecuentes de los estudiantes en relación con el contexto escolar es el no ser escuchados, que sus opiniones no solamente no interesan a los adultos, sino que son desvalorizadas. Una señal del sistema en la dirección del silenciamiento es la ausencia de espacios en que ellos puedan abrir temas que les preocupan, que les interesan, y que pudieran tener elementos de crítica al sistema escolar.

Un análisis de los ambientes favorables para el desarrollo personal de los estudiantes en contraste con los ambientes que resultan inhibidores para el logro de estos objetivos podría considerar las siguientes características, que se resumen en el cuadro que sigue (Milicic y Arón, 1995). Estas características del contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes se han agrupado en aquellas características que se relacionan con:

- la relación del estudiante consigo mismo
- la relación del estudiante con otros, y
- la relación del estudiante con el mundo externo.

Características de los contextos escolares favorecedores y frenadores del desarrollo personal de los estudiantes

Desde la relación del estudiante consigo mismo

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar frenador del desarrollo personal
Favorece la autonomía personal	Fomenta la dependencia
Estimula el planteamiento de metas y proyectos personales	Fija metas externamente, da poco espacio para proyectos personales
Favorece la percepción de autoeficacia	Desarrolla sentimientos de incompetencia
Crea un continente adecuado para la percepción y elaboración de situaciones críticas y dolorosas	No prepara para percibir ni vivenciar situaciones críticas y dolorosas
Desarrolla la creatividad	Estimula el conformismo
Permite la focalización en las fortalezas y los recursos propios	Fomenta la focalización en los déficit y en las necesidades
Promueve la necesidad del autocuidado	Deja poco espacio para el autocuidado

Relación del estudiante con otros

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar frenador del desarrollo personal
Favorece la capacidad de vinculación	Genera desapego y falta de compromiso
Fomenta relaciones cooperativas	Fomenta relaciones competitivas
Fomenta relaciones basadas en el respeto de los otros	No fomenta relaciones respetuosas Inter e intra subsistemas
Promueve un estilo de relación democrático	Promueve un estilo de relación autoritario
Estimula una actitud de tolerancia	Genera un ambiente que favorece el desarrollo de prejuicios
Estimula la resolución de conflictos en forma no violenta	Niega la existencia de conflictos o los reprime en forma autoritaria
Favorece el desarrollo de la capacidad de negociación	No desarrolla habilidades de negociación
Transmite roles flexibles en relación con el género	Transmite roles estereotipados en relación con el género
Favorece el desarrollo de conductas prosociales	Favorece desarrollo de conductas individualistas

Relación del estudiante con el mundo externo

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar frenador del desarrollo personal
Transmite una imagen del mundo realista	Transmite una imagen del mundo amenazante o idílica
Estimula la exploración del mundo externo	Limita y atemoriza frente a la exploración de situaciones nuevas
Favorece una actitud constructiva frente a la realidad	Favorece una actitud pasiva frente a los problemas de la realidad más allá del contexto escolar
Incentiva la activación de redes sociales para la generación de proyectos escolares	No incentiva el contacto con personas o instituciones ajenas al colegio
Fomenta una actitud innovadora	Genera una actitud conservadora
Promueve el conocimiento y adquisición de nuevas tecnologías	Se mantiene al margen de las nuevas tecnologías
Promueve interés y preocupación por el cuidado y la conservación del ecosistema	No estimula el interés por el medio ambiente

El desarrollo personal de los estudiantes es un factor que no puede ser dejado exclusivamente a la responsabilidad de los profesores ni a los proyectos de cada establecimiento educacional. Debería formar parte de políticas educacionales que entregaran lineamientos y estrategias claros para orientar las acciones y los proyectos específicos de los diferentes contextos escolares en relación con el desarrollo personal de los estudiantes.

Sin duda la creación de un clima social que favorezca el desarrollo personal de los estudiantes plantea exigencias en los docentes para las cuales no han sido suficientemente preparados por las universidades e institutos encargados de su formación ni por los programas de capacitación en servicio. El desarrollo personal de los alumnos y alumnas pasa por el desarrollo personal de los profesores, y es prioritario promover iniciativas que permitan este desarrollo desde la formación inicial de estos profesionales hasta los programas de educación continua. Profesores estresados, desgastados y sometidos a estructuras rígidas y autoritarias, difícilmente

podrán generar espacios adecuados para el crecimiento de sus alumnos y alumnas, que se acerquen a las características de los contextos descritas en el cuadro anterior.

Desde el punto de vista del profesor, la generación de un clima que favorezca su crecimiento personal y que le brinde una satisfacción en la tarea, favorezca su autoestima profesional y, por lo tanto, actúe como factor protector frente al desgaste profesional, tiene que ver con un clima social positivo en su ambiente de trabajo. Este clima social positivo se relaciona, entre otros, con los siguientes factores de acuerdo con el nivel académico de la tarea: participación en un proyecto pedagógico y espacios de reflexión pedagógica.

La participación en un proyecto pedagógico que tenga unidad, coherencia, y que sea consistente con su sistema de valores, es fundamental para la generación de climas laborales positivos en el ámbito educacional. Del mismo modo en que los estudiantes requieren ser tratados como "sistemas pensantes", los docentes también necesitan sentirse parte activa del proyecto educativo del cual forman parte. Este proyecto pedagógico debe concebirse como un proyecto dinámico, que se esté reformulando en forma continua, incorporando elementos nuevos que lo enriquezcan y que se conecten con las necesidades siempre cambiantes de los alumnos y del entorno.

Tener espacios de reflexión pedagógica, en que los docentes de un colegio tengan la posibilidad de reflexionar acerca de sus acciones. Esto implica compartir con los pares las motivaciones, los temas emergentes y las dificultades encontradas en la tarea, de manera de percibir que se van abriendo nuevas ventanas en el quehacer pedagógico y que no se trata de una rutina que termina por desgastar la motivación de los profesores y la de los estudiantes.

Los puntos mencionados -participación activa en el proyecto pedagógico y espacios de reflexión acerca de las propias acciones- han sido considerados por varios autores como dos de los factores protectores frente al desgaste profesional (Masson, 1990; Grosch y Olsen, 1994).

Finalmente, un clima laboral adecuado es aquel que proporciona espacio y oportunidades para el crecimiento personal del profesor, lo que incluye la relación del profesor consigo mismo, la relación con otros profesores y la relación del profesor con el mundo externo.

A continuación se describen, en el siguiente cuadro, las principales características de los contextos escolares favorecedores y frenadores del bienestar psicosocial de los profesores.

Características de contextos escolares favorecedores y frenadores del bienestar psicosocial de los profesores

Desde la relación del profesor consigo mismo

Contexto escolar favorecedor del bienestar psicosocial	Contexto escolar frenador del bienestar psicosocial
Favorece la autonomía personal	Limita la independencia
Estimula el planteamiento de estrategias y proyectos educativos propios	Fija metas externamente, da poco espacio para proyectos personales
Reconoce los logros y permite la percepción de autoeficacia	Desarrolla sentimientos de incompetencia
Genera espacios que permiten al profesor el contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas	No da espacios para la reflexión personal
Permite el desarrollo de la creatividad	Estimula el conformismo
Permite la focalización en las fortalezas y los recursos propios	Fomenta la focalización en los déficit y en las debilidades
Promueve la necesidad del autocuidado	Deja poco espacio para el autocuidado

Desde la relación del profesor con otros

Contexto escolar favorecedor del bienestar psicosocial	Contexto escolar frenador del bienestar psicosocial
Favorece la capacidad de vinculación	Genera desapego y falta de compromiso
Fomenta relaciones cooperativas	Fomenta relaciones competitivas
Fomenta relaciones basadas en el respeto de los otros	No fomenta relaciones respetuosas inter e intra subsistema
Promueve un estilo de relación democrático y de colaboración	Promueve un estilo de relación autoritario y de competitividad
Estimula una actitud de tolerancia	Genera un ambiente que favorece el desarrollo de prejuicios
Estimula la resolución de conflictos en forma no violenta	Niega la existencia de conflictos o los reprime en forma autoritaria
Transmite roles flexibles en relación al género	Transmite roles estereotipados en relación al género

Relación del profesor con el mundo externo

Contexto escolar favorecedor del bienestar psicosocial	Contexto escolar frenador del bienestar psicosocial
Estimula la conexión del mundo externo	Limita y atemoriza frente a la exploración de situaciones nuevas
Favorece una actitud constructiva frente a la realidad	Favorece una actitud pasiva frente a los problemas de la realidad, más allá del contexto escolar
Fomenta una actitud innovadora	Genera una actitud conservadora
Promueve el conocimiento y adquisición de nuevas tecnologías	Se mantiene al margen de las nuevas tecnologías
Promueve el interés y preocupación por el cuidado y la conservación del ecosistema	No estimula el interés por el medio ambiente

Dar espacios para el crecimiento personal de los profesores es un factor importante no sólo en beneficio de los estudiantes, sino que se inserta también en la línea de desarrollo de factores protectores con para los propios docentes en relación con el desgaste profesional o *burnout*. Una de las fuentes más potentes de aprendizaje es el aprendizaje por imitación de modelos. (Bandura, 1976). En este sentido, la forma más segura para generar climas sociales que permitan el desarrollo personal de los alumnos y alumnas es la preocupación del contexto escolar en todos sus niveles por generar espacios de crecimiento y autocuidado para sus docentes.