
¿Qué hace la diferencia?. Historias de vida de jóvenes psicológicamente vulnerables con Buena Adaptación Escolar

*Jacqueline Caamaño Caamaño,
Rosa Hernández Vásquez,
Juan Lizana Navarro y
Francisco Leal Soto*³⁰

RESUMEN

Aunque vulnerabilidad psicosocial y fracaso escolar van de la mano, hay niñas, niños y jóvenes vulnerables que logran una adaptación escolar exitosa. El enfoque tradicional en este tema ha sido estudiar factores de riesgo y factores protectores desde la perspectiva de la resiliencia, pero se ha estudiado menos el proceso de construcción de la adaptación. Aquí indagamos en ese proceso a través de cuatro historias de vida. Encontramos que el proceso de construcción está mediado por la transformación de la dificultad en desafío y la posibilidad de construir vínculos cercanos con personas significativas, eventualmente del contexto escolar, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Vulnerabilidad psicosocial, adaptación escolar, resiliencia, historias de vida.

ABSTRACT

Although psychosocial vulnerability and school failure go hand in hand, there are children and young people who achieve a successful school adjustment. The traditional approach on this issue has been to study risk factors and protective factors from the perspective of resilience, but the construction process of adaptation has been less studied. In this paper, we investigate that process through four life stories. We found that the construction process is facilitated by the transformation of the difficulty into challenge and by the opportunity to build close ties with significant others, eventually in the school context, among others.

KEYWORDS

Psychosocial vulnerability, school adaptation, resilience, life stories

30 Este trabajo es una reelaboración sintética de la actividad de graduación presentada por los tres primeros autores, con la tutoría del autor final, para obtener el grado académico de Magíster en Psicología Educacional en la Universidad de Tarapacá.

(1) Psicóloga. Magíster en Psicología Educacional. Coordinadora de proyecto de integración escolar. Iquique-Chile. Correo electrónico.: psi.jacqueline@gmail.com, (2) Psicóloga. Magíster en Psicología Educacional. Docente Carrera de Psicología (2003-2009). UTA. Jefa Social Provincial Hogar de Cristo. Arica-Chile. Correo electrónico.: psi.rosahernandez@gmail.com. (3) Profesor de educación física (Pontificia Universidad Católica de Chile). Magíster en Educación. Magíster en Psicología Educacional. Director Liceo Pablo Neruda, Alto Hospicio. Correo electrónico.: juanfcoliz@gmail.com. (4) Psicólogo (Universidad de Chile). Magíster en Educación. Candidato a Doctorado en Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Madrid-España. Investigador Educacional del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Director Departamento de Ciencias Sociales y Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Tarapacá. Correo electrónico.: fleal@uta.cl

Si consideramos que el sistema escolar reproduce de alguna manera los comportamientos sociales que observamos en nuestro entorno, podemos encontrar allí un lugar privilegiado para abordar la construcción de realidades, que al interior de los colegios se cristalizan de manera evidente. El presente artículo intenta abordar la construcción de la adaptabilidad a la escuela en estudiantes con características de vulnerabilidad. En este sentido, encontramos investigaciones que describen las características de niños o jóvenes pertenecientes a contextos vulnerables (por ejemplo, Cardozo y Alderete, 2009; Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004; Valderrama, Behn, Pérez, Díaz, Cid y Torruella, 2007). Sin embargo, nos cuesta reparar en cómo niños y adolescentes que presentan todos los factores de riesgo que podrían anticipar o predecir inadaptabilidad o algún tipo de desajuste conductual, se adaptan adecuadamente a las demandas del sistema escolar (para una excepción, Torres y García, 2011). Por ello, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo en una escuela, donde asisten alumnos de alta vulnerabilidad psicosocial, algunos logran ajustarse al sistema sin que exista un apoyo explícito hacia ellos?

El proceso de construcción de esta adaptación representa un ámbito poco explorado. La resiliencia, la escuela, y la vulnerabilidad psicosocial se entrelazan formando parte de la historia y el desarrollo de la adaptación como proceso individual. Ampliar la mirada a los procesos de construcción de aquellas características adaptativas, significa ir más allá de lo puramente descriptivo y explorar las narrativas y discursos que están en la base de cómo la persona llega a desarrollar el comportamiento adaptativo.

Con base en un enfoque sistémico social, consideramos la escuela como un sistema específico al interior del macrosistema social, el cual presenta particularidades referidas a normas y códigos que deben ser aprehendidos por los estudiantes para un paso exitoso dentro

de ella. Los conceptos de éxito y fracaso escolar, expectativas, disciplina, entre otros, son aspectos básicos a los cuales haremos referencia con el fin de situar el concepto de adaptación escolar.

Por otra parte, el concepto de resiliencia nos permite una aproximación teórica a la caracterización de niños y jóvenes que presentan características de éxito en situaciones de adversidad. Esta mirada nos entrega criterios para establecer y comparar las diferencias individuales que podrían estar relacionadas con la adaptación escolar. Por último, desde lo psicosocial, abordamos el concepto de vulnerabilidad social, que nos permitirá establecer un piso desde donde surgirá la diferencia de cómo estudiantes con el mismo contexto de vulnerabilidad que la mayor parte de quienes terminan desadaptados, desarrollan y construyen historias distintas, logrando una adaptación exitosa al sistema escolar.

I. POLITICAS EDUCACIONALES Y DESIGUALDAD SOCIAL

Las políticas educacionales y las prácticas educativas son procesos sociales, ya que están sujetas a influencias y determinaciones que ellas mismas no controlan. Más bien, son estas influencias las que tienden a limitar el impacto transformador que la educación puede ejercer. En el área educacional, la relación más documentada en muchos países alude al enorme peso que las desigualdades en la estructura social tienen en los resultados de aprendizaje de niños y jóvenes. En Chile, la información del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que cada año da a conocer el Ministerio de Educación muestra invariablemente que los niveles de aprendizaje se corresponden estrechamente con los recursos de las familias: los mejores resultados tienden a concentrarse en los hijos de familias con más alto capital económico y cultural, y los peores resultados en quienes provienen de entornos familiares marcados por la pobreza y

baja escolaridad materna y paterna (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004).

Los resultados de las pruebas de selección universitaria muestran también una alarmante desigualdad según el nivel socioeconómico de los estudiantes. Casi la mitad de los estudiantes que proviene de los hogares de menores ingresos, no alcanza el puntaje mínimo para postular, y mientras uno de cada dos estudiantes de colegios pagados alcanzaba puntajes sobre una y media desviación estándar sobre el promedio en la prueba de Matemática, ello sólo ocurría con uno de cada 24 estudiantes de colegios públicos gratuitos (CPEIP, 2003).

Como resultado de todo esto, la sociedad en su conjunto se empobrece. En este sentido, el papel que cumple la educación en Chile, en vez de corregir la desigualdad, simplemente la reproduce. Nuestras escuelas tienden a reproducir la pertenencia familiar y el capital social de las personas, en vez de contribuir a modificarlas. La fuerza de esta relación ha llevado a algunos a concluir que los resultados de aprendizaje no son más que un reflejo de las condiciones de origen de los estudiantes y que es poco lo que la escuela puede hacer (UNICEF, 2004); esto significa que a pesar de que la escuela está llamada a cumplir un rol de movilidad social, esto se ve limitado debido a la dificultad que tiene la escuela para adaptar su estructura a las diversas realidades psicosociales que existen en nuestra sociedad. En este sentido, la sociedad chilena, sigue siendo fuertemente desigual, aún en contextos de gran crecimiento económico y reducción de la pobreza.

Lo anterior hace pensar que las políticas de equidad en educación deben ser concebidas como parte de una política social más amplia, que apunte a la inclusión más que a la marginalidad. Sin embargo esto constituye un desafío dada las características estructurales de la escuela. No mediando acciones específicas en sentido contrario, el

resultado esperable de la masificación de la educación es una reducción en la calidad de sus resultados, dado que la incorporación de niños y adolescentes provenientes de familias con bajo capital educacional presiona hacia una baja en los resultados de aprendizaje en las escuelas que los acogen (Redondo, 2003).

Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977, por ejemplo) coinciden en el fuerte peso de las condiciones de origen en los resultados educativos de niños y jóvenes, lo cual originó una multiplicación de estudios que han acumulado evidencia en torno a la importancia de la escuela y de la pedagogía en los resultados educativos que obtienen los alumnos, probando que, incluso en estas condiciones de reproducción de desigualdades, una parte de los resultados de aprendizaje está bajo el control y el ámbito de decisión de la escuela y de los profesores. Por tanto, ellos pueden hacer una diferencia neutralizando e incluso borrando desventajas que los niños y niñas traen desde su entorno familiar y comunitario. En estas circunstancias, las desigualdades educativas que se expresaban en dificultades de acceso por nivel socioeconómico, se han trasladado al plano de la calidad de la educación.

II. ESCUELA Y FRACASO ESCOLAR

En un acabado estudio etnográfico, Assael, López y Newman, (1984) identificaron algunos fenómenos constitutivos de la cultura escolar en Chile, develando cómo la escuela discrimina aquellos alumnos considerados “normales” de aquellos que se encuentran destinados al fracaso.

Muchas veces la práctica docente presenta un alto grado de formalismo y ritualidad, que se centra en la enseñanza por sobre el aprendizaje. El profesor dictamina lo que enseña y a qué ritmo, privilegiando la enseñanza pero no siempre el aprendizaje.

Por su parte, las exigencias derivadas desde el Ministerio de Educación requieren cumplir un programa predefinido, lo cual dificulta la atención diferenciada de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, se traduce en una relación más bien vertical y autoritaria del proceso más que una construcción del conocimiento de manera horizontal, similar para todos los alumnos, con independencia de su situación.

Las exigencias propias de la escuela incluyen ciertas formas específicas de socialización, las cuales destacan la pasividad y la sumisión, y donde la adaptación al sistema es un proceso que el profesor va incorporando explícita o implícitamente en su enseñanza. Esto permea todas las actividades que se desarrollan en el aula y la aceptación y cumplimiento de las normas es uno de los requisitos básicos para tener éxito en ella.

Así, la manera para discriminar entre aquellos alumnos “normales” y aquellos condenados al fracaso, parece estar en que los alumnos “normales” son aquellos capaces de lograr la adaptación a la rutina escolar, lo cual se traduce en tener la capacidad para mantener una conducta pasiva y para aprender a comportarse según las pautas fijadas por el profesor. Por el contrario, el grupo de los condenados al fracaso, tiene que ver con identificar al alumno problemático cuando crea fricciones en el cumplimiento de rutinas, y esta situación en vez de integrarlo al proceso de aprendizaje, lo excluye aún más.

A pesar de su discurso universalista, de ciclo común y obligatorio, la escuela no se juega por impedir el fracaso de los niños negativamente discriminados, no se prioriza la solución del problema de los candidatos al fracaso sino la mantención de la “normalidad”; es decir, la atención a los niños sin problema de aprendizaje y suponiendo esencialmente las mismas condiciones de entrada para todos.

Para la escuela y el maestro, los problemas y el fracaso se originan en el alumno –en su sustrato biológico o psicológico o en su ámbito familiar o comunitario. Particularmente, se tiende a considerar que no se pueden alcanzar niveles adecuados de rendimiento si no se apoya en una sólida estructura familiar. Las investigaciones dejan poco lugar a dudas respecto de esto. La familia tiene no sólo la primera sino además una fundamental responsabilidad en la educación de los niños.

El temprano desarrollo de las capacidades cognitivas y morales ocurre en el seno de la familia. Allí empieza el uso del lenguaje, que es la base de todas las habilidades simbólicas requeridas para vivir en comunidad, además de ser el principal medio para los posteriores aprendizajes en la escuela (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1997). Esto establece el apoyo familiar como garantía de un adecuado desempeño escolar, como parte de las condiciones de educabilidad (López, 2004). Si el sistema escolar otorga a la familia un rol principal como generador de éxito escolar, esto significa que sin este apoyo, mayor es el desafío de aquellos alumnos que parten desaventajados para cumplir con todas las exigencias escolares.

III. ADAPTACIÓN ESCOLAR

Adaptación escolar refiere al éxito en el sistema escolar, entendiendo éxito como presentar buen rendimiento y ajuste a los valores establecidos desde el propio sistema, valorado por todos los actores de la comunidad educativa.

De este modo, la adaptación a la escuela exige que el niño aprenda rápidamente cómo funciona todo en ese entorno, para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de penalizaciones, para exhibir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas, y para conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias (profesorado y compañeros),

lo cual no siempre es fácil.

En este sentido, hablamos de una escuela selectiva con sus alumnos, que discrimina entre buenos, regulares y malos. Sin embargo, esta función no proviene de un plan predefinido, sino que deben entenderse desde el punto de vista de que la escuela se constituye y concibe desde la cultura dominante. De este modo, el niño de sectores populares debe adaptarse a patrones culturales que le impone y le exige el sistema escolar. Esto se observa tanto en el currículum escolar expresado en la lógica del aprendizaje como en los contenidos y en el lenguaje.

IV. RESILIENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La resiliencia en educación es concebida como un resorte moral, y representa la cualidad de la persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad (Garrido, 2005). La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter, 1993). Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren de una vez durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio.

La resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática, puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de una armonía entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. La persona puede “estar” más que “ser” resiliente. La naturaleza de la resiliencia es eminentemente dinámica y puede considerarse como la adaptación psicosocial positiva.

Los individuos resilientes se destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro autosugestionada, autoestima, sentimientos de esperanza, autonomía e independencia, entre otras, lo que ha podido ser así incluso cuando el área afectada es una tan básica para la vida como la nutrición (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

En la resiliencia se distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye, además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

Los conceptos de vulnerabilidad y mecanismo protector han sido definidos como la capacidad de modificar las respuestas que tienen las personas frente a las situaciones de riesgo. El concepto de vulnerabilidad da cuenta, de alguna forma, de una intensificación de la reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conduce a una desadaptación. Lo contrario ocurre en las circunstancias en las cuales actúa un factor de atenuación el que es considerado como mecanismo protector. De esto se desprende que vulnerabilidad y mecanismo protector, más que conceptos diferentes constituyen el polo negativo o positivo de uno mismo. Lo esencial de ambos conceptos, es que son sólo evidentes en combinación con alguna variable de riesgo.

El énfasis en el estudio del riesgo en la vida de los profesores y de los alumnos y la detección de una serie de factores de riesgo han contribuido a crear una sensación de desaliento respecto de los niños y jóvenes.

Incluso se ha llegado a pensar que los riesgos generalizados en la vida de los niños y jóvenes, condenan inexorablemente a una creciente cantidad de jóvenes a desarrollar consecuencias negativas: deserción escolar, bajo aprovechamiento, adicciones. No obstante, se han descrito también aspectos comunes en los niños y niñas resilientes en esta diversidad de situaciones. Por ejemplo, Fonagy, Steele, Steele, Higgitt y Target (1994) señalan que presentan los siguientes atributos personales: género femenino en el caso de los prepúberes, y género masculino en etapas posteriores de desarrollo; ausencia de déficit orgánico; temperamento flexible; menor edad al momento del trauma o las situaciones adversas; ausencia de separaciones o pérdidas tempranas. Como características del medio social inmediato, señalan las siguientes: padres competentes y/o relación cálida con al menos un cuidador primario; posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras; mejor red informal de apoyo (vínculos); mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional y de participar en actividades de instituciones religiosas y de fe. Respecto al funcionamiento psicológico que protege a los niños resilientes del estrés, señalan: mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas; mejores estilos de enfrentamiento; motivación al logro autogestionada; autonomía y locus de control interno; empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales; voluntad y capacidad de planificación; sentido del humor positivo.

Otros autores (por ejemplo, revisar Brambing y Beelmann, 1989) agregan otras características del funcionamiento psicológico en niños y niñas resilientes: mayor tendencia al acercamiento, mayor autoestima, menor tendencia a sentimientos de desesperanza, mayor autonomía e independencia, y habilidades de enfrentamiento que incluyen orientación hacia las tareas, mejor manejo económico, menor tendencia la evitación de

los problemas, a la vez, que menor tendencia al fatalismo. Dubow y Tisack (1989, en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) señalan que tanto el apoyo social como la habilidad para resolver problemas sociales, mejoran el funcionamiento de los niños, minimizando los efectos detrimentales que tienen las formas de vida estresantes. Estos autores sostienen que el apoyo social actúa como un recurso ambiental, entregado por otras personas; mientras que la capacidad de resolución de problemas es un recurso personal, activado por los niños y niñas.

Milgram (1989, en Milgram y Palti, 1993) sostiene que las personas que enfrentan exitosamente diversas fuentes de estrés en la vida, son aquellas que son activas frente a estas situaciones. Cuando los recursos ambientales no son suficientes, estas personas los buscan de forma de suplir sus necesidades.

Wolin y Wolin (1993) hacen una interesante caracterización de las personas resilientes, en las siguientes dimensiones: introspección, el arte de preguntarse a sí mismo y darse una autorrespuesta honesta; independencia, la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos, aludiendo a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse; capacidad de relacionarse, la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas para balancear la propia necesidad de simpatía y aptitud para brindarse a otros; iniciativa, la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos; humor, que alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia, mezclando el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación; creatividad, la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden, que en la infancia se expresa en la creación y los juegos, que son las vías para revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza; y la moralidad, la actividad de una conciencia informada, el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior, la capacidad de

comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

V. POBREZA, VULNERABILIDAD Y ESCUELA

La pobreza ha sido descrita como una condición especialmente generadora de dolor y estrés. Los niños pobres y sus familias están expuestos, a menudo, a condiciones precarias que atentan contra la salud mental y física. Para muchas de las familias que viven en condiciones de pobreza, los sentimientos de culpa y la preocupación son vivencias cotidianas (Blackburn, 1991). La dificultad para satisfacer las necesidades básicas gatilla en los padres estos sentimientos, al verse fracasados en su rol de proveedor(a) y/o administrador(a). Es frecuente que deban trabajar excesivamente para aumentar sus ingresos o tener dos jornadas, como es el caso de las mujeres que trabajan fuera del hogar. Esta condición puede afectar la estabilidad y buen desarrollo de las relaciones familiares. En muchas ocasiones, las reacciones de los padres que viven en pobreza, condicionan en forma importante la calidad de vida de sus hijos. Si estas reacciones son punitivas, las relaciones padre-hijo se deterioran aumentando la probabilidad de que los niños desarrollen problemas socioemocionales, síntomas psicósomáticos; además, de reducir sus aspiraciones y expectativas. Existe creciente evidencia en torno a la asociación que se presenta entre problemas conductuales y de salud mental en la adolescencia y las características de la infancia, la familia y el estilo parental (Fergusson y Linskey, 1996).

A su vez, se observa que los niños que están en mayor situación de riesgo son aquellos que se ven enfrentados a una acumulación de circunstancias adversas, tales como dificultades económicas, situación de pobreza, enfermedad mental de alguno de los padres, prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, o bien, abuso y conflictos

familiares.

El aspecto psicosocial está presente en toda realidad humana y en toda realidad institucional dada sus características de ser bio-psico-social. Ninguna institución y especialmente las educativas escolares, pueden sustraerse de esta dimensión.

La dimensión psicosocial puede ser entendida como la influencia de las variables originadas en las estructuras, condiciones y/o contextos sociales en el desarrollo y/o bienestar psicológico de las personas (Leal, 2005). En el ámbito específicamente educacional, las variables psicosociales se expresan como interferentes o facilitadoras de la labor pedagógica: en los conflictos entre las culturas juveniles, familiares y escolar; en la influencia de los factores organizacionales (organización, roles, procedimientos, reglamentos, liderazgo, conflictos); y en situaciones específicas como adicciones y adolescentes madres o embarazadas, entre otros (Alvarez, Karmelic, Leal, Pérez y Storey, 2003).

La dimensión psicosocial plantea a la instrucción escolar un sentido especialmente relevante, por cuanto el aprendizaje humano es una continua construcción social del conocimiento en las relaciones intersubjetivas, mediadas por el lenguaje que puede realizarse en diversos niveles de asimetría y colaboración (Redondo, 2003).

Pareciera ser que nuestro sistema educacional presenta una tendencia a limitar lo psicosocial a un enfoque focalizado en lo carencial, en la falta de gestión efectiva y en la convivencia en ciertos establecimientos, sin poder asumir que el proceso de enseñanza/aprendizaje es una relación psicosocial básicamente de poder, que reproduce formas de construcción de realidades desiguales dentro de nuestra sociedad. En este sentido, el ordenamiento social predominante en Chile parece favorecer situaciones de estrés psicosocial en una proporción importante de la

población juvenil, y estas condiciones tienden a concentrarse en ciertos grupos sociales en los cuales la institucionalidad educativa no parece responder adecuadamente a estas situaciones para revertirlas, sino por el contrario, pareciera agudizarlas, actuando selectivamente a través de la exclusión de aquellos jóvenes más maltratados por variables asociadas a lo psicosocial.

Las poblaciones más vulnerables de nuestra sociedad se encuentran expuestas a generar estrategias de sobrevivencia en su vida cotidiana, que se alejan de los patrones socialmente aceptados y valorados en la sociedad moderna. Por ello, al integrarse a las instituciones escolares, se encuentran con una cultura escolar que ofrece, o más bien, impone una propuesta muchas veces vacía de sentido dentro de su lógica de sobrevivencia y que si logra otorgar algún sentido, en muy pocas ocasiones son ayudados desde el reconocimiento de sus propias capacidades. Normalmente el sistema educativo actúa aplicando sus bajas expectativas sobre estos niños/jóvenes y al cumplirse sus pronósticos, refuerzan sus propias expectativas sobre ellos (Arancibia y Maltes, 1989, en Hernández, 1998).

Al mirar al interior de los liceos con esta óptica, uno de los elementos preponderantes que surge es la idea sostenida por los adultos (profesores, paradocentes, administrativos, padres incluso) de que los jóvenes no se adaptan o no se ajustan a los comportamientos esperados. Esta idea no es privativa de los liceos que atienden a los jóvenes de sectores socioeconómicamente más desfavorecidos, aunque se da con más fuerza o visibilidad en ellos, y corresponde al desfase entre la cultura de la institución educativa, que responde a una visión adultocéntrica y principalmente de clase media, y las características de los jóvenes (Duarte, 2001).

VI.OBJETIVOS

En este contexto, nos propusimos investigar los procesos de construcción de la adaptación escolar que ocurren entre jóvenes vulnerables, entendiendo como adaptación escolar el desarrollo de habilidades y competencias que les permiten lograr un rendimiento académico adecuado y un comportamiento valorado por la escuela, así como presentar un alto compromiso con su comunidad escolar (escuela, profesores, compañeros). Los objetivos que nos propusimos fueron: a) identificar las características de vulnerabilidad en jóvenes, b) determinar los factores sistémicos que contribuyen a que jóvenes con alta vulnerabilidad logren adaptarse exitosamente al sistema educativo; y c) recoger la experiencia de vida de los alumnos exitosos a través del relato de su historia personal en relación a su adaptación al sistema escolar.

VII. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación es de tipo cualitativa, exploratoria, con base en historias de vida, con el fin de identificar y analizar los aspectos asociados a la construcción de la adaptabilidad al contexto escolar de adolescentes que presenten condición de vulnerabilidad psicosocial. Es decir, nos planteamos conocer a través del análisis de sus historias de vida, cómo jóvenes psicosocialmente vulnerables cuyas familias no siempre están plenamente presentes en el apoyo escolar, logran cumplir eficientemente con las expectativas de rendimiento y comportamientos valoradas por la escuela.

VIII. PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo en un liceo de carácter semipúblico (gestión privada con recursos públicos) ubicado en un sector de muy alta vulnerabilidad social en la comuna de Alto Hospicio, Región de Tarapacá, en la zona norte de Chile. Los participantes fueron dos alumnos y dos alumnas destacados y

premiados por los profesores considerando rendimiento, disciplina, esfuerzo y valores, a través de un proceso interno que realiza el Consejo de Disciplina, cuyo objetivo es presentar los casos de alumnos con problemas disciplinarios y de rendimiento y a la vez los alumnos destacados. Del total de alumnos premiados, se eligió una muestra de cuatro que cumplieran con características de extrema vulnerabilidad social -lo cual fue determinado a través del examen de la ficha personal del alumno, en la cual consta su situación socioeconómica y familiar, y los antecedentes psicosociales entregados por el departamento de orientación, los profesores, paradocentes y organismos pertenecientes a las redes sociales- uno por cada nivel (9° a 12° grados). A ellos se les explicó los objetivos y el alcance de la investigación, así como las características que tendría su participación, y se les invitó a colaborar.

IX. PROCEDIMIENTOS

Los datos fueron recogidos a través de historias de vida, las cuales son relatos amplios y detallados que recogen la experiencia vivida de un sujeto, que al tiempo que cuenta su historia personal, cuenta también la historia de su comunidad, de su cultura, de su sociedad (Villarroel, 1999).

Esto implicó, en primer lugar, estructurar entrevistas en profundidad, semidirigidas, cuya finalidad fue comprender la experiencia de las personas entrevistadas. Esta estructura incluyó el ámbito familiar, escolar y personal, incluyendo en éstos ámbitos los temas de adaptación escolar, resiliencia y vulnerabilidad psicosocial. Las entrevistas se llevaron a cabo en una o dos sesiones por los propios investigadores, y fueron registradas en formato de audio.

Posteriormente, se procedió a la transcripción de las entrevistas por los mismos entrevistadores, ya que esto permite captar aquellas peculiaridades del discurso que no son registradas en el formato de audio y que

resultan útiles para el análisis e interpretación de la información. Luego, se editó y organizó cada uno de los relatos resultantes de las entrevistas, eliminando las palabras o eventos redundantes y estructurando la información de acuerdo a núcleos temáticos. Finalmente, se realizó la presentación final de la historia, una suerte de reconstrucción reflexiva de la experiencia personal de cada entrevistado en relación a los tópicos definidos, presentándose finalmente una narración biográfica que da cuenta del relato, poniendo en relieve el discurso de la persona entrevistada. Ello se realizó en un proceso de triangulación entre investigadores, que finalizó con un chequeo con los propios entrevistados.

El análisis propiamente tal implicó conectar los hallazgos presentes en las historias de vida con los objetivos de la investigación. Para ello, se analizaron las historias de vida detectando y señalando los elementos comunes y distintivos entre las narraciones biográficas obtenidas con el fin de poner en evidencia las constancias y divergencias presentes en las historias de vida.

X. RESULTADOS

Por el espacio disponible, no se entregan aquí detalles de las entrevistas, sino una síntesis de las historias de vida que consideran una caracterización inicial (aunque, por razones de confidencialidad, los nombres han sido omitidos) y una síntesis interpretativa, las que se resumen adicionalmente en la Tabla 1. Extractos de las entrevistas se entregan en la discusión integrativa, para ilustrar aspectos específicos.

Cuatro historias de vida.

D

D tiene 18 años y cursa el 12° grado. Es una alumna de muy buen rendimiento y tiene una gran afición por la lectura. La entrevista se realizó en el establecimiento, en dos sesiones de aproximadamente una hora y media

cada una. Se observa una niña inteligente, dispuesta a hablar, pero que por momentos no logra conectarse con las emociones del relato que describe.

Manifiesta además seguridad en sí misma y en sus conocimientos. D nació en Santiago y vivió con sus padres, sus hermanos y sus abuelos maternos aproximadamente hasta los ocho años, luego de ello sus padres se separaron y la madre viajó al norte (Iquique). D queda en Santiago al cuidado de su abuela materna, al igual que los hermanos, y presenta recuerdos esporádicos de su madre, viéndola exclusivamente para fechas especiales (cumpleaños, navidad, día de la madre). Allí, cursó la enseñanza básica en un colegio confesional católico, exclusivamente femenino. Luego viene a vivir un periodo con su madre, pero un año antes de esta entrevista peleó con ella y volvió a Santiago; sin embargo no se acostumbra y vuelve con su madre, pero luego de unos días de llevarse mal, se va a vivir a la casa de un familiar cercano (esposa de hermano materno). Allí se encuentra viviendo hasta hoy.

En el relato de su historia llama significativamente la atención la ambivalencia que se observa ante la temática del rol materno, en relación a los cuidados. Ello se observa claramente cuando descalifica a su madre, por no entenderla (a ella) en sus inquietudes de estudiar por sobre el rol tradicional de quedar al cuidado de los hijos y el marido, sin embargo en otros momentos del relato, sanciona a su abuela por no estar con ella en su infancia debido al trabajo. Así mismo ella vislumbra una vida en pareja en la cual pueda apoyar a sus hijos de manera constante, muy distinta a lo que ella vivió por la ausencia materna.

Así mismo a lo largo del relato de su vida, D manifiesta una conducta catalogada como rebelde por sus pares y padres, la cual no es otra cosa que la contradicción de lo que todo su mundo cercano espera casi como un mandato de vida, y el cual ha sido su

motivación para cambiar y evitar el fracaso y los negativos augurios de su entorno. Ella libra una batalla autoimpuesta, en la cual persigue contradecir el destino, y por lo tanto en esta supuesta rebeldía, busca en su camino todos los agentes necesarios para fabricar un nuevo destino.

La configuración de su vida está marcada por las dificultades en establecer vínculos afectivos seguros y permanentes, sin embargo las personas que le ayudan en determinados momentos, y que van configurando su historia, son personas en su vida que pasan a cubrir sus necesidades momentáneas de manera funcional. Es así como ella ha configurado diversas relaciones y vínculos desde la necesidad urgente, más que de la relación estable.

Notable es observar que durante su crecimiento ha tenido figuras relevantes, como lo son el caso de su profesora de 8° grado, la cual reconociendo todos sus talentos y todas sus necesidades, marca claramente sus potencialidades y la ubica como una persona capaz de lograr todo lo que se proponga desde su intelecto, más que desde sus carencias.

Teniendo claro esto, D ha mantenido un rendimiento y desempeño destacado desde sus primeros años escolares, pero que sin embargo, no ha podido desprenderse del estigma de ser una niña excelente que no cuenta con el apoyo de sus padres, lo cual la lleva a buscar y encontrar personas que la contengan y refugien de este “abandono”, muchas veces autoimpuesto.

D ha configurado su adaptación escolar desde ser una niña muy esforzada que lucha desde la adversidad para vencer los obstáculos y que mantiene un destacado desempeño académico, a pesar de no contar con el apoyo de las figuras significativas, ya sea de manera afectiva o económica. La lucha por torcerle la mano al destino ha sido su motor para cambiar

y poder ser una profesional exitosa en el futuro, y de esa manera según su propio discurso, ser lo “opuesto” a sus padres.

La escuela representa para D, por una parte, el lugar en el que ella logra reconocimiento y aprecio del entorno, en relación a las capacidades que ella valora y reconoce en sí misma (habilidades intelectuales), del mismo modo el estudio es el medio a través del cual ella podrá alcanzar sus metas y logros vinculados al ámbito académico y su proyecto de vida.

Ella configura su identidad personal desde el abandono del que ha sido víctima a partir del cual establece los vínculos con el entorno en general y el colegio en particular, al ser éste el constante reforzador de su extraordinario desempeño a pesar de la adversidad. En este contexto podríamos decir que la construcción de adaptación escolar está fuertemente relacionada con la percepción que ella configura como abandono y la cual le genera la motivación intrínseca necesaria para confirmar su identidad y éxito personal en cuanto a ser una alumna brillante con una historia de adversidades.

Y

Y tiene 14 años y cursa el 9° grado. Nació en Bolivia y vivió allí hasta los trece años cuando se viene a residir en Chile, cursando desde el 8° grado en su actual liceo. Y es una alumna de muy buen rendimiento y comportamiento. Con ella, la entrevista se realiza en dos sesiones de aproximadamente dos horas cada una. Se manifiesta como una niña introvertida, tímida, pero dispuesta a hablar, con un estado anímico emotivo. Unos meses antes de la entrevista, sus padres son detenidos, situación en la que se encuentran hasta el momento de las entrevistas. Esta situación genera un importante quiebre familiar ya que Y es dejada a cargo de una tía paterna, junto a su hermana mayor (16 años) y su hermano y hermana menores (9 y 6 años, respectivamente). A partir

de este evento, debe trabajar comerciando informalmente en la feria todos los fines de semana para mantenerse ella y sus hermanas y hermano.

Y presenta una configuración para la adaptación escolar marcada por la calidad de los vínculos, particularmente la relación con la madre, la cual destaca por ser una relación con una madre omnipresente, que la acompaña (simbólicamente) en forma permanente. A pesar de estar reclusa (en la cárcel) Y la tiene presente en todo lo que hace y en todo lo que implica proyectarse a futuro. Este vínculo se establece sin cuestionamientos a la imagen materna. La niña la percibe como víctima (del padre) en tanto tuvo que ayudarlo a salir de sus deudas, como una madre preocupada, cariñosa y por sobre todo presente. Esto llama profundamente la atención, ya que de acuerdo al relato de Y, la madre se ausentaba largamente por razones de trabajo. Del mismo modo el vínculo con su madre se configura de una manera tal que Y se percibe a sí misma como la depositaria de la confianza de la madre para cumplir (o reemplazarla a ella) en su rol materno, es decir, de hacerse cargo del bienestar de sus hermanos, incluyendo el de su hermana mayor. En este rol de cuidado de sus hermanos, Y se percibe a sí misma como la responsable de proveer los recursos económicos necesarios para la subsistencia de ellos y de sí misma.

En su historia, los momentos de mayor angustia relatados se circunscriben al no tener a su madre cerca y lo mucho que sus hermanos la necesitan. Esta situación le genera gran angustia y tristeza. Junto con ello, una situación que destaca significativamente en ella es la naturalización de las tareas domésticas como parte de sus actividades cotidianas. Desde muy temprana edad, ha tenido que cocinar, preocuparse de sus hermanos menores y actualmente trabajar. A pesar de lo difícil que esto puede evaluarse desde la observación externa, incluso pudiendo verse como una situación de vulneración de sus derechos,

esto es percibido como algo normal dentro de su historia familiar y cultural. Su autonomía e independencia en este aspecto le otorgan una percepción de sí misma como responsable y esforzada, coincidente con su característica de perseverancia que se desprende en su forma de enfrentar sus estudios.

Manifiesta una alta valoración de la escuela, de sus profesores y de los estudios. Percibe apoyo de sus profesores y de sus compañeras, sin embargo no se atreve a pedir ayuda en cuanto a manifestar lo que le pasa. No se siente con la confianza para hablar de sus temas con otras personas que no sean su vínculo más cercano (mamá y hermana).

De entre las distintas historias de vida, la historia de Y es la que más impresiona en cuanto las dificultades objetivas y vulnerabilidad social que ella debe enfrentar (ausencia de los padres por presidio y el trabajo para mantenerse ella y sus hermanos), sin embargo, ella no percibe su vida como tan difícil, debido a que valora altamente las oportunidades que ha tenido, en cuanto tener una buena familia y las oportunidades para estudiar, mostrando una visión muy optimista de la vida. Dentro de este contexto, su relación con su hermana mayor también la marca significativamente, ya que, si bien debe hacerse cargo de ella por su aparente inmadurez, al mismo tiempo constituye su principal apoyo emocional en ausencia de su madre. La familia de su tía (familia tutora), en cambio, no representa un vínculo seguro ni de confianza, más bien es percibido como un factor de estrés debido a la presión que la obliga a hacerse cargo de su propia mantención. A pesar de que en su relato menciona personas significativas que la han ayudado en distintas etapas de su vida (la profesora básica de su colegio en Bolivia, su profesora de teatro en su actual liceo, su hermano mayor hijo de su madre, el vecino que las cuidaba cuando su madre se vino a Chile), ningún vínculo equipara la fuerza, la confianza y la motivación que genera el vínculo materno. Al mismo tiempo, la calidad de los

vínculos familiares, particularmente el vínculo significativo que establece con su madre, impacta en su desarrollo y configuración personal sirviéndole además como motivación vital, que la ayuda a estudiar y rendir en sus distintas tareas y responsabilidades, y constituye el motor de sus proyecciones futuras, asociadas a estudiar en la universidad y trabajar.

Su sentido de atribución interna para el éxito y locus de control interno para enfrentar las distintas tareas y situaciones que se le presentan creemos que pueden estar fuertemente relacionadas al desarrollo de su autonomía e independencia en su vida cotidiana. El desarrollo de la autonomía en conjunto con el establecimiento e internalización de un vínculo seguro y protector con su madre, creemos que está en la base de su capacidad para enfrentar las dificultades que se le han presentado, y constituyen el soporte de la construcción de su adaptación escolar.

M

M tiene 19 años y cursa el 12° grado. Es un alumno de buen rendimiento, y con él la entrevista se realizó en dos sesiones de aproximadamente una hora y treinta minutos cada una. M se observa un alumno más bien introvertido y de pocas palabras. Le cuesta expresar sus sentimientos y se observa en él una constante por reprimirse en situaciones conflictivas. Vive en su infancia en Iquique, y luego se traslada con sus padres a vivir a Alto Hospicio. M es el hermano mayor, y actualmente vive junto a sus padres, un hermano de 14 años y sus dos hermanas de 12 y 6 años respectivamente.

Al escuchar el relato de M, se manifiesta en toda su historia una relación ambivalente con sus padres. Existe una identificación manifiesta hacia su padre, reforzada por los constantes abandonos de su madre, la cual desaparece por meses sin dejar rastro en varios momentos. Es el padre, entonces, el encargado de cuidar

a la familia, y la figura de apego constante y seguro que M ha logrado internalizar en su crecimiento. Es así como visualiza en este vínculo paterno a una persona esforzada y trabajadora que presenta variadas habilidades, pero que sin embargo no es recompensada como se merece. En la actualidad los padres aún se mantienen juntos, pese a la violencia intrafamiliar constante que existió desde la infancia por un lado y los abandonos de la madre por otro, según manifiesta M. Dicha situación ha generado en M una dificultad explícita para relacionarse afectivamente con ellos y poder demostrarlo, lo que ha llevado a mantener una actitud de constante aislamiento por parte de él, llegando al extremo de ser un “fantasma”, como él mismo se describe en su casa.

Este aislamiento se constituye como un mecanismo de defensa, ya que lo protege de asumir responsabilidades que escapan a su control y a su vez favorecen su adaptación escolar, ya que le permiten canalizar su energía en el ámbito escolar, que es aquel en el cual puede tener mayor control, mostrar su buen desempeño y además tener buenos resultados, reafirmando así sus capacidades. Su proceso de adaptación escolar, entonces, está marcado por un constante proceso de autocontrol en el contexto escolar.

M reconoce que carece de control emocional para regular su agresividad fuera de la escuela, es así que reprime constantemente sus impulsos, sin embargo en ocasiones los expresa de mala manera en sus relaciones de pareja. Por otro lado, existe en él, la búsqueda constante de cercanía y afectividad debido a su necesidad de protección, estableciendo variadas relaciones de pareja sin lograr establecer vínculos estables y sin asumir responsabilidades en ese ámbito. Actualmente tiene dos hijos, con madres diferentes, y presenta dificultades para apoyarlos económicamente.

Los modelos opuestos que ha logrado

percibir, cuando estuvo un tiempo sin asistir al colegio y debió trabajar, le permitieron visualizar lo que no quería para su vida, tomando real conciencia de lo que realmente le interesa para sí. Dada la capacidad que presenta para separarse de la situación y observar desde afuera lo que no le conviene, es allí donde se reafirma en la proyección de ser mejor y en alcanzar sus logros. Una de las actividades que lo motivan y en la cual se proyecta de manera adecuada, es el área deportiva, faceta que fue inculcada por un profesor del colegio en la enseñanza básica.

M ha configurado su adaptación escolar desde el lugar de un alumno que se esfuerza y tiene muy claros sus objetivos, su capacidad para tomar un camino y cumplirlo es la conducta más destacable en su comportamiento. Existe una motivación intrínseca para cumplir objetivos tan elevada, que desafió a un profesor del colegio, luego de ser expulsado, de que volvería con las mejores notas y el mejor comportamiento desde el otro colegio para que lo vuelvan a recibir y así demostrar que él si se lo propone puede cambiar. Con esa promesa cumplida es que hoy está nuevamente en el colegio con buenas notas y comportamiento.

La escuela también representa uno de los lugares en los cuales puede llevar a cabo sus desafíos, y un lugar seguro y estable que lo contiene, supliendo la carencia afectiva dada por la inestabilidad familiar que él mismo reproduce en sus relaciones de pareja. Lo anterior demuestra también en él, que es capaz de discriminar aquellos aspectos de su vida que realmente le sirven para alcanzar sus metas a futuro.

J

J tiene 16 años y cursa el 11° grado. Nació en Iquique, pero su familia materna vivía en Tocopilla, por lo que pasó gran parte de su infancia viajando frecuentemente entre ambas ciudades. Actualmente vive con sus padres y

sus dos hermanos. Vivió en Iquique hasta los 9 años, trasladándose posteriormente su familia a la comuna de Alto Hospicio, lugar donde J comenzaría a cursar el 2° ciclo básico y la enseñanza secundaria. Pasó por dos colegios antes de llegar al actual, donde ingresa a partir de 10° grado. J es un alumno de buen rendimiento académico y de comportamiento regular. A principios de año fue padre y ha podido seguir sus estudios gracias al apoyo de su familia. Con él la entrevista se realizó en el colegio en dos sesiones de aproximadamente una hora y media cada una. Se manifiesta como un joven seguro de sí mismo y extrovertido, dispuesto a hablar con un estado anímico de mucha tranquilidad y relaxo.

J presenta una configuración para la adaptación escolar marcada por su autoimagen personal y seguridad en sí mismo, lo cual lo ayuda a poseer altas expectativas de autoeficacia, apoyado en su capacidad para presentar atribuciones internas para el éxito y atribuciones externas de fracaso que preservan su autoestima. Impresiona por sus habilidades verbales, inusuales de ver en jóvenes de su edad y contexto sociocultural.

Presenta vínculos afectivos seguros y presentes. Posee una percepción de su familia como unida y apoyadora. Dentro de su contexto familiar sus padres son descritos como presentes y activos en su proceso escolar y refiere un permanente sentido de seguridad y apoyo desde ellos. Por otro lado, su hermano mayor, quien actualmente cursa el primer año de Derecho en la Universidad, se presenta como un modelo significativo para J.

Posee una imagen de sí mismo marcada por la valoración de sus habilidades intelectuales. Su autoconcepto académico es de buen alumno, destacando el hecho de que le va bien sin tener la necesidad de estudiar.

Su vida académica ha estado marcada por el éxito escolar, lo cual le ha otorgado

gran confianza en sus propias habilidades. Sin embargo, presenta una pseudo madurez que le hace percibirse por sobre el resto de sus pares, viéndose más grande y a la par del razonamiento y reflexión del mundo adulto.

Presenta una alta valoración del trabajo y compromiso de sus profesores en su actual colegio, siendo muy crítico de los otros colegios donde ha estado en el último tiempo. En este sentido tiende a mostrar una valoración moral del compromiso de los profesores por sobre otros a los que califica como “los que trabajan sólo por el sueldo”.

No muestra en su historia de vida la presencia de otros significativos que no sean los miembros de su familia, y en este contexto destaca la figura de su padre, percibido como un hombre muy inteligente que no pudo terminar sus estudios, y la imagen de su hermano como un estudiante universitario exitoso.

XI.DISCUSIÓN INTEGRATIVA

Una de las primeras situaciones que emerge en casi todos los relatos revisados, son las condiciones de vulnerabilidad dadas por la carencia afectiva o la calidad disminuida de los vínculos familiares. Podemos observar cómo las familias de los jóvenes, en al menos tres de las cuatro historias de vida, no han constituido un apoyo en el desarrollo de sus hijos e hijas en el sentido tradicional, sino más bien un factor de riesgo, ya sea por la ausencia involuntaria, abandono y violencia dentro del hogar.

Sabemos que está ampliamente consensuada e instalada en el imaginario social la importancia que el sistema educacional le asigna a la familia, como el principal factor de éxito escolar. El Informe de Capital Humano da cuenta de una completa revisión de investigaciones educacionales realizadas en diversos países del mundo donde se afirma que “la evidencia apunta a que el factor

familiar es el más importante para explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos, al menos como éstos son medidos por pruebas estandarizadas” (Brunner & Elacqua, 2003, p.37).

Tomando en cuenta lo anterior, deberíamos estar frente a jóvenes condenados a la inadaptación y fracaso escolar: sin embargo, no sólo logran salir adelante, sino que, a partir de este obstáculo, logran revertir el riesgo en factores potenciadores de la adaptación. En el caso de Y, la ausencia de sus padres, particularmente de la madre, quienes están reclusos en la cárcel, le permite poner en práctica su capacidad de autonomía. En el caso D, el abandono de sus padres y la prácticamente nula relación con su familia, establece un profundo sentido de motivación intrínseca para revertir su propio destino. En el caso de M, su familia es el reflejo de lo que él no desea ser y nuevamente se instala en él como un motivador. Es así como un factor de riesgo claramente establecido y documentado, se transforma en la oportunidad de desarrollo del comportamiento resiliente.

Otro aspecto importante de destacar es la valoración de la escuela, lo cual se manifiesta en todas las historias de vida, a través de la valoración de los estudios como forma de alcanzar objetivos a futuro, al mismo tiempo que les permite mejorar su autoestima y competencias personales. Del mismo modo son valorados los profesores, en cuanto apoyo primordial en su proceso educativo. La evidencia muestra que las dos tendencias motivacionales en situaciones educativas son el aprendizaje y el rendimiento, y en ambas el elemento central es la motivación en función de las expectativas para alcanzar una meta y el valor o el incentivo que está asignado a esa meta (Esquivel & Rojas, 2005; Barca et al., 2004).

J

Para ser exitoso hay que esforzarse,

estudiar, estudiar en la universidad, trabajar y ahí poder tener su casa, después puede tener todo, pero estudiando. Depende si uno quiere o no. Quiero estudiar administración o si no voy a estudiar contabilidad. Saldría, trabajaría, juntaría un poco de dinero y después entraría a la universidad y después seguir trabajando y estudiar. Para poder salir adelante, cuando salga mi mamá igual. Sí lo puedo lograr.

D

Para mí es como mi primer punto (estudiar), es como la puerta que me va a abrir a varias cosas. No se para mí es lo más importante, el poder tener una profesión, encuentro que es lo más importante.

En relación a los vínculos afectivos disminuidos con la familia de origen estos jóvenes, en edades más tempranas han sido capaces de establecer vínculos afectivos con algún miembro del sistema escolar, y desarrollar habilidades y competencias educativas logrando con ello superar esta profecía autocumplida de fracaso escolar. Se visualiza una alta valoración de los profesores hacia los jóvenes entrevistados y de ellos hacia los profesores percibidos como buenos y cercanos afectivamente. Es importante cómo queda de manifiesto que, frente a la carencia de un vínculo primario seguro en su familia, surge la figura de un profesor como figura de apego secundario, que estaría enmarcada en un ambiente escolar caracterizado por la contención y afectividad hacia los alumnos, lo cual han destacado diversos estudios en donde la preocupación por los ambientes afectivos y el estilo de relaciones interpersonales establecido en la escuela son factores moderadores de dificultades en el desarrollo socio-afectivo y en la aparición de conductas antisociales y de riesgo (Kupermic, Leadbeater & Blatt, 2001; Kupermic, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997).

En los cuatro entrevistados se observa la presencia de un profesor que les ayudó a tomar conciencia de sus propias habilidades y/o les entregó afecto incondicional, posibilitando el desarrollo de la confianza en sus capacidades y competencias personales.

Esto es coincidente con los estudios que muestran la relación entre rendimiento y expectativas del profesor (Arancibia y Maltes, 1989). Además, la motivación al rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables (Barca et al., 2004). Asimismo, un estudio que estimó la influencia relativa de 30 categorías educacionales, psicológicas y sociales diferentes sobre el aprendizaje demostró que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico (Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

D

Hasta 8vo tenía 14 (en el Guadalupe) era de puras mujeres habían profesores o sea profesoras y las monjas vivían atrás, era como un convento, ellas nos hacían religión y música nada más. A mí me gustaba porque es como acá los profesores son como re cercanos, sobre todo las monjas jugaban con nosotros...siempre me acuerdo (de una profesora) pero ahora no la he visto mas, ella como que tenía algo especial era así con todas, era de esas que salía a jugar y saltaba la cuerda o siempre nos daba buenos consejos y siempre tengo buenos recuerdos de ella. (Se llamaba) Marisol, llegó en 7mo básico ella nos hacía religión pero no siempre nos hablaba de Dios y la virgen, no de esas cosas no, ella nos hablaba de cosas de la vida y de nosotros, la Miss siempre me decía que yo llevaba la batuta en el curso, por ejemplo había

un paseo a fin de año y yo no tenía plata para ir y me tuvieron que pagar, porque si yo no iba no iba a ir nadie... Y yo decía pero como, vayan no mas, entre las profesoras me tuvieron que pagar, y siempre me acuerdo de ella, siempre se movía por mí.

Ella siempre me retaba porque yo no traía.... Por ejemplo no hice una maqueta, siempre me acuerdo que esa vez me reto, me dijo que yo tenía el dinero en la cabeza, que con la cabeza yo podía hacer las cosas sin necesidad de dinero, siempre me acuerdo de eso si ahora incluso, ahora me sirvió harto.

M

Conocí a un profesor al profesor jefe que nos llevaba a trotar al parque. Yo lo conocí, el nos sacaba de historia y practicábamos, me llamaba la atención (el deporte). Hacía trotar de Thompson al Casino, desde la punta del Morro por toda la orilla de la playa al Casino. Sí, harto, sí, sí, buena onda (con el profe) como que ahí me gusto el deporte, ahí ya estaba cambiando ya.

Otro factor de adaptación escolar, que se observa particularmente en el caso de los hombres, es el desarrollo de un mecanismo de disociación social que les permite regular conductas disruptivas en el ámbito escolar y fuera de él. La disociación posibilita manifestar una conducta adecuada en el contexto escolar y volverse adaptativamente agresivos en su entorno para responder a las exigencias propias de éste, siendo capaces no sólo de discernir dónde y cuándo se deben y/o pueden comportar de cierta manera sino que, además, sentir, comportarse y valorar situaciones que pueden ser vistas como opuestas. La disociación es un concepto asociado a situaciones de trauma psicológico

generalmente por situaciones de abuso sexual y ha sido definida como el proceso por el cual el sujeto de manera inconsciente separa entre sí partes y funciones de su self.

Un aspecto clave de la disociación es la ruptura a nivel de la integración de funciones tales como sentido de identidad, la percepción del ambiente, la memoria, etc. (Marrone, 2001 en Staplefield y Ramírez 2007).

Sabemos que las variables ambientales, como habitar en lugares donde abunda el desempleo, la delincuencia, la violencia y las drogas, ejercen un impacto negativo en el rendimiento académico de los niños ya que aumenta la probabilidad de experimentar dificultades académicas y de abandonar los estudios, en comparación con niños con un nivel socioeconómico mayor (Gutman & Midgley, 2000). Por tal motivo, homologando la utilidad de la disociación como mecanismo de sobrevivencia, el propósito de esta disociación es adaptativa. El acto de distanciarse está normalmente vinculado con amenazas a la supervivencia del self corporal y psíquico. En el caso de la disociación mostrada por los jóvenes, permite la sobrevivencia en el entorno social y a la vez la posibilidad de lograr éxito académico y la permanencia en el sistema escolar.

M

Tengo doble (personalidad) como yo aquí soy como normal no sé si es normal soy así como me ve usted, pero en la calle soy diferente, soy como más libre, como le digo le puedo hablar de otra forma diferente. Aquí dentro del establecimiento tengo que cambiar mi conducta entiende? Soy más ordenado. Afuera es... Otra persona siii, soy terrible, soy jugoso,... (Ahora) estoy dejando de salir ya llevo un mes...y tres semanas. No me dejan salir. Si (eso lo ayuda).

J

Entonces he tenido amigos así, yo conozco casi todo Hospicio en juventud, adultos profesores, yo me llevo bien incluso el Profesor que entró endenante, yo lo conozco a él, me saludó y conversamos un rato, entonces ahí está el afecto que tenemos con los profesores distintos, porque si me ven acá yo los saludo, no me comporto como me comporto cuando estoy con mis amigos o con otras personas.

Otro aspecto a destacar es el caso de una de las jóvenes, en cuyo relato se puede observar de manera transversal la influencia cultural que está en la base de la adaptación escolar en cuanto permite el desarrollo del sentido de su autonomía, lo que ha sido clave para enfrentar las dificultades familiares y seguir rindiendo. Se observa en ella una adaptación social que se traduce en independencia en su quehacer personal y familiar, el cual resalta por sobre su grupo de pares más cercanos, ya que ella se hace cargo de sus hermanos y trabaja para ayudar a la mantención familiar. Lo anterior tiene un componente cultural que es imposible obviar, ya que se ha observado que en familias con ascendencia aymara éstas presentan una alta valoración al trabajo colaborativo y desarrollo comunitario como pilar de su cultura. Sabemos también que los niños y niñas aymaras son criados desde pequeños con un gran sentido de autonomía. Su base moral apunta a la estabilidad, la formalidad y el trabajo; por lo tanto al niño aymara se le socializa desde pequeño para cumplir un rol dentro del hogar, obedecer a sus mayores y cumplir estrictamente con sus órdenes. El respeto que los niños deben guardar hacia sus padres es la máxima valoración social y ética de la cultura (Durán y Hernández, 1998).

Y

Yo trabajo en la feria, en la autoconstrucción, mi tía trabaja en la

feria del gimnasio de Hospicio. Yo voy con mi hermana la menor que estudia aquí, la mayor se queda los sábados a lavar los uniformes. A mi hermana no le gusta salir a vender, nunca le ha gustado. (A mí) Si, si me gusta pero... Pero mi hermana nunca. Cada vez que mi mamá le decía, ella me decía que la acompañara y ella le decía no y después siempre salía yo con mi mamá.

(Cuándo visita la mamá) Yo entro... me tengo que levantar temprano, tengo que cocinar para llevarle algo a mi mamá, tengo que dejar plata para comprarle yo sus útiles, de aquí me voy como las 8 llego como las 9, 9 y media me dejan entrar. Las visitan son desde las 10 hasta las 12 (en la cárcel).

Un aspecto común en las cuatro historias de vida revisadas, es la percepción compartida en los jóvenes de haber tenido las oportunidades para salir adelante a pesar de las dificultades, lo cual es coherente con lo que consigna la literatura en relación al optimismo como característica de resiliencia. Sin embargo, se manifiesta la tendencia de los hombres a centrar las oportunidades en las capacidades personales y las mujeres en las oportunidades del entorno.

D

Sí, encuentro que sí, (ha tenido oportunidades) o sea en el sentido de colegio, por ejemplo encontré este colegio y ahora por ejemplo que no tengo el apoyo de mis papas en el sentido económico este colegio me lo da todo y no tengo que gastar nada, porque qué hubiese pasado si estoy en un colegio que tengo que pagar... a lo mejor ahora no estaría ni estudiando.

El contexto de vulnerabilidad social y familiar genera en los hombres conductas destructivas en dos niveles: en el caso de M, autodestructiva

(consumo de drogas) y violencia hacia su entorno más cercano (padres y parejas). En el caso de J, destructiva hacia el entorno (participación en pandillas y conductas delictivas). Estas conductas son concordantes, desde la perspectiva de género, con una socialización que en el caso de los hombres tiende a exacerbar los comportamientos violentos como forma masculina de resolver conflictos o expresar emociones de rabia con mayor facilidad que otras emociones. Esto, además, es coincidente con el hecho de que ser hombre adolescente en contexto vulnerable es considerado un factor de riesgo. Desde esta perspectiva los mecanismos de adaptación utilizados por los jóvenes son, en el caso de M, un distanciamiento afectivo en relación a su familia (“...soy como un fantasma”) y la disociación del comportamiento en el caso de J, quien manifiesta conductas socialmente disruptivas (hurtos, microtráfico) en su entorno social, no así en su actual colegio.

De acuerdo a Fergusson et al. (1994), existe creciente evidencia en torno a la asociación que se presenta entre problemas conductuales y de salud mental en la adolescencia y las características de la infancia, la familia y el estilo parental. A su vez, se ha podido observar que los niños que están en mayor situación de riesgo son aquellos que se ven enfrentados a una acumulación de circunstancias adversas, tales como dificultades económicas, situación de pobreza, enfermedad mental de alguno de los padres, prácticas de crianza inadecuadas, abuso y conflictos familiares. En contraposición, el pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han observado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres quienes estarían más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo en forma directa (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

En el caso de las jóvenes entrevistadas, ambas presentan factores protectores vinculados a desarrollo de habilidades

psicoemocionales relacionadas a la inteligencia emocional, lo cual es concordante con la socialización de género de las mujeres que propicia la emotividad como base del desarrollo psicosocial: no así en el caso de los varones, quienes tienden a reprimir o expresar descontroladamente sus emociones y exacerbar las emociones de rabia por sobre la manifestación de la tristeza o pena.

Otro aspecto que también resalta es la doble vulnerabilidad psicosocial que presentan estos jóvenes, ya que al mostrar una constante adaptación escolar, permanecen invisibilizados al sistema educativo en tanto alumnos vulnerables, siendo vistos como alumnos exitosos y adaptados, lo cual perpetúa esta condición de vulnerabilidad al omitir casi por exclusión la consideración de la vulnerabilidad latente que en ellos se mantiene, aunque presenten un excelente rendimiento; paradójicamente, este buen desempeño que los mantiene vinculados al sistema, los transforma en seres invisibles en cuanto sujetos de atención psicosocial.

Un aspecto a destacar es cómo la carencia o calidad disminuida de los vínculos, la pobreza, el trabajo infantil, la violencia intrafamiliar y la marginalidad, todos aspectos de vulnerabilidad social y factores de riesgo señalados en la literatura, se vuelven factores que promueven el desarrollo de motivación intrínseca, permiten el desarrollo de habilidades de resiliencia y están en la base de la adaptación escolar. Esto coincide con lo planteado en la literatura de la resiliencia, la cual establece que tanto la vulnerabilidad como la protección son procesos interactivos. Ambos, más que ser atributos permanentes o experiencias, son procesos que se relacionan con momentos claves en la vida de una persona quienes desarrollaron formas de afrontamiento de la adversidad que resultaron en un cambio de la trayectoria de vida y se concretaron en hechos positivos (Kotlarenc y col; 1997).

Existe un deseo de no repetir el modelo

de familia vivenciado, a tal punto de querer justamente construir un futuro opuesto, es como torcerle la mano al destino. En el caso de Y, el tema del trabajo se basa en la confianza que la madre ha depositado en ellos, y en el caso de D, es la identificación negativa hacia su madre y el modelo familiar entregado, el que la mueve a querer construir un destino opuesto.

D

Yo encuentro que es una situación y una desilusión, porque allá en Santiago todos dicen que yo voy a ser igual que mi mamá, que voy a dejar a los hijos, pero yo siempre digo no voy a ser igual no voy a ser igual entonces eso es mi motivación es como tratar de ser diferente a lo que es mi, porque todos me dicen voy a quedar embarazada no voy a seguir mi familia mi abuela, mi tía o sea los de Santiago, (Le va bien) Yo creo que para ser como mejor que mis papás, sí es como mi motivación.

XII.CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten decir que la construcción de adaptación escolar es un proceso de interacción dinámica y construcción activa referida al desarrollo de competencias que permiten la adaptación exitosa al sistema escolar. En el caso de los jóvenes entrevistados, su condición de vulnerabilidad psicosocial está en la base de la construcción de su adaptación escolar a través del desarrollo de características propias de la resiliencia, dejando de manifiesto el esfuerzo activo por tener que adaptarse también a un contexto adverso, de manera más o menos exitosa.

De las historias de vidas revisadas, los principales factores de adaptación escolar que se distinguen son: capacidad de disociación del comportamiento (en el caso de los hombres); capacidad de autorregulación emocional

(en el caso de las mujeres); capacidad de afrontamiento de las dificultades (locus de control interno); autonomía; capacidad de mantención de la integridad y fortaleza del yo (como mecanismo de compensación de la privación social y afectiva que permite el surgimiento de una identidad fortalecida y con límites definidos); capacidad de establecer vínculos significativos y apego secundario; motivación Intrínseca, perseverancia; generación de expectativas y establecimiento de planes y metas; distanciamiento afectivo y contraidentificación con figuras de apego primarias deficientes.

Estos jóvenes presentan los siguientes factores de riesgo: pobreza; violencia intrafamiliar; abandono o inestabilidad de vínculos afectivos; riesgo de delincuencia y consumo, más en los hombres que en las mujeres.

Con base en los distintos modelos de resiliencia expuestos en el marco teórico, se puede explicar cómo en las historias de vida revisadas, se entrelazan las distintas situaciones y experiencias de vida, para evidenciar modalidades de adaptación cotidianas que permiten el afrontamiento exitoso de las exigencias en el sistema escolar, moviéndose los sujetos permanentemente entre la protección y la vulnerabilidad.

La línea divisoria entre estos dos aspectos es lo que marca en forma permanente los relatos descritos mostrando que la adaptación escolar es un proceso que se construye activamente a partir de la misma persona, quien actúa de manera más o menos resiliente.

La adaptación escolar que muestran estos jóvenes, para quienes su familia no ha sido un apoyo preponderante y/o constante en el proceso educativo, sino que, por el contrario, en algunos casos ha sido un obstaculizador de dichos procesos, contraría la creencia sostenida en el sistema escolar que establece que un alumno que no cuenta con el apoyo

familiar constante está condenado al fracaso. En este sentido, podemos reflexionar que es posible lograr un impacto positivo en alumnos que presentan carencias afectivas y sociales importantes cuando esta vulnerabilidad es mirada como una oportunidad para el sistema escolar, el cual podría prever y trabajar con las potencialidades de sus alumnos aunque no exista un respaldo evidente desde el sistema familiar.

Al observar la importancia afectiva que tiñe las relaciones en el sistema escolar y en su posterior desempeño académico, nos cabe preguntar: ¿cuál es el factor que desencadenante para que los alumnos presenten una adecuada adaptación escolar? ¿Es el apego del alumno carente de vínculo y afecto en su familia el que busca refugio en un profesor, o es el profesor al ver a un alumno destacado y con problemas en su hogar, el que tiende a protegerlo y transmitirle confianza en sus capacidades? Probablemente, es un intrincado de factores difíciles de discriminar en su particularidad; sin embargo, aún no sabiendo cuál de los factores anteriores es preponderante, lo que se puede observar en nuestros alumnos es que, existiendo un alumno con dificultades familiares y buen rendimiento y un profesor sensible a esta realidad, se produce una dinámica que favorece la adaptación escolar en ellos.

Las interacciones afectivas con profesores que favorecieron la adaptación escolar ocurrieron circunstancialmente en la vida de los jóvenes y de los docentes. Si el sistema se hace cargo de esta casualidad que se transformo en un cambio significativo en el desempeño y desarrollo integral del alumno, la interrogante que nos planteamos es ¿cómo lograr que estas interacciones pasen de lo casual a lo intencional?, y se haga en un contexto de planificación y reflexión educativa, ya que los alumnos adaptados han quedado históricamente fuera de las políticas públicas, y no son objetos de intervención en los contextos de vulnerabilidad. Nos fijamos en lo esperable,

y no en lo extraordinario, su capacidad para hacerle sentido a la dificultad.

La pregunta ahora es ¿cómo nos hacemos cargo de estos chicos que presentan resiliencia pero que siguen estando en riesgo? Ya que por un lado tienen todas las capacidades para poder enfrentar las dificultades debido a su alta capacidad de adaptación y en ello les favorece la resiliencia, sin embargo por otro lado la alta vulnerabilidad en la que viven los mantiene en un riesgo constante de traspasar los límites entre la protección y el riesgo.

Creemos que una alternativa sería reconocer la importancia del papel que juegan los otros significativos, que en el caso de las historias de vida revisadas son los padres y/o los profesores, así como la valoración de la institución escolar y la posibilidad de superarse a través de ella, aspectos que dejan en evidencia la relevancia de la relación afectiva.

En este contexto se hace necesario que el sistema escolar amplíe la mirada y sea capaz de incorporar efectiva y no sólo nominalmente en su curriculum y en sus estrategias pedagógicas el ámbito de las emociones y los afectos, como un factor clave que debiera ir de la mano con el desarrollo cognitivo, con el fin de aportar a la adaptación escolar de niños y jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNNER, J. & Elacqua, G. (2003) Informe de capital humano. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno. Extraído el 10 de octubre, 2010, de http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- CARDOZO, G. & Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- COMISIÓN Nacional para la Modernización de la Educación, (1994). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- DUARTE, K. (2001) ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En Claudio Duarte y Danahé Zambrano (Eds.) *Acerca de Jóvenes. Contraculturas y sociedad adultocéntrica*. San José de Costa Rica: DEI.
- DURÁN, A., & Hernández, R. (1998). Formulación de un Modelo de Rendimiento Escolar en contexto de Interculturalidad. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.
- ESQUIVEL, L., & Rojas, C., (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un post grado en educación. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de educación*, 26(5) Extraído el 10 de octubre, 2010, de <http://www.rieoei.org/investigacion/953Esquivel.PDF>
- FERGUSON, D. M. & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(3), 281-292.
- FIGUEROA, M., Palma, A. y Viguera, J. (2010). Estudio exploratorio sobre los criterios de evaluación de daño psicológico en víctimas de abuso sexual infantil, desde los ámbitos diagnóstico como reparatorio y jurídico. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Tarapacá, Iquique, Chile.

- FONAGY, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 231-258.
- GUBBINS V., Dois, A. y Alfaro, M. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza. Extraído el 15 de diciembre, 2010, de <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>
- GUTMAN, L. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of youth and adolescence*, 29, 223-249. Extraído el 01 de octubre, 2010, de <http://www.springerlink.com/content/h014765567818673>
- HAQUIN, C., Larraguibel, M. & Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista Chilena de Pediatría*, 5(5), 425-433.
- KOTLIARENCO, M., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). Estado de Arte en Resiliencia: Organización Panamericana de la salud. Extraído el 30 de Julio, 2010, de <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- KUPERMIC, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- LEAL, F. (2005). Lo psicosocial en los contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta "vulnerabilidad". *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 12, 51-104.
- LÓPEZ, N. (2004). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- MILGRAM, N. & Palti, G. (1993). Características psicosociales de niños resilientes. *Journal of research in personality*, 27, 207-221.
- REDONDO, J. (2003). Lo psicosocial en los liceos. En J. Redondo, C. Descouvieres & K. Rojas (2004). "Equidad y calidad de la educación en Chile". Santiago: Universidad de Chile.
- REDONDO, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2004). "Equidad y calidad de la educación en Chile". Extraído el 01 de marzo, 2010, del sitio web de Universidad de Chile, Facultad de ciencias sociales: <http://www.opech.cl/inv/investigaciones/equidadycalidad.pdf>
- RUTTER, M. (1993). Resiliencia: Some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626-631.
- TORRES, M. L. y García, F. (2011, junio). Características de adolescentes resilientes estudiantes de bachillerato en México. Ponencia presentada en el 33º Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.

UNICEF, UNESCO, Fundación Ford,
Universidad Alberto Hurtado (2004).
Políticas educativas y equidad, 2004.

Extraído el 12 de diciembre, 2010, de
[http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.
php?id=127](http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=127)