

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
SECRETARÍA DE CIENCIA TÉCNICA Y POSGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL

INFORME FINAL

Denominación del Proyecto: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar” Código 06/H094
Resolución 1091/07

PROYECTOS BIENALES 2007-2009

Mendoza, Mayo de 2009

EQUIPO

Director: Claudia Elisa Zozaya

Codirector: Analía Beatriz Ferreira

Investigadores: Verónica Martínez; Mónica E. Olgún

Integrantes: Gabriela Rossi; Claudia Dumé; Angela Valdez; Alicia Hidalgo; Mabel Suarez y Rosa Cruzatte.

Becario alumno de Licenciatura: Patricia Ureta

Becario graduado de Profesorado: Cecilia Cortez

-Palabras clave: Resiliencia- Violencia escolar- -Conductas disruptivas-
Adaptación positiva- Intervenciones docentes

-Tipo de Actividad: Investigación aplicada

-Disciplina: Psicología- Educación- Salud-

-Campo de Aplicación: Escolar- Educación primaria común y especial.

INDICE

CAPÍTULO I	4
▪ Fundamentación, Objetivos, Hipótesis.....	4
CAPÍTULO II	
▪ Marco teórico.....	8
Resiliencia.....	8
Violencia.....	20
CAPÍTULO III	
▪ Diseño Metodológico.....	32
Análisis de caso.....	40
• Transferencia.....	66
CONCLUSIONES.....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	84

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN, HIPÓTESIS, OBJETIVOS

Fundamentación:

La escuela enfrenta hoy un considerable espectro de problemas sociales, entre ellos se evidencian las dificultades vinculadas a relaciones interpersonales marcadas por la desadaptación social.

En su intención de solución, se proponen opciones de intervención enmarcadas en el modelo tradicional de los factores de riesgo y de daño: detectar síntomas de disfunción para eliminarlos junto a los causales perturbadores. Es el modelo básico en educación y salud.

Desde una perspectiva de complementación, se propone el modelo de la resiliencia. Se reorienta el abordaje hacia los factores protectores, hacia la búsqueda de aspectos sanos y de respuestas adaptativas del sujeto y su entorno. Las mejoras se procuran estimulando aspectos protectores del yo y de su entorno. Se potencian recursos sanos y de recuperación del sujeto.

La violencia supone un aprendizaje de situaciones vividas, a partir de las cuales se desarrollan mecanismos de vinculación y comunicación del sujeto o el grupo, basados en el daño. El vínculo está planteado en esos términos y no se conocen otros.

En el ámbito escolar predomina el abordaje tradicional, ya que frente al comportamiento desadaptado se aplica el control o reducción de esa conducta como único modelo de intervención.

Se parte del supuesto de que, el modelo del riesgo y la intervención sobre el déficit resulta limitado al intentar inhibir el síntoma, mientras que, el abordaje e intervenciones desde el modelo de la resiliencia fomenta en los sujetos el desarrollo, porque posibilita un aprendizaje proactivo respecto así mismo y genera el desenvolvimiento de aspectos sanos de reparación y vinculación.

Se trabaja sobre el potencial o el aprendizaje de modelos de adaptación social, en vez de intervenciones sobre el síntoma como opción de rehabilitación. En síntesis, en vez de inhibir conductas negativas (agresiones físicas y verbales, impulsividad, irritabilidad y otras), se busca desarrollar conductas positivas (compromiso, iniciativa, producción, comunicación, vínculos, enfrentamiento, superación) como alternativa para modificar el comportamiento y generar mejoras en la adaptación social.

El planteo reside en generar intervenciones docentes basadas en la rueda de la resiliencia, que consiste en aplicar estrategias tales como, tener expectativas elevadas hacia el otro, brindar apoyo y afecto, brindar oportunidades de participación significativa, fijar límites claros y precisos, enriquecer los vínculos, enseñar habilidades para la vida.

Estas intervenciones se efectivizan en las relaciones interpersonales con alumnos cuyo comportamiento se caracteriza por el incumplimiento, desinterés, intolerancia, oposicionismo, ausentismo, impulsividad, agresiones verbales y físicas y demás comportamientos disruptivos dentro de la dimensión denominada como violencia escolar.

Las intervenciones de los docentes no abordan estos comportamientos directamente, sino que, construyen competencias basadas en la credibilidad y la significación del sujeto. Se propone el desarrollo de habilidades de afrontamiento y adaptación social.

La estrategia clave subyacente consiste en mostrarle al mismo niño o adolescente que él puede mejorar. Consiste en generar una dinámica de desenvolvimiento o construcción de aspectos personales de superación.

El supuesto de esta investigación plantea que la construcción de componentes resilientes como el afrontamiento y la superación, produce mejoras en la adaptación social.

Hipótesis: La aplicación por parte de los maestros, de estrategias de promoción de conductas resilientes en alumnos de comportamiento violento, promueve mejoras en su adaptación social.

Objetivos

Objetivo general:

-Analizar mejoras en la adaptación social de alumnos de comportamiento violento, a partir de la aplicación de estrategias de promoción de conductas resilientes

Objetivos específicos:

-Describir las condiciones de adversidad que afectan a los alumnos.

- Describir los factores protectores
- Aplicar estrategias de promoción de conductas resilientes
- Potenciar el desenvolvimiento de aspectos de afrontamiento y adaptación positiva

Objetivos de transferencia:

- Favorecer en los docentes involucrados, el aprendizaje de técnicas de afrontamiento a los obstáculos.
- Potenciar el desenvolvimiento de intervenciones promotoras de resiliencia ante eventos escolares de violencia y/o desadaptación social.

Resultados esperados:

- Enriquecer las estrategias de intervención docente con una orientación hacia el desarrollo de aspectos sanos y proactivos.
- Desarrollar comportamientos de afrontamiento, superación y adaptación positiva en los alumnos involucrados.

Actividades de Transferencia

- Difusión de la propuesta en ámbitos de ejercicio profesional docente.
- capacitación de recursos humanos en la aplicación de estrategias.
- Ponencias en ámbitos de educación e investigación

Estrategias de intervención docente:

Se ubica en este apartado a toda intervención comunicacional vincular deliberada y espontánea del docente frente al niño en estudio. El docente actúa orientado por su propio criterio, ya que los miembros del equipo son ajenos a esa relación. Este criterio se revisa y discute en reuniones de supervisión.

Están orientadas a enriquecer los vínculos, a fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, a brindar apoyo y afecto, a establecer y transmitir expectativas elevadas y a brindar oportunidades de participación significativa. Todas o cada una de ellas sostiene el proceso de construcción de resiliencia

Preguntas de investigación

- ¿Se puede crear en la escuela condiciones para una adaptación positiva?

- Los docentes ¿pueden implementar estrategias de intervención para desarrollar resiliencia?
- Los sujetos afectados por condiciones de adversidad ¿pueden evolucionar hacia una adaptación positiva?
- Las conductas disruptivas ¿aumentan bajo condiciones de riesgo y/o adversidad?
- La presencia de factores protectores ¿reduce el impacto de condiciones adversas?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Introducción

El marco teórico referencial se despliega a partir de la articulación entre dos dimensiones, ellas son resiliencia y violencia.

La violencia entendida como un fenómeno social, aprendido y significado culturalmente, constituye una problemática emergente. Su incremento, extensión e intensidad se tornan en variables de estudio e investigación actual. La urgencia de ahondar en este tema responde al objetivo prioritario de su abordaje y resolución.

Las propuestas predominantes giran en torno al comportamiento desadaptado y su rehabilitación. Se ofrece entonces una propuesta alternativa que favorezca el desarrollo de potencialidades y los recursos de la persona y su entorno. Acompañar con la opción de afrontamiento y superación. Esta es la capacidad resiliente. Aporta una concepción que considera que el ser humano “puede” más allá de sus circunstancias adversas, logra emponderar y movilizar.

1. RESILIENCIA

1.1 Como se explica la resiliencia

*“Tener a un adulto significativo,
consiste en tener a alguien a quien seguir y en quien buscar respaldo,
pero por sobre todo...
refiere al haber sido significado por ese otro, es decir,
que me perciba o me señale en algún momento, como un ser valioso.”*

En la década de los noventa, a través de su difusión en publicaciones y programas de intervención, las Ciencias Sociales dan protagonismo a la propuesta de “construcción de resiliencia”. Enmarcado en una concepción de modelo de desafío en vez de modelo de daño, se promueve el desarrollo de componentes sanos en el funcionamiento de los individuos y los grupos.

Sus orígenes se remontan a la experiencia pionera de Emmy Werner de 1989,1992. La Doctora Emmy E. Werner, psicóloga norteamericana, catedrática de

investigación del desarrollo humano, Universidad de California en Davis, realizó un estudio de epidemiología social en la isla de Kauai en Hawai, siguió durante 32 años el desarrollo de la vida de una cohorte de 500 personas, sometidas a condiciones de vida signadas por la pobreza extrema, o situaciones de estrés, disolución del vínculo parental, alcoholismo, abuso, etc. Estudió la influencia de los factores de riesgo, presentes cuando los modo de vida, las relaciones sociales, las vinculaciones familiares, los conflictos laborales, las relaciones políticas, culturales y ecológicas, se caracterizan por una profunda inequidad y discriminación etnocultural que generan , una vida plagada de estresores, sobrecargas físicas y exposición a peligros. Sus publicaciones se ubican en 1982, 1989, 1990, 1991.

Descubrieron que, a pesar de las situaciones de riesgo a las que estaban expuestos muchos niños, lograban sobreponerse a las adversidades y construirse como personas la posibilidad de un futuro (Melillo, A. 2002).

Emmy Werner y Ruth Smith encontraron como elemento común que, todos ellos tenían por lo menos una persona que los aceptaba incondicionalmente. Tenían un adulto significativo. Ellos habían sido valorados por alguien en sus esfuerzos y expectativas. La investigadora no pudo aislar características relativas a la individualidad, donde emergiera algún aspecto común presente. La constante era el apoyo externo que aparecía en ese contexto de adversidad.

Ambos investigadores proponen a partir de este estudio la importancia de la interacción entre la persona y su entorno. El afecto en la relación con un adulto significativo.

Las siguientes investigaciones se orientaron a dilucidar qué les había pasado a esos niños, con qué habían contado para torcer un trágico desenlace y salir adelante con respuestas de adaptación social. El objetivo era descubrir qué factores habían estado presentes en aquellos que habían logrado sobreponerse a las condiciones adversas, a diferencia de aquellos que sucumbían y repetían ciclos de pobreza, maltrato y marginalidad.

En un principio la interpretación de estos datos giró en torno a la consideración de niños especiales, invulnerables, con una dotación física y cognitiva y hasta genética particular. Se profundizó el estudio de las características personales intelectuales, físicas, de personalidad de aquellos sujetos resilientes. Los primeros

resultados se orientaron bajo la interpretación de categorías de individualidad y herencia: invulnerabilidad del sujeto, resistencia individual al impacto.

Esta primera formulación cambió rápidamente y se reorientó hacia una comprensión de factores psicosociales.

Los siguientes, incorporaron al análisis una comprensión basada en la dinámica relacional o vincular, a partir de la cual, se explicaba que no se nacía resiliente, sino que, dependía de la construcción de los vínculos y las significaciones del entorno, tanto las personas como los grupos podían fortalecerse y enfrentar la adversidad, resultando finalmente en una respuesta de adaptación. Esta última opción fue la que más proliferó en el ámbito de las ciencias humanas.

Francisca Infante (2002)¹ explica "...el enfoque de la resiliencia surge a partir de los esfuerzos por entender las causas y la evolución de la psicopatología. Estos estudios demostraron que existía un grupo de niños que no desarrollaban problemas psicológicos o de adaptación social a pesar de las predicciones de los investigadores (Masten,1999 y 2001; Grotberg,1999). El primer paso fue asumir que estos niños se adaptaban positivamente debido a que eran invulnerables (Koupernik, A., en Rutter,1991), es decir, podían resistir el estrés y la adversidad. Postular la resiliencia como concepto en vez de la invulnerabilidad se debe a que resiliencia implica que el individuo es afectado por el estrés o la adversidad y es capaz de superarlo o salir fortalecido; además la resiliencia implica un proceso que puede ser desarrollado y promovido, mientras que la invulnerabilidad es considerada como un rasgo intrínseco (Rutter,1991)..."

Es entonces que, la dinámica de interacción entre el individuo y el ambiente cobra absoluto protagonismo como modelo explicativo de la resiliencia, describiéndola como proceso y no como características especiales de individuos únicos.

El análisis y la comprensión de lo que se definía como resiliencia quedó referenciado al concepto de proceso dinámico, donde la interacción entre el individuo y el ambiente era clave.

Debemos reconocer a dos figuras claves en la comprensión de la resiliencia como proceso dinámico y vincular, que fueron Michael Rutter (1991) y Edith Grotberg(1995)

¹Infante, F.pag.32 en Melillo y Suárez (2002) Resiliencia. Buenos aires. Paidós.

El ambiente en sí mismo no es absoluto y las características del individuo como rasgos particulares tampoco.

Las investigaciones aíslan características que aparecen en las personas resilientes como: Introspección, Humor, Capacidad de relacionarse, Creatividad, Independencia, Moralidad, Autoestima consistente e Iniciativa. Si bien estas características son constantes en el análisis de numerosas muestras de investigación, los autores aclaran una y otra vez, que lo que define el desarrollo de esa capacidad de afrontamiento a la adversidad, no es la presencia de uno u otro rasgo, sino el entramado de la relación o relaciones que sirvió de sostén o apoyo frente a la adversidad

No aplicamos correctamente el concepto de resiliencia si no entendemos que desarrollar esa capacidad dependerá de “...la interacción dinámica entre múltiples factores de riesgo y factores resilientes, los cuales pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales...”²

De ahí que el análisis e intervenciones sólo pueden explicarse a partir de las personas y el contexto que las definen. En síntesis, se debe investigar y sistematizar intervenciones de promoción psicosocial y adaptación positiva sobre la base de la cultura específica donde el sujeto está inserto y no sólo a través de categorías definidas por la psicología dominante (Children in Adversity, 2000)³

Este planteo sustenta una ideología orientada a poner el acento en procesos sociales, se es resiliente, es decir, se supera la adversidad cuando los grupos y las personas cuentan con figuras significativas que los valoran y reconocen auténtica y significativamente. Este apoyo en el entramado dinámico de los acontecimientos influye incrementando la opción de afrontamiento y respuesta adaptativa.

Es de rigor que, este modelo se interprete como integral. La realidad psicosocial exige una lectura comprensiva y compleja. Los factores o condiciones de riesgo deben ser eliminados, la prevención frente al riesgo social es fundamental junto a acciones de intervención para reducir e intervenir sobre las causas. La marginalidad,

² Infante, F. op. cit, pag 41

³ Infante, F. op. cit, pag 49

pobreza, sometimiento, maltrato, inequidad, discriminación, promiscuidad y así otros problemas de la realidad, deben abordarse y solucionarse. Eliminar el riesgo es clave. Junto a ello el fortalecimiento, el desarrollo de afrontamiento y la promoción de aspectos sanos de las personas y los grupos, es el otro aspecto clave. Se debe devolver la integridad al sujeto desde la mirada psicológica y social. Los sujetos y las comunidades deben poder desarrollar resiliencia frente a la dinámica de la vida. La vida ofrece conflictos y adversidades, aún cuando el ambiente parece controlado y protegido.

Sostener aprendizajes en las instituciones, donde los niños y adolescentes desarrollen una postura autónoma frente al conflicto o el trauma para enfrentarlo, entenderlo y sobreponerse, es parte de un aprendizaje indispensable en la dinámica de la salud de las personas, los grupos y comunidades.

1.2 Concepto de resiliencia

El vocablo resiliencia proviene del idioma latín. El término es “resilio” que significa: volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.

El término resiliencia tomado de la física, de resilio: volver al estado original, recuperar la forma originaria. Concepto incorporado desde los principios de la ingeniería, específicamente de la mecánica, de la metalurgia, que refiere a la capacidad de ciertos materiales empleados en la construcción, de recobrar la forma original con que fueron moldeados, después de haber sido sometidos a una presión deformadora (Vanistendael,1996). Es la resistencia de un cuerpo a una rotura. En vez de la destrucción aparece flexibilidad y resistencia, supone volver al estado natural, tener poder de recuperación. Supone flexibilidad y fortaleza.

El término se incorpora a las Ciencias Sociales, gradualmente, a partir de las investigaciones y trabajos sobre el tema, entre fines de los 80 y la década del 90, donde más se popularizó. Las ciencias humanas utilizaron esta metáfora para describir fenómenos observados en personas, que a pesar de vivir en condiciones de adversidad, son capaces de desarrollar conductas que les posibilitan tener una buena calidad de vida

En investigaciones acerca de personas sometidas a situaciones riesgosas, enfermedades o padecimientos de algún tipo, se detectó que había quienes superaban

la situación de trauma y hasta surgían fortalecidos de ella. A esto se lo denominó resiliencia.

En la actualidad existen numerosas definiciones, básicamente se lo explica como la capacidad de afrontar y superar adversidades, y además salir fortalecidos de ellas. Consiste en promover el potencial humano en vez de destacar sólo el daño que ya se ha hecho (Infante, F.2002)

Es la historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes. Implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Werner y Smith, 1982, publicado en 1992). Se lo explica como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. (1994). Como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas (Grotberg, 1995). Como el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter, 1992)

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, y más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994)

1.3 Modelo de riesgo y modelo de desafío

Es conveniente diferenciar entre el enfoque de resiliencia y el enfoque de riesgo. Se refieren a aspectos diferentes pero que pueden abordarse de manera complementaria. Fortalece un enfoque global para operar en el ámbito de la salud mental.

Posicionarse desde el enfoque de riesgo resulta en parcialidad, aún cuando sea el predominante en Salud y Educación. Centra su foco en la detección de la enfermedad, del síntoma y de aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico o social. Sigue al modelo médico basado en la patología, que consiste en categorizar y rotular enfermedades, trastornos y déficits. En este se priorizan los factores de riesgo, ya que se focalizan problemas y personas con problemas, luego se establecen pronósticos.

El enfoque de resiliencia se explica a través de lo que se ha llamado el modelo del desafío. Ese modelo muestra que las fuerzas negativas, expresadas en términos de daños o riesgos, no encuentran a un niño inerme sufriendo inevitablemente daños permanentes. Describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil.

Este modelo basado en el bienestar, consiste en identificar y promover mecanismos protectores. Se busca desarrollar características como la adquisición de competencias protectoras y defensivas, explorar las fuentes de afrontamiento; analizar el problema desde la óptica de la fortaleza. La adversidad no conduce automáticamente a la disfunción. Ante acontecimientos estresantes y amenazadores, el sujeto no siempre sucumbe, puede sobreponerse, soportar y enmendarse a si mismo. Todo individuo tiene capacidad para la resiliencia (Bernard,1991). Pueden descubrirse rasgos de resiliencia.

Es importante mencionar que existen factores de riesgo, los cuales consisten en todas aquellas condiciones y características que predisponen a un individuo, grupo o población a ser afectados con mayor probabilidad por circunstancias adversas, estresantes o dañinas. La epidemiología en el marco de las ciencias humanas, ha aportado numerosas datos al respecto, encontrando entre los más frecuentes la pobreza, el abandono, las carencias afectivas, materiales y sociales, la ausencia de figuras protectoras, el abuso, la desintegración familiar y más... Los estudios aíslan condiciones de riesgo en la vida de niños y adolescentes que los ubican en situación de riesgo, como por ejemplo aquellas que "...consisten en situaciones estresantes, resultado de la interacción del individuo con el ambiente que afectan la vulnerabilidad de una persona, entendiéndose por ésta última "la predisposición al desequilibrio de una persona". Entre estos factores de riesgo en la población infantil, encontramos: carga de responsabilidades, maltrato físico y psicológico, falta de atención médica, metodología de enseñanza que no permite al niño participar

gustosamente, marginación por parte de profesores, situación de extrema pobreza, entre otros (Wawa, s/f)⁴.

Suárez Ojeda (2002) explica que el concepto de resiliencia está estrechamente ligado al enfoque de riesgo "...incluso se pueden considerar como mutuamente complementarios porque , mientras este último permite identificar aquellos factores considerados como potencialmente dañinos para una persona o una población, sobre los cuales es necesario intervenir para evitar que afecten a los individuos sanos o que agraven una situación problemática que ya se ha presentado, el trabajo que se hace sobre la base de la resiliencia ayuda a los mismos individuos y a los grupos a identificar los recursos, las fortalezas, las habilidades y las posibilidades que hay dentro y fuera de ellos, y a emplearlos para conseguir su desarrollo, lograr sus metas y superar sus dificultades”⁵

La crítica ha recaído en el uso parcial y hegemónico del enfoque de daño con los factores de riesgo, así como las predicciones o pronósticos inexorables planteados en ciclos repetitivos de pobreza, fracaso y frustración.

En el fenómeno de la resiliencia se ha incluido el estudio de los factores protectores. Entendidos como características de las personas o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. Por eso las escuelas pueden proveer de condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, como así también enfoques y programas de intervención para desarrollar factores protectores individuales y comunitarios. Los factores de protección resguardan del riesgo, pero no son en sí mismos resiliencia, sino que neutralizan el riesgo. Existen estrategias de protección para reducir el impacto del daño. Pero no bastan, los factores protectores ayudan a un individuo a ser resiliente si le proveen de características o condiciones a utilizar para enfrentar y sobreponerse. Frente a un estresor, la presencia de un factor protector favorece reduciendo, por eso se diferencian de resiliencia, que es la capacidad de enfrentar y sobreponerse a la adversidad.

Se investigó qué factores protectores estaban presentes en esa adaptación positiva y qué interrelación se daba entre los factores y el efecto de la adversidad,

⁴Wawa, K. (s/f). Resiliencia y factores protectores. URL [documento WWW. Informe realizado por Molina, E., Martínez, C.; Fernández, M^a Paola; Pandolfi, P.; Penroz, K y Díaz, F. (Concepción, Nov 2000) Resiliencia: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad

⁵ Puerta, María (2002) Resiliencia. Buenos Aires. Lumen

concluyéndose que existía una dinámica única entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales. Aún así resultaba importante buscar factores protectores en los diferentes sujetos y grupos, para aislarlos y estimularlos en otros una vez conocidos.

Se aislaron los principales y recurrentes, es decir aquellos que con mayor frecuencia aparecen en niños y adolescentes considerados resilientes. Se los ha llamado como pilares de la resiliencia: introspección, humor, capacidad de relacionarse, creatividad, independencia, moralidad, autoestima consistente e iniciativa.

Steven Wolin y Sybil Wolin (1993) realizaron estudios sobre niños y jóvenes de ambientes signados por alcoholismo, delimitaron siete características internas o resiliencias: iniciativa, independencia, intromisión, relación, humor, creatividad y moralidad

También Benard (1991) para quien los niños resilientes son individuos: socialmente competentes, con pensamiento crítico, capacidad de resolver problemas, tomar iniciativa, firmes en sus propósitos, visión positiva del futuro, con intereses especiales y metas

Todos han coincidido que se trata de factores que logran proteger a los seres humanos, más allá de los efectos negativos de la adversidad.

Qué hay que hacer? Fortalecer mecanismos protectores; reducir los factores de riesgo y aportar condiciones ambientales para promover reacciones resilientes ante situaciones inmediatas.

Se ha planteado que "...las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales... se trata de construir más factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida. Cuando este equilibrio es favorable, la adaptación satisfactoria resulta posible..."⁶

Al definir resiliencia se hacen presentes tres componentes básicos: la noción de adversidad, riesgo, trauma, estrés, amenaza, se trata de una situación puntual o de

⁶ Henderson,N y Mistein, M (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

cierta duración e intensidad. Luego el de la adaptación positiva, entendida como aquellos comportamientos de ajuste social que cumplen con las expectativas sociales, pero también cumplen con las del mismo individuo; se explica también como el haber alcanzado las etapas del desarrollo en los niños. Y el tercero, que es el proceso o dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y sociales, que dan lugar a la vinculación entre adversidad y adaptación.

La resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. No se nace resiliente, ni se adquiere naturalmente en el desarrollo: depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con otros seres humanos, responsable de la construcción del sistema psíquico humano.

Es un proceso dinámico y no un listado de conductas.

- La observación puntual de cualquier persona en un momento dado no revela con precisión su capacidad de volverse más resiliente
- No es una característica que la gente tiene o no tiene
- Muchos niños no fueron resilientes en su niñez y ahora de adultos si
- Pueden existir períodos o circunstancias en las cuales ser más o menos resilientes
- Es un proceso dinámico de interrelación con el contexto. Sólo aquel que acompaña, interactúa y hace, es el que puede promover la resiliencia junto al otro. Depende de cómo se combinen y entretengan las relaciones entre los factores (por ejemplo un factor de riesgo como escaparse de la casa puede resultar en un factor protector) No hay una oposición fija entre la lista de los factores de riesgo y la de los protectores, dependen de cómo interactúen
- Es más que un listado de características fijas, sino cómo estas características u otras permiten una adaptación positiva

1.4 Estrategias para el desarrollo de la resiliencia

Al definir a la resiliencia como la capacidad de enfrentar y sobreponerse, es posible generar estrategias de intervención para construirla.

Entre ellas encontramos el aporte de las cuatro categorías de factores resilientes de Edith Grotberg. Se han planteado como “factores de resiliencia” que enfrentan el riesgo. Se puede trabajar estratégicamente con ellos para que se

desarrolle la capacidad de afrontamiento. Las cuatro fuentes de resiliencia se proponen: “yo tengo” o factores de soporte externo; “yo soy” o fuerzas internas personales; “yo puedo” o habilidades sociales y finalmente “yo estoy” o disponibilidad, certezas.

Otra de las estrategias más difundida, es la de la “Rueda de la resiliencia” de seis pasos. Se apoya en la opción de Mitigar el riesgo, al enriquecer los vínculos, al fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida; se complementa con Construir resiliencia, al brindar apoyo y afecto, al establecer y transmitir expectativas elevadas y al brindar oportunidades de participación significativa

1.5 Resiliencia y escuela:

El ambiente escolar es expresión de una cultura escolar, entendida como un conjunto de significados y comportamientos⁷ que genera la Institución. Si conocemos la trama de significados e interacciones que se generan y reaccionan sobre sus miembros, consciente o inconscientemente, podremos entender el conjunto de actitudes y comportamientos que se repiten una y otra vez, casi sin ser pensados.

¿Cuáles son las causas que llevan a una institución a funcionar de manera más o menos saludable? ¿El ambiente influye sobre las personas?

Si bien siempre existen diferencias entre las instituciones, es también cierto que, pueden aislarse constantes. Esto ocurre en las escuelas.

Encontramos eventos que se repiten. Es así como puede plantearse por ejemplo que, el ambiente de la escuela somete a una rutina organizada, o al aprendizaje de profecías autocumplidas “*siempre se hizo así*” o “*para que lo vamos a empezar si después a nadie le interesa*”⁸. Una visión centrada en el riesgo, genera intervenciones que abordan lo mismo.

Una mirada constructora de resiliencia, se basa en una relación de confianza y apoyo. Para muchos niños y jóvenes la escuela es el único lugar donde tenerlo. A partir de interacciones centradas en los puntos fuertes de los alumnos, en lo puede, buscando las fortalezas, genera resiliencia

1.6 Promoción en Salud:

⁷ Pérez Gómez, Angel. Investigación en la escuela, N°26,1995. Pág.17

⁸ Extraída de entrevistas a docentes de Escuela X. Ver Anexo.

Como operadores en el campo de la salud mental⁹ podemos dejar de poner el énfasis en las dificultades, y sí en las posibilidades de aprendizaje individuales y grupales (competencias). Desde el énfasis “...en las desviaciones, corremos el riesgo de no ayudar a construir las narrativas coherentes, con significados dignificadores, que podrían producir fortalecimiento.”¹⁰ El planteo de la resiliencia puede entenderse como un modelo constructivo, como una metáfora: “...La metáfora de la resiliencia nos permite ampliar los enfoques terapéuticos a enfoques psicosociales y ganar en humildad buscando alianzas de redes ampliadas en lugar de culpables a quien castigar...”¹¹

El incremento de experiencias con esta modalidad, es decir, la aplicación de modelos como el propuesto, es un desafío para el Sistema Educativo y el Sistema de Salud. Si bien originariamente surge de necesidades planteadas con relación a situaciones adversas, una vez comprobada su utilidad, puede instalarse como una medida de prevención, ya que promueve condiciones de protección y afrontamiento frente a los obstáculos que la vida impone. Una Institución organizada para funcionar resilientemente, o mejor, muchas Instituciones con dicha actitud, pueden ser, gracias a una Política Pública Saludable¹² que le dé lugar. Se trata de orientar los recursos para afrontar obstáculos en vez de sufrirlos.

Un sistema en red intra e interinstitucional con una actitud de fortalecimiento, expresa a un Sistema Educativo reorientado hacia la salud.

La creación de un ambiente favorable en cuanto a fomentan un cambio del estilo de vida orientado a cambios preactivos, a desarrollar respuestas adaptativas ante las dificultades, generando satisfacciones.

La participación y la creación del sentido de comunidad y apoyo social, resultan claves. Emponderar, en el sentido de dar protagonismo a toda la Institución como comunidad, donde cada uno podrá desarrollar fortalezas junto a los otros, para desarrollar una identidad basada en el apoyo y sostén como comunidad. No sólo se favorece el desarrollo social, sino el personal. Un sujeto que aprende junto a los otros, aprende para la vida, desarrolla competencias personales¹³.

⁹ Ravazzola, María Cristina, en Henderson y Milstein. Op.cit. Pag.118.

¹⁰ Ravazzola, María Cristina. Op.cit. Pag.118.

¹¹ Ravazzola, María Cristina. Op.cit. Pag.119.

18, “Lo enunciado sigue la estrategia propuesta en la Carta de Ottawa (1986) sobre Elaboración de una Política Pública sana”: “Ambientes favorables” “Aptitudes personales”.....

19. Idem

La salud mental, se define como “el estado de relativo equilibrio e integración de los elementos conflictivos constitutivos del sujeto de la cultura y de los grupos - equilibrio e integración progredientes, con crisis previsibles e imprevisibles, registrables subjetiva u objetivamente- en el que las personas o los grupos participan activamente en sus propios cambios y en los de su entorno social “. ¹⁴ Esta definición se engarza con la concepción de resiliencia.

Estar sano, en vez de ser, refiere a procesos de adaptación donde el sujeto se adecua a las demandas o condiciones del medio y también impone sus necesidades. A partir de este planteo, se pone en evidencia las características dinámicas y cambiantes de la vida. Estar sano no es no tener conflictos, sino sobrellevarnos. El vivir es complejo, nos impone frustraciones y obstáculos. Significa desarrollar un proyecto de vida considerando las posibilidades reales. Significa reorganizarse, crear, imponer modificaciones, entender y criticar los límites, las imposiciones externas, tolerar, responsabilizarse, gratificarse, y así un extenso listado donde aparece.

2. VIOLENCIA

2.1 La violencia y su abordaje

El fenómeno de violencia, indisciplina y mal trato en las escuelas, representa un problema de considerable magnitud. Afecta a los directamente involucrados, pero también genera un alto costo social e individual.

Cuando la violencia aparece como marco de referencia, el ambiente institucional genera modos de comunicación y vinculación que no buscan otra opción que la aislar el conflicto y dominarlo. “Se marca” un ambiente con una perspectiva que gira en torno a lo mismo una y otra vez. Los comportamientos desadaptados generan controles y sanciones de las mismas características. No es común ver en las escuelas modos de comunicación y vinculación alternativos. Se aborda la mala conducta, sancionándola.

¹⁴ Dirección Nacional de Salud Mental. Buenos Aires. 1986.

Existen propuestas de abordaje distinto, algunos estudiosos plantean “...en una cultura como la nuestra, donde el fenómeno de la violencia ha invadido las interacciones humanas alcanzando proporciones alarmantes, el presente programa nos hace una invitación a convertirnos en agentes de Buen Trato. Esto implica crear alrededor nuestro microclimas en los que es posible escapar del efecto tóxico de la violencia en la medida que se generan relaciones basadas en el respeto y reconocimiento del otro. En este sentido el programa apunta a un cambio cultural en la dirección de la no-violencia y la humanización y democratización de la convivencia...”¹⁵

Construirse como personas en la Escuela debería promover una forma de aprender “aprendiendo”, haciendo, que implica una metodología flexible que provea de recursos facilitadores del logro de objetivos personales, de la participación activa en el aprendizaje y retroalimentación de la experiencia; que guíen al alumno a experimentar vivencias, aprender de los propios errores, no condenarse por los mismos, responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y aprender a autoevaluarse; transmitiendo siempre significados, no solo de contenidos sino de modelos de personas.

Si la Escuela provee de vínculos que recuperan aspectos sanos y confiables, si el que mira, señala en mí lo que puedo hacer en vez de señalar constantemente lo que falta o falla, puedo empezar a reconocer en mí mismo otras opciones. Un ambiente institucional con docentes que trabajan sobre la conducta cuestionada una y otra vez, reafirma un modelo de daño cercano al modelo de violencia en el que se creció.

2.2 La violencia como fenómeno social

La escuela como una organización social, conformada por dinámicas sociohistóricas y culturales específicas, se encuentra atravesada por lo que Johan Galtung (1995) denomina "violencia cultural", definida por el autor como “los aspectos de la cultura, esfera simbólica de nuestra existencia -ejemplificada en indicadores sociales como: la religión, la ideología, las ciencias empíricas, las ciencias formales y sociales- que dichos indicadores pueden ser utilizados para

¹⁵ El Programa de Educación para la No Violencia. Proyecto FONDEF (D98I1020) “Educación para la No Violencia”, realizado en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile desde 1999 a 2003.

justificar o legitimar la violencia. Las culturas de violencia están sometidas por una infraestructura de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar poder, autoestima y estima grupal, patriotismo, regionalismos y dominación social...”

Los actos violentos, son el resultado de un aprendizaje social. En él intervienen las matrices socio genéticas del aprender construidas en la familia y legitimadas por el vínculo y además las construidas por las otras subjetividades con las cuales los niñas/ños interactúan. Sirven como modelos de vinculación, por lo que la violencia asumida como “forma de comunicarse”, se naturaliza y multiplica al interior de una estructura social favorecedora y promovedora; impactando con mayor fuerza en los grupos especialmente vulnerables y permeables a estas propuestas de interacción, como son los niños y los jóvenes.

Tener en cuenta al otro, y la forma de relacionarse con él, puede ser evidenciada analizando las prácticas sociales, las organizaciones institucionales y las representaciones culturales que influyen en la modalidad particular de establecer las relaciones interpersonales. El proceso en el que se establecen estas modalidades de vinculaciones, está ligado a la construcción de las subjetividades individuales y colectivas, por medio del aprendizaje de las expectativas recíprocas que surgen en los vínculos con los otros, de lo que el otro me devuelve como espejo.

Esta ligado directamente a la construcción de la identidad de los sujetos participantes y conlleva la necesidad de rescatar la diversidad, como un aspecto central que permite el encuentro, para disentir o concordar, pero cuando se instaura de manera violenta, sólo se puede ser aceptado desde la imposición no desde la aceptación. Dicho proceso, además, desde el punto de vista de cada uno de las personas que constituyen una sociedad, establece cuáles son los derechos que se tienen y también cuales son los deberes y responsabilidades, en relación al otro en tanto sujeto único en vinculación con otros , a partir del lugar que ocupa cada quien en la relación poder-saber.

En el caso de las relaciones atravesados por modalidades violentas, algunos “tienen” el lugar de sujetos y otros de objeto, asumiendo posiciones asimétricas en base a los mecanismos de poder-saber y a los procesos comunicacionales que se estructuran en ellas.

El niño no es un ser hecho, sino un ser por realizar, que forma parte de una historia que comenzó a construirse mucho antes que naciera y cuyo comportamiento esta influido por leyes psicobiológicas, por los vínculos primarios y con posterioridad por los otros significativos como es el caso de sus maestros, profesores, compañeros..-

2.3 Cómo se instauran en la escuela los modos comunicacionales violentos

Philip Jackson sostiene que “La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí.” Tendemos a concebir a la escuela como parte del proceso de desarrollo del individuo, a la que sólo podemos objetar los paradigmas acerca del aprender o enseñar, los planes de estudio, si es primaria o EGB, secundaria o Polimodal, pero no siempre nos damos cuenta el carácter histórico, socialmente determinado, y las características modeladoras de conductas de lo que, desde una visión foucaultiana, algunos autores han denominado ‘dispositivo escolar’.

Baquero y Terigi, (1996) recomiendan desnaturalizar el análisis puntual sobre la Escuela para denotar aquellas prácticas escolares que tienen un carácter determinante en la formación del educando dentro el dispositivo escolar. Es decir analizar la organización histórico espacio temporal del aprendizaje en el sistema escolar, los sistemas de evaluación su distribución en grados, y su particular sistema de triunfos y fracasos, como así también la descontextualización de los saberes, los que suelen producir un tipo de desarrollo infantil de ninguna manera natural, absolutamente reglado y universalizado.

Ortega, y otros (1994, 1996 y 1998), sostienen que (...)“las variables que influyen sobre el comportamiento antisocial en las escuelas deben buscarse en tres dimensiones diferentes: *evolutiva*, esto es, el proceso de desarrollo socio moral y emocional en relación con el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con sus iguales; *psicosocial*, que implica las relaciones interpersonales, la dinámica socioafectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos, las complejidades propias del proceso de socialización de los niños y los jóvenes; y,

por último, la dimensión *educativa*, que incluye la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el centro y en el aula, el uso del poder y el clima socioafectivo en que se desarrolla la vida escolar”.

El aula es un espacio privilegiado para la educación y para los educadores, un espacio dónde puede ocurrir muchas cosas entre el enseñar y el aprender y donde se quiebra la cotidianidad de los sujetos infantiles, donde suceden las mayor parte de las interacciones personales, es en el aula donde los docentes ejercen su profesión y es en ese espacio dónde los alumnos se supone acceden al currículo explícito y pasa todo lo relacionado con el currículo oculto, que mucho tiene que ver con lo que supone la convivencia entre pares y con los adultos. Y es en este lugar donde se manifiestan la mayor parte de los problemas y conflictos de la convivencia .

El conflicto es parte inevitable del proceso de crecimiento y desarrollo de cualquier grupo social y del ser humano. Pero (...)”no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación” Etxeberria, Esteve y Jordán, (2001, 82).

Existe una relación entre conflicto y violencia, pero no es bidireccional. la violencia siempre va asociada a la aparición de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre supone situaciones de violencia, pues los seres humanos disponemos de un amplio repertorio de conductas con las que podemos abordar las situaciones de confrontación de opiniones e intereses con los otros, sin necesidad de recurrir a la violencia .

La violencia suele ser siempre consecuencia de un aprendizaje, el conflicto es inherente al ser humano, forma parte de su propia naturaleza, de su estructura básica y esencial que le permite madurar y desarrollarse como persona.

Para entender y explicar un conflicto: (Galtung, 1998) En Torrego, (2003) ¹⁶

Triángulo del Conflicto



La C es el conflicto de raíz, los temas de fondo, el choque de objetivos de las partes. Pero según va fluyendo el conflicto, A(actitud) y B (conducta), empiezan a tomar mal aspecto: odio, depresión, agresividad, rechazo, desprecio..., en A (el estado interno de las partes implicadas); y violencia física y verbal o bien retirada, apatía, sumisión, en B. Solo es visible B, donde se encuadran las conductas abiertamente violentas.

Triángulo de la Violencia



Los vértices del triángulo se corresponden con los del triángulo del conflicto: el de las actitudes con la violencia cultural, el de la conducta con la violencia directa y el de la contradicción con la violencia estructural.

A menudo, en el lenguaje coloquial, cuando se habla de violencia y en expresiones como "rechazamos la violencia venga de donde venga", nos solemos referir casi exclusivamente a la violencia directa, a los actos de violencia, olvidando que estos actos son consecuencia muy a menudo de una violencia cultural y/o estructural menos visibles pero más destructivas.

Y después...



Los tres triángulos no se dan siempre. Es evidente que no todos los conflictos llevan asociadas formas de violencia, pero muy a menudo sí. Si la violencia está ausente del conflicto y las partes no se han hecho daño, en realidad no será necesaria la reconstrucción (o reparación) ni la reconciliación, pues no hay violencia cultural ni actitudes hostiles, sino simplemente la resolución.

Es difícil imaginar una "solución" que pueda considerarse como tal si no afronta la resolución, la reconciliación y la reparación.

¹⁶ Torrego Seijo, J.C. (coor) (2003): Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Madrid: Comunidad de Madrid.

Johan Galtung¹⁷ Es quien plantea que “existe violencia cada vez que la realización efectiva de un derecho está por debajo de su realización potencial, en su lugar su momento y su tiempo” (Galtung, 1995:311-354).

El conflicto escolar, al igual que los sucesos violentos requieren un análisis *multicausal* de los factores que intervienen en el origen de estos comportamientos. En este sentido el Informe del Defensor del pueblo sobre violencia escolar contempla que “el maltrato entre iguales, que se produce en la escuela, tampoco puede explicarse sólo mediante las variables relativas al propio centro. Junto con los factores más relacionados con el medio escolar y con el grupo de amigos, existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad” (Defensor del pueblo, 1999, 30)

Por lo que nos enfrentamos con una multicausalidad de factores que explican el fenómeno, indudablemente que abordarlos por separados o generalizarlos a todos los contextos no conlleva a una solución posible porque se desatiende las propias características del fenómeno en sí.

Entre los conflictos escolares la disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes.

2.4 Principales conceptos

Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a todas aquellas situaciones que se presentan en el aula que “perturban” la dinámica del proceso de enseñar y aprender, determinando que el profesor ocupe más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Lo cierto que es un fenómeno muy preocupante ya que, interfiere constantemente con la posibilidad de crear un espacio de encuentro con los saberes.

¹⁷ Galtung, Johan (1995) “Investigaciones Teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas”. Editorial Tecnos. Madrid. España.

¿Qué se entiende por conductas disruptivas? Aquellas conductas del alumno que alteran la disciplina o convivencia escolar imposibilitando o entorpeciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de estas conductas se pueden clasificar en los siguientes grupos:

1. Conductas moralmente inadecuadas y hábitos no aceptados socialmente.
2. Dificultades personales de integración social y de relación con los otros.
3. Enfrentamiento a la autoridad del docente.
4. Alteración de las normas de funcionamiento de la clase o grupo.
5. Conductas de agresión verbal o física con otros compañeros.

-Conductas disruptivas Se trata de un comportamiento consciente y voluntario dirigido a satisfacer necesidades básicas no cubiertas y/o a impedir el normal desarrollo de las clases, obstaculizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de convivencia. Las conductas disruptivas incluyen comportamientos variados tales como: hacer ruidos corporales (risas, toses, silbidos...), hacer ruidos con objetos (golpear la mesa, tirar cosas, tamborilear con el lápiz...), levantarse constantemente del sitio, interrumpir frecuentemente el ritmo de clase con preguntas y comentarios banales, hablar mientras el profesor explica, no hacer las actividades, hacer actividades diferentes a las propuestas, faltar el respeto a compañeros y profesores, etc.

-Agresividad. Estado emocional de odio, deseo de dañar a otra persona, animal u objeto o a uno mismo, y su consecuente manifestación conductual desproporcionada. La agresión es cualquier forma de conducta que pretende herir física y/o psicológicamente. Su manifestación comportamental puede ser: verbal (insultos, amenazas, gritos...) y/o física (empujones, golpes, patadas...). La conducta agresiva puede estar dirigida contra sus iguales, contra las figuras de autoridad, contra sí mismo y contra el entorno físico. Las finalidades de estas conductas pueden ser múltiples (descargar tensiones, apaciguar la ira, superar la frustración, conseguir beneficios...)

-Oposicionismo Rechazo activo de las figuras de autoridad y de la exigencia que imponen. Negación y rechazo del control. Provocaciones y desafíos hacia los padres, los profesores y otros adultos de relevancia. Su manifestación comportamental incluye: enfrentamientos groseros, desobediencias activas, negarse

reiteradamente a trabajar, hacerse el desentendido ante las instrucciones, realizar actividades distintas a las propuestas, hacer cómo que no entiende lo que se le pide, molestar a los demás (especialmente a los adultos en el desempeño de sus funciones)... La conducta está asociada a la presencia de uno o varios factores de riesgo como: baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, dificultades en las relaciones sociales, experiencias traumáticas, fracaso escolar y también a la presencia de un trastorno específico del comportamiento.

-Incumplimiento y trasgresión de normas Incumplimiento pasivo o trasgresión activa y sistemática de las normas básicas de convivencia (orden, horarios, respeto, silencio, vestimenta, tareas...). Los comportamientos más evidentes del incumplimiento de normas son: actitudes de desatención, pasividad y desinterés ante consignas y órdenes, olvidos frecuentes, realización de acciones distintas a las propuestas... Con frecuencia va asociado a descontrol cognitivo (desatención y/o impulsividad) o a la influencia de factores psicosociales (habilidades de crianza y educativas). La trasgresión consiste en acciones deliberadas y contrarias a la norma con desprecio manifiesto de los límites y exigencias; muy frecuentemente va asociada a comportamientos de tipo opositorista.

-Conductas cognitivas, motrices o verbales descontroladas Son comportamientos que manifiestan una incapacidad o dificultad evidente para autocontrolar determinadas funciones cognitivas básicas (atención, concentración...), inhibir las conductas motrices o verbales (impulsividad, hiperactividad...) y ajustarlas a las condiciones de la interacción.

Los comportamientos de descontrol suelen ser: desatención, falta de concentración, olvidos, inestabilidad en la ejecución de tareas, manipulación descontextualizada de objetos, movimiento excesivo y desorganizado, reacciones impremeditadas e irreflexivas, excesos e intromisiones verbales... En la base de este tipo de comportamientos problemáticos suelen estar determinadas condiciones psicosociales (familiares, escolares...) y, en los casos más persistentes, la presencia de un trastorno del comportamiento perturbador (TDA-H...).

-Reacciones afectivo-emocionales descontroladas Son conductas que manifiestan un desajuste o disfunción en la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones interpersonales. Generalmente se acompañan de un funcionamiento deficitario, inestable o excesivo de las emociones y los afectos. Los comportamientos más habitualmente mostrados son: búsqueda y demanda insistente y

desproporcionada de atención; irritabilidad, rabietas, cambios frecuentes en el humor básico, aislamiento e inhibición social, somatizaciones... En el origen de este tipo de comportamientos suelen detectarse experiencias traumáticas (duelos, acoso, abusos...), malos tratos (o ausencia de buenos tratos), frialdad en la crianza... y también algunos trastornos específicos como el Trastorno del vínculo, el Trastorno Bipolar, etc.

-Pasividad, inhibición. Son comportamientos basados en la ausencia o limitación de la iniciativa, la reacción o la acción necesarias en un contexto y ante una exigencia determinada. Son conductas “internalizadas”, poco evidentes que pueden pasar desapercibidas y, sin embargo, causar importantes desajustes en el funcionamiento escolar, social... de la persona. Es un comportamiento problemático por las consecuencias que de él se derivan: retraso escolar, aislamiento social, baja autoestima...

-Huida, evitación. Conductas que tienen como objetivo no contactar con un estímulo o situación/contexto aversivo para el sujeto. Cumplen un papel protector para éste, pero provocan otros problemas, como privarle de experiencias cognitivas, sociales y afectivas necesarias. Estas conductas de evitación pueden incluir acciones (cruzarse de acera para evitar un perro) u omisiones (no salir a la calle porque puede haber perros). Los comportamientos que se pueden observar en el centro escolar son: agachar la cabeza, mirar a otro lado, no sacar el material, no llevar el material, no ir o retrasar la entrada en clase, no acercarse al alumnado que pega,...

-Rituales inespecíficos. Conductas estereotipadas (procesos rígidos, poco variables, reiterados y duraderos) incongruentes con la situación pero que desempeñan una función, como proporcionar tranquilidad, reducir ansiedad... en el momento en que se realizan. Pueden ser verbales/vocales, motrices, o mentales. Suelen darse característicamente en algunos trastornos (TGD, TOC). Pueden afectar a la actividad diaria del alumno, entorpeciendo sus labores académicas o su interacción social y además difundir una imagen negativa del alumno entre sus compañeros, provocando rechazo. Los comportamientos más comunes son: lavado de manos, balanceos, comprobaciones, puesta en marcha de secuencias de orden concreto.

-Trastorno Negativista Desafiante (TND) Patrón recurrente de comportamiento hostil, negativista, desobediente y desafiante dirigido a las figuras de autoridad conocidas, en especial dentro de la familia y de la escuela, pudiendo no evidenciarse ante desconocidos. Es normal en el desarrollo de los niños que aparezcan en algunas etapas comportamientos negativistas, desobediencias, pataletas... Cuando estos síntomas se hacen más frecuentes, repetitivos, intensos y afectan a su vida familiar, escolar y social, pueden constituir un trastorno. Usualmente son niños/as hostiles, se resisten a obedecer, desafían la autoridad, suelen romper las reglas y no siguen las instrucciones o normas conductuales socialmente esperadas para su edad. Los comportamientos más habituales asociados al trastorno son: Quejas, lamentos, lloros, discusiones, gritos, palabrotas... Ante normas y exigencias. Incumplimiento de encargos y tareas... Destrucción de objetos propios y ajenos. Susceptibilidad e irritabilidad. Enfrentamientos groseros con adultos. Peleas.

La conducta negativista está asociada a una baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, mala relación con amigos y eventualmente bajo rendimiento académico.

—

-Trastorno Disocial. Patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se incumplen importantes normas sociales propias de su edad y vulneran los derechos básicos de los otros. El trastorno disocial puede ser de inicio temprano (antes de los 10 años) o de inicio en la adolescencia. La presencia de un trastorno disocial implica un deterioro significativo en las actividades familiares, escolares y sociales de la persona; ésta, se ve inmersa en una escalada del conflicto en el que el entorno, ante sus comportamientos, se va volviendo progresivamente más hostil y al que el niño/adolescente responde, cada vez, con una mayor agresividad. Los comportamientos más habituales asociados al trastorno son: Agresiones (verbales y físicas). Daños a la propiedad (destrucción e incendios). Robos. Fugas del hogar pasando la noche fuera. Violaciones a las normas.

-Trastornos del Vínculo Trastorno asociado a una crianza sumamente patológica, que se inicia antes de los 5 años de edad y se caracteriza por el establecimiento de relaciones sociales marcadamente alteradas e inapropiadas para el nivel de desarrollo del sujeto. Este alumnado presenta: Incapacidad persistente para

iniciar la mayor parte de las relaciones sociales y responder a ellas. Sociabilidad indiscriminada o ausencia de selectividad en la elección de figuras de vinculación.

Los comportamientos problemáticos más habituales entre el alumnado son:

Relaciones sociales inadecuadas (manipuladoras, sumisas, agresivas...).

Manifestaciones afectivas desmedidas e inestables. Comportamientos disruptivos (incumplimiento de normas, llamadas de atención, búsqueda de protagonismo...)

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

1. Metodología:

Investigar requiere cumplir con un proceso metódico dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes. La intención de esta investigación es la de analizar los cambios positivos que lograron alumnos de comportamiento violento a partir de específicas intervenciones docentes propiciadoras de desarrollo resiliente. Explorar, registrar y caracterizar si tuvieron lugar o no estos cambios en un contexto escolar particular y bajo qué condiciones vinculares particulares, constituye un aporte al conocimiento del tema y da pie a nuevos planteos. Se cumplen así las metas de la investigación.

Bajo la modalidad de Investigación aplicada, se pretende analizar qué características del comportamiento de niños y adolescentes cambian y en qué sentido, cuando tienen lugar intervenciones docentes orientadas desde la rueda de la resiliencia. La rueda de la resiliencia implica intervenir en todas o algunas de estas opciones: enriquecer los vínculos, brindar apoyo y afecto, fijar límites claros y precisos, enseñar habilidades, transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa.

Dado que los estudios respecto a Resiliencia han comenzado a tener mayor desarrollo en la última década, es que puede considerarse, como lo expresan los especialistas del tema, que la metodología de la investigación en resiliencia resulta árida y conflictiva, el número de trabajos se amplía, y las respuestas no son definitivas. Se apunta a poder reflejar el proceso que tiene lugar en una adaptación resiliente. La principal preocupación o reto respecto al tema es "...cómo los métodos de investigación se preocupan por definir los tres conceptos que forman parte del modelo de resiliencia: cómo medir la adversidad, cómo medir la adaptación positiva y cómo medir el proceso de desarrollo que permite superar la adversidad y adaptarse positivamente..."¹⁸

Edith Henderson Grotberg explica "...la resiliencia ha sido muy criticada debido a la falta de medición. La causa de esta falta ha sido el surgimiento abrupto

¹⁸ Infante, F. Op. Cit. pag. 43

del concepto...”¹⁹ Se manejan en la actualidad líneas de acción, programas y guías que orientan a los profesionales para intervenir y desarrollar resiliencia, pero iniciales y sometidas a discusión, se basan en estudios realizados y validados en la comunidad científica en organismos internacionales “...el estudio internacional de la resiliencia (Grotberg 1999) marcó un cambio importante en la medición de la misma, ya que ayudó a formalizar los hallazgos previos. Este proyecto consistió en determinar cómo los niños se habían transformado en resilientes. Estos estudios fueron la base para el desarrollo de una guía de promoción de resiliencia en niños...”²⁰

Se trata de un área del conocimiento en proceso de expansión, por lo tanto el presente trabajo aportaría nuevos datos al caracterizar un proceso de intervención desde la resiliencia y las consecuencias de su aplicación. Se plantea como tema en discusión con conocimientos emergentes.

La metodología que se aplica se respalda en los marcos teóricos de los expertos que hablan de tres momentos para evaluar la adaptación resiliente. La mayoría de los autores coinciden en distinguir tres componentes claves: cómo medir la adversidad, cómo medir la adaptación positiva, y cómo medir el proceso de desarrollo que media entre ambos. Luthar y Cushing (1999) describen métodos para investigar y medir resiliencia.²¹

Respecto a adversidad: se relevan eventos negativos descritos por la persona o terceros involucrados. Sigue el criterio de situaciones de vida específicas, que son las consideradas por investigadores como situación de vida estresante. También la interacción entre factores provenientes de los niveles social, comunitario, familiar e individual simultáneamente o constelación de múltiples riesgos

Respecto a adaptación positiva: se considera la adaptación sobre la base del logro de metas de acuerdo con la etapa de desarrollo de la persona, se involucran sujetos cercanos como familiares, amigos. La ausencia de desajuste consiste en advertir la presencia o no de formas de funcionamiento aparentemente normales pero que no lo son en realidad. Se agrega la constelación de adaptación, que revisa las mejoras en otras áreas de evaluación como el rendimiento escolar, las habilidades adquiridas.

¹⁹ Grotberg, E. en Melillo A y Suarez Ojeda E. (2002) “Resiliencia. Descubriendo las Propias Fortalezas”. Buenos Aires. Paidós

²⁰ Grotberg, E.. Op.Cit, pag.25

²¹ Infante, F en Melillo y Suárez(2002) Resiliencia. Bs.As.Paidós

Por el estado de conocimiento, esta investigación se plantea dentro de un modelo de tipo descriptivo exploratorio.

Es exploratorio porque responde al objetivo de examinar y registrar condiciones de adversidad y riesgo sufridos por los niños y adolescentes, factores protectores presentes y relaciones vinculares entre esos docentes y alumnos. Se integra luego a lo descriptivo, dado el objetivo de especificar y delinear un perfil o modalidad de intervenciones docentes que propicien una modalidad de funcionamiento en el alumno: la adaptación positiva. Se complementan ambas perspectivas.

Es exploratorio bajo el criterio de realizar un seguimiento que indaga en qué sentido evoluciona el comportamiento de los alumnos en determinadas condiciones vinculares. El relato de las docentes pone en evidencia este aspecto. Se orienta en un contexto de descubrimiento, ya que a medida que las relaciones entre docente alumno tienen lugar, surgen adaptaciones o no en los alumnos

Siguiendo a Hernández Sampieri "...los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio o bien, si deseamos indagar sobre temas o áreas sobre nuevas perspectivas..."²² La publicaciones iniciales datan en los años 1989, 1990, 1991 con la experiencia pionera de E. Werner. El grueso de las publicaciones en el tema aparecen en años 2002, 2003, 2006, 2007 son relativamente recientes. Los aportes son novedosos y avanzan gradualmente y queda mucho por recorrer.

De ahí que "...sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto del contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables provisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados..."²³

²² Hernández Sampieri, r; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2003) Metodología de la investigación, México.: Mc Graw Hill. Pag.100,101.

²³ Hernández Sampieri y otros. Op.cit.. pag 101

Este proceso investigativo se inicia con un estudio exploratorio, ya que pretender identificar categorías emergentes al analizar el comportamiento de niños y adolescentes con una adaptación positiva posterior al establecimiento de vínculos significativos. Se trata de una nueva perspectiva, porque se abordará en el ámbito escolar a alumnos con dificultades de adaptación evidenciadas en ciertos comportamientos violentos que, al tener apoyos que “los signifiquen” puedan cambiar su adaptación.

No reúne las condiciones de un estudio correlacional, porque no se discriminan variables tan definidas de medición y relación en cuanto a cómo fue significado ese sujeto, en qué medida desde lo personal o contextual, aún cuando se plantea una vinculación de influencia entre intervenciones del docente propiciadoras y el alcance de una adaptación positiva por parte de los alumnos.

Se torna descriptivo, avanza delimitando claramente las características del comportamiento violento de los alumnos, el perfil o las características de las intervenciones docentes y posteriormente las características de los cambios en los alumnos. Según Hernández Sampieri “...los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis...”²⁴

2. Como estrategia metodológica se utiliza la “investigación del sujeto singular”. Se selecciona esta estrategia por considerar que es la que mas se ajusta al objeto de estudio, dado que se investigan los posibles cambios en la conducta de una persona a través del tiempo en un proceso de intervención. Se examinan los efectos de las técnicas de modificación de conducta. Involucra recogida de datos “... de la conducta del individuo antes, durante y después del uso de alguna intervención diseñada para cambiar la conducta del individuo...” “...difiere de los estudios de caso. El estudio de caso típicamente involucra la observación de un individuo en su asentamiento natural...No se hace ningún intento en los estudios de caso para controlar cualquier aspecto del ambiente en el cual está siendo observado el individuo...” “La investigación del sujeto singular, por el contrario, requiere la recolección sistemática de datos a lo largo de un tiempo, con forma de observaciones, sobre un individuo bajo condiciones ambientales que ha sido pautadas

²⁴ Danhke (1989) en Hernández Sampieri y otros. Op.cit.. pag 102

con un objetivo...”²⁵ Cuenta con el apoyo de diseños de series temporales para relevar la frecuencia del comportamiento de un individuo antes, durante y a continuación -ya que sufre la limitación de no contar con el grupo control-, por lo cual se hace necesario múltiples mediciones a lo largo del tiempo previsto. Este recurso reduce el riesgo frente a la duda de que los cambios hayan sido causados por las intervenciones fijadas o por otras que aleatoriamente intervinieron

3. Unidad de análisis: alumnos de escolaridad primaria. Se trata de niños y adolescentes de ambos sexos entre 8 y 15 años aproximadamente con conflictivas escolares de adaptación social, en escuelas urbanas y urbanomarginales. El anclaje es la conducta del niño, respecto a las posibles modificaciones en su comportamiento de acuerdo a las intervenciones propuestas

4. Selección muestra “intencional” (Valles 2000, Yuni y Urbano 1999) que incluyó:

a) Escuelas: dispuestas como receptoras de la propuesta de Investigación para seleccionar alumnos y docentes. Escuelas de nivel primario, con directivos y especialistas interesados en el tema resiliencia. Dispuestas a incluir procesos de investigación..

El trabajo se enmarca en Escuelas del Gran Mendoza, específicamente del Dpto. Las Heras, de nivel Primario, tanto urbano como urbano marginal. La selección ha respondido a las posibilidades de acceso que brindaron directores y a la disponibilidad de los maestros y psicopedagogos. Las intervenciones que se proponen son posibles si se aplican sostenidas en un vínculo afectivo, es clave la relación entre el niño y adolescente y su docente. Se seleccionaron niños con historias de adversidad y comportamientos escolares conflictivos, y a la vez la disponibilidad de un docente capacitado en el tema dispuesto a vincularse con cada uno de ellos para intervenir en consecuencia.

b) Docentes: seleccionados en función a sus características de disponibilidad en tiempo, interés y capacitación en el tema, para implementar intervenciones frente a niños caracterizados como conflictivos en el ámbito escolar. Resulta clave esta selección, ya que los docentes se transforman en los operadores claves. Ningún

²⁵ Crowl, Thomas K. (1996). Fundamentos de la investigación educativa. 2da edición. Boston. McGraw-Hill

miembro del equipo de investigación tiene contacto con el alumno, porque el éxito de las intervenciones se fundamenta en el vínculo auténtico entre ese docente y ese alumno: consiste en “ser significado por otro”, que me reconozcan como valioso, esto es posible si se hace auténticamente.

c) Alumnos: los sujetos se seleccionan de manera intencional. Inicialmente cinco sujetos de ambos sexos, con edades aproximadas entre 8 y 13 años, dado que permanecen en escolaridad primaria bajo condiciones de extraedad. Sujetos señalados en las fichas y registros de la Escuela con problemas familiares, escolares y personales. En lo familiar estos alumnos reúnen características vinculadas al abandono, mala nutrición, maltrato, hacinamiento, encierro y sobreprotección, colecho. En lo escolar reúnen características –entre muchas otras- de: impulsividad, agresiones físicas y verbales a sus pares, bajas en el rendimiento escolar, ausencias a clase, incumplimiento de obligaciones y de consignas indicadas en clase, repitencia, desorden personal, falta de higiene, dispersión y desatención, carencia de hábitos de estudio, desgano, desmotivación, oposicionismo a adultos, inhibición frente a adultos. En lo individual, se observa incapacidad para pedir ayuda o solicitar apoyo, comportamientos extremos de acercamiento e invasión sobre el otro y de aislamiento, irritabilidad, desvalorización de sí mismo y de posibles logros personales, ocultamiento, creencia de incapacidad e inhabilitación sobre sí mismo, desconfianza hacia adultos, relaciones interpersonales marcadas por la falta de compromiso, ausencia de modelos adultos protectores.

5. Modificación de la muestra: se toman cinco sujetos a causa de la complejidad de las intervenciones. Si bien se inicia la investigación con todos estos casos, a consecuencia de cambios de domicilio y de escuela de los alumnos, cambios de los docentes por suplencias u otras circunstancias, observaciones y relatos contruidos por los docentes de manera inexacta en cuanto a la minuciosidad de lo exigido (aún cuando se supervisaba en el grupo de investigación) es que el número se reduce a un caso claramente relatado.

6. Trabajo de campo: inicialmente se involucran tres docentes y cinco alumnos, dado que es común que surjan inconvenientes que reduzcan la posibilidad de concluir con todos ellos. Se interviene de manera metódica y sistemática en tres de ellos, se obtiene un relato secuencial de uno en particular.

Las docentes involucradas mantienen contacto diario con los alumnos de los casos y orientan sus intervenciones con la intención de establecer una relación significativa con el alumno. El alumno tiene que encontrar coherencia y continuidad en el hacer y decir de la docente.

La docente registra, a través de la recuperación de su experiencia, eventos puntuales del comportamiento del alumno, del contexto escolar y de sus propias intervenciones: -cuáles son los comportamientos recurrentes y representativos de la conducta desadaptada y la adversidad que enfrenta el alumno, -cuáles son los modos vinculares y comunicacionales de la docente y -cuáles los cambios respecto a una conducta adaptada. Sobre estos tres componentes gira el detalle del relato docente.

7. Supuestos y Categorías de análisis: La clave de este proyecto reside en registrar y caracterizar la aparición de adaptación positiva en alumnos. La caracterización y el abordaje se realizan en el ámbito escolar, donde los alumnos manifiestan comportamientos desadaptados vinculados a violencia.

Se parte de supuestos como considerar que, a partir de intervenciones sobre el comportamiento de los alumnos, basadas en la rueda de la resiliencia se fomentarán cambios hacia una adaptación positiva

Se considera que existe adaptación positiva, cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no ha habido signos de desajuste. En ambos casos, si la adaptación positiva ocurre a pesar de la exposición a la adversidad, se considera una adaptación resiliente (Infante 2002)

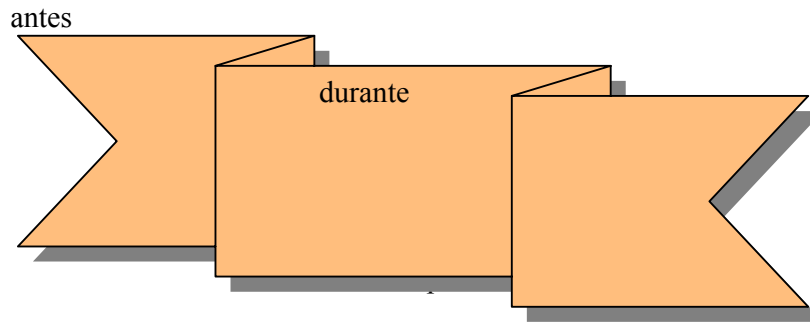
Se organiza la información en tres momentos: un antes al estar sometidos a condiciones de adversidad, un durante a partir de intervenciones docentes y un después donde se observen las mejoras en la adaptación. Estos tres períodos están ensamblados en un acontecer donde reaparecen situaciones de adversidad y factores de riesgo. No son períodos absolutos y estancos sin la superposición de condiciones, es decir, aparecen factores protectores, pero también de riesgo en un mismo período.

El esquema:

Antes: Numerosos factores de riesgo y adversidad. Faltan factores protectores.
Conductas desadaptadas

Durante: Presencia de factores protectores. Intervenciones docentes basadas en, tener expectativas elevadas hacia el otro, brindar apoyo y afecto, brindar oportunidades de participación significativa, fijar límites claros y precisos, enriquecer los vínculos, enseñar habilidades para la vida.

Después: mejoras en el comportamiento. Aparición de adaptación positiva.



8. Categorías emergentes: Relaciones interpersonales, Reacciones emocionales, Motivaciones e intereses, Adecuación a Normas y reglas

9. Ordenamiento del análisis del caso:

9.1. Presentación del caso. Relato textual del docente: la docente que interviene en el caso realiza un relato donde describe una cronología de los sucesos respecto al comportamiento del alumno, los sucesos del contexto familiar y escolar y sus propias intervenciones. Se le denomina Caso RR.

9.2. Detalle cronológico, análisis y selección de:

- factores de riesgo y condiciones de adversidad protectores,
- características de los comportamientos disruptivos,
- presencia de factores protectores que amortiguan el impacto de la adversidad,
- intervenciones docentes,
- cambios en el comportamiento

9.3. Rueda de la resiliencia y estrategias

9.4. Relevamiento de las categorías emergentes

A continuación:

9.1. Presentación del caso. Relato textual del docente: la docente que interviene en el caso realiza un relato donde describe una cronología de los sucesos respecto al comportamiento del alumno, los sucesos del contexto familiar y escolar y sus propias intervenciones. Se le denomina Caso RR.

La historia del presente caso ha sido recopilada a través de testimonios orales desde el año 2004 y hasta el 2006. A partir del año 2007 se realizó un seguimiento más exhaustivo y sistemático.

CRONOLOGÍA

**** CICLO LECTIVO 2004***

El alumno **R.R. ingresó en el año 2.004 a cuarto grado en la escuela J.Q. teniendo 11 años.** Provenía de otro establecimiento escolar de la zona.

Su inscripción se realizó a pedido de la Supervisora por motivos de mala conducta; procurando que el cambio de institución le resultara favorecedor para mejorar sus actitudes de convivencia.

Al llegar se integró a un grupo de pares caracterizado por tener graves conflictos relacionales y problemas de aprendizaje. Estos factores, que se potenciaban negativamente entre sí, no constituían un clima ideal para contribuir al mejor desarrollo de las habilidades sociales.

R.R. se manifestaba como un alumno apático que no participaba de las actividades propuestas. Sus mañanas transcurrían junto al kiosco conversando con el celador de la escuela y pasando el lampazo. Probablemente este celador, con quien sigue manteniendo en la actualidad una relación de afecto y escucha, fue el primer adulto significativo para él en la escuela.

Durante las horas de materias especiales, concretamente en el área de Música, aprendió a cantar “Los Sesenta Granaderos”. Cantaba la canción con entusiasmo y fervor, demostrando cómo las serenatas y guitarreadas en las que participaban sus familiares y amigos eran de suma importancia en su ámbito cotidiano. Así introdujo, por primera vez en la escuela, las vivencias afectivas de su entorno inmediato. Aparentemente esta fue la primera actividad significativa que realizó en nuestra institución educativa.

*** CICLO LECTIVO 2005**

Durante el año 2.005 R.R. cursó quinto grado con 12 años de edad resultando desaprobado. Tanto él como su madre asumieron la repitencia como algo natural: sin analizarla y sin pedir justificaciones o compartir opiniones al respecto. El alumno estaba entregado: sabía que repetía.

En ese año no hubo ningún vínculo afectivo especial con sus docentes.

*** CICLO LECTIVO 2006**

En el año 2.006 R.R. recursó quinto grado en el turno mañana teniendo 13 años de edad. En este ciclo lectivo tuvo dos docentes de grado, en virtud de que se trabajaba por áreas. Una de ellas sería luego, también, su maestra de sexto y séptimo años. Docente Mabel.

En aquel momento, R.R. manifestaba grandes dificultades de aprendizaje en Matemática y Lengua. En esta última área su mayor problema era, y aún lo es, la escritura. Además, siempre le resultó difícil sostener la atención y completar las tareas; ya por carencia de esfuerzo ya por falta de estímulo o motivación. Generalmente presentaba sus trabajos extraescolares; pero escritos por la hermana; hecho puesto en evidencia debido a la caligrafía delatora.

En lo conductual, éste es el año en el cual se advierten los primeros cambios en R.R. Así por ejemplo, comienza a permanecer en el aula ya que una de las reglas que pautan las docentes es - que al igual que los otros compañeros-, no puede deambular por toda la escuela durante las horas de clases. Otro cambio observado en aquel momento fue el hábito de saludar cuando alguien entraba al grado - cosa que antes no hacía - puesto que permanecía con la cabeza gacha ignorando otras presencias.

Al impartir ambas docentes las mismas consignas de trabajo y pautas de conducta, consensuando estrategias pedagógicas y de desarrollo de competencias sociales, R.R. pudo acomodarse a una misma línea coherente y con límites aunque, a la vez, cordial y flexible.

Con el ánimo de atender particularmente el aspecto vincular de R.R. las docentes procuraron mantener un diálogo lo más fluido posible con su mamá, descubriendo que el alumno tenía un lazo afectivo positivo con ella.

Los diálogos de las docentes con la madre de R.R.- a veces a solas y otras con su presencia -, comenzaron a dar resultados desde lo afectivo. Estas conversaciones se

desarrollaban en la escuela durante horas de materias especiales o al horario de entrada.

En una oportunidad las maestras expresaron a la mamá:

_ Retamos a R.R. porque continúa teniendo conductas inadecuadas: juegos bruscos, peleas, insultos, burlas, reacciones agresivas, contestaciones vulgares y de mal talante: “¿Qué te pasa a vos conmigo..?”, “¡Sí, capaz que yo..!”, ...

Le explicaron:

_ La llamamos porque creemos que juntas podremos ayudarlo. Sin embargo, si R.R. se desborda, le comunicaremos telefónicamente, a través de la abuela, para que lo retiren – cosa que solía hacer su hermana mayor.

Intentaron persuadirla:

_ R.R. debe aprender a respetar normas; pero nosotras verdaderamente queremos ayudarlo.

A lo cual la mamá de R. R. respondió:

_ Si ustedes pueden ayudarlo... ayúdenlo.

Entonces la madre del alumno se quebró rompiendo en llanto:

_ Tengo angustia. Estoy amargada. Ya no sé qué hacer. Mi marido se murió de cirrosis, yo trabajo todo el día cuidando niños fuera de la casa, mi otro hijo queda cuidando los hermanos; R.R. se porta re mal, siempre me da problemas ...mi hijo mayor se droga, ya ha estado varias veces detenido, en ninguna parte le hacen tratamiento!!! Yo quería que el R.R fuera a la Escuela Hogar, como la hermana; pero no me lo reciben por la conducta.

Este momento fue un punto crucial: R.R comenzó a modificar algunos aspectos de su conducta. Miraba a los ojos a las docentes de una manera distinta y aceptando a esos adultos que, aun poniendo límites claros e infranqueables, no eran interpelados por hacerlo

En una ocasión en que R.R. continuaba peleando a unos compañeros -habiendo mediado ya el diálogo y la reflexión sin resultado alguno -, una de las docentes le dijo:

_ R.R., prepará tus útiles porque voy a llamar a tu hermana para que venga a retirarte ya que no estás cumpliendo con el código convenido. Pero si te vas a tu casa es con tarea para presentar mañana. Vos elegís: te quedás a trabajar tranquilamente o te vas a trabajar a tu casa...

R.R. eligió quedarse, dejó de molestar y se puso a realizar las tareas.

A partir de ese día no hubo que volver a llamar a la casa para que lo retiraran durante la jornada escolar. Aunque hubo muchísimas ocasiones en las cuales se hacía imprescindible reconducir su reflexión. R.R. iba aprendiendo poco a poco, y no sin tropiezos, a convivir.

A pesar del paulatino cambio de conducta R.R. sufrió la poca aceptación del grupo y, en algunos casos, la clara persecución - sobre todo - por parte de padres.

Los comentarios negativos se manifestaban a través de expresiones como:

_ No queremos que nuestros hijos compartan el grado con un repetidor, de mala conducta y además mal educado.

_ Él es muy obsceno para como está educada mi hija.

Sus propios compañeros, también, solían decirle a R.R. lo que se decía de él en sus casas:

_ Yo no me voy a juntar con vos porque mi mamá dice que sos un g..... c.....

Las docentes, a pesar de las presiones, siempre respondieron a los padres aclarando:

_ R.R. no es el único alumno con problemas de conducta; trabajamos con todos los niños para que mejoren.

_ R.R. debe mejorar y lo está haciendo; pero los compañeros tienen que integrarlo y aceptarlo para que pueda cambiar.

_ Varios alumnos del grado tienen comportamientos inadecuados y le echan la culpa a R.R. de lo que ellos mismos hacen; por lo tanto, lo usan como “chivo expiatorio”.

Podemos citar como ejemplo de esta última situación a su compañero M.H, quien provocaba con constantes agravios verbales y gestuales - de los cuales no se responsabilizaba - e insinuaba que R.R era quien generaba los conflictos. Estos hechos puntuales provocaban la discordia entre compañeros y la reacción impulsiva de R.R.

Los reclamos por R.R. eran planteados a las docentes a la hora de entrada, en reuniones y/o en horario de atención a padres. La ocasión más dura fue cuando los padres los expresaron en reunión compartida con los alumnos.

En estas circunstancias R.R. estaba solo, sin ningún familiar que hubiera asistido; sabiendo que el único apoyo que recibía venía de sus maestras. No obstante R.R. nunca planteó a las maestras sus sentimientos.

Las docentes siempre le hablaron reflexionando:

_ Vos podés demostrarles que no sos lo que dicen.

Aclaremos que, según nuestro criterio, dichos padres tampoco daban la oportunidad a sus hijos de compartir un cambio y ser parte de una esperanza para R.R.

En realidad, cuando hay un alumno conflictivo, los padres siempre demandan a la escuela que el niño sea expulsado. El mayor desafío consiste en construir una escuela inclusiva pero con pautas no permisivas para el crecimiento social y el enriquecimiento personal de todos sus alumnos.

Otra situación de crisis ocurrida en este mismo año fue cuando el tío de M.H, compañero de grado de R.R.; irrumpió intempestivamente en el aula y gritó amenazando a R.R.

En un instante estuvo al lado de R.R. y le dio una cachetada delante de todos sus compañeros y en presencia de la maestra que, no obstante haber atinado a ponerse en el medio para evitar el golpe; sólo logró paliarlo. R.R. fue sorprendido y sólo alcanzó a cubrirse y a responder:

_ ¡Eh! Yo no fui. ¡No le hice nada al M.H.!

Aparentemente la causa del hecho fue que R.R. se burlaba de M.H. debido a su obesidad y que el tío venía a hacer justicia por mano propia. (Cabe aclarar que el otro niño, M.H., también solía molestar a R.R. aunque lo hacía más encubiertamente).

La docente exigió al agresor - quien seguía insultando - que se retirara inmediatamente del aula y se remitiera a la Dirección para exponer su queja.

R.R. se veía con miedo. La maestra sintió una fuerte impotencia, angustia y temor porque el agresor podría haber atacado con algún elemento y producir un mayor daño.

La docente conversó con sus alumnos acerca de lo sucedido. Los chicos se solidarizaron con R.R. y con posterioridad se advirtió un cambio positivo en las relaciones: por un tiempo dejaron de molestarlo.

La maestra citó a la madre de R.R. para explicarle lo sucedido. La mamá no se presentó nunca ni a informarse ni a reclamar; por lo tanto R.R. tuvo únicamente la defensa de su maestra y del grupo de pares. Este hecho nos demuestra lo solo y desamparado que está R.R.

El tío se retiró de la escuela exacerbado sin remitirse a la Dirección. El Equipo Directivo citó también a la madre de M.H. para informarle sobre todo lo sucedido: las actitudes de su hijo, quien era víctima de burlas; pero también se comportaba

como provocador; la agresión del tío hacia R.R. en el ámbito escolar, etc. La madre se disculpó en nombre de ambos reconociendo que no era esa la manera de actuar y que mediaría con su hijo y con el tío.

Ante este hecho muchos padres apoyaron a R.R. por haber ido observando día a día su cambio de conducta y deseo de integración grupal. Lo manifestaron con expresiones como:

_ Mi hijo dice que R.R. se está portando mejor.

Durante ese año R.R. llevó una carpeta medianamente completa, comenzó a realizar tareas extraescolares con la ayuda de su hermana, asistió regularmente a clases con el guardapolvo que le entregaron las docentes, lijó y pintó una pared de la escuela, participó en actos escolares, preparó y expuso una conferencia sobre el “Che” Guevara siguiendo la consigna impartida por la docente: demostrar a los compañeros de curso y fundamentar los gustos personales.

Las docentes estimularon siempre los comportamientos positivos de R.R. pero de la misma manera que lo hacían con el resto de los alumnos: felicitaciones públicas por los trabajos, notas especiales de gratificación en la carpeta, aplausos de todo el grupo, etc.

*** CICLO LECTIVO 2007**

En el año 2.007 R.R. comenzó a cursar sexto año en el turno mañana contando ya con 14 años de edad.

Durante los primeros meses del ciclo escolar se presentaron conflictos serios con los padres y compañeros.

Los papás pedían:

_ Que lo expulsen.

_ Mándenlo al turno tarde.

_ Es agresivo, mal educado, burlesco..¡Sáquenlo!

_ Es grandulón ... que vaya a la escuela para los más grandes

Los alumnos reclamaban y advertían:

_ Él siempre está pegando, amenazando.

_ ¡Yo le vi a pega a él! ¡Te voy a hacer re..!

Las dos docentes a cargo de áreas que lo tenían como alumno alegaban diariamente que con él no podían dar clases.

La Dirección medió en forma continua entre todos los sectores. Dialogó en diversas oportunidades con los padres explicándoles que R.R tenía un lugar en nuestra escuela, que ninguna ley obligaba a que fuera a otra institución por su edad, que R.R. encausaría positivamente su conducta si se le daba la oportunidad.

El clima se tornó intransigente. Los padres amenazaban con pedir a Supervisión el pasaje del alumno a un Centro Educativo de Adultos.

El Equipo Directivo conversó con el grupo de alumnos instándolos a que incluyeran a R.R. como verdadero compañero, que le asignaran tareas y responsabilidades, que compartieran juegos, etc.; ya que si R.R. no sentía un clima hostil, las relaciones mejorarían.

A pesar de las diversas instancias de reflexión no se advirtieron mejoras en el grupo. Evidentemente cada alumno escuchaba en casa los comentarios negativos acerca de R.R. y, probablemente, advertían las actitudes de escasa contención de las docentes. Hasta es posible que los alumnos percibieran que sus maestras tenían los mismos deseos que sus padres: que R.R. desapareciera de la escuela o, por lo menos, del grado.

Los directivos conversaron también con las docentes solicitándoles que intentaran construir un vínculo de afecto con R.R. – hecho que había resultado positivo durante el año anterior -, a partir del cual se sintiera aceptado, contenido, querido y respetado para poderse integrar y valorar a los demás. Se les propusieron algunas técnicas grupales para aplicar en el aula. La Dirección no advirtió un cambio actitudinal en las maestras.

La Dirección habló, además, con R.R.:

_ Todos tenemos que colaborar para estar mejor en el aula, en la escuela... Vos también tenés que poner tu granito de arena respondiendo de buenas maneras, diciendo lo que te molesta o te duele; pero con respeto...

R.R. no pudo, como le sucede habitualmente, decir con claridad qué podía, o no, hacer desde sí; ni tampoco expresar qué sentía al respecto. Simplemente dijo enojado:

_ Uh, sí, yo qué... Siempre yo, siempre yo...

Es interesante observar que R.R. integraba, en aquel momento, el mismo grupo de compañeros del año anterior y que esos padres que deseaban sacarlo de la escuela eran los mismos que se habían opuesto a la permanencia de R.R. en los inicios del año anterior pero que, con posterioridad, lo habían aceptado reconociendo sus

cambios a la luz de mejores comportamientos. Cabe entonces suponer que la única variable para que la situación se tornara más tensa día a día eran las maestras: no estaban pudiendo contener ni a los padres ni a los alumnos y no lograban llegar a R.R.

Debido a que el conflicto lejos de mejorar empeoraba, a que el Equipo Directivo percibía que el salto cualitativo podían generarlo sólo los docentes y que esto aparecía como improbable ya que ambas maestras demostraban rechazo hacia R.R.; se decidió plantear la situación a la maestra de sexto año del turno tarde - quien había sido una de las docentes de R.R. el año anterior y con la cual se había construido un vínculo afectuoso y de respeto importante. Docente Mabel a cargo de 6º turno tarde

Se conversó con la maestra de sexto, turno tarde, la posibilidad de incluir a R.R. en su aula a fin de que continuara asistiendo a esta escuela; ya que si el reclamo de los padres se efectivizaba en la Supervisión probablemente R.R. sería derivado a un Centro de Adultos - hecho que aparecía riesgoso para su contención afectiva. (Los alumnos mayores de 14 años pueden permanecer en la escuela primaria si no presentan problemas de conducta; caso contrario suelen ser derivados a los Centros de Adultos que, por lo general, son vespertinos y tienen una mecánica diferente a la escuela primaria).

Se habló también con la docente acerca de que si R.R. no era aceptado por sus compañeros y acompañado en su fortalecimiento por sus maestros, el permanecer en ese grupo sería negativo para el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales tanto de R.R. como del resto del grupo.

La docente pensó alguna forma para que el grupo aceptara de buen grado la llegada de R.R. Temía que los alumnos pudieran plantear por qué recibir chicos con problemas si ellos eran un grupo cohesionado y tranquilo. Solicitó a Dirección dos días para preparar a los chicos de sexto para recibir cálidamente a R.R.

La estrategia utilizada fue proponer a sus alumnos participar de un Proyecto que trabajaría la integración como eje fundamental y ejercitaría la participación, el respeto, la valoración de los sujetos, la reflexión y la tolerancia. Les habló acerca de que al igual que los otros proyectos en los cuales el grado participaba éste sería evaluado y era a prueba; podría mejorarse o dejarse de lado en caso de no resultar.

La maestra usó como herramienta del proyecto los contratos personales de convivencia que firmaron cada uno de los alumnos asumiendo compromisos.

Algunas de las reglas establecidas fueron: no salir del grado en horas de clases, usar guardapolvo, quitarse la gorra o la capucha en el aula, hablar mirando a los ojos al otro, presentarse en forma prolija a la escuela, cumplir horario de entrada y salida, escucharse, pedir por favor, dar gracias, pedir perdón, ponerse en el lugar del otro, establecer y evaluar la marcha de los acuerdos, procurar no dañar a nadie y, en caso de que ocurriera, proponer acciones reparadoras.

Las reglas, aunque no eran negociables, fueron muchas veces transgredidas. Éstas resultaron ser ocasiones privilegiadas para revisar los compromisos, reflexionar sobre lo que ocurría cuando no se cumplía con lo acordado, prever consecuencias, reconvenir acuerdos...

Cuando los chicos aceptaron el desafío planteado por la maestra se convocó a R.R. que, por esos días, no estaba asistiendo a clases. R.R. no se presentó.

La Dirección volvió a llamarlo y habló con él:

_ ¿Cómo te sentís? ¿Por qué no has venido a clases?

_ Y..¡ mal! Porque todos me joden.

_ ¿Cómo pensás que te sentirías si estuvieras en un grado en donde los chicos están esperando que vos llegues para compartir sus tareas, juegos y salidas con vos?

R.R. no dijo nada pero sonrió.

Se le propuso ser incluido en el sexto grado del turno tarde aclarándole que su maestra sería la Srta. M. – quien tantos límites le había puesto el año anterior.

R.R. dijo:

_ No me quiero cambiar de turno.

Se le explicó:

_ En 6° “C” todos los chicos te están esperando para compartir con vos un Proyecto muy especial.

R.R. se negó. El Equipo Directivo lo volvió a convocar para el otro día, esta vez, con la madre.

Al día siguiente se dialogó con ambos. Se le planteó a la mamá:

_ Nosotros queremos que R.R. venga aquí porque ésta es su escuela; pero queremos también que se sienta bien asistiendo. Por eso proponemos el cambio al turno tarde en el cual la señorita y los chicos lo están esperando para compartir el resto del año.

R.R. no estaba del todo de acuerdo. Se le preguntó:

_¿Preferirías seguir viniendo a esta escuela o a otra?

R.R. no respondió y escondió la mirada.

La mamá intervino:

_ Probá.

R.R. no quiso quedarse ese día pero volvió al siguiente.

Esta fue la última vez que la mamá de R.R. vino a la escuela.

La Dirección dialogó con el grupo de alumnos de sexto año - antes que se sumara R.R. al grupo - felicitándolos por ser capaces de acoger a un compañero a sabiendas de que deberían ayudarlo a mejorar su comportamiento y que, a veces, sería difícil. Les expresó que eso los convertía en excelentes personas y que estaba orgullosa de ellos y de su maestra.

R.R. fue aceptado paulatinamente; no sin tras pies, no sin conflictos...Pero las dificultades en el camino fueron siempre abordadas.

A veces los compañeros aprovecharon para transgredir límites y acusar de lo sucedido a R.R. a quien le es muy difícil desprenderse del rótulo de “culpable”. No obstante las relaciones mejoraron. A R.R. se lo vio sonreír y participar a gusto durante todo el año en diversas actividades.

En forma progresiva R.R. se fue incluyendo en casi todas las propuestas generadas por la docente; aunque a veces lo hizo sólo asistiendo y observando. En todas estas instancias: actos, salidas didácticas, visitas a compañeros participantes en Feria de Ciencias, conferencias, actividades manuales, etc., se advirtió la clara integración y aceptación de sus compañeros.

R.R. y su grupo de pares participaron también del proyecto: “Se buscan amigos” viajando a otro departamento para reunirse con niños de la escuela J.S.M. En ese encuentro R.R. se mostró aislado y observador, como avergonzado. Cuando las docentes de ambas instituciones detectaron su aislamiento decidieron - como estrategia de integración - nombrarlo fotógrafo oficial del encuentro. Esto lo colmó de satisfacción por el placer que experimenta con la manipulación de artefactos tecnológicos y por la jerarquía que le otorgó esta tarea.

R.R. en un momento le preguntó a su maestra:

_ ¿Qué es lo que ellos han traído de merienda?

La maestra le respondió:

_ Son tartas de fruta. ¿Viste qué bien decoradas? ¡Están riquísimas! Probalas.

R.R. contestó:

_ Esa comida no es para nosotros – y se negó a comerlas.

Aparentemente le pareció algo demasiado sofisticado para que los otros chicos compartieran con ellos.

Además, a R.R. le llamó mucho la atención cómo los alumnos de la otra escuela saboreaban con agrado las magdalenas que R.R. y sus compañeros reciben como merienda escolar. Pareciera ser que R.R. clasificaba a qué clase social correspondía cada alimento y descreía de que un grupo pudiera disfrutar degustando algo tan sencillo que era habitual, y hasta vulgar, para el otro.

*** CICLO LECTIVO 2008**

En el año 2008, R.R. comenzó a cursar séptimo grado teniendo ya 15 años.

Se incorporó al mismo grupo de compañeros y con la misma maestra de los dos años anteriores. Comenzó a asistir recién en abril, tras varios llamados telefónicos de Dirección y mensajes enviados por la maestra a través de sus compañeros.

Al presentarse R.R. manifestó:

_ Yo creía que ya no podía venir a esta escuela.

Se le preguntó:

_ ¿Y eso por qué sería?

Y R.R. respondió:

_ Porque ya tengo 15, seño.

La Dirección le dijo:

_ Ésta siempre va a ser tu escuela. ¿Cuándo vas a venir? Todos te estamos esperando.

La docente lo invitó a asistir sin falta al día siguiente y le dijo:

_ Te estábamos extrañando..¡No faltes!°

Al otro día R.R. llegó como si hubiera sido un día más. Pero le dio un beso a la maestra - lo cual no es habitual-, y le preguntó:

_ ¿Cuál es mi banco, seño?

Al poco tiempo ingresó al grado el alumno G.M., quien suele manifestarse de manera prepotente, despectiva y con tono a veces maleducado o sobrador. R.R. pretendió imitarlo; aunque sin llegar a la falta de respeto.

La docente conversó a solas con R.R., sin referirse a G.M. en forma explícita, y le dijo:

_ Los días que no viniste faltaban tus chistes y las risas de los chicos que se tientan con vos.- para que se diera cuenta del lugar exclusivo que él ocupa en el grado.

-¿Por qué faltaste? – le dijo la señorita.

Y R.R. contestó:

_ Fui a la construcción con mi tío y gané mansos billetes. A mí me gusta trabajar. Me compré zapatillas.

A lo que la docente agregó:

_ No dejes de venir. Es importante que termines, por lo menos, la escuela primaria.

Luego en el grado la maestra habló al grupo:

_ Cada uno de ustedes es especial por algo y le da algo al resto del grupo. Si uno de ustedes no está, el grupo no es el mismo...Le falta algo, está incompleto.

En otra oportunidad, al ingresar a una clase de Educación Física R.R tuvo un problema con A.H - alumno de séptimo grado del turno mañana.

R.R. dijo:

_ ¡Eh! A.H. me molestó y me empujó con el hombro.

A.H. desmintió:

_ No, seño. Al pasar al lado de R.R. él me pegó y me amenazó. Él también me amenaza en el barrio cada vez que pasa por la puerta de mi casa.

La Dirección habló con R.R. sobre lo sucedido, quien en un primer momento lo desmintió. Luego admitió:

_ Sí. Le solté un coscacho porque él siempre se cree el más.

En esta ocasión R.R. comenzó hablando con una postura corporal desagradable – prácticamente desparramado en la silla - y sin hacer contacto visual con los directivos interlocutores.

Se le solicitó:

_ R.R., por favor sacate la gorra, sentate bien, miranos a los ojos y explicanos qué quiere decir que él “se cree el más”.

R.R., luego de cumplir con lo solicitado respondió:

_ Em...Que se hace el bonito.

Se le explicó que la versión de lo sucedido de A.H. era diferente. Se le propuso hablar con el compañero para aclarar, respetuosamente, diferencias; a lo cual R.R. accedió.

La Dirección conversó de nuevo con A.H. preguntándole si conversaría con R.R. para discernir el motivo de la pelea a fin de encontrar soluciones. El alumno A.H. también aceptó.

Finalmente pudieron escucharse, no sin dificultades. R.R. se mostró resentido con A.H. Quizá le tenga celos porque es muy buen alumno, bien parecido, proviene de una familia que lo acompaña o, tal vez, R.R. le guarda resentimiento porque A.H. es alumno del grado del cual R.R. fue separado cuando se lo cambió de turno en el 2007.

En el mes de setiembre R.R. faltó a la escuela durante una semana. Se lo volvió a convocar a través de los compañeros y regresó nuevamente.

Durante este año R.R. participó con entusiasmo en el Proyecto “Padrinos Pedagógicos” el cual consistió en que los alumnos de 7° “C” ayudaron a los chiquitos de 1° “B” con lecturas, actividades de recreación, elaboración de materiales didácticos y otros recursos; asistiendo a contra turno una vez por semana e integrándose en el aula de los más pequeños como verdaderos auxiliares docentes.

En el marco de este Proyecto áulico R.R. apadrinó al alumno N., elegido por él mismo. N. destacaba por algunos rasgos muy semejantes a R.R. Tanto es así que los compañeros de séptimo decían que N. era R.R. en chiquito. El ahijado de R.R. era un alumno que estaba rehaciendo 1° grado y se vio fortalecido y favorecido en su desempeño escolar pudiendo ser promovido a 2° grado con un buen nivel de aprendizajes.

A veces padrino y ahijado jugaban. No obstante, R.R. era ahora quien tenía la responsabilidad de pautar, como buen tutor, los límites.

A veces R.R. le decía:

_ Bueno, no te volvías loco.

Otras veces:

_ Quedate quieto. Ponete a trabajar que yo no te lo voy a hacer – Pero un chiste o una carita de N. lograba que R.R. terminara haciendo lo que el pequeño deseaba.

R.R. también colaboró en 1° grado con una niña – a pesar de no ser su ahijada – a la que le costaba mucho integrarse y trabajar; proponiéndose que el día de apoyo de 7° a 1° la nena hiciera toda la tarea.

En el periodo de evaluaciones de fin de año R.R. fue ayudado por sus pares para que pudiera salir adelante.

Cuando llegó el momento de completar las opciones para acceder a vacantes en Escuela Secundaria la mamá de R.R. no se presentó; a pesar de la insistencia de la maestra para convocarla. Por lo tanto completó el formulario la docente; pero no fue retirado. R.R. obtuvo por sorteo el banco en la Escuela A.T.G. Sin embargo, parecería ser que no podrá aprovechar esta oportunidad. En todo momento R.R. manifestó que no seguiría estudiando porque le gusta trabajar y, además, porque necesita hacerlo:

_ Mi mamá no me puede mantener.

Hacia fin de año R.R. asistió, con alegría y a la vez con nostalgia, a los ensayos del acto de fin de curso; reflejando en su rostro que algo nuevo estaba por suceder.

Ante la proximidad del acto de colación la docente intentó contactar – sin éxito - a la familia de R.R. para que compartieran su triunfo y estuvieran con él en la entrega de medallas. Es por eso que finalizó el año con el apoyo sólo de sus pares, del aliento del celador y de la docente que fue quien le entregó la medalla diciéndole:

_ Viste que lo lograste ¡Es toda tuya!

R.R. le dio un fuerte abrazo y, siendo un chico de pocas palabras, únicamente expresó:

_ ¡Gracias!

Ni la mamá ni R.R. volvieron a la escuela; ni siquiera a retirar la libreta.

En las fiestas de fin de año R.R. se acercó a saludar al celador de la escuela, quien vive en la casa habitación del establecimiento. El celador lo recibió con mucha alegría invitándolo a brindar. En esta oportunidad le dijo:

_ Tenés que venir cuando esté la Srta. M. para retirar la libreta y un CD con fotos que ella te ha guardado como recuerdo de tu paso por la escuela.

R.R. le respondió:

_ Sí. Tengo que venir pero...

Cabe acotar que R.R. tiene una estrecha vinculación afectiva, de respeto y de admiración con el celador de la escuela quien ha desempeñado la función del amigo adulto: escuchándolo, aconsejándolo y compartiendo con él muchos momentos – algunas veces difíciles y otras veces, felices. Esto ha favorecido, también, la permanencia de R.R. en la institución y ha contribuido a su desarrollo personal.

Pensamos que R.R. observa al celador como el ideal de imagen paterna ya que este hombre cálido, de 40 años que sólo pudo tener una hija – actualmente de la edad de R.R. – siempre está “adoptando” – figurativamente -, a algún niño que lo necesita.

Él siempre está presente con la sonrisa sincera, con el gesto amable, con la palabra sencilla:

_ Hacele caso a tu señorita. Ella te lo dice por tu bien. Te quiere ayudar.

*** CICLO LECTIVO 2009**

Al iniciarse este año escolar la docente de R.R. se entera de que su documentación no ha sido retirada. En consecuencia, comienza a averiguar para saber cómo está y qué está haciendo.

Otro celador de la institución le comenta que vio a R.R. en el micro y que está muy bien: presentable y respetuoso. Que le dijo estar asistiendo a un curso gratuito de Gastronomía en la Municipalidad porque:

_ Tengo que trabajar y capacitarme para poder mantenerme. Mi mamá no me puede ayudar.

9.2. Selección y Análisis de factores de riesgo y condiciones de adversidad protectores, características de los comportamientos disruptivos, presencia de factores protectores que amortiguan el impacto de la adversidad, intervenciones docentes, cambios en el comportamiento

Año 2004

Conductas disruptivas

- deambula por la escuela, no está en clase
- no cumple consignas, ni tareas
- reacciones de agresión verbal y física hacia compañeros
- no respeta indicaciones de los docentes, órdenes o pedidos
- postura desafiante
- no acepta uso del guardapolvo

Factores de riesgo:

- cambio de escuela, sale de la anterior por trastornos de conducta, como mal comportamiento
- inserción en un contexto áulico marcado por graves conflictos relacionales y problemas de aprendizaje.

- características personales contextuales de apatía, no cumple o participa de las actividades propuestas
- entorno familiar no favorecedor: el padre alcohólico, un hermano con problemas de drogadicción y la madre con exceso de trabajo, fuera del hogar

Factores protectores:

- contacto comunicacional y afectivo con celador, realiza espontáneamente actividad de colaboración, participación significativa
- participación entusiasta en actividad musical, con canto y cumplimiento
- cercanía entre experiencia escolar y familiar que confirma lo personal, participación significativa

Intervenciones docentes:

- no se implementan desde el Proyecto

Cambios adaptativos en el comportamiento:

- no se pueden evaluar

Año 2005

Conductas disruptivas:

- deambula por la escuela, no está en clase
- no cumple consignas, ni tareas
- malhumor, enojo, rechazo generalizado
- inquietud extrema
- reacciones de agresión verbal y física hacia compañeros
- no respeta indicaciones de los docentes, órdenes o pedidos
- postura desafiante
- no acepta uso del guardapolvo

Factores de riesgo:

- bajo rendimiento escolar
- condiciones de extraedad, cursa 5° con 12 años
- fracaso y mala evaluación, por lo cual repite
- abandono personal y familiar frente al fracaso
- carencia de vínculos docentes de sostén y apoyo
- no acepta ayuda
- no recibe afecto, ni comunicación de la propia docente del grado

-rechazo de los compañeros y personas de la institución

Factores protectores:

-continúa el vínculo con el celador

Intervenciones docentes:

-no se registran intervenciones deliberadas para producir mejoras

Cambios adaptativos en el comportamiento:

-no se registran

Año 2006

Conductas disruptivas

-conductas inadecuadas: juegos bruscos, peleas, insultos, burlas constantes a los compañeros, reacciones agresivas, contestaciones vulgares y de mal talante inicialmente

-inquietud

-provoca peleas injustificadas con los pares, uso de términos y expresiones groseras

-no acepta uso del guardapolvo inicialmente

Factores de riesgo:

-repitencia

-condiciones de extraedad, cursa 5° con 13 años

-dificultades de rendimiento, dificultades de aprendizaje en Matemática y Lengua

-dificultades cognitivas, motivacionales, ya que difícil sostener la atención y completar las tareas; ya por carencia de esfuerzo ya por falta de estímulo o motivación.

-carencia de apoyo o contención familiar: padre alcohólico muere / madre con exceso de trabajo, fuera del hogar/ hermano mayor con consumo de sustancias, detención policial, ausencia de tratamiento

-rechazo y expulsión del grupo de clase por condiciones de extra edad y comportamientos desajustados

-en ocasiones, lugar de chivo expiatorio, agravios verbales y gestuales hacia él

-evento de agresión física recibida de un adulto extraño dentro de la escuela

-falta de protección o contención materna ante el evento de agresión

Factores protectores:

- mínimo apoyo familiar: presentaba sus trabajos extraescolares, pero escritos por la hermana
- apoyo con intervenciones docentes deliberadas. Trabajo en equipo.
- apoyo constante docente frente a todas la áreas de funcionamiento del alumno
- solidaridad y apoyo docentes y grupo de pares ante evento de agresión física, y de padres

Intervenciones docentes:

- acuerdo deliberado de intervenir sobre el comportamiento del alumno para controlar la conducta y producir cambios
- seguimiento de sus actos y control, consenso sobre intervenciones a aplicar a aplicar y verificación de cambios
- señalamientos personalizados, confirmación docente hacia el alumno
- reconocimiento valorativo hacia el alumno, respecto a sus mejoras
- ampliación de las relaciones interpersonales y de la comunicación
- intervenciones desde modelo de escuela inclusiva, no expulsiva
- reconocimiento valorativo hacia sus mejoras y logros dentro del marco común de aplicación a otros alumnos.

Cambios adaptativos en el comportamiento:

- cumple con reglas pautadas
- acepta límites impuestos por adultos
- toma de decisión por adecuación a la norma
- se termina con el recurso de reducción horaria ante mal comportamiento
- expresión emocional afectiva: comienza a reír
- participación tareas escolares: exposición individual sobre tema prefijado
- uso del guardapolvo
- colaboración en arreglo de la escuela
- promociona al año siguiente
- control de las conductas que se señalan como inadecuadas, con el avance del año escolar

Año 2007

Conductas disruptivas

Primer período del año 2007:

- interrupción de la clase
- comportamientos amenazadores y burlescos hacia compañeros
- ausentismo o abandono

Segundo período del año 2007:

- comportamientos indisciplinados comunes

Factores de riesgo:

Primer período del año 2007:

- cambian docentes. Otras docentes a cargo del alumno.
- ausencia de intervenciones docentes de contención, seguimiento y apoyo
- indiferencia de las docentes a cargo. Desconfirmación
- rechazo generalizado de padres y compañeros, acusaciones
- rechazo por parte de los padres de la propuesta de la Dirección
- fracaso de implementación por parte de los maestros a cargo de la propuesta de seguimiento y apoyo al alumno. Rechazo de las docentes a cargo hacia el alumno
- fracaso de la propuesta de los Directivos de conciliación entre padres, compañeros y docentes a cargo
- abandono del colegio ante el rechazo generalizado

Segundo período del año 2007:

- falta de apoyo sostenido materno
- algunas acusaciones no justificadas

Intervenciones docentes

Primer período del año 2007

- no se registra, no aparecen intervenciones orientadas y sistemáticas
- desde la Dirección intervención reflexiva e inclusiva, para reducir el conflicto con los padres, propuesta a los padres de estrategia de inclusión del alumno problema
- desde la Dirección propuesta a los docentes de estrategia de inclusión y contención del alumno problema

Segundo período del año 2007:

- estrategia de Proyecto aúlico escrito y compartido de integrar a un nuevo compañero del otro turno
- búsqueda del alumno ante el ausentismo y abandono

Factores protectores:

Primer período del año 2007:

-preocupación de los Directivos, con estrategia de contención e inclusión hacia los padres, compañeros y docentes. Intención de retención

-toma de decisión de los Directivos de cambio de estrategia

Segundo período del año 2007:

-cambio de estrategia: se cambia de turno y retoma vínculo con docente del año anterior

-cambio a grupo en otro turno con características de recepción y buena disponibilidad

-continuidad en la aceptación de los compañeros

Cambios adaptativos en el comportamiento

Primer período del año 2007

-no aparecen registros

Segundo período del año 2007:

-continuidad de asistencia a clase

-recupera expresiones emocionales

-participación en actividades escolares, aceptación de consignas

-respuesta de aceptación y entusiasmo a oferta de actividades específicas a él

Año 2008

Conductas disruptivas

-ausentismo inicial por condiciones de extra edad y opción de trabajo

-imitación de comportamientos desadaptados del nuevo compañero (breve)

-episodio de altercado con otro alumno de la escuela, mentira inicial

-resentimiento y rechazo al alumno

-ausentismo breve

Factores de riesgo:

-extraedad

-autoexclusión por tema de extraedad

-ingreso de nuevo compañero con comportamientos antisociales

-intereses laborales que reemplacen la escuela y generen abandono

- falta de continuidad de estudios en nivel secundario
- ausencia materna y de familiares al acto de promoción escolar

Factores protectores:

- continuidad con el mismo grupo de compañeros y misma docente
- actitud receptiva de maestra y compañeros
- intervención de los Directivos de recepción y aceptación
- intervención permanente sobre cualquier evento de interacción disruptiva que surge
- intervención permanente con señalamientos de evolución y progreso
- implementación de trámites por parte de la docente para continuar estudios secundarios
- continuidad a lo largo de los años del vínculo afectivo con el celador

Intervenciones docentes

- búsqueda deliberada telefónica del docente hacia el alumno
 - sostenimiento del diálogo personalizado y reflexivo
 - análisis reflexivo con el alumno acerca de su comportamiento
- intervención permanente

Cambios adaptativos en el comportamiento

- habilidades sociales
- expresión de afectos
- modificación inmediata de comportamientos disruptivos por imitación de compañero
- ante altercado con otro alumno y mentira para justificar, aparece aceptación de la mentira y corrección
- reincorporación inmediata ante ausentismo breve
- participación entusiasta en proyecto áulico, asunción de rol contenedor a cargo de otro
- expresiones afectivas y de trato social en el rol de tutor
- explicación y justificación ante la docente de decisión de lo laboral en reemplazo de lo educativo
- perspectiva laboral para manutención del hogar
- logro de promoción escolar primaria
- recuperación de vínculos del pasado escolar (celador)

Año 2009

Conductas adaptadas:

- realiza trámite de recuperación de documentos personales
- realiza estudios de capacitación laboral (municipales gratuitos)

9.3. Rueda de la resiliencia y estrategias

Siguiendo a Henderson N. y Milstein²⁶, Adriana Careaga plantea:

- 1) Enriquecer los vínculos. Esto significa fortalecer las relaciones entre los individuos y se basa en los indicadores positivos de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.
- 2) Fijar límites claros y precisos. Ello implica en elaborar políticas y estrategias escolares coherentes y a su vez explicitar las expectativas de conducta, estableciéndolas con claridad y por escrito.
- 3) Enseñar destrezas para la vida. Estas consisten en: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales; habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.
- 4) Brindar afecto y apoyo. Esto significa dar respaldo y aliento incondicionales. Por ser este el más importante de los elementos aparece sombreado en la Rueda de la Resiliencia, porque parecería casi imposible superar la adversidad sin afecto.
- 5) Establecer y transmitir expectativas elevadas. Este aspecto aparece señalado tanto en la bibliografía sobre resiliencia como en la de éxito académico. Es importante que las expectativas sean elevadas pero a la vez realistas para que actúen como motivadores eficaces, fundamentalmente para aquellos alumnos que fueron “etiquetados” en el entorno escolar.
- 6) Brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa brindar a los estudiantes, a sus familias y al personal escolar, una alta cuota de

²⁶ Henderson N. y Milstein M., 2003, *Resiliencia en la escuela*, Paídos, Buenos Aires

responsabilidad por lo que acontece dentro de las paredes de la escuela, dándole oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Esta orientación está estrechamente vinculada a la literatura sobre el cambio escolar que promueve una enseñanza más “práctica”, curricula más “pertinentes” y “relacionados al mundo real “, y que las decisiones se tomen más desde los lugares de trabajo contando con la activa participación de todos los actores involucrados.

9.4. Relevamiento de las categorías emergentes

Categorías emergentes: En este relevamiento se debe seguir la cronología de los sucesos narrados donde se observan modificaciones graduales en cada categoría, que van de un punto en donde se muestran con mayor intensidad a otro donde han empezado a disminuir y hasta a ser reemplazados por otros comportamientos adaptativos. No existe un cambio abrupto donde aparecen características que luego son reemplazadas por otras opuestas. El relevamiento y descripción de las categorías se ha planteado en un antes y después de las intervenciones docentes, porque el material lo ha puesto en evidencia, pero como en todos los fenómenos de evolución humana existe una coexistencia de comportamientos que se sostienen y se integran gradualmente al cambio, reapareciendo en oportunidades algunos aspectos.

Siguiendo el detalle de la crónica o relato de la docente, se evidencia un proceso de evolución del comportamiento hacia mayor adaptación: el alumno mantiene y culmina la escolaridad pese a los innumerables obstáculos y condiciones de adversidad; se integra a un grupo escolar de trabajo; participa y se compromete en actividades colectivas; asume rol de guía, cumple con obligaciones, consignas e indicaciones de adultos; contiene impulsos y reflexiona; comienza a evaluar consecuencias de sus actos; continua después de la escolaridad con un recurso alternativo de capacitación; expresa emociones y afectos aún cuando lo haga de manera reducida y puntual. Esta evolución adaptativa se señala en las siguientes categorías.

*Relaciones interpersonales.

Antes: reducidas, caracterizadas por el aislamiento, superficiales, agresivas, poco tolerantes, marcadas por la desconfianza, ausencia de una dependencia útil, ausencia de intercambio espontáneos, ausencia de relaciones de camaradería, constante confrontación, con características de ataque y defensa, carencia de habilidades sociales básicas, sentimientos de inadecuación, experiencia de mantenerse en lugar de manera forzada y no elegida, sensación de ser rechazado y expulsado constantemente por otros alumnos, conductas antisociales (juegos bruscos, peleas, insultos, burlas constantes a los compañeros, reacciones agresivas, contestaciones vulgares), provoca desajustes en la relación con otros, comportamientos amenazadores, identificación e imitación con modelos desajustados,

Después: acepta límites impuestos por adultos y compañeros, participación activa en tareas escolares y proyectos, asume el lugar que se le otorga dentro del grupo, sostiene y da continuidad a sus vínculos, comienza con el reconocimiento de errores en el comportamiento,

*Reacciones emocionales

Antes: descontrol, saturación y desborde, impulsividad, desafiante, irritabilidad, ausencia o expresión mínima, comportamientos que responden a circunstancias presentes sin proyección de sus consecuencias, disconformidad con las actitudes y comportamientos de otros, autodescalificación, excitación psicomotriz, carencia de autocontrol, conductas de interrupción del hacer del otro y de las propias,

Después: comienza a expresar emociones básicas, contiene sus impulsos y reflexiona, se reducen comportamientos de descarga y manipulación,

*Motivaciones e intereses

Antes: reducidos, apatía, indiferencia, aparecen intereses personales en detrimento de los compartidos

Después: comparte intereses y tareas con otros con sentido de pertenencia, se moviliza para hacer y asume un rol, descubre intereses, se intensifica sus motivación ante las tareas,

*Adecuación a Normas y reglas

Antes: incumplimiento, no aceptación, no cumple con obligaciones mínimas, no respeta, descalifica, inadecuación de sus conductas según normas de tacto social, ausentismo y abandono,

Después: cumple con reglas generales y con las pautadas en el grupo del aula, acepta límites impuestos por adultos, toma de decisión por adecuación a la norma, control de las conductas que se señalan como inadecuadas, continuidad y sostenimiento del cumplimiento de obligaciones, da explicaciones y justificaciones

10. Interpretación de los datos: caracterización de la adversidad y evolución del alumno

La caracterización de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el contexto áulico que rodea al alumno, en cada año de escolaridad, junto a la caracterización de los vínculos familiares, muestra condiciones de vida poco satisfactorias que en general aparecen como obstaculizadoras para una adecuada evolución.

Su conducta caracterizada por matices de violencia como las agresiones verbales y físicas a compañeros, comportamientos impulsivos, actitudes generadoras de enfrentamiento, irritabilidad y oposicionismo, genera un entramado de relaciones interpersonales donde rechaza y es rechazado.

La opción de salir de ese circuito repetitivo, aparece ante las intervenciones favorecedoras de los docentes, que de manera constante y persistente, intentan recuperar los vínculos y la comunicación con el alumno. El esfuerzo de la maestra y el acompañamiento institucional por parte de directivos es claro y evidente: confían en que el alumno puede evolucionar y mejorar sus opciones futuras.

En este relato cronológico se pone en evidencia cómo el hacer de las docentes lo sostiene y al ausentarse, regresa a condiciones anteriores. Las docentes tienen expectativas elevadas hacia él y le dan oportunidades de participación significativa.

La presencia de condiciones de adversidad es casi constante: muere el padre, la madre aparece como distante y abandonica; no encuentra sostén en el hermano mayor que consume drogas y es arrestado; su hermana colabora en ocasiones, pero

desde el lugar de alumna en Escuela especial. Los compañeros lo rechazan y los padres de éstos proponen su expulsión. El único sostén y factor de protección es la dedicación y convicción de la docente que estimula la participación y confianza en sus posibilidades. Se suma la presencia del celador como figura cálida y continente.

En la dinámica vincular y comunicacional que se va planteando a lo largo de los años, el alumno logra terminar la escuela, logra asumir roles distintos a los iniciales, logra expresar afectos y logra someterse a las normas. Todo este proceso con una evolución irregular y no lineal, ya que sigue afectado por factores de riesgo y adversidad.

Siguiendo el hilo conductor del relato de la vida del alumno, se puede advertir que son marcadas las diferencias entre los momentos donde se encuentra afectado por las circunstancias y manifiesta dificultades en la adaptación y cuando ante la presencia del apoyo e intervenciones deliberadas, el alumno reconstruye sus posibilidades.

Se evidencia un proceso de evolución del comportamiento hacia mayor adaptación.

CAPÍTULO IV: TRANSFERENCIA

Congresos, Jornadas, Encuentros: Claudia Zozaya

* Denominación del evento: “II Congreso Nacional de Educación: “Estrategias que se anticipan a la evolución de la Educación”

Lugar de celebración y fecha: San Rafael. Mendoza, junio 2008.

Entidad/grupo organizador: Instituto Del Carmen. Municipalidad de San Rafael.

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: “Resiliencia...”

* Denominación del evento: XVII Jornadas Nacionales de RUEDES-Red Universitaria de Educación Especial

Lugar de celebración y fecha: Mendoza, septiembre 2008.

Entidad/grupo organizador: Facultad de Educación Elemental y Especial. RUEDES.

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: “Resiliencia: una concepción para la formación docente”

* Denominación del evento: II Congreso Internacional y X Congreso Nacional: “Repensar la niñez en el siglo XXI”

Lugar de celebración y fecha: Mendoza, septiembre 2008

Entidad/grupo organizador: Facultad de Educación Elemental y Especial. REDUEI.

Calidad de participación: Expositor

-Ponencia: “Construyendo resiliencia: “Una Experiencia en talleres vivenciales sobre Resiliencia con Docentes De EGB 1,2,3 , de Nivel Inicial y Polimodal Que Posibilitó Reflexionar Sobre las propias fortalezas”

-Ponencia: “Resistiré para seguir viviendo” “La infancia esa etapa tan descripta, tan hablada pero no siempre bien tratada. “Una experiencia de intervención resiliente con docentes de Nivel Inicial que permite resignificar nuestra mirada de docentes sobre las historias de niños/as que se construyen ”

* Denominación del evento: “XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”

Lugar de celebración y fecha: Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008.

Entidad/grupo organizador Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Presentación del trabajo: “: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar”

* Denominación del evento: “XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”

Lugar de celebración y fecha: Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008.

Entidad/grupo organizador Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Presentación del trabajo: “La evaluación de la Práctica y Residencia Pedagógica. Un estudio cualitativo de los procesos de reflexión y autoevaluación que realizan las practicantes”

* Denominación del evento: “V Jornadas sobre la formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”.

Lugar de celebración y fecha: Mar del Plata 07, 08 y 09 de mayo de 2009.

Entidad/grupo organizador Universidad nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Expositora.

Ponencia: “Las narrativas: dispositivo movilizador en la construcción de la profesionalidad docente”.

*Denominación del evento: III Jornadas Nacionales. Prácticas y residencias en la Formación Docente

Lugar de celebración y fecha: Provincia de Córdoba, noviembre 2008

Entidad/grupo organizador: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Ciencias de la Educación

Calidad de participación: Expositor

*Denominación del evento: I Jornadas de Salud Mental Integral Infanto Juvenil. VI Jornadas de Salud Mental Infanto Juvenil

Lugar de celebración y fecha: Mendoza, noviembre 2008

Entidad/grupo organizador: Dirección General de Salud Mental. Ministerio de Salud. Hospital El Sauce

Calidad de participación: asistente

* Jornadas de reflexión Docente del CONSEC “La Educación en la Posmodernidad”. Expositora: “Los nuevos saberes: La Resiliencia en la escuela” 4 julio 2007. Mendoza.

* “Curso-Taller: Resiliencia”:Expositora. Actividades por el Bicentenario de la 1ra. Fundación del Colegio del Carmen y San José. San Fernando del Valle de Catamarca, 14 mayo 2009.

* Conferencia “Resiliencia...una experiencia para repensarnos como docentes” en el 64° Aniversario del Instituto San Vicente de Paul. Mendoza, Dpto. San Martín 26 de septiembre.

*Jornadas 50° Aniversario Escuela Helen Keller. Expositora “Resiliencia” Decreto N° 1651/08 Godoy Cruz. DGE. Septiembre 2008

Becarios: Claudia Zozaya

* Becario

Resolución N 188/07-CD. Periodo: 1 septiembre 2007 a 31 agosto 2008. Categoría: alumno de Licenciatura

Nombre del becario: Patricia. A. Ureta Documento. DNI 12.841.524

Título del Proyecto principal: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar”

Nombre del director: Claudia Zozaya.

Informe de avance: Aprobado

Informe final: Aprobado

* Becario

Resolución N 169/08-CD. Periodo: 1 octubre 2008 a 30 septiembre 2009. Categoría: graduado de Profesorado

Nombre del becario: Cecilia Cortez Documento. DNI 28.893.189

Título del Proyecto de la becaria: “Escuelas constructoras de resiliencia: enseñar habilidades para la vida como estrategia de intervención para generar adaptación positiva en niños”

Título del Proyecto principal: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar”

Nombre del director: Claudia Zozaya.

Publicaciones

*Título: “Resiliencia: un camino a la salud mental de los docentes”

Autor/es: Analía Ferreyra y Claudia Zozaya.

Libro: Capacitación docente. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Editorial MASTER. Bahía Blanca. Bs. As. Argentina
Año: 2008

Volumen: Libro 1. Libro 2.

Páginas: 76 y 44 pág.

*Resúmenes de Jornadas: “XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”. Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Ponencia: “La evaluación de la Práctica y Residencia Pedagógica. Un estudio cualitativo de los procesos de reflexión y autoevaluación que realizan las practicantes”

“XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”. Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Ponencia: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar”

Gestión Claudia Zozaya

* Miembro Titular del Consejo de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial.

Período: 2008-2011 Resolución N 77/08-CD

Dirección de tesis Claudia Zozaya

-Título del trabajo: “La resiliencia: una concepción alternativa para el ejercicio docente”. Año de la defensa: 2007. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Castro, Rosana; Perez, Rosario; Rivero, Marisa.

-Título del Trabajo: “Estrés laboral docente” Año de la defensa: 2008. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular.

-Título del trabajo: “El niño con déficit atencional en el nivel inicial: relación docente-alumno.” Año de la defensa: 2007. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Nivel Inicial. Tesistas: Carbajo, Cecilia; Gómez, María; Fuentes, Silvia.

-Título del trabajo: “Los valores en la escuela: ¿Hay compromiso de los docentes?” Año de la defensa: 2008. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Bobadilla, Adriana, Gallardo, Ana; Passarini, María.

-Título del trabajo: “La educación y el síndrome de burnout ” Año de la defensa: 2007. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Fernández, Beatriz; Pizzolo, Rosa; Rivas, Graciela.

-Título del trabajo: “Embarazo adolescente como problema educativo actual” Año de la defensa: 2007. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Barretta, Graciela, Merenda, María; Miatello, Mabel.

-Título del trabajo: “Bullying. Incidencia en escuelas primarias del Gran Mendoza” Año de la defensa: 2008. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Romano, Dora; Remuñán, Leonor.

-Título del trabajo: “El conflicto en la escuela: una perspectiva preactiva y dinámica del conflicto ” Año de la defensa: 2008. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Barroso, Diego; Bocanegra, Natalia; Giandinotto, María.

-Título del trabajo: “Estés laboral docente” Año de la defensa: 2008. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Tesistas: Manduca, Alejandra; Noli, Hilda.

-Título del trabajo: “ Mediación... ” Año de la defensa: 2008. Institución en la cual el trabajo fue dirigido: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Licenciatura en Nivel Inicial. Tesistas: Weinert, María; Nicosia, Mary; Mesura, Gabriela.

Miembro Titular Comité evaluador/ Jurado: tesis Claudia Zozaya

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Un espacio terapéutico para el desarrollo infantil temprano de niños con déficit visual”

Nombre tesista: Beatriz Montoro

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Estrategias para la difusión de principios básicos de la Neuropsicología”

Nombre tesista: Silvana Casas

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Proyecto de desarrollo infantil temprano y la prevención del VIH·SIDA en zonas vulnerables de Mendoza”

Nombre tesista: Silvia Morresi

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Primer Centro de Atención Temprana al Desarrollo Infantil dentro del sistema de salud de la provincia de Mendoza”

Nombre tesista: Carina Figueroa

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Atención odontológica en niños en etapa de desarrollo temprano (0- 3 años)

Nombre tesista: Cristina Suárez

Cursos dictados Claudia Zozaya

-- “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Destinatarios: docentes de Nivel Inicial, EGB 1 y 2. Directivos. Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

-“Resiliencia Nivel II: Supervisión de casos. Destinatarios: docentes de Nivel Inicial, EGB 1 y 2. Directivos. Resolución y puntaje DGE. Agosto-October 2008. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Becas obtenidas Claudia Zozaya

- Beca de posgrado para personal de la Universidad Nacional de Cuyo que realice estudios de posgrado año 2008. [Resolución N° Consejo Superior](#). Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Estudios Maestría en Psicología Social.

- Beca de posgrado para personal de la Universidad Nacional de Cuyo que realice estudios de posgrado año 2009. [Resolución N° 90 Consejo Superior](#). Renovación. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Estudios Maestría en Psicología Social.

Congresos, Jornadas, Encuentros: Analía Ferreyra

* Denominación del evento: “II Congreso Nacional de Educación: “Estrategias que se anticipan a la evolución de la Educación”

Lugar de celebración y fecha: San Rafael. Mendoza, junio 2008.

Entidad/grupo organizador: Instituto Del Carmen. Municipalidad de San Rafael.

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: “Resiliencia...”

* Denominación del evento: XVII Jornadas Nacionales de RUEDES-Red Universitaria de Educación Especial

Lugar de celebración y fecha: Mendoza, septiembre 2008.

Entidad/grupo organizador: Facultad de Educación Elemental y Especial. RUEDES.

Calidad de participación: Expositor

Ponencia: “Resiliencia: una concepción para la formación docente”

* Denominación del evento: II Congreso Internacional y X Congreso Nacional: “Repensar la niñez en el siglo XXI”

Lugar de celebración y fecha: Mendoza, septiembre 2008

Entidad/grupo organizador: Facultad de Educación Elemental y Especial. REDUEI.

Calidad de participación: Expositor

-Ponencia: “Construyendo resiliencia: “Una Experiencia en talleres vivenciales sobre Resiliencia con Docentes De EGB 1,2,3 , de Nivel Inicial y Polimodal Que Posibilitó Reflexionar Sobre las propias fortalezas”

-Ponencia: “Resistiré para seguir viviendo” “La infancia esa etapa tan descripta, tan hablada pero no siempre bien tratada. “Una experiencia de intervención resiliente con docentes de Nivel Inicial que permite resignificar nuestra mirada de docentes sobre las historias de niños/as que se construyen ”

* Denominación del evento: “XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”

Lugar de celebración y fecha: Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008.

Entidad/grupo organizador Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Presentación del trabajo: “: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar”

* Denominación del evento: “XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”

Lugar de celebración y fecha: Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008.

Entidad/grupo organizador Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Presentación del trabajo: “La evaluación de la Práctica y Residencia Pedagógica. Un estudio cualitativo de los procesos de reflexión y autoevaluación que realizan las practicantes”

* Denominación del evento: “V Jornadas sobre la formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”.

Lugar de celebración y fecha: Mar del Plata 07, 08 y 09 de mayo de 2009.

Entidad/grupo organizador Universidad nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Expositora.

Ponencia: “Las narrativas: dispositivo movilizador en la construcción de la profesionalidad docente”.

*Denominación del evento: III Jornadas Nacionales. Prácticas y residencias en la Formación Docente

Lugar de celebración y fecha: Provincia de Córdoba, noviembre 2008

Entidad/grupo organizador: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Ciencias de la Educación

Calidad de participación: Expositor

*Denominación del evento: I Jornadas de Salud Mental Integral Infante Juvenil. VI Jornadas de Salud Mental Infante Juvenil

Lugar de celebración y fecha: Mendoza, noviembre 2008

Entidad/grupo organizador: Dirección General de Salud Mental. Ministerio de Salud.
Hospital El Sauce

Calidad de participación: asistente

* Denominación del evento XIX Jornadas Argentinas de Tiflogía. Entidad/grupo organizador ASAERCA. Fundación Tiflos. Expositora “Resiliencia”. La Plata, 9,10 y 11 de octubre de 2008.

* Jornadas de reflexión Docente del CONSEC “La Educación en la Posmodernidad”. Expositora: “Los nuevos saberes: La Resiliencia en la escuela” 4 julio 2007. Mendoza.

* “Curso-Taller: Resiliencia”:Expositora. Actividades por el Bicentenario de la 1ra. Fundación del Colegio del Carmen y San José. San Fernando del Valle de Catamarca, 14 mayo 2009.

* Conferencia “Resiliencia...una experiencia para repensarnos como docentes” en el 64º Aniversario del Instituto San Vicente de Paul. Mendoza, Dpto. San Martín 26 de septiembre.

*Jornadas 50º Aniversario Escuela Helen Keller. Expositora “Resiliencia” Decreto N° 1651/08 Godoy Cruz. DGE. Septiembre 2008

Publicaciones Analía Ferreyra

*Título: “Resiliencia: un camino a la salud mental de los docentes”

Autor/es: Analía Ferreyra y Claudia Zozaya.

Libro: Capacitación docente. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Editorial MASTER. Bahía Blanca. Bs. As. Argentina
Año: 2008

Volumen: Libro 1. Libro 2.

Páginas: 76 y 44 pág.

*Resúmenes de Jornadas: “XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”. Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Ponencia: “La evaluación de la Práctica y Residencia Pedagógica. Un estudio cualitativo de los procesos de reflexión y autoevaluación que realizan las practicantes”

“XXI Jornadas de Investigación y III Jornadas de Posgrado”. Mendoza 01, 02 y 03 de octubre de 2008. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Ponencia: “La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar”

Miembro Titular Comité evaluador/ Jurado: tesis Analía Ferreyra

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Un espacio terapéutico para el desarrollo infantil temprano de niños con déficit visual”

Nombre tesista: Beatriz Montoro

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Estrategias para la difusión de principios básicos de la Neuropsicología”

Nombre tesista: Silvana Casas

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Proyecto de desarrollo infantil temprano y la prevención del VIH·SIDA en zonas vulnerables de Mendoza”

Nombre tesista: Silvia Morresi

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Primer Centro de Atención Temprana al Desarrollo Infantil dentro del sistema de salud de la provincia de Mendoza”

Nombre tesista: Carina Figueroa

* Trabajo final de Posgrado: Especialización en Desarrollo Infantil Temprano
Resolución N 186/08 –CD

Título del trabajo: “Atención odontológica en niños en etapa de desarrollo temprano
(0- 3 años)

Nombre tesista: Cristina Suárez

Cursos dictados Analía Ferreyra

-- “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Destinatarios:
docentes de Nivel Inicial, EGB 1 y 2. Directivos. Resolución y puntaje DGE. Abril y
mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial,
U.N.Cuyo

-“Resiliencia Nivel II: Supervisión de casos. Destinatarios: docentes de Nivel Inicial,
EGB 1 y 2. Directivos. Resolución y puntaje DGE. Agosto-October 2008. Total 42
hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Cursos realizados Mónica Olguín

*Curso “calidad de vida laboral-nivel I introducción: estrés y burnout”. Facultad de
Educación elemental y especial. agosto 2006. Asistido y aprobado

*Curso “calidad de vida laboral-nivel II: estrés y burnout-técnicas de mejoramiento y
cambio de clima laboral”. Facultad de Educación elemental y especial. Setiembre
2006. Asistido y aprobado

*Curso “jornadas de prevención y resolución de conflictos”. Gobierno de Mendoza.
Dirección general de escuelas. Dirección de orientación y apoyo psicopedagógico
comunitario. Diciembre 2006. Asistido y aprobado.

* I jornadas nacionales de investigación educativa: las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa. Facultad de Educación elemental y especial. Mayo 2007. Asistente.

* I Jornada de discapacidad y universidad: programa de inclusión para personas con discapacidad” Rectorado UNCuyo. Mayo 2007. Asistente.

* 3º Congreso Internacional entre educación y salud” y 3º Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred. Córdoba. Setiembre 2007. Asistente.

* IX Encuentro Mundial de Educación Especial y Primera reunión mundial de Expertos en Educación y Desarrollo infantil. Sociedades inclusivas, derecho a las diferencias. Mendoza. Setiembre 2007. Asistente.

Congresos, Jornadas Mónica Olguín

* Expositor: “jornadas problemática del sujeto ciego o con baja visión” escuela n° 2-006 Helen Keller. setiembre 2008

* Disertante: “jornadas problemática del sujeto ciego o con baja visión” escuela n° 2-006 Helen Keller. setiembre 2008

* XVII Jornadas Nacionales de RUEDES-Red Universitaria de Educación Especial Mendoza, septiembre 2008. Facultad de Educación Elemental y Especial. RUEDES. Expositor. Ponencia “prácticas e instituciones educativas fortalecedoras”

* XIX Jornadas Argentinas de Tiflología. ASAERCA. Fundación Tiflos. Expositora “Resiliencia”. La Plata, 9,10 y 11 de octubre de 2008.

Curso realizado Verónica Martínez:

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Congresos, Jornadas Verónica Martínez

* XVII Jornadas Nacionales de RUEDES-Red Universitaria de Educación Especial Mendoza, septiembre 2008. Facultad de Educación Elemental y Especial. RUEDES. Expositor. Ponencia “La importancia de la escuela en la construcción de la resiliencia en personas con discapacidad intelectual”

Curso realizado Gabriela Rossi;

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Curso realizado Claudia Dumé

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Cursos realizado Angela Valdez

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Curso realizado Alicia Hidalgo

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Curso realizado Rosa Cruzatte.

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez
Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de
Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

Curso realizado Mabel Suarez

* “Resiliencia en la escuela: una forma de prácticas docentes”. Verónica Martínez
Resolución y puntaje DGE. Abril y mayo 2007. Total 42 hs reloj. Facultad de
Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo

CONCLUSIONES

Los docentes manifiestan de manera reiterada su preocupación por los problemas de disciplina y violencia que tienen lugar en el espacio escolar. Enfrentan cotidianamente situaciones marcadas por el oposicionismo, la impulsividad, el incumplimiento, la indiferencia, el ausentismo y las agresiones.

Estas características de funcionamiento se evidencian en las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos, y entre alumnos.

Se plantean opciones de resolución, que intentan determinar las causas y eliminarlas. Esta perspectiva aborda específicamente el síntoma: debilitándolo, controlándolo, sancionándolo. Las intervenciones giran en torno al problema una y otra vez, este es el modelo básico en educación y salud. Responde al modelo de los factores de riesgo y de daño.

Desde una perspectiva de complementación, se propone recurrir a otro modelo capaz de aportar una mirada alternativa de la realidad ¿por qué no trabajar con áreas del funcionamiento relacionadas con el logro de mayores relaciones interpersonales, con la creatividad, el aumento de autoestima? Si se busca en cada sujeto conductas de adaptación social y se las estimula, si se le muestra confianza y expectativas elevadas hacia lo que él siente que es ¿es posible generar otra dinámica de identificación, para que se reconozca en lo que puede y no en lo que falla?

Si en un contexto de adversidad, se le sostiene generando apoyo y afrontamiento ¿es posible conseguir mejoras en su adaptación social?

Se propone el modelo de la resiliencia. Se reorienta el abordaje hacia los factores protectores, hacia la búsqueda de aspectos sanos y de respuestas adaptativas del sujeto y su entorno. Las mejoras se procuran estimulando aspectos protectores del yo y de su entorno. Se potencian recursos sanos y de recuperación del sujeto.

La violencia supone un aprendizaje de situaciones vividas, a partir de las cuales se desarrollan mecanismos de vinculación y comunicación del sujeto o el grupo, basados en el daño. El vínculo está planteado en esos términos y no se conocen otros.

Si las conductas disruptivas, propias de un funcionamiento enmarcado en violencia, se han aprendido como opción de enfrentamiento a una realidad ¿por qué no aprender otras opciones? ¿por qué no incluir la recuperación de la confianza en otros y la búsqueda de apoyo? ¿por qué no construir esa capacidad?

Se parte del supuesto de que, el modelo del riesgo y la intervención sobre el déficit resulta limitado al intentar inhibir el síntoma, mientras que, el abordaje e intervenciones desde el modelo de la resiliencia fomenta en los sujetos el desarrollo, porque posibilita un aprendizaje proactivo respecto así mismo y genera el desenvolvimiento de aspectos sanos de reparación y vinculación. Se trabaja sobre el potencial o el aprendizaje de modelos de adaptación social.

En síntesis, en vez de inhibir conductas negativas (agresiones físicas y verbales, impulsividad, irritabilidad y otras), se busca desarrollar conductas positivas (compromiso, iniciativa, producción, comunicación, vínculos, enfrentamiento, superación) como alternativa para modificar el comportamiento y generar mejoras en la adaptación social.

El protagonismo lo tiene el docente con sus intervenciones, guiadas desde una ideología basada en construir resiliencia. El hacer del docente consiste en, tener expectativas elevadas hacia el otro, brindar apoyo y afecto, brindar oportunidades de participación significativa, fijar límites claros y precisos, enriquecer los vínculos, enseñar habilidades para la vida.

Estas intervenciones se efectivizan en las relaciones interpersonales con alumnos cuyo comportamiento se caracteriza por el incumplimiento, desinterés, intolerancia, oposicionismo, ausentismo, impulsividad, agresiones verbales y físicas y demás comportamientos disruptivos dentro de la dimensión denominada como violencia escolar.

Las intervenciones de los docentes no abordan estos comportamientos directamente, sino que, construyen competencias basadas en la credibilidad y la significación del sujeto. Se propone el desarrollo de habilidades de afrontamiento y adaptación social.

La estrategia clave subyacente consiste en mostrarle al mismo niño o adolescente que él puede mejorar. Consiste en generar una dinámica de desenvolvimiento o construcción de aspectos personales de superación.

El supuesto de esta investigación plantea que la construcción de componentes resilientes como el afrontamiento y la superación, produce mejoras en la adaptación social.

A través del relato del hacer de una docente con su alumno en condiciones de adversidad, se analizan y detallan los factores de riesgo, los comportamientos conflictivos, los factores protectores, las intervenciones docentes enmarcadas en una ideología de construcción de aspectos sanos y preactivos y las mejoras en la adaptación del alumno.

Se construyen categorías de análisis del comportamiento del alumno en base a lo emergente y recurrente. Estas categorías son las relaciones interpersonales, la adecuación a normas y reglas, motivaciones e intereses y reacciones emocionales. En cada una de ellas se analiza la evolución que tiene lugar cuando el docente interviene para desarrollar afrontamiento y confianza.

En general puede discriminarse un antes y después de esa intervención. En el antes la conducta desadaptada con manifestaciones como: irritabilidad, oposicionismo, incumplimiento, agresiones verbales y físicas, impulsividad. Un después con inicios y concreciones en cuanto al cumplimiento de tareas, la aceptación de límites, la participación y la expresión de sentimientos.

Aún así, es claro advertir que la vida no ofrece soluciones rápidas y perfectas, el cambio es gradual y coexisten condiciones de adversidad y conductas no adecuadas desde la perspectiva social. No hay una diferencia absoluta y tajante entre ese antes y después. Pero en el caso estudiado, es posible advertir cambios ante los esfuerzos sostenidos del docente, como el alumno evoluciona, logra otras opciones de adecuación social.

El estudio del sujeto singular ha permitido poner a prueba ciertas intervenciones en el ámbito de la escuela y a partir de éstas analizar el mejoramiento en la adaptación social de alumno de comportamiento violento. Se ha cumplido el objetivo principal. Se mantiene el supuesto de que, desarrollar características resilientes en un alumno con dificultades de adaptación escolar permite evolucionar hacia una adaptación positiva.

BIBLIOGRAFÍA

- * Álvarez Cáceres R.(1996) El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica. Madrid. Díaz de Santos.
- *Bertrán, G.; Noemí, P, y Romero, S. (1998). Resiliencia: ¿enemigo o aliado para el desarrollo humano? .Santiago de Chile: CIDE documentos, nº 9
- * Crowl, Thomas K. (1996). Fundamentos de la investigación educativa. 2da edición. Boston. McGraw-Hill
- *Cyrulnik, B.(2001) Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida.Madrid.Gedisa, 2002
- * Cyrulnik, Boris (2001): La maravilla del dolor-El sentido de la resiliencia, Barcelona, Granica.
- *Cyrulnik, B. (2002) El murmullo de los fantasmas. Madrid. Gedisa,
- *Cyrulnik, B., Manciaux, M. y otros (2003) El realismo de la esperanza. Madrid. Gedisa,
- *Ferreya Analía y ots (2000) “La construcción del psiquismo” Doc de Cátedra. Facultad de Educación Elemental y especial. Universidad nacional de Cuyo.
- *Galende Emiliano (2006) “ De un horizonte incierto” Isbn950-12-4204-8 Bs As Edit Paidós.
- *Galtung, J. (1990). “Cultural violence”. The Journal of Peace Research, 27, 291-301
- *Galtung, Johan (1995) “Investigaciones Teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas”. Editorial Tecnos. Madrid. España.
- *Grotberg, Edith (1995), en Kotliarenko, María Angélica (1997) “Estado de arte en resiliencia”, OPS, OMS, Fundación Kellogg, CEANIM, 1997.
- *Henderson, N.; Milstein, M. M. (2003) Resiliencia en la Escuela. Buenos Aires. Ediciones Paidós S.A.
- *Hernández Sampieri, r; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2003) Metodología de la investigación, México.: Mc Graw Hill.
- *Jackson, Philip W. (1992) “La vida en las aulas”. Madrid. Ediciones Morata.

*Kotliarenco, M° A.; Cáceres, I.; Álvarez, C. (1996). Resiliencia: construyendo en adversidad. Santiago de Chile: CEANIM.

*Krauskopf, Dina (1995): En Internet:
<http://www.asbrabr.com.br/opiniaodet.cfm?opiniaio=7>

*LaraMolina,E;MartínezFernández,C;Pandolfi Price, Ma; Penroz Celis, K y Díaz, P. (Concepción, Nov 2000) Informe Resiliencia: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad

*Manciaux, M. (2001) “La resiliencia: resistir y hacerse”. Madrid. Gedisa,

*Martínez Torralba, I. y Vásquez-Bronfman, A.(2006) La resiliencia invisible. Madrid.Gedisa,

*Melillo A y Suarez Ojeda E. (2002) “Resiliencia. Descubriendo las Propias Fortalezas”. Buenos Aires. Paidós

*Melillo A y Suarez Ojeda (2004) “Resiliencia y Subjetividad. Los Ciclos de la Vida”. Buenos Aires. Paidós

*Moreno Jiménez, B., González Gutierrez, J.L. y Garrosa Hernández, E. (2001) “Variables de personalidad y proceso del burnout: Personalidad Resistente y Sentido de la coherencia”. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional de Colombia, 20: 1-18. ([on-line](#))

*Meirieu, P (1998) “Franskenstien Educador”. Barcelona. Alertes.

*Narodowski, Mariano y Carriego, Cristina (2009) “La Escuela frente al límite y los límitesdelaescuela”.Málaga.Agapea.

*Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). “Violencia escolar. Mito o realidad.” Sevilla. Mergablum.

*Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1994). “Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela”. Valencia: Nau Llibres.

*Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1996). “Valores y educación”. Barcelona: Ariel.

*Ortega, R: Mora, J. y Otros. (1998) “La Convivencia Escolar: ¿Qué es y Cómo abordarla?” Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

*Ortega, R. (Coord.) (2000) “Educar la convivencia para prevenir la violencia”. Madrid. Visor.

*Ospina, H. F; Narodowski, M y Martínez Boom, A. (comps.)

*Narodowski, M; Carriego, C; Martínez Boom, A; Arellano Duque, A; Saldarriaga Vélez, J; Zapata Villegas, V; Ossa Montoya, A; Muñoz Gaviria, D y Baquero, R. (2009) “La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses.” Málaga. Agapea.

*Peñacoba C. y Moreno, B.(1998) El concepto de personalidad resistente: Consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. Boletín de Psicología, 58:61-96

* Puerta de Klinkert, María Piedad (2002) Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Buenos Aires. Lumen

* Reichart ChS, Cook TD. (2001) Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En: Cook TD, Reichart ChR (ed). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

*Suarez Ojeda, Elbio (1992) El concepto de resiliencia comunitaria desde la perspectiva de la promoción de la Salud² En Medicina y Sociedad Vol 19, N° 1

* Taylor, S.J. y R. Bogdan. (2004). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona: Paidós. España

*Vázquez, C. y Pérez-Sales, P. (2003) “Emociones positivas, trauma y resistencia. Ansiedad y estrés”. 9(2-3):231-254

*Walsh, Froma (1998) “El concepto de Resiliencia familiar: Crisis y Desafíos, Sistemas Familiares”. Año 14, n° 1, marzo 1998.

*Winnicott, D (1978) “El concepto de individuo sano”, en Donal Winnicott. Buenos Aires, Trieb

*Wawa, K. (s/f). Resiliencia y factores protectores. Disponible en URL [documento WWW].
http://www.apsique.com/textos/deli/http://www.prodemuch.gob.pe/setai/kusisqawawa/castellano/kw_11_resiliencia.htm

.....