

Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar

Toxic and Nutritive Social School Climates and Personal Development in School Contexts

Neva Milicic
Ana María Arón
Pontificia Universidad Católica

En el presente artículo se describe la importancia del clima social escolar para el desarrollo personal. Los climas sociales se clasifican en climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos, y se describen las características adscritas a cada uno de ellos. Se recogen las opiniones a partir de un grupo focal de profesores sobre climas sociales tóxicos y nutritivos. Se describen los objetivos de ocho unidades educativas que hacen parte de un programa de mejoramiento del clima social escolar y desarrollo personal dirigido a la Educación Básica. Los objetivos de estas unidades pueden ser utilizadas por los profesores en la planificación de actividades con los estudiantes.

Relevance of school social climate to personal development is described in this paper. Social school climate can be classified as toxic or nutritive and their main features are described. Teachers' judgements about both categories of school climates are reported based on focus groups held with teachers.

The objectives of eight educational units of a Program aimed to improve social school climate in Primary Education are described. These can be included by teachers in educational planning.

Antecedentes

Muchos escritores describen situaciones de vida escolar que permiten vislumbrar la complejidad de la narrativa que se sucede al interior de las escuelas (Charles Dickens, Mario Vargas Llosa, Arturo Fontaine, Alfredo Bryce Echeñique, Susana Tamaro) y junto con ellos podríamos describir esta novela escolar como una situación muchas veces dramática, más bien como una obra de teatro con demasiados actores, en que el guión es una desordenada creación colectiva y la puesta en escena está hecha con directores itinerantes, que muchas veces se asemeja a un teatro de marionetas cuyos hilos son manejados a control remoto por personas muy lejanas al escenario donde se desarrolla la obra.

Durante cada puesta en escena muchas personas se sienten con derecho a modificar el guión sin anticipar suficientemente los efectos de estas modificaciones sobre los protagonistas. Los elencos son cambiados con frecuencia y los actores principales –los profesores y los estudiantes– que son aquellos que le dan sentido a la obra, no siempre son consultados para las modificaciones del texto ni para la puesta en escena.

El clima social escolar se refiere al escenario y a las condiciones ambientales en que se desarrolla esta novela, en la mayoría de los casos dramática, y con algunos intermedios que permiten la distensión de los actores. El clima puede ser muy nutritivo para el desarrollo personal y otras veces tóxico.

En este artículo se describirá la importancia del clima social escolar para el desarrollo personal. Se analizarán distintos factores que pueden servir de descriptores para los climas sociales que fomentan el crecimiento personal de los estudiantes y aquellos que lo frenan, se introduce además una nueva terminología que corresponde a los climas sociales tóxicos y a los climas sociales nutritivos. Esta clasificación corresponde a una síntesis de las autoras realizada luego de una serie de grupos focales realizados con profesores de escuelas de la enseñanza básica municipalizada. Estos grupos focales se llevaron a cabo en el marco de una investigación Fondecyt sobre mejoramiento del clima social escolar. Se expondrán además los objetivos de ocho unidades educativas que hacen parte de un programa de mejoramiento del clima social escolar y desarrollo personal dirigido a la Educación Básica.

Clima social escolar

El clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades ha-

Neva Milicic y Ana María Arón, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a
Neva Milicic, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad
Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Santiago,
Chile. Fono: 6864875, Fax: 6864844. E-mail: nmilicic@puc.cl

bituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar (Arón & Milicic, 1999).

Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es también aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional. Un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas.

Hay distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, de los pares, de los aspectos organizativos y de las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares. Al hablar de clima social escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la percepción que tienen los profesores de su entorno laboral.

Además del clima social general percibido en una institución existen microclimas al interior del contexto escolar que a veces actúan como protectores frente al clima social más amplio. Por ejemplo, en un contexto de una gestión escolar percibida como muy autoritaria algunos profesores pueden agruparse y generar en su grupo un clima diferente, que les permite paliar o amortiguar el efecto adverso que tiene sobre ellos la modalidad de gestión. Lo mismo sucede a nivel de los alumnos, que eventualmente pueden agruparse en pequeños microclimas sociales al interior de la escuela, que los provee de un contexto más protegido. En ocasiones estos microclimas son positivos y tienen una perspectiva valórica constructiva, en tanto que otros pueden constituirse en fuentes de conflicto y transmitir valores negativos como las pandillas que consumen drogas o grupos que se organizan para realizar conductas violentas.

Del mismo modo que podemos hablar de climas tóxicos y climas nutritivos, también los actores del sistema escolar pueden describirse como *tóxicos*, *nutritivos* y aquellos que son *invisibles*. Es decir hay

quienes contaminan los ambientes, quienes los purifican y los hacen crecer y quienes tienen muy poco impacto en ellos. Los actores *nutritivos* son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas.

Por el contrario, los actores sociales que podrían describirse como *tóxicos*, son aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas. En estos climas, además se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes y por lo tanto existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes e interferentes con una resolución de conflictos constructiva.

El clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar.

El desarrollo emocional y social ha sido conceptualizado de diferentes maneras, se ha hablado de desarrollo personal, inteligencia emocional, inteligencia social, desarrollo afectivo, términos de alguna manera equivalentes que apuntan a la necesidad de considerar estos aspectos para lograr una educación más integral (Damasio, 1995; Gardner, 1989, 1993; Garmenzy et al., 1984; Goleman, 1996). Si bien hay conciencia de que éste es un aspecto esencial para el desarrollo de una buena cultura escolar no se ha instrumentalizado en forma suficiente el cómo lograr estos desarrollos.

Un aspecto importante del desarrollo social es el concepto de desarrollo de la responsabilidad social, que hace parte de la formación de buenos ciudadanos y que aparece en la década de los 90 como un área necesaria a desarrollar en los estudiantes como una forma de lograr habilidades sociales que les permitieran ser más activos e integrarse como miembros responsables de su comunidad social y política. Berman, (1997) define la responsabilidad social como el compromiso personal con el bienestar de los otros y del planeta. Esta responsabilidad social,

según el autor, tendría tres dimensiones fundamentales:

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

Si se considera que la escuela es un micro-sistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social y política, el funcionamiento de la sala de clases, su sistema de justicia, sus convenciones sociales y los patrones de funcionamiento, son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes. Lo que se aprenda en este contexto en relación a cómo se resuelven los conflictos, el establecimiento de relaciones de respeto entre pares, estilos de relaciones con personas de diferentes niveles jerárquicos, etc., es lo que los futuros ciudadanos repetirán desde las posiciones que ocupen en la comunidad cuando sean adultos.

Desde esta perspectiva se supone que el contexto escolar debería estar preparado para desarrollar propuestas que permitan a los niños el desarrollo de la responsabilidad social y las habilidades implicadas que supone que incluyen tanto cogniciones como destrezas instrumentales. En el mismo sentido, los profesores deberían tener herramientas que les permitieran enfrentar los problemas relacionados con el déficit de habilidades sociales en la sala de clases. Esto no sólo por consideración a los niños sino también por el desgaste emocional que significa para los profesores el manejar cursos que incluyan alumnos con dificultades para adecuarse e integrarse al contexto social escolar. Por otra parte, cada vez es más clara la necesidad de implementar programas preventivos en el área de la salud mental, especialmente a nivel de la salud mental escolar. Esto implica no sólo un ahorro de recursos para la comunidad en términos de no seguir distrayendo fondos para financiar tratamientos individuales, y el costo que significa para el Sistema Educacional las repitencias y la deserción escolar (Shiefelbein, 1991) sino que también se ha demostrado que la efectividad de estas intervenciones es mucho mayor cuando se realizan en el

hábitat natural, en este caso la sala de clases (Aponte, 1970; Arón & Milicic, 1999, 1994; Auerswald, 1986; Palazzolli, 1985).

Uno de los aspectos importantes de los programas de mejoramiento del clima social es la necesidad de favorecer la comprensión y lectura del entorno en que se encuentran involucrados los actores. Conectarse con las propias vivencias y ser capaz de analizarlas desde una perspectiva conceptual puede ser una estrategia muy significativa para producir cambios. Así por ejemplo, cuando un profesor se descontrola y agrede verbalmente a un alumno, esto puede ser semantizado como descontrol o como maltrato. Al semantizarlo como maltrato es altamente probable que no vuelva a incurrir en ese comportamiento, ya que es muy diferente percibirse a sí mismo como maltratador que como una persona descontrolada. En este sentido va la aseveración de Gaujelac (2000) que se refiere a dos trampas o peligros en relación al dilema objetividad-subjetividad que se puede aplicar a la reflexión acerca de los distintos aspectos del clima social escolar.

Una trampa sería el usar *conceptos sin vida* que es el fenómeno que se refiere a la construcción de teorías y metodologías sofisticadas que no resueñan con lo que a uno le sucede. En el reverso de la medalla está la *vivencia sin concepto*, en que las personas relatan lo que les sucede pero no logran realizar un análisis conceptual que les permita una comprensión más integral. Esta dualidad resalta la importancia de crear espacios de reflexión acerca de las experiencias en que se introduzcan elementos de análisis que permitan iluminar la reflexión acerca de la realidad y de las posibilidades de cambio.

Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos en el contexto escolar

Para comprender mejor qué es lo que hay que hacer y cómo hacerlo es necesario plantearse qué consideran los profesores y la literatura como un clima social tóxico y un clima social nutritivo. A partir de nuestra experiencia con numerosos talleres realizados con profesores en el marco de proyectos de investigación-acción hemos sintetizado y agrupado las descripciones que hacen los profesores acerca de lo que consideran climas sociales nutritivos y climas sociales tóxicos en el cuadro que aparece en la Tabla 1.

Tabla 1

Características que describen un clima social escolar tóxico y uno nutritivo en el contexto escolar

Características nutritivas	Características tóxicas
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobrefocalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Para las autoras de este artículo resultó muy iluminador la descripción hecha por un grupo de profesores y profesoras en grupos focales sobre su percepción de lo que es de un clima social nutritivo y un clima social tóxico, que incluimos a continuación.

El clima social nutritivo fue descrito por los profesores y profesoras como un lugar donde:

- me siento acogido.
- me siento motivado.
- tengo posibilidades de participar.
- me siento perteneciente.
- recibo soporte emocional cuando tengo problemas.
- me permite sacar lo mejor de mí.
- tengo oportunidades de crecimiento.
- me siento valorado y reconocido.
- siento que tengo oportunidades .
- me entretengo con lo que hago.
- la mayoría de las personas con que trabajo son significativas para mí.
- siento que el humor es una parte importante de la cotidianidad.
- siento que puedo crear y hacer proyectos.
- me gusta trabajar.

Un clima social negativo, o tóxico fue descrito por los profesores y profesoras como un lugar donde:

- me aburro.
- me siento sobreexigido.
- ocasionalmente me siento maltratado o pasado a llevar.
- no me dan autonomía.
- hay muchas tensiones.
- no hay espacio para la convivencia.
- las condiciones de la infraestructura son deficientes y sentidas como indignas para el estatus del profesor.
- no hay formas de expresar los malestares.
- los conflictos se resuelven en forma autoritaria o no se resuelven.
- hay violencia en las relaciones.
- siento que otros son maltratados y que no puedo defenderlos.
- me siento poco valorado y poco reconocido.
- hay un liderazgo vertical o poco participativo.
- me siento atemorizado e inseguro.

Así como no todas las personas se afectan del mismo modo frente a los ambientes contaminados también en el caso del clima social los estudiantes pre-

sentan distintos niveles de vulnerabilidad frente a los contextos tóxicos. El nivel de vulnerabilidad se asocia con variables familiares. Los estudiantes llegan a la escuela con un bagaje de actitudes, valores y creencias, producto de la socialización previa recibida en la familia y en su entorno más próximo, en lo que Bernstein llamó *práctica pedagógica local* (Bernstein, 1988, cit. en Izquierdo, 2000), que puede ser muy contrastante con la llamada práctica pedagógica oficial.

En los grupos más vulnerables, donde predominan códigos restringidos que expresan principios y significados característicos de sus condiciones y de su contexto, es más posible que exista una mayor distancia entre las prácticas pedagógicas de la familia y la escuela.

En ese sentido la percepción que los alumnos tengan del clima social escolar está necesariamente influida por la proximidad o distancia que ellos perciben entre los códigos de ambos contextos. En ese sentido las actitudes de los estudiantes con respecto a la institución escolar podrían relacionarse con los aspectos expresivos e instrumentales de dicha institución (Izquierdo, 2000). Los objetivos instrumentales se relacionan con que el alumno perciba que sus aprendizajes y rendimientos tengan que ver con posiciones sociales y profesionales, en tanto que los objetivos expresivos se refieren a los valores y las actitudes. En la medida en que exista una proximidad entre los valores y actitudes de la familia y la escuela más fácil será la identificación de los jóvenes con la institución.

La misma autora cita la tipología de Fernández Enguita que describe cuatro modalidades de vinculación a la escuela basándose en la clasificación de Bernstein. Las estrategias que pueden utilizar los alumnos son las siguientes:

- *Adhesión*, que se produce cuando hay un máximo de identificación entre los objetivos y valores de la familia y la escuela. Se ha descrito como un grupo de alumnos pro-escuela y es más frecuente en los grupos altos y medios.
- *Rechazo* se produce cuando los valores de la familia y los de la escuela son antinómicos. En esos casos se produce un rechazo a los valores de la escuela optándose por los de la familia. Aquí el resultado es el de un grupo de alumnos anti-escuela.
- *Acomodación*, estos alumnos optan por los valores de la escuela ya que perciben que esto les permite movilidad social. Ello conduce a actitudes pro-escuela pero no a una integración grupal.

- *Disociación*, estos alumnos tienen una identificación alta con los aspectos expresivos pero no se identifican con los aspectos instrumentales, es decir no perciben a la escuela como posibilidad de movilidad y estatus social.

Descripción del Programa

A partir de la revisión bibliográfica y del procesamiento de la información recogida a través de grupos focales realizados con profesores y con estudiantes en el marco del proyecto Fondecyt (Arón & Milicic, 1999) se identificaron los principales estresores del clima social escolar desde la perspectiva de los profesores y de los estudiantes. Se identificaron además las estrategias utilizadas por los profesores y por alumnos para mejorar el clima social escolar o, para minimizar los efectos de un clima social escolar adverso.

El programa está compuesto por ocho unidades educativas. Para cada una de las unidades se diseñaron objetivos específicos y treinta y tres actividades orientadas a cumplir con estos objetivos. Las actividades fueron diseñadas para ser realizadas por los profesores con los estudiantes en la sala de clases en forma grupal y con una duración aproximada de 90 minutos.

El diseño supone actividades orientadas a aumentar el contacto consigo mismo y a partir de allí favorecer la interacción con los otros. En las actividades se buscó, además, la conexión de los alumnos en sus redes sociales y la integración de los recursos de la comunidad al contexto escolar.

Las unidades educativas diseñadas fueron entregadas a los profesores como sugerencias de actividades a realizar, pudiendo ellos modificarlas de acuerdo a cada contexto o idear otras a partir de los objetivos y conceptos básicos.

A continuación se describen los objetivos para cada una de las unidades educativas.

Objetivos de las unidades educativas del Programa de mejoramiento de clima social escolar y desarrollo personal, de Arón y Milicic (1999)

Unidad I: Evaluando el clima social

- Que los alumnos conozcan el concepto de clima social escolar y los factores con que se relaciona.
- Que los alumnos aprendan a evaluar el propio clima escolar.
- Sensibilizar a los alumnos en relación al efecto negativo de la violencia sobre los ambientes sociales.

- Visualizar las causas y consecuencias de la violencia en el contexto escolar.
- Generar en los estudiantes una actitud activa en el mejoramiento del clima social escolar.

Unidad II: De dónde provienen mis fortalezas

- Que el alumno tome conciencia de las fuentes de sus recursos internos y externos en distintas áreas.
- Que el alumno valore la importancia del apoyo de otros, y lo fortalecedor que es tener alguien que confíe en uno.
- Que los alumnos identifiquen a alguna persona clave en sus vidas que haya confiado en ellos.
- Que el alumno pueda identificar cuáles son sus prioridades en relación a la familia, los amigos, el estudio, las entretenimientos, el deporte, etc.
- Que el alumno pueda identificar cuáles son sus expectativas para el futuro y cuáles son los pasos que debe dar para cumplirlas.

Unidad III: Por qué son importantes los amigos y las amigas

- Que el alumno reflexione acerca de la importancia del grupo de amigos en general y cuando se enfrentan situaciones difíciles.
- Que el alumno reconozca la importancia de generar espacios de convivencia para conocer más cercanamente a otros y entablar amistad.
- Que el alumno desarrolle estrategias que permitan generar espacios de convivencia y cercanía con otros compañeros.
- Que el alumno tome conciencia del estilo de relación interpersonal propio.
- Que el alumno aumente su capacidad de autoexposición.
- Que el alumno mejore su capacidad de vincularse en relaciones diádicas.
- Favorecer el establecimientos de vínculos entre los alumnos a través de la búsqueda de intereses comunes.
- Favorecer el establecimiento de vínculos entre los alumnos a través del hecho de tener experiencias de vida comunes.

Unidad IV: Mejorando la comunicación

- Que los alumnos reflexionen acerca de las dificultades que acarrea los problemas de comunicación en las relaciones con otros.
- Que los alumnos conozcan los factores que facilitan y los que interfieren con una buena comunicación.

- Que los alumnos conozcan y ejerciten la distancia personal más adecuada para una buena comunicación.
- Que los alumnos desarrollen la capacidad de comunicarse en forma concordante.
- Generar una actitud activa para la superación de las dificultades en la comunicación.
- Reflexionar acerca de los factores relacionados con una buena sintonía emocional.
- Reflexionar acerca de los factores relacionados con falta de sintonía emocional y sus consecuencias.

Unidad V: Estrés

- Que los alumnos reconozcan los signos del estrés.
- Que identifiquen las fuentes generadoras de estrés.
- Que compartan las estrategias que utilizan para disminuir la tensión.

Unidad VI: Buscando soluciones

- Que los alumnos reconozcan los elementos de un problema, las estrategias de resolución de problemas a través del desarrollo de pensamiento alternativo y de la capacidad de anticipar las consecuencias de sus actos.
- Que los alumnos sean capaces de implementar la capacidad de toma de decisiones, eligiendo la mejor alternativa frente a una situación problema.
- Que los alumnos sean capaces de aplicar una metodología de resolución de problemas a alguna dificultad personal.
- Ejercitar la toma de distintas perspectivas frente a un determinado problema al analizarlo.
- En relación al análisis de un problema, que los alumnos puedan desarrollar una actitud de tolerancia frente a las divergencias, de aceptación de las diferencias, capacidad de escuchar a otros, flexibilidad para incorporar nuevas perspectivas.

Unidad VII: Resolviendo conflictos interpersonales

- Que los alumnos conozcan las formas constructivas y no constructivas de resolución de conflictos interpersonales.
- Que los alumnos puedan identificar cuáles son sus propias modalidades de enfrentar y resolver los conflictos interpersonales.
- Que los alumnos reflexionen acerca de cuáles son las formas más apropiadas para enfrentar y resolver un conflicto.

- Que los alumnos sean capaces de analizar las consecuencias para los involucrados y para el grupo, de cada una de las estrategias de enfrentamiento y resolución.
- Que los alumnos ejerciten las distintas fases de un proceso de mediación entre pares.

Unidad VIII: Somos responsables por nosotros mismos

- Que los alumnos puedan darse cuenta de los riesgos a que están expuestos y sus consecuencias.
- Que los alumnos tomen conciencia de su propia responsabilidad en la evitación de riesgos.
- Que los alumnos tomen conciencia de la necesidad de desarrollar estilos de vida sanos a través de un adecuado autocontrol.
- Que los alumnos puedan identificar aquellos eventos y actividades en los cuales disfrutaron y lo pasan bien.
- Que los alumnos sean capaces de conectarse con estos eventos como una fuente de energía y revitalización.

La responsabilidad de crear un clima social positivo y nutritivo corresponde a todos los actores del sistema. Sin embargo es a la institución educativa, desde sus estamentos técnicos y directivos a la que prioritariamente le cabe la responsabilidad de planificar espacios en que se reflexione sobre la relevancia del clima social para el rendimiento de los estudiantes, para la satisfacción laboral y la prevención del desgaste profesional. La institución educativa debe, además, evaluar la calidad del clima social escolar, es decir ver qué aspectos corresponden a fortalezas y cuáles a debilidades que pueden ser mejoradas. A partir de este análisis es importante diseñar estrategias que permitan a cada uno de los actores del sistema analizar cuáles pueden ser sus aportes al mejoramiento del clima social y cuáles serían sus demandas.

En ese sentido, los programas de mejoramiento de clima social dirigidos a los estudiantes deben necesariamente tener una etapa previa de trabajo por parte de los profesores, con el fin de reflexionar acerca de estos aspectos y ejercitar las destrezas instrumentales que les permitirán poner en práctica las actividades con los estudiantes. Las autoras de este artículo han utilizado el programa de unidades educativas descritas en este artículo para el mejoramiento de clima social escolar en talleres de perfec-

cionamiento de profesores (Arón & Milicic, 1999; Fundación Arauco, 2000).

En estos talleres, en que los profesores reciben como material de apoyo las unidades educativas, se pretenden dos objetivos fundamentales. El primero es que a partir de la discusión de los conceptos fundamentales relacionados con el clima social, los docentes sean capaces de leer y reinterpretar la realidad escolar desde la perspectiva de los factores que influyen en el entorno social escolar. El segundo objetivo es que los profesores se habiliten en las estrategias instrumentales necesarias para poner en práctica programas de mejoramiento del clima social escolar desde los estudiantes.

Referencias

- Aponte, H. (1970). The family school interview: An eco-structural approach. *Family Process*, 15 (3), 303-311.
- Arón, A. & Milicic, N. (1994). *Vivir con otros: Manual de desarrollo de habilidades sociales* (2ª Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Auerswald, E. H. (1986). Thinking about thinking in family therapy. En Fishman & Rosman (Eds.), *Evolving models for family change*. New York: Guilford Press.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: State University Press.
- Damasio, A. (1995). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago: Ed. Andrés Bello.
- De Gaulejac, V. (2000). Articulaciones entre lo social y lo psicológico. *Psyche*, 9, (1), 107-112.
- Fundación Arauco (2000). *Capacitación para profesores en Cañete y Curanilahue*. (Documento no publicado).
- Gardner, H. (1993). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18 (8).
- Garmenzy, N., Masten, A.S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for development of psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Izquierdo, M. J. (2000). *Cuando los amores matan. Cambio y conflicto en las relaciones de edad y género*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Pallazzolli, M., Cirilo, S., D'ettore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Maertino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., Nichele, M. (1985). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Schiefelbein, E. (1991). *In search of the school of the XXI century: Is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder?* UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.

