

# Resiliencia y clima social en el contexto escolar<sup>1</sup>

ANA MARIA ARON S.\*  
NEVA MILICIC M.\*\*

*El factor de cambio más poderoso (del sistema escolar) reside, sin embargo, en la creciente convicción de millones de adultos de que sus frustraciones y lo minúsculo de sus expectativas provienen en gran medida de su educación escolar.*

Marilyn Ferguson (1991)

## Resumen

*El objetivo de este estudio fue conocer las percepciones que tienen del clima social escolar los alumnos de 7° y 8° año de la enseñanza básica. La información fue obtenida en grupos focales de una muestra de 119 estudiantes. Se plantea que el clima social escolar puede ser un factor que contribuye a la resiliencia de los estudiantes, es decir, a su capacidad para recuperarse luego de haber vivido situaciones de vida adversas. Los hallazgos más significativos fueron: 1) los alumnos perciben deficiencias en el clima social escolar especialmente en lo que se refiere a la relación profesor-alumno; 2) valoran positivamente que los profesores sean capaces de escucharlos y respeten sus confidencias; 3) los pares son percibidos como una red social importante; y 4) las actividades extraprogramáticas son percibidas como aspectos poco frecuentes pero muy gratificantes de la vida escolar. Se concluye acerca de la importancia de escuchar a los alumnos para lograr una práctica pedagógica efectiva y para hacer del sistema escolar un contexto protector para los jóvenes.*

## Abstract

*The aim of the present study was to know 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grader's perception of the classroom social climate. Information was obtained from focus groups held in a sample of 119 students. Social climate in the classroom is hypothesized as related to youngsters' resilience, that is, their ability to recover after experiencing adverse life events. The main findings of this study were: 1) students perceived deficiencies in the school social climate mainly related to teacher-student relationship. They claimed teachers are frequently unfair; 2) students value teachers who listen to them, and respect confidentiality 3) peers are perceived as an important social network; 4) extracurricular activities are perceived as very few but a reinforcing aspect of school life. Significance of listening to students in order to build a protective school context is concluded.*

## INTRODUCCION

El tema del clima social en el contexto escolar, que se refiere a cómo perciben los individuos el ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, ha cobrado importancia en los últimos años a la luz de los estudios relacionados con la *efectividad en la escuela*, el *desgaste profesional*

<sup>1</sup> Este artículo fue preparado con el apoyo de FONDECYT, proyecto 1930/699.

\* Psicóloga (Ph.D.). Profesora Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile. Fax: (56-2) 5533092.

\*\* Psicóloga (Ph.D.). Profesora Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile. Fax: (56-2) 5533092.

o "burnout" de los profesores y el poder de retención que tiene el sistema educativo, tanto en relación a los alumnos como a sus profesores. Otro de los temas que ha puesto en el tapete 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.

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones del clima social escolar que tienen alumnos de 7° y 8° año de la enseñanza básica, de niveles socioeconómicos medio-alto y bajo. Este análisis se ha hecho a partir de la información recabada en grupos focales realizados con una muestra de estudiantes chilenos de esos cursos.

Hay distintas dimensiones del clima social escolar, las que se relacionan con la percepción de los profesores, de los pares, de los aspectos organizativos y de las condiciones físicas en las que se desarrollan las actividades escolares. Al hablar de clima social escolar nos referimos 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.

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

- *Necesidades fisiológicas*: se refieren a la planta física de la escuela y dice relación con la iluminación, calefacción y condiciones de no hacinamiento;
- *Necesidades de seguridad*: se refieren tanto a la seguridad física frente a peligros potenciales, como incendios o terremotos, y a la seguridad psicológica, por ejemplo, abuso o acoso dentro del colegio o en las inmediaciones de éste;
- *Necesidades de aceptación y compañerismo*: se refieren a la necesidad de establecer relaciones interpersonales positivas con los alumnos, los profesores y 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*: se refiere a la necesidad de contar con las condiciones que permitan el logro de los objetivos personales al mejor nivel posible.

Desde la perspectiva de los alumnos, el clima social se ha relacionado con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar para retener a sus estudiantes. Un estudio de Hoge, Smit & Hanson (1990), realizado para determinar los as-

pectos de la experiencia escolar que se relacionan con la autoestima de los estudiantes, indicó que, además del rendimiento académico, el factor más relacionado con la autoestima era la percepción del clima escolar por parte de los alumnos. Este estudio relacionó distintas características del clima escolar con la autoestima de los estudiantes. Los hallazgos indicaron, por ejemplo, que aquellos climas escolares 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 mostraron una correlación positiva entre la percepción que los alumnos tienen del colegio como un lugar que les permite ser autónomos y tener iniciativas y una mayor valoración de su imagen personal. 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). En el caso de los profesores, sus expectativas respecto de los alumnos no sólo influyen en el comportamiento de éstos sino que también en la percepción que los pares tienen de sus compañeros y en la opinión que los padres se van formando de sus hijos. Así, todos estos, efectos se van sumando sinérgicamente, dando como resultante una imagen personal de cada joven fuertemente determinada por las percepciones de quienes son sus referentes más significativos.

Este fenómeno es especialmente visible en cuanto a la influencia que tiene la perspectiva del género en la formación de la imagen personal de alumnos y alumnas. En este plano es importante destacar que diversas investigaciones (Cardemil, 1994; Torres, 1991) plantean que hay diferencias por género en relación a la percepción y juicio que los profesores tienen sobre alumnos y alumnas. Si bien se señala que las alumnas son trabajadoras, esforzadas y cumplidoras, los alumnos son percibidos como más creativos, más lógicos y más interesados en el conocimiento que las alumnas, así como teniendo también una mayor amplitud de intereses. La percepción y las expectativas de los profesores son factores importantes en la inducción de comportamientos en los alumnos, a través, por ejemplo, de hacer más visibles los logros e intereses masculinos o ignorar o subestimar los aportes de las niñas. Si un objetivo importante de la educación formal es lograr un clima social que permita la equidad en el contexto escolar y que elimine las situaciones de discriminación hacia las alumnas, es necesario que los profesores tomen mayor conciencia de la perspectiva del género en el contexto escolar y cómo ésta influye en forma sesgada en sus percepcio-

nes, juicios y expectativas en relación a alumnos y alumnas.

La resiliencia es otro de los fenómenos que aparece muy ligado al tema del clima social en la escuela. Como se mencionó anteriormente, la resiliencia se refiere a la capacidad de recuperación que presentan los niños y jóvenes cuando se han visto enfrentados a situaciones de vida adversas. En términos de Rutter, se refiere a “ese fenómeno que aparece en jóvenes que se las arreglan bien, de alguna manera, a pesar de haber experimentado formas de estrés que en la población general suponen un alto riesgo de presentar consecuencias adversas” (Rutter, 1981, pp. 323-324). 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). Lo novedoso de este concepto 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 riesgo y de las situaciones especialmente difíciles.

Se entiende por factores protectores aquellos que permiten diferenciar entre jóvenes que se adaptan bien y jóvenes que presentan problemas de adaptación cuando han estado sometidos a los mismos factores de riesgo (Rutter, 1990). 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 preocupe por uno, que escuche sus problemas y sea capaz de empatizar con ellos” (Hilton, 1994, p. 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 riesgo 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 y jóvenes,

además de la existencia de una relación afectiva estable con por lo menos un adulto, se han descrito: 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, y un equilibrio entre las responsabilidades sociales y las exigencias académicas (Lösel, 1994).

Desde la perspectiva del proceso de la resiliencia, los factores protectores y los factores de riesgo están muy relacionados entre sí. De hecho, muchos factores protectores constituyen en sí factores de riesgo. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con la presencia o ausencia de un vínculo afectivo estable con un adulto o con los hallazgos que relacionan un adecuado compromiso con la escuela por parte de los adolescentes como factor protector frente al consumo y abuso de drogas y alcohol y, en cambio, el fracaso académico aparece como un importante factor de riesgo (Hawkins, Catalino & Miller, 1992). Identificar estos factores al interior del contexto educativo aparece importante, entonces, no sólo porque su presencia puede ser una variable decisiva en el desarrollo de niños y jóvenes resilientes sino porque el hecho de no estar presentes transforma a la escuela –un ambiente básicamente protector– en una situación de riesgo para el desarrollo de los adolescentes. Muchos de los factores protectores que se han relacionado con el desarrollo de la resiliencia en los niños y jóvenes corresponden a aquellos que habitualmente los profesores y alumnos identifican con los que contribuyen a crear un clima social positivo en el contexto escolar.

#### **Factores relacionados con el clima escolar**

Diversos autores han investigado y conceptualizado los factores más determinantes del clima escolar. Entre ellos, Moos & Trickett (1989) entregan una descripción de los factores, organizándolos además en una escala para su medición. Estos factores son: implicación (grado de involucramiento de los alumnos en las actividades escolares), afiliación, ayuda o apoyo, autorrealización, orientación a la tarea, estabilidad, organización, claridad de las normas, control, cambio e innovación. Otros autores, como Johnson, Dixon & 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 y organización bien administrada.

Los hallazgos de Johnson, Maruyama, Johnson & Skon (1981) apuntan a una asociación entre una alta autoestima en los estudiantes y el uso de metodologías educativas que fomentan 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 éstos entregan a sus estudiantes, su compromiso con lo que enseñan y la organización e innovación en su forma de enseñar. En cambio, el control del profesor sobre 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 positivo es el de Howard *et al.* (1987), quienes plantean las siguientes áreas:

1. *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, su conocimiento académico, social y personal.
2. *Respeto*: la sensación que tienen los profesores y alumnos que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
3. *Confianza*: es creer en que lo que el otro hace está bien y que lo que dice es verdadero.
4. *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.
5. *Cohesión*: definida 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.
6. *Oportunidad de "input"*: se refiere a la posibilidad de involucrarse en las decisiones del colegio, teniendo la oportunidad de contribuir con ideas y que ellas sea tomadas en cuenta.
7. *Renovación*: se refiere a que la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
8. *Cuidado*: se refiere a una atmósfera de tipo familiar en la 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.

Los factores mencionados por los distintos autores se relacionan con el poder de retención de las escuelas, con el grado de satisfacción con la vida escolar y, finalmente, con la calidad de la educación.

El poder de retención de las escuelas, es decir, la capacidad de las escuelas para mantener a los

estudiantes en el sistema, depende en gran medida de la percepción que tienen los jóvenes de la calidad de la vida escolar. Un estudio de Ainley, Batten & Miller (1984), realizado en Australia, concluyó que la intención de los estudiantes de quedarse en el sistema educativo hasta finalizar los estudios dependía de su nivel de satisfacción con el colegio. En general, la satisfacción con la vida escolar se refiere a aspectos tales como: sensación de bienestar general en relación a la escuela, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identidad con la institución, interacciones con los pares e interacción con los profesores (ACER, 1984 en Ainley, Foreman & Sheret, 1991).

El tema de la satisfacción con la vida escolar ha sido abordado en Chile por un grupo de investigadores (Mena & Ritterhaussen, 1991) y muchas de sus conclusiones son coincidentes con los hallazgos en otros países. Por ejemplo, al abordar el tema de la calidad de la educación, uno de los problemas centrales es el de la *crisis de relevancia* (Lemaitre, 1991), que se refiere al grado en que lo que se enseña tiene sentido y utilidad para el desempeño futuro de los estudiantes. De acuerdo a la opinión de los estudiantes chilenos, y en general de toda América Latina, "en la sala de clases casi todo es ajeno a la vida real" (UNESCO, 1990). Esto apunta a un grado de insatisfacción relacionado con la percepción que aquello que se enseña en el colegio no tiene relación con lo que está ocurriendo en el mundo real de los jóvenes ni tampoco con las destrezas y conocimientos que les sirven para su adaptación al mundo externo.

En materia de educación, una preocupación principal de esta década ha sido el mejoramiento de la calidad de la educación. Uno de los factores que no puede ser olvidado en ese ámbito es la importancia del clima social, que es el contexto en el cual se desarrollan o se inhiben las potencialidades de los jóvenes, de los profesores y de todo el sistema educativo. Hay que recordar que ser joven pasa por ser escolar y es en la cotidianidad de la escuela donde se gesta y desarrolla una parte importante de los proyectos personales de los alumnos. Hay climas escolares que favorecen estos desarrollos y otros que interfieren con ellos. La calidad de la educación tiene que ver con promover la creación de atmósferas escolares que permitan, además de la adquisición de conocimientos y destrezas relevantes, un espacio para el desarrollo personal de los estudiantes.

## METODOLOGIA

Este trabajo analiza, a partir de grupos focales, las percepciones que tienen del clima social escolar 119 estudiantes de 7° y 8° año de la enseñanza básica, pertenecientes a dos colegios de Santiago de nivel socioeconómico bajo y medio-alto, elegidos en forma intencionada. En cada uno de los colegios se trabajó con todos los estudiantes de esos cursos.

Se realizaron ocho grupos focales, distribuidos por nivel socioeconómico del colegio, sexo y curso, tal como aparece en la Tabla N° 1. Cada uno de los grupos tuvo entre 11 y 19 participantes y las sesiones duraron aproximadamente 50 minutos. Estas fueron conducidas por dos facilitadores.

Los temas centrales de los grupos focales se relacionaron con: a) los aspectos de la situación escolar que los jóvenes consideran más positivos; b) aquellos aspectos que consideran más negativos; c) lo más positivo y lo más negativo en la relación con sus compañeros; d) las experiencias y recuerdos más agradables de la vida escolar; e) las experiencias y recuerdos más desagradables; f) las clases preferidas y las más rechazadas; y g) las sugerencias que harían los jóvenes para que el colegio fuera más agradable.

## ANALISIS DE LOS GRUPOS FOCALES

Los aspectos que surgieron en la discusión de los grupos focales se relacionan con características de la relación profesor-alumno y la percepción de la relación con sus pares del mismo sexo y del otro sexo.

### Relación profesor-alumno

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

### *Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación*

En el colegio de nivel socioeconómico bajo los alumnos reportaron dificultad para la autoexposición frente a algunos de sus profesores por temor a que éstos comentaran sus confidencias con otras personas, ya sea con otros profesores o haciendo comentarios delante del curso, en tanto que con otros profesores se sentían seguros de la confidencialidad con la 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 Srta. 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 colegio de nivel socioeconómico 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 constituye 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.”

TABLA N° 1

DISTRIBUCION DE LA MUESTRA DE GRUPOS FOCALES, POR SEXO Y CURSO, SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO DEL COLEGIO

|       | Grupos focales del colegio de nivel socioeconómico bajo |         |       | Grupos focales del colegio de nivel socioeconómico medio-alto |         |       |    |
|-------|---|---------|-------|---|---------|-------|----|
|       | Mujeres   | Hombres | Total | Mujeres   | Hombres | Total |    |
| 7°    | 19  | 18      | 37    | 7°  | 14      | 12    | 26 |
| 8°    | 16  | 17      | 33    | 8°  | 12      | 11    | 23 |
| Total | 35  | 35      | 70    | Total   | 26      | 23    | 49 |

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

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

### *Percepción de la justicia vs. injusticia en la relación*

En colegios de 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 a 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 niños 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 vs. descalificación en la relación*

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 ser criticado públicamente en un contexto en el que el alumno, por las diferencias de poder, no puede replicar a los comentarios negativos que hace el profesor en relación a él. Esto, sumado a la falta de espacios y oportunidades para elaborar estas situaciones, hace que 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 una diferencia 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 no demuestran preocupación por los problemas personales de los alumnos. 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 pertenecientes al colegio de nivel socioeconómico bajo. Existe una sensación que aquellos temas más difíciles, como lo son los relacionados con la sexualidad, el embarazo temprano, las drogas y el sida, no son posibles de abordar con los profesores.

"...algunos profesores conocen bien a sus alumnos, pero la mayoría va a la clase, enseña y nada más...ni siquiera pregunta cómo 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 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 y a reparar el error. En cambio, si son sentidas exclusivamente como sanciones, los alumnos tienen una actitud crítica. La aceptación de las exigencias se encuentra muy relacionada con el interés que el alumno tiene por el ramo y lo amenas o entretenidas que pueden ser las clases.

“...a mí no me importa que den trabajos de ciencias naturales porque son entretenidos y aprendo hartito.”

“...yo soy pésima *p'al* dibujo y *me carga* cuando el profesor da trabajos *p'a* la casa.”

“...que sean más exigentes...pero, por ejemplo, si alguien no hace una tarea le ponen una anotación...en vez de ponerle la anotación podían mandarle 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.”

Los alumnos de todos los grupos valoraron la justicia en las evaluaciones y resintieron las pocas posibilidades de reclamo y de recibir retroalimentación luego de las pruebas o exámenes.

“...de repente los profesores se equivocan y uno reclama y no hacen caso.”

“...que no atiendan los reclamos, que no nos den más oportunidades cuando a uno le fue mal.”

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

Los alumnos diferencian claramente entre los profesores que utilizan metodologías atractivas, que los hacen participar, y aquellos que sólo *pasan materia, dictan, 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 a la metodología utilizada por el profesor, se percibe una relación entre el interés y motivación por el ramo y la forma de enseñar que éste tiene. Los ramos más atractivos corresponden a aquellos en los que se utilizan metodologías activas y de participación; las asignaturas que les permite *hacer* y sentirse competentes. El interés y motivación por el ramo aparecen relacionados con las características positivas que atribuyen los alumnos al profesor.

“...a mí me gusta cuando uno participa y no que a uno le den las cosas hechas ...tener experiencias propias.”

“(¿qué ramo es el que más les gusta?)...Ciencias naturales...es más relajado...uno aprende como uno quiere aprenderlo.”

“...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 uno 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 super rápido y yo quería preguntar y ya me estaban hablando de otro tema. En cambio aquí el profesor me ayudó y estoy super agradecida con él.”

#### **Relación entre pares**

##### *Aspectos positivos de la relación entre pares*

El espacio de relación con sus compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los jóvenes en relación al contexto escolar.

“...una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compartiendo, por ser, a los chiquillos les gusta conversar. El otro día estaba la radio en la sala, estábamos todos conversando calladitos...fue super rico.”

“...hay algunos compañeros que hacen la vida agradable en el colegio.”

“...hay compañeros que son super simpáticos.”

“...los amigos saben que pueden contar con los otros...si a uno le pasa algo, los otros le ayudan.”

“...lo bueno de tener amigas es que uno se siente más apoyada...como cuando uno está triste y una amiga la escucha.”

“...cuando uno anda con otros se atreve a hacer cosas que no podría hacer si anda sola.”

"...con los amigos uno se atreve a preguntar cosas que con los grandes uno no se atrevería a hablar."

"...casi todo lo que yo sé de sexo lo aprendí con mis amigos."

#### *Fuentes de tensión y conflicto*

Los alumnos reportan como fuente de conflictos las relaciones competitivas y la dificultad para negociar y llegar a acuerdos cuando hay que tomar alguna decisión en conjunto. Aparecen quejas de las mujeres en relación a que los hombres son poco colaboradores. A pesar de esto, aparece una actitud de hacerse cargo de resolver dificultades o asumir tareas de sus compañeros hombres, que se manifiesta en que algunas alumnas hacen de buen grado las tareas que les corresponden a los hombres, pudiendo éstos realizarlas en forma autónoma. También aparece como fuente de tensión los grupos y las divisiones al interior del curso. Esto fue reportado por las mujeres y los hombres de un mismo curso.

Una fuente de tensión reportada por las alumnas en ambos niveles socioeconómicos fue la sensación de ser tratadas con poco respeto por sus compañeros del otro sexo y en ocasiones reportaron situaciones que son vividas por ellas como acoso sexual por parte de sus compañeros. Se quejan, además, de la dificultad que tienen para enfrentar y elaborar estas situaciones, por falta de espacios psicológicos apropiados al interior de la escuela para compartir estas experiencias.

"...o sea, que de repente mucha competencia, hay como envidia."

"...muchas veces lo que no me gusta de ellas es que sean envidiosas, por ejemplo si traigo un lápiz o un monito y me dicen '¡uy que feo!'. Cualquiera cosa que uno traiga siempre le buscan el defecto."

"¿hablando libremente?...cuando nos manosean las piernas, o sea, pasar y poner la mano en cualquier lado...o si no, cuando uno anda con jumper y no anda con panties, botan algo al suelo y a uno le levantan el jumper."

"...son muy desordenados y a veces nos tratan a garabatos. Si a ellos no les gusta que les digan garabatos que tampoco ellos lo hagan."

"...de repente uno les cuenta a los profesores y ellos no toman en cuenta eso...de, por ejemplo...así que andan con un espejo en el zapato...y cuando uno está parada ven...y uno no se da cuenta."

"...por ser, un niño que no me gusta porque es muy molesto, yo nunca le he hecho nada, se

sienta conmigo y me abraza. Y le digo que se corra, que no me gusta que me abracen."

"...a mí no me gusta que anden con manotazos...cuando me molestan les digo que se dejen...que paren de tanto molestar."

"...me carga que pongan apodos y sobrenombres...y también si, por ejemplo, estábamos hablando unas cosas y ellos se ríen...lo toman en doble sentido."

"...ellos dicen, por ser, 'oye...este...hazme la tarea que se me cansó la mano', 'oye, tú si que eris flojo, tenis que escribir más rápido' y me pasa igual el cuaderno y se pone a refr...y se las hago y me río también."

"...cuando organizamos una convivencia, nosotras llevamos todo...hacemos los panes, arreglamos la mesa...ellos comen más que nosotras. Después se van a jugar a la pelota y nosotras tenemos que ordenar y limpiar todo."

#### **Actividades extraprogramáticas**

Uno de los aspectos más positivos mencionados por los alumnos de ambos grupos y de ambos sexos fueron las actividades extraprogramáticas. Las experiencias reportadas como los recuerdos más agradables de su vida escolar se relacionaron con actividades fuera de programa, visitas, paseos y, en general, actividades que implican salirse del marco formal de la escuela y entrar en contacto y explorar otros ambientes. Algunas de las experiencias positivas más mencionadas por los alumnos fueron las siguientes:

"...me encanta cuando vamos al estadio a hacer deporte."

"...en folclor nosotros elegimos los bailes que queremos aprender."

"...me encanta hacer cosas distintas de las clases...perder dos horas de clases por ir a ver una obra de teatro o hacer una reunión."

"...una vez hicimos un paseo al Tabo y siempre me acuerdo."

"...cuando estábamos en cuarto nos llevaron a Savory y nos comimos no sé cuántos helados."

"...en el otro colegio nos llevaban a museos y lo pasábamos super bien."

"...es super entretenido cuando nos juntamos para organizar el paseo de fin de año."

#### **Aspectos positivos y cambios que los alumnos harían al sistema escolar**

Los alumnos reaccionaron positivamente frente a la posibilidad de hacer sugerencias que pudiesen influir en aspectos de la vida escolar senti-

dos como insuficientes. Esto fue un hallazgo interesante porque indicó un nivel positivo de involucramiento de los alumnos con su colegio y entregó señales de lo que, a juicio de los alumnos, no estaba funcionando bien o podría ser mejorado en el colegio.

Algunas de las sugerencias que los alumnos de 7° y 8° hicieron fueron las siguientes:

"...poner música en el recreo."

"...poder ir a hacer deporte al estadio."

"...organizar kermesses."

"...que el día que uno tenga gimnasia pueda andar en buzo."

"...me gustaría poder conversar de temas de actualidad...es más relajado y uno aprende lo que quiere aprender."

"...me gustaría tener contacto con otros colegios para campeonatos o cosas así."

"...que los profesores nos tomaran más en cuenta."

"...que nos dejaran organizar algunas cosas solos."

"...que nos hablen de las cosas que nos interesan...nunca nos hablan de cosas como sexuales o así...sólo hablan de la materia, la materia."

"...nunca nos explican directamente, con sus propias palabras. El profesor de religión es de la población, igual que nosotros, la mayoría de los profes son más *cucos*."

## CONCLUSIONES

La investigación a través de grupos focales no sólo representa una metodología cualitativa muy potente, en términos de la información que es posible obtener, sino que, a su vez, es coherente con el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño que indica que niños y jóvenes tienen el derecho a expresar sus opiniones y puntos de vista en todas aquellas materias que los afectan en el contexto escolar es, sin duda, una materia que los afecta, aunque rara vez se les pide su opinión cuando se trata de introducir mejoras o reformas en el sistema educacional. En ese sentido, utilizar este tipo de metodología no sólo es interesante por la información que entrega sino que, además, da la posibilidad a los alumnos de sentir que sus opiniones personales tienen un espacio en el contexto escolar y que pueden influir en cambiar o mejorar los aspectos sentidos como insuficientes.

La experiencia que la propia opinión cuenta aumenta el sentido de pertenencia a la institución, que es uno de los factores que se ha relacionado

con un clima social positivo, ya que posibilita a los alumnos tener la sensación de sentirse escuchados, considerados y reconocidos. Por otra parte, los cambios o iniciativas que los alumnos sugieren implican un grado de involucramiento con el colegio, además de un alto grado de compromiso con las iniciativas propuestas. También representan señales de lo que a juicio de los alumnos no está funcionando bien o podría ser mejorado en el colegio.

A partir del análisis de los resultados, resalta que no sólo es importante escuchar a los jóvenes para conocer sus opiniones en relación a malestares, cambios y mejoras relativas al contexto escolar sino que, además, contar con un espacio para compartir sus inquietudes y conversar sobre temas que son muy centrales para su desarrollo personal aparece como una necesidad crucial de los jóvenes. La posibilidad de contar con estos espacios y, por lo tanto, tener una relación más personal y cercana con sus profesores es sentida como un cambio deseable en las relaciones profesor-alumno, sobre todo en niveles socioeconómicos bajos, en los que el profesor puede representar una importante figura de resocialización para el joven. Esto es concordante con lo que afirma la literatura en relación a la importancia de contar con por lo menos una persona clave en la vida del joven que sea capaz de escuchar sus inquietudes y problemas, en la cual puedan confiar y con la cual se sienta acogido y conectado (Hilton, 1994; Little, 1994). Cuando hablamos 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 o profesora puede ser la única persona que les ofrezca ese tipo de relación, que se ha considerado un factor clave en los jóvenes y niños resilientes.

La *resiliencia* es otro concepto 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 protectores frente a las situaciones difíciles o si, por el contrario, está constituyéndose en 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. Los datos de este estudio apuntan a una percepción por parte de los alumnos del clima social en la escuela que no siempre coincide con lo que se esperaría de un contexto educativo protector.

Aquellos factores que los alumnos valoran más en la relación profesor-alumno son la con-

fianza *versus* la desconfianza en la relación, la justicia *versus* la injusticia, las relaciones de valoración *versus* las descalificaciones, la valoración de una actitud empática y la disposición de los profesores a ayudar. La descalificación por parte de los profesores surgió en los grupos de ambos niveles socioeconómicos con una gran intensidad emocional y con una carga emocional negativa, que corresponde probablemente a que estas experiencias constituyen una huella que se graba directamente en la imagen personal de los niños y jóvenes. Esto es agravado probablemente por la situación de diferencia de poder que se da en la estructura de la sala de clases, en la que el joven no tiene posibilidad de replicar ni defenderse frente a los comentarios del profesor y queda expuesto frente a sus compañeros en una situación de humillación y de franca desventaja, que afecta directamente su valoración personal. La entrega de esta información por parte de los estudiantes fue importante como proceso, dada la falta de espacios de elaboración de este tipo de experiencias que les permita evaluarlas críticamente y tomar distancia para recuperar una situación de equilibrio, por lo menos frente a sus pares.

Sería altamente beneficioso que también los profesores pudiesen recibir retroalimentación del impacto que tienen sus intervenciones en la imagen de los alumnos, ya que habitualmente la estructura del contexto escolar no favorece el hecho de poder escuchar lo que los jóvenes tienen que decir.

La transmisión de valores, que es uno de los objetivos transversales de la educación (Ministerio de Educación, 1992), pasa por entregar modelos de interacción que respeten esos valores como, por ejemplo, el respeto y la aceptación de las diferencias. Uno de los temas que surge, a propósito de los comentarios de los estudiantes en relación a la falta de confidencialidad de los profesores, es la necesidad de incluir conceptos como el de ética y secreto profesional en la formación de los docentes.

Fue interesante también la opinión de los estudiantes en relación a la valoración de metodologías innovadoras y a la motivación por aprender contenidos y destrezas que consideran relevantes para su vida cotidiana. Estos hallazgos coinciden con lo que señala la literatura en relación a los factores que se relacionan con un clima social escolar positivo (Lösel, 1994).

Un párrafo aparte merece el tema de la relación entre pares, tanto en sus aspectos positivos como conflictivos. El grupo curso constituye una red social que permite a los jóvenes compartir,

conversar y entretenerse. Cumple con las funciones de apoyo emocional cotidiano y en crisis, entrega información relevante y constituye una importante fuente de retroalimentación y control social. La queja principal es la no existencia de espacios suficientes para compartir con los compañeros en el contexto escolar y falta de oportunidades para intercambiar problemas cotidianos o críticos que son sentidos como cruciales por el grupo de jóvenes.

El tema de las diferencias de género asomó tímidamente en los grupos, especialmente entre las mujeres, para adquirir más vigor al hablar del acoso del que se sentían objeto por parte de sus compañeros varones y, nuevamente, de la falta de espacio para conversar de ello con sus profesores. Llamó la atención en los grupos de niñas el silencio en relación al malestar sentido en las relaciones entre hombres y mujeres, al que contribuye el sistema escolar por omisión, perpetuando una situación de desventaja desde una perspectiva del género. En esta misma línea, llama la atención cómo a esas alturas del desarrollo los estereotipos sexuales ya se encuentran fuertemente instalados (Guilligan, Rogers & Tolman, 1991): las mujeres se dejan seducir por los hombres y les hacen las tareas, permitiéndoles declararse incompetentes en áreas en las que ellos son perfectamente capaces de autonomía. Es lo que algunos autores han llamado la maternalización o seducción maternalizante (Ravazzola, 1993). Quizás lo que más llama la atención en relación a este fenómeno es que los profesores y profesoras lo aceptan como natural y lo incentivan.

Entre las experiencias más rescatables y positivas percibidas por los estudiantes en la vida escolar, las actividades extraprogramáticas ocupan claramente un lugar privilegiado, lo que no siempre ha sido considerado en los currículos y programas educativos. Las experiencias o eventos positivos aparecen en la literatura como uno de los factores protectores en relación a situaciones de estrés y constituyen en ese sentido un elemento que contribuye a la resiliencia de niños y jóvenes (Luthar, 1991). Las actividades extraprogramáticas, sean en forma de talleres, visitas a museos, fábricas u hospitales, paseos, contacto con otros colegios, acciones de ayuda solidaria, asistencia a espectáculos, ver películas o escuchar música en conjunto, ir a acampar o cualquier otra forma de actividad elegida libremente por los alumnos, constituyen aspectos significativos en la vida escolar que las personas guardan como recuerdo por su gran impacto emocional. De hecho, cuando se solicita a adultos o niños que recuerden experiencias positivas de su vida escolar, casi

la totalidad de ellas transcurre fuera de las horas de clase. Probablemente eso se debe a que estas actividades, por su mayor informalidad, permiten una mayor vinculación entre las personas, generan una sensación de libertad emocional que rara vez se da en el contexto académico y tienen un carácter de originalidad que les permite salir de la rutina y, en ese sentido, estimula los aspectos creativos de los alumnos. Por otra parte, al estar relacionadas con los intereses más genuinos de los niños, les da la sensación que el sistema escolar se preocupa por sus necesidades y les da un espacio para participar en la construcción de eventos significativos para ellos. A través de lo extraprogramático la escuela favorece el sentimiento de pertenencia de los alumnos, en la medida en la que les permite opinar, cooperar y participar activamente. Muchas de estas actividades representan, especialmente en el nivel socioeconómico bajo, una oportunidad de recreación y de experimentar eventos positivos, a la vez que les amplía su visión de mundo, muchas veces restringida por sus situaciones de vida familiar. Asimismo, entregan a los alumnos una oportunidad de tener vivencias conjuntas que amplían sus posibilidades de diálogo. A través de éste pueden profundizar las elaboraciones de estas vivencias, incorporando nuevas perspectivas a la percepción de los eventos.

Finalmente, es necesario hacer una reflexión en relación a la necesidad de incorporar esta información al sistema educativo. No sólo es un derecho de los jóvenes dar su opinión y ser tomados en cuenta sino que es un deber del sistema educativo crear espacios para que esto ocurra, si queremos que nuestra educación formal sea realmente un ambiente protector para los estudiantes, que promueva la formación de imágenes personales seguras, confiadas y creativas, que contribuya a desarrollar la resiliencia y que entregue a los jóvenes modelos de convivencia respetuosos, en un contexto de justicia y equidad.

Revalorizar el escuchar como un elemento central del diálogo educativo pasa por incorporar estas ideas al perfeccionamiento de los profesores, por desarrollar instrumentos capaces de recoger y sistematizar la información que proviene de los alumnos y por *crear espacios para escuchar*. Se dice que los mejores expertos en sus propios problemas son quienes los sufren. Entonces, ¿por qué no permitirle a los expertos que nos den algunas pistas acerca de por dónde deberían ir las soluciones? Esto no equivale a entregarle a los niños y jóvenes el control de lo que ocurre en el sistema escolar; es simplemente sacarnos los ojeeras y volver a escuchar lo que quizás mu-

chas veces pensamos o dijimos cuando éramos estudiantes.

Para los jóvenes, parte de la falta de credibilidad del sistema educativo proviene de no tomarlos en cuenta a una edad en la que aún tienen algún interés por compartir con los adultos sus inquietudes. Escuchar no sólo es importante por la información que recogemos, la que nos permite ser relevantes, contextualizados y conectados con quienes estamos educando, sino, también, porque crea vínculos significativos, crea ambientes de respeto y acogida y permite que un contexto educacional sea realmente un ambiente protector y resocializador.

## BIBLIOGRAFIA

- ACER (Australian Council For Educational Research) (1984). *Teachers Handbook*. Hawthorn, Victoria: ACER.
- En J. Ainley, J. Foreman & M. Sheret (1991), High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85 (2), 69-80.
- Ainley, J., Batten, M. & Miller, A. (1984). *Staying at High-school in Victoria*. ACER Research Monograph N° 23. Hawthorn, Victoria: ACER.
- Ainley, J., Foreman, J. & Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85 (2), 69-80.
- Arón, A. & Milicic, N. (1994). *Vivir con otros: Manual de Desarrollo de Habilidades Sociales*. (2ª edición) Santiago: Editorial Universitaria.
- Cardemil, C. (1994). Principales hallazgos en la educación de hombres y mujeres en la educación básica y media en Chile. En M. Vitar (Ed.), *El género en la cultura escolar*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Ferguson, M. (1991). *La conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. (2ª edición). Buenos Aires: Ediciones Tuquets.
- Guilligan, C., Rogers, A. & Tolman, D. (1991). *Women, girls & psychotherapy. Reframing resistance*. Nueva York: The Haworth Press, Inc.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adult hood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Haynes, N. (1994). A holistic developmental approach to promoting resilience: The School Development Program. En G. Lejeune (Ed.), *Children worldwide: The family and child resilience* (pp. 37-39). Ginebra: ICCB (International Catholic Child Bureau).
- Hilton, L. (1994). Voices of youth: Suggestions for intervention and policy. En G. Lejeune (Ed.), *Children Worldwide: The family and child resilience* (pp. 44-46). Ginebra: ICCB (International Catholic Child Bureau).
- Hoge, D., Smit, E. & Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 117-127.
- Howard, E., Howell, B. & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Johnson, D., Maruyama, N., Johnson, N. & Skon, L. (1981). The effect of cooperative, competitive, and individualistic goal structure and achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, W., Dixon P. & Johnson, A. (1992). Psychometric analysis of the Charles F. Kettinger Climate Instrument. *Psychological Report*, 71, 1192-1208.
- Lemaitre, M.J. (1991). Oportunidades educacionales para la juventud. En I. Mena & S. Rittershaussen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver* (pp. 43-67). Santiago: C.P.U.
- Little, R. (1994). Models and strategies for international programs. En D. Barricklow (Ed.), *Summary of Salzburg Seminar: Beyond Child Survival*, Salzburgo.
- Lösel, F. (1994). Resilience in childhood and adolescence. En G. Lejeune (Ed.), *Children worldwide: The family and child resilience* (pp. 8-11). Ginebra: ICCB (International Catholic Child Bureau).
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Mena, I. & Rittershaussen, S. (Eds.) (1991). *La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver*. Santiago: C.P.U.
- Ministerio de Educación (1992). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media. Santiago: Ministerio de Educación.
- Moos, R.H., Moos, B.S. & Trickett, E.J. (1989). *Escala de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Consulting Psychologists Press. Adaptación española. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Ravazzola, C. (1993). *La perspectiva del género en psicoterapia*. Seminario realizado en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile. Octubre, Santiago.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 232-56.
- Rutter, M. (1990). Psychological resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein & A. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1990). *La enseñanza secundaria en el siglo XX. Un desafío para América Latina y el Caribe*. L. E. González (Comp.). Santiago: UNESCO/OREALC.
- UNICEF (1990). *First call for children: World Declaration and Plan of Action from the World Summit for Children, Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- Vanistendael, S. (1994). Resilience: As old as mankind. En G. Lejeune (Ed.), *Children worldwide: The family and child resilience* (pp. 4-5). Ginebra: ICCB (International Catholic Child Bureau).
- Washington, V. (1994). *Beyond survival: Promoting the well-being of young children*. Ponencia presentada en el Salzburg Seminar: Beyond Child Survival. Salzburgo.