

Clima Social Escolar y Desarrollo Personal

Neva Milicic • Ana María Aron



EDICIONES UC

Clima Social Escolar y Desarrollo Personal

EDICIÓN REVISADA Y ACTUALIZADA

Neva Milicic / Ana María Aron



EDICIONES UC

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Vicerrectoría de Comunicaciones

Alameda 390, Santiago, Chile

editorialedicionesuc@uc.cl

www.ediciones.uc.cl

Clima Social Escolar y Desarrollo Personal

Neva Milicic Müller

Ana María Aron Svigilsky

© Inscripción N° 279.248

Derechos reservados

Julio 2017

ISBN Edición impresa N° 978-956-14-2075-5

ISBN Edición digital N° 978-956-14-2618-4

Diseño: M. Francisco de la Maza

Imagen de portada: Paul Klee

Diagramación digital

info@ebookspatagonia.com

www.ebookspatagonia.com

CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile

Aron, Ana María, autor.

Clima Social Escolar y Desarrollo Personal

/ Ana María Aron, Neva Milicic

1. Ambiente de clases.

2. Relaciones profesor-alumno.

3. Análisis del proceso de interacción en educación.

I. t.

II. Milicic, Neva, 1943-, autor.

2017 371.102 + DDC23 RCAA2

ÍNDICE

Agradecimientos

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptos generales

2.2 Un estudio cualitativo sobre clima social escolar

2.3 Contextos escolares frenadores y favorecedores del desarrollo personal

3. PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Taller de capacitación

3.2 Programa de mejoramiento del clima social escolar

3.3 Aplicación y evaluación del programa

SEGUNDA PARTE - UNIDADES EDUCATIVAS PARA LOS ALUMNOS

UNIDAD I: EVALUANDO EL CLIMA SOCIAL

ACTIVIDADES

1. Las cosas buenas y las cosas que se podría mejorar

2. ¿Qué podemos hacer para mejorar el clima social?

3. Si yo fuera director...

4. ¿Competitivos o cooperativos?

5. ¿Por qué se produce la violencia?

6. Dramatizando la violencia

UNIDAD II: DE DÓNDE PROVIENEN MIS FORTALEZAS

ACTIVIDADES

1. Identificando lo que quiero
2. ¿Cuáles son mis recursos?
3. ¿Con qué recursos cuento?
4. ¿Quién confía en mí?
5. ¿Qué me digo a mí mismo?

UNIDAD III: POR QUÉ SON IMPORTANTES LOS AMIGOS Y LAS AMIGAS

ACTIVIDADES

1. Recordando a un buen amigo o el amigo que me gustaría tener
2. ¿Cómo es mi estilo de relación?
3. ¿Qué intereses tengo en común con mis amigos?
4. ¿Qué experiencias tengo en común con mis compañeros?

UNIDAD IV: MEJORANDO LA COMUNICACIÓN

ACTIVIDADES

1. Comunicarse bien y comunicarse mal
2. Los gestos dicen más que las palabras
3. Aprendiendo a sintonizar: desatinos
4. Sintonía emocional

UNIDAD V: CÓMO DISMINUIR EL ESTRÉS

ACTIVIDADES

1. ¿Qué me provoca tensión?
2. Inventando un test para medir el estrés
3. Aprendiendo a enfrentar la tensión

UNIDAD VI: RESOLVIENDO PROBLEMAS

ACTIVIDADES

1. Buscando soluciones
2. Organizando un foro
3. Identificando los problemas del curso: el buzón

4. Resolviendo los problemas del curso

UNIDAD VII: RESOLVIENDO CONFLICTOS INTERPERSONALES

ACTIVIDADES

1. ¿Cómo reacciono ante los conflictos?
2. Manejo constructivo y destructivo de los conflictos
3. Asumiendo distintos papeles en los conflictos
4. Aprendiendo a mediar en un conflicto

UNIDAD VIII: SOMOS RESPONSABLES POR NOSOTROS MISMOS

ACTIVIDADES

1. ¿Qué riesgos hay que prevenir?
2. Diseñando una campaña de prevención: enseñándole a otros
3. ¿Qué espero del futuro?
4. También es necesario pasarlo bien

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agradecimientos

En primer lugar quisiéramos agradecer a nuestros compañeros del Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato y a los docentes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes nos nutren cotidianamente en el diálogo y preocupación por los temas de la educación en Chile, y a todos aquellos que de una u otra manera nos ayudaron a poner el tema del Clima social escolar en la agenda pública.

A los establecimientos educacionales que nos abrieron sus puertas y nos relataron sus experiencias dando testimonio de lo que el clima social impacta en el desarrollo personal, en el rendimiento académico y en la convivencia escolar. Especialmente quisiéramos destacar el aporte de los directores, profesores y estudiantes que participaron generosamente en los grupos focales y talleres.

A Caterina Pesce y Soledad López de Lériada quienes colaboraron activamente en análisis de los datos de las investigaciones que sustentan este libro. A Javier Barrientos cuyo trabajo acucioso permitió la construcción de los índices de autores y materias.

A Angélica Zegers y Patricia Corona, de Ediciones UC, que confiaron en nosotras y enriquecieron el texto con su gestión editorial

A los autores de todos los libros y artículos citados en las referencias bibliográficas, especialmente a quiénes son nuestros vínculos más cercanos, ellos saben quienes son, y que no han nutrido con sus saberes y nos han motivado a emprender esta aventura de escribir y compartir con otros lo que hemos descubierto en nuestras andanzas

académicas.

A nuestras familias que nos apoyan incondicionalmente y con quienes tenemos una deuda por el largo tiempo dedicado a este trabajo.

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos esencialmente sociales. Desde que nacemos nos es imposible sobrevivir sin un entorno social, sin otros que se ocupen de nuestras necesidades más básicas, tanto desde un punto de vista biológico como desde el punto de vista emocional. Las necesidades básicas se refieren a ser alimentados, ser cuidados frente a las inclemencias del tiempo y frente a las enfermedades, ser protegidos de los peligros externos, y, por sobre todo, se refieren a recibir afecto, la más propiamente humana de todas las necesidades básicas. Se refiere al ansia de estar en contacto efectivo con quienes nos quieren, aprender a sintonizarnos con sus emociones, aprender a vincularnos emocionalmente con otros, que es lo que nos permitirá más adelante formar lazos significativos y duraderos, y tejer nuestras redes sociales.

Las redes que forman parte de nuestra propia identidad y que nos apoyan en las primeras exploraciones del mundo, amortiguándonos los golpes y las caídas en situaciones de crisis, son un elemento central en el desarrollo de las personas.

Entre estos núcleos sociales que sirven de nicho ecológico para el desarrollo de mujeres y hombres, la familia y la escuela representan dos plexos fundamentales. La familia, por ser el núcleo social básico; el primer modelo de relaciones sociales: el primer espacio en que el niño explora sus propias habilidades y aprende a tener confianza en sí mismo o a ser temeroso; donde desarrolla las primeras imágenes acerca de sí y aprende a percibirse como alguien querido y valorado, o más bien como alguien

a quien se quiere y se valora poco; donde ejercita la expresión de sus emociones y aprende a expresarse libremente, o a esconder sus deseos y emociones; donde puede desarrollar una sordera emocional o aprende a sintonizarse con las emociones de quienes lo rodean. La familia, positiva o negativa, representa el primer peldaño de la identidad personal.

Desde este entorno protegido, en la mayoría de los casos, el niño hace sus primeras incursiones en el mundo externo cuando ingresa a la escuela. En ese momento la familia deja de tener la exclusividad como contexto moldeador del niño y de la niña. Aparecen los profesores y los pares como figuras influyentes en su desarrollo.

El contexto escolar se transforma en la segunda gran agencia socializadora: transmite valores, sistemas de creencias, normas y hábitos de convivencia, debatiéndose entre distintas polaridades. Crea las condiciones para el desarrollo o la inhibición de habilidades; afianza o modifica las primeras imágenes que el niño y la niña se habían formado de sí mismos; fortalece o debilita la confianza en sí mismo; fomenta los estilos competitivos o solidarios; crea ambientes protectores o precipita las situaciones de riesgo; promueve expectativas positivas y crea confianza en el futuro y las demás personas; o bien restringe los grados de libertad y crea desesperanza aprendida y desconfianza.

Este libro trata acerca del clima social escolar y su relación con el desarrollo personal. De cómo el contexto escolar proporciona las condiciones para que el niño y la niña sigan desarrollándose, en distintas direcciones. De cómo el entorno, formado por los profesores, los otros niños, las características geográficas, el ambiente físico, el contexto educativo y social más amplio, favorecen o frenan el desarrollo de las distintas potencialidades.

Las palabras “clima social escolar” evocan las condiciones atmosféricas que rodean a quienes pasan parte

importante de sus vidas en los colegios. Pueden ser inclementes o cálidas, fomentar el desarrollo pleno o frenar el crecimiento, limitar la expansión o permitir las vinculaciones y salidas hacia otros terrenos, en fin, constituyen las condiciones que, en términos de Vigotzky, permitirán la actualización de las zonas de desarrollo próximo, es decir, el florecimiento de las potencialidades que están solo en brotes, o que, por el contrario, como el tiempo inclemente, congelarán y paralizarán el crecimiento.

El clima social escolar los afecta a todos, a los estudiantes, a los profesores y a los directivos. Algunos pueden pensar que están más resguardados que otros, sin embargo, los efectos benéficos o adversos de un clima escolar se hacen sentir en todos los miembros del sistema.

Es importante contextualizar la educación tanto en la perspectiva del contexto social en que los niños y jóvenes están viviendo, proyectándose hacia la sociedad que les tocará vivir y construir. Las niñas y niños que estamos educando hoy serán personas que, a pesar de haber nacido en el añejo siglo XX, a fines del segundo milenio, tendrán que habitar otro siglo y el tercer milenio de la humanidad. La herencia recibida de la historia de los primeros milenios, está marcada por episodios de violencia, de destrucción y de miedo que hemos sido incapaces de erradicar y que son producto de una sociedad patriarcal. Sin embargo, hemos hecho algunos progresos. Como dice Lagarde:

nombrar la violencia deslegitima la guerra, el culto a la destrucción y a la depredación, y ha permitido temerle. Tras el holocausto y la memoria de sobrevivientes de los campos de exterminio, tras las cremaciones tumultuarias y tras el intento racionalizado de destruir la dignidad humana de millones, ya no podemos ignorar a dónde conduce el poder totalitario. Sabemos muy bien lo que

es un mundo sin derechos humanos. Pertenecemos al horizonte cultural de la bomba atómica. Conocemos el significado de ciudades arrasadas en segundos y de las decenas de miles de muertos en instante (Lagarde, 1997, pp. 152-153).

El contexto social se relaciona no solo con factores macrosistémicos, sino también con las responsabilidades personales de los miembros que lo componen, y, por lo tanto, la consideración del desarrollo personal en el contexto escolar debe tener un rol protagónico.

El desarrollo personal es un concepto que se refiere a la actualización de todas las potencialidades afectivas e intelectuales de una persona, así como el desarrollo de sus talentos específicos. Es un concepto integrador que supone el conocimiento de la persona acerca de sí misma y de su unicidad, el planteamiento de metas personales, el reconocimiento de los propios talentos, y la formulación de objetivos coherentes con su sistema de valores. En este sentido el desarrollo personal está íntimamente ligado al concepto de formación afectiva y valórica y de inteligencia emocional.

El desarrollo personal ha demostrado ser una de las variables de mayor significación en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la prevención de problemas de salud mental tanto de los profesores como de los alumnos. También se ha postulado como un factor predictivo de los logros y satisfacciones que los estudiantes lleguen a tener en el futuro.

Perspectivas de análisis

La consideración del concepto de clima social nos hace movernos desde enfoques individualistas hacia otros más sistémicos, desde lógicas lineales a lógicas interaccionales.

Nos ubica en un posición epistemológica en que la comprensión de los comportamientos de las personas no se entienden solo a partir de sus características y potenciales individuales, sino también a partir del contexto en que les ha tocado vivir y desarrollarse, y de las interacciones que se han dado entre ellas y esos contextos (Arón y Milicic, 2014).

La consideración de los contextos supone distintas posiciones del observador, en este caso nosotras y los lectores, al intentar analizar un tema como el del clima social escolar. Podemos, por ejemplo, poner el foco en los individuos: los estudiantes, los profesores, otros profesionales del contexto escolar; examinar sus características, su historia, su preparación, sus potencialidades, sus expectativas, sus sueños. Podemos ampliar el foco para incluir las interacciones que se dan entre ellos, las interacciones entre pares, las interacciones entre profesores y alumnos, las interacciones entre directivos y profesores y entre directivos y alumnos. Alguien incluso podría pensar que para entender lo que ocurre en el contexto escolar no solo interesan las interacciones al interior de la escuela, también son importantes las interacciones que cada miembro del sistema escolar establece con sus propias familias y núcleos sociales más próximos. Podemos ampliar más el foco e incluir además en nuestro análisis a las interacciones entre sistemas, como por ejemplo las relaciones entre la familia y la escuela, entre la comunidad y la escuela, entre los distintos componentes de exosistema –sistema de salud, sistema judicial, gobierno comunal, sistema educacional– y la escuela. Finalmente podemos ampliar aún más la mirada e incluir al macrosistema, que está constituido por los sistemas de creencias y valores, los estilos de vida propios de la cultura en que están insertos los niños, los profesores y las escuelas que nos preocupan.

Estos sistemas de creencias impregnan todos los niveles de una sociedad y por lo tanto alcanzan también a los individuos que la componen.

Cuando analizamos un problema podemos tomar las distintas perspectivas descritas; cada una nos lleva a formular distintas conceptualizaciones y de allí derivan distintos cursos de acción. Es decir, los cambios de perspectivas teóricas nos llevan también a transformaciones en la forma en que se enfrentamos las situaciones problema. Por ejemplo, si nos enfrentamos a la preocupación de una profesora por los problemas de conducta de Marcela, una niña de siete años, quien se manifiesta abiertamente agresiva con sus compañeros y rebelde frente a las normas de la escuela, podemos adoptar distintos focos en este análisis. Desde un punto de vista individual, podríamos evaluar las características personales de esta niña, su nivel de desarrollo, su coeficiente intelectual, y la presencia de algunos indicadores de disfunciones o patologías. Eso nos llevaría necesariamente a pedir evaluaciones de expertos, a realizar un diagnóstico y eventualmente a tomar medidas como la exclusión de Marcela de esa clase o de esa escuela, temporal o definitivamente, la recomendación de clases especiales, de tratamientos psicoterapéuticos o de medicamento como resolución del problema.

Otro nivel de análisis nos llevaría a considerar las interacciones que Marcela establece con su profesora, y las que establece con sus compañeros, así como las características del contexto en que se dan las conductas problema. Este nivel de análisis nos conduce a plantear preguntas distintas a las que nos planteamos en el nivel individual, por ejemplo: ¿en qué situaciones se dan las conductas agresivas, en los recreos o durante las horas de clases?; ¿ocurre con todos los profesores o solo con algunos?; ¿este comportamiento lo presenta solo ella, o hay

otros niños o niñas quienes muestran conductas similares?; ¿cuáles son las situaciones inmediatamente previas a sus conductas rebeldes?; ¿cuál ha sido la reacción habitual de la profesora?; ¿cómo son las relaciones entre Marcela y sus compañeras?; ¿tiene amigas en el curso o es una niña más bien aislada o rechazada?

Ampliando más el foco de las interacciones podríamos incluir en el análisis las interacciones entre Marcela y su familia, para entender los comportamientos de la niña; y también las relaciones entre la profesora y la dirección de la escuela, como una forma de ampliar la comprensión de su preocupación por Marcela. Por ejemplo, si se trata de una escuela muy normativa, que además es reconocida como ejemplo de institución disciplinada cuyo prestigio en la comunidad depende en gran medida de ello, y si la profesora siente que su estabilidad laboral depende del grado en que ella colabore con la mantención de esta imagen corporativa de la escuela, es probable que esté mucho más sensible a las transgresiones a las normas de disciplina que si el contexto escolar fuera distinto. En otras palabras, las características de la escuela, la posición de la dirección y la posición de la profesora generan un clima social escolar en que es más probable que ciertos comportamientos de una niña de siete años sean etiquetados como problema y atraigan la atención de su profesora. Si cambiamos levemente el foco y nos centramos en las relaciones entre la profesora y la escuela podemos ampliar nuestro rango de preguntas: ¿la profesora se siente satisfecha con su desempeño?; ¿se siente valorada por las autoridades del colegio?; ¿se siente reconocida por los padres y apoderados?; la presión de mantener la disciplina de la escuela ¿significa para ella una presión adicional?; ¿ha pensado abandonar la docencia? En otras palabras, el clima social en que se desarrollan sus actividades diarias ¿contribuye a su bienestar psicosocial o a su desgaste

profesional?

También podríamos incluir en nuestro análisis del caso las relaciones entre las distintas instituciones del exosistema. Por ejemplo, si existe una relación fluida entre los servicios médicos y la escuela es más probable que se solicite una evaluación psicológica, neurológica o médica, y que se derive a la niña a servicios asistenciales, que en aquellos casos en que la escuela está en un lugar relativamente aislado, o no existen las conexiones entre los servicios asistenciales de salud mental y las escuelas. Del mismo modo, la posibilidad de percibir a la niña como candidata a un cambio de escolaridad pasa por la posibilidad real de que existan escuelas especiales en el entorno cercano, y de las interrelaciones entre la escuela de Marcela y esas otras escuelas.

Otro nivel de análisis es el que se sitúa desde el contexto cultural. Ampliar el foco para incluir al macrosistema –las creencias y valores que circulan en la cultura en que estamos insertos– es una tarea más difícil. Habitualmente nos cuesta tomar consciencia de los valores y creencias que guían nuestros comportamientos y actitudes porque habitualmente están invisibilizados, en eso radica su fuerza y su permanencia. Como dice Ravazzolla (1988) “no nos damos cuenta que no vemos lo que no vemos”, aquello que es invisible, no nos permite darnos cuenta de que existe pero que no lo vemos. Si fuera así, dejaría de ser invisible. Ese es justamente el objetivo que uno se propone cuando considera el macrosistema, el sistema de creencias que guían nuestras actitudes sin que nos percatemos. Por ejemplo, ¿qué creencias circulan en nuestra cultura acerca del comportamiento distinto de los hombres y de las mujeres? Si Raúl, de siete años, mostrara los mismos comportamientos que Marcela, ¿sería catalogado como muy agresivo y rebelde o simplemente sería considerado como un niño que muestra las conductas normales de un

varón? Es decir, el que se catalogue un comportamiento de un escolar como alterado o como problema serio pasa por el filtro de las creencias que una cultura tiene acerca de cómo deben comportarse los hombres y cómo deben comportarse las mujeres. En este análisis estamos incorporando una perspectiva mucho más amplia que la individual o la microsistémica, la de los patrones culturales que inadvertidamente hacen de telón de fondo para todas nuestras actividades, y que por inadvertidos no son enjuiciados. Por ejemplo, al decir que la niña que nos ocupa es rebelde estamos utilizando una categoría que supuestamente la describe como individuo, la niña tiene ciertas características de personalidad que la ubican en la categoría de rebelde. Sin embargo, la connotación de esta palabra tiene un trasfondo cultural que se refiere al valor que en nuestra sociedad se le da a la obediencia de los niños, y especialmente de las niñas, a sus mayores. Por lo tanto, cada vez que analizamos un problema puntual, tan puntual como el comportamiento de una niña en su sala de clases, debiéramos preguntarnos también en qué medida ese problema puntual desafía las normas culturales de la sociedad en general y las de las personas e instituciones que particularmente están vinculadas con el problema.

El cambio en los contextos sociales

Cuando sentimos que nuestros cimientos culturales están siendo amenazados ponemos toda nuestra energía en defenderlos para restablecer el equilibrio. Esto es lo que se ha descrito como la resistencia al cambio que presentan los sistemas sociales y que explica, quizás, cómo es que -a pesar de las innumerables críticas que recibe habitualmente el sistema de educación formal y a pesar de la convicción de la mayoría de los educadores y de todos los que hemos pasado alguna vez por la escuela de que *esto*

tiene que cambiar- el sistema educativo sigue manteniéndose como uno de los más resistentes al cambio.

Dicha resistencia al cambio también puede originarse en el hecho de que vivimos en una continua contradicción emocional. Así lo plantea Maturana (1994), quien dice:

los seres humanos modernos vivimos cada vez más inmersos en una contradicción emocional fundamental: queremos conservar el consumismo de nuestra cultura pero al mismo tiempo queremos conservar el mundo natural. Queremos conservar el vivir en la apropiación, pero queremos generar solidaridad, queremos certidumbre y seguridad, pero al mismo tiempo libertad, queremos autoridad, pero queremos también mutuo respeto, queremos vivir en competencia, pero a la vez queremos vivir en colaboración, queremos la posibilidad de hacernos infinitamente ricos, pero queremos también acabar con la pobreza; queremos ser amados pero al mismo tiempo ser obedecidos.

La vida humana no puede vivirse en armonía y dignidad si estas contradicciones emocionales no se disuelven (Maturana y Zöllner, 1994, p. 160).

Watzlawick, Weakland y Fisch (1974) nos hablan sobre distintos tipos de cambio. El cambio uno se refiere a aquellos cambios –grandes o pequeños– que, a pesar de marcar una diferencia, no afectan al sistema como tal, sus normas y reglas, sus características esenciales, su sistema de valores y creencias. Por ejemplo, el cambio que se opera en una escuela que varíe su ubicación geográfica o el color de sus uniformes, que renueve el mobiliario, redacte nuevamente sus programas de estudio, pero cuyas normas y reglas sigan siendo las mismas, así como su enfoque educativo. Muchos cambios espectaculares en las

instituciones no son sino “cambios uno”, cambios para mantener el statu quo.

Distinto es el cambio dos, aquel que implica un cambio verdadero en el sistema, una transformación en la cultura del sistema. A veces representa cambios muy pequeños, una palabra en una ley, una omisión en otra. Como por ejemplo el cambio que significó el derecho a voto de las mujeres, pequeño en término de las legislaciones vigentes, compuestas por miles y miles de leyes, inmenso en términos del cambio cultural que gatilló y de todos los pequeños grandes cambios que se operaron a partir de ese, y que siguen ocurriendo. Ese fue un cambio dos, logrado con mucho esfuerzo y venciendo muchas resistencias y sin el cual probablemente no estaríamos escribiendo estas palabras y muchas de ustedes no estarían leyéndolas.

Los cambios culturales pueden generarse en distintos niveles del ecosistema, en los microsistemas, a partir de cambios en los individuos y en sus interacciones, en los sistemas más amplios, cuando estos cambios se institucionalizan y se transforman en normas formales, en leyes que sancionan su transgresión, y en cambios asentados en los sistemas de creencias de una cultura, cuando se da una sinergia entre los cambios institucionalizados y los cambios a niveles microsistémicos.

A través de la historia se han operado cambios de tipo dos en los sistemas educativos formales. Por ejemplo la modificación que significó desterrar los castigos corporales de las escuelas. Este cambio tomó muchos años. Cuando leemos las descripciones de Dickens sobre las escuelas básicas inglesas de comienzos del siglo XX nos impactan las condiciones en que vivían los escolares; como la de Dickens es probable que hubiesen muchas voces críticas que se levantarán para denunciar los malos tratos a los niños, sin embargo, eso no fue suficiente. Para operar un cambio real fue necesario que muchos individuos y los

grupos a que pertenecían se levantarán para defender la situación de los niños hasta que comenzó a formarse una masa crítica que llevó probablemente a modificar tímidamente algunas de las normas que permitían los castigos corporales. Hoy día en la mayoría de los países existen legislaciones que sancionan este tipo de maltratos; este es un cambio institucionalizado a nivel del exosistema. No obstante, aunque la prohibición del maltrato circula como una idea legítima por los distintos niveles de nuestra organización social, todavía existen niños que sufren castigos corporales y maltrato en las escuelas.

Organización del libro

El tema de este libro es el cambio. Rescatar las ideas de quienes piensan que el clima escolar puede mejorarse; rescatar las opiniones de los principales actores en el tema: los niños y los profesores; explorar los argumentos que se han esgrimido para el cambio y analizar las dificultades que se han encontrado en el camino.

Este libro está organizado en dos partes. Una parte teórica, en que se expondrán los principales modelos y hallazgos de investigación en relación con el tema del clima escolar. Se dará un espacio a materias vinculadas con el ámbito escolar, especialmente con el bienestar psicosocial de los estudiantes y de los profesores.

Se abordarán aspectos como la resiliencia, que se refiere a la capacidad de recuperación que presentan niños y jóvenes cuando les ha tocado vivir situaciones adversas, y que conecta el tema de la escuela con los factores protectores de los estudiantes.

Se dedicará un espacio especial al asunto del desgaste profesional de los docentes, o *burnout*. Los profesores son la piedra angular en que descansa el sistema educacional y

son, por lo tanto, el recurso más valioso del sistema. Sin embargo, existe una abierta contradicción entre las demandas y expectativas que la sociedad le asigna a la función docente y las oportunidades y recursos que se brinda a los profesores para formarse, desarrollarse y compensar el desgaste profesional propio de su función. Los cambios en el sistema educacional formal y en el clima social que genera pasan por modificaciones importantes en la situación de los profesores.

También será abordado el tema de las redes sociales y su importancia en el bienestar psicosocial tanto de los estudiantes como de los profesores; se lo relacionará con el aspecto de las habilidades sociales y sus posibilidades de desarrollo en el contexto escolar. Relacionado con este ámbito se revisarán la resolución de conflictos y las estructuras de poder al interior de la escuela.

La segunda parte de este libro incluye la descripción de un programa de mejoramiento del clima social escolar, que fue diseñado y evaluado como parte de un proyecto de investigación de las autoras. Se expondrá la descripción del programa que fue llevado a cabo con profesores de escuelas municipalizadas de nivel socioeconómico bajo en Santiago. Finalmente se incluye un conjunto de unidades educativas. Cada unidad se presenta con una breve fundamentación teórica, descripción de objetivos y de las distintas actividades para el logro de los objetivos. Incluye ocho unidades y 30 actividades para ser desarrolladas en la sala de clases.