



Orientación vocacional desde la perspectiva de la resiliencia escolar. Tres experiencias innovadoras

Sebastián Correa Duval¹

Cristián Rucal Huañaco²

El objetivo de este documento es reflexionar sobre el trabajo realizado en el ámbito vocacional con jóvenes de 3ro y 4to medio en el Colegio San Alberto (Pertenece al Movimiento Fe y Alegría Chile) de Estación Central desde el año 2004 al 2010. Dicho trabajo consistió en plantearse cómo, desde ese contexto específico, se podía fomentar la pregunta por la vocación personal en los estudiantes. Tomamos como referencia de partida la perspectiva de la Resiliencia, y más específicamente la teoría de la “Resiliencia en la Escuela” planteada por Henderson y Milstein, a la cual le hicimos algunas modificaciones para que pudiese responder más cabalmente al contexto. De esta reflexión nacieron una teorización sobre la resiliencia y tres experiencias que quisiéramos compartir. La teorización toma como matriz los seis pasos de la resiliencia escolar, la cual enriquecimos con nueva bibliografía y reflexiones personales acerca de las experiencias: la primera fue un “Curso de participación” dirigido a 3ro medio, donde se invitaba a los estudiantes a vincularse con el barrio participando en alguna organización, y en clases formales reflexionar sobre la experiencia de participación. La segunda experiencia fue la creación de las Comunidades “C.R.E.A”, donde se invitaba a todos los estudiantes de enseñanza media a formar comunidades de vida, sin importar creencias religiosas, más bien se apostaba a generar un espacio donde, entre pares, pudiesen acompañarse en las preguntas propias de la edad. Y la tercera experiencia es un curso de “Psicología y Vocación” dirigido al 4to medio, un espacio desde donde se planteaban preguntas sobre el pasado, presente y futuro, centrado en el autoconocimiento necesario para plantearse preguntas vocacionales.

Reflexiones preliminares sobre la vocación en contextos populares

Antes de crear las tres experiencias, surgían varias reflexiones y preguntas sobre el tema vocacional en el contexto específico de la Población los Nogales en Estación Central.

¹ Psicólogo UDP. Magister en calidad y mejora de la educación y Doctor (c) en desarrollo, aprendizaje y educación, Universidad Autónoma de Madrid. Director Formación de educadores en Fe y Alegría Chile y Socio de Sujeto y predicado. Trabajó 6 años en el Colegio San Alberto.

² Gestor en Educación Social ICC. Actualmente trabaja como Encargado de Pastoral en el Colegio Enrique Alvear de Cerro Navia. Trabajó durante 8 años en la formación de estudiantes en el Colegio San Alberto.



1. Dado que el Colegio San Alberto está ubicado en la Población Los Nogales, y que este contexto marcaba significativamente la historia y vida de los estudiantes, veíamos que era determinante considerar e involucrarse con el contexto para gatillar las preguntas sobre la propia vocación en los estudiantes. Consideramos al contexto como un agente central en la educación integral que se intenta entregar a sus estudiantes pues estos son primeramente educados por su contexto (familia, barrio, organizaciones, etc.). Por otra parte creemos firmemente que parte de la vocación pasa por el deseo de transformar la sociedad y no adaptarse a esta, por lo tanto el conocimiento desde la experiencia del contexto es un factor clave a la hora de hacerse preguntas sobre la propia vocación.
2. Constatábamos que a los estudiantes les hacía más sentido las cosas cuando eran reflexionadas o compartidas por sus pares, en esta línea, apostamos por metodologías de la Educación Popular, donde la participación y la lectura conjunta de la realidad debía ser un aspecto central de toda planificación. En esta línea debíamos ser creativos, escuchar a los estudiantes, dejarlos sugerir metodologías y buscar sustento teórico para proponerlo al colegio.
3. Otro aspecto en clave de la Educación Popular, es que toda teoría sin práctica (diálogo) no cambia la realidad si no que la conserva, en esta línea Paulo Freire en sus escritos de Educación habla que toda teoría debe ser siempre llevada a la práctica para que el sujeto la reflexione, la critique y así modifique su propia realidad. A este ejercicio lo llamé Concientización, veremos más adelante que el ejercicio de tomar conciencia en clave vocacional crea comunidades críticas, empoderadas y conscientes de su propia realidad, que generan cambios en las tomas de decisiones personales y creando vínculos reales con su entorno va fomentado la participación y la resiliencia en sus propias comunidades.
4. Un aspecto clave de la vocación es el autoconocimiento, si uno no se ha hecho preguntas fundamentales sobre sí mismo, lo más probable es que se equivoque en las decisiones sobre la propia vida que deba tomar. A este aspecto le dimos especial importancia, pues constatábamos que los estudiantes llegaban a 3ro y 4to medio con muy pocas herramientas de discernimiento y en general con poca reflexión sobre su propia vida. Incluso, en algunos estudiantes, veíamos que preferían evadir preguntas existenciales para no enfrentarse con dolores de la propia vida, lo cual, obviamente entendíamos y no podíamos forzar aspectos de los que luego no nos pudiésemos hacer cargo. Pero sí creíamos importante que los



estudiantes tomaran conciencia de este aspecto o al menos que supieran que habían temas que ahora o más adelante debían enfrentar.

5. Asumimos que la vocación no se enseña, se transmite, por lo tanto era clave considerar a los educadores del colegio en este trabajo, sabiendo que la vida personal y profesional es inseparable para quienes trabajamos en educación. El educador transmite lo que es, lo que reflexiona, más que lo que sabe (Tardiff, 2004). En la interacción con los estudiantes están en juego su sistema de creencias, valores, personalidad, etc. y todo se transmite de manera consciente e inconsciente. Desde la resiliencia asumimos que era necesario que los educadores, antes de transmitir resiliencia, debían considerarse como personas resilientes. El ser resiliente significa creer profundamente que todos y todas pueden desarrollar todas sus potencialidades, siendo capaces de superarse a sí mismos, centrándose en los recursos de las personas más que en sus debilidades. En resumen, es creer en los estudiantes y esto tiene que ver con la persona del educador más que con su rol de educador. Por lo tanto la vocación de los educadores juega un papel central, cada educador debe recorrer un camino personal para incorporar la certeza de que se puede lograr entusiasmar vocacionalmente a los estudiantes, considerando que *“todo cambio exterior depende de un cambio interior”* (De la Herran, 2009).
6. Al optar por la resiliencia, lo primero que debemos considerar es el contexto. Así como *“dependiendo la carrera que queramos correr debe ser la zapatilla o el zapato que debemos ocupar, si corremos en una pista de atletismo, ocuparemos livianas zapatillas de clavo, si corremos en cemento ocuparemos zapatillas de jogging, pero si corremos por un disparejo cerro, seguramente lo mejor será optar por zapatillas todo terreno, pues deberemos circular por zonas diversas, muchas de ellas muy difíciles y complejas”*. En el caso de centros educativos que se encuentran en zonas de vulnerabilidad, donde sus estudiantes son reflejo de ella pero no por ello están “condenados a ella”, el modelo de la resiliencia asoma como conveniente porque:
 - a. **Es universal:** toda persona (niño/a, joven o adulta) necesita y puede desarrollar resiliencia. Nadie nace resiliente, sino que es un continuo proceso al alcance de todos/as.
 - b. **Es inclusiva:** especialmente válida en los contextos de exclusión, alto riesgo social y vulnerabilidad en el que muchas comunidades educativas están insertas.
 - c. **Es integral:** considera desde las necesidades básicas de la persona hasta su apertura a lo trascendente, pasando por las relaciones sociales, la familia, las búsquedas de sentido, la autoestima, la



capacidad de hacer cosas, etc. **d. Es liberadora:** Entiende al ser humano como sujeto de su propio desarrollo. No es determinista ni adoctrinadora, plantea que por medio del desarrollo de los recursos propios o grupales todos podemos concientizarnos de nuestra propia realidad y cambiarla. No cree en la educación que manipula o adoctrina, sino en la que libera. **e. Es científica:** Hay suficiente desarrollo teórico y metodológico, investigaciones y publicaciones, con aportes de distintas ciencias humanas. **f. Es creyente:** dialoga con la teología, la espiritualidad y la pastoral. Es un enfoque que podría llamarse “pascual”, que trae realismo a la fe, y fe a la realidad. Este último aspecto lo consideramos pues el Colegio San Alberto tiene orientación cristiana.

De la resiliencia personal a espacios promotores de resiliencia

Como hemos manifestado, un aspecto clave de la orientación vocacional es que esta no se “enseña” en una clase ni se puede fomentar con discursos, sino que se transmite. Entre los educadores hicimos el ejercicio de pensar en quiénes habían marcado nuestro propio proceso vocacional, y en todos los casos recordamos educadores que su vida era testimonio de verdadera vocación, recordamos educadores motivados, que transmitían sentido. Confirmamos, desde nuestra experiencia, que la vocación y el sentido no se enseñan, se transmiten. Desde esta máxima, y apostando por la resiliencia, nos convencimos que esta debía traspasar las clases concretas y convertirse en un aspecto de la cultura del colegio y para esto era necesario, como educadores, trabajar la propia resiliencia para poder transmitirla. Asumiendo que la resiliencia es una capacidad que permitiría a los estudiantes preguntarse por la vocación de manera más libre y profunda. Fue así que las experiencias que nacieron de esta reflexión exigían profesores que estuviesen dispuestos a compartir su propia vida con los estudiantes.

Vanistendael (2005) plantea que la familia, el colegio y la comunidad local son casi todo el entorno en que crece un niño, por lo tanto la detección de factores que ayudan a la resiliencia es muy importante. Las primeras investigaciones sobre las personas que desarrollaban resiliencia concluyeron que los factores de protección en las familias, escuelas y comunidades son: (1) una relación afectuosa y de apoyo con al menos una persona, (2) Expectativas claras y elevadas, sin agobiarles, y (3) fomentar la participación significativa en la familia, escuelas y entorno social. Y hay que promover el desarrollo de las siguientes características: (1) Competencias sociales que permitan mantener



relaciones, (2) Habilidades de resolución de problemas de la vida diaria, y (3) Un claro sentido de autonomía personal (Benard, 1991).

El estudio de la resiliencia está promoviendo una revolución filosófica e involucrando al ámbito educativo, puesto que todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida (Bernard, 1991). Una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar “todo indicio” de esta en los momentos en que tanto educadores como estudiantes sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban (Wolin y Wolin, 1993).

Henderson y Milstein (2003) han trasladado la resiliencia al contexto escolar, y luego de múltiples investigaciones que plasman en el libro “*Resiliencia en la Escuela*” proponen la “Rueda de la resiliencia”, la cual considera seis elementos o dimensiones no lineales que debe cumplir un centro educativo si pretende promover la resiliencia entre sus estudiantes.

Estos seis elementos son:

1. Brindar afecto y apoyo.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas.
3. Brindar oportunidades de participación significativa.
4. Enriquecer los vínculos prosociales.
5. Fijar límites claros y firmes.
6. Enseñar “habilidades para la vida”.

De la denominación de estos elementos, sólo ampliaremos la definición “Enriquecer los vínculos prosociales”, lo sustituiremos por “Enriquecer diferentes tipos de vínculos”, integrando así bibliografía sobre resiliencia (p.e. Munist y Kotliarenco, 1998; Cyrulnik, 2001; Vanistendael, 2005; Finocchio y Legarralde, 2007) que hace hincapié en la importancia de desarrollar diferentes tipos de vínculos, además de los prosociales. Estos seis elementos están representados en el gráfico 1 de la rueda de la resiliencia planteada por Henderson y Milstein (2003).



Gráfico 1: Rueda de la resiliencia



Fuente: Henderson y Milstein (2003)

a. Brindar afecto y apoyo

Brindar afecto y apoyo significa la entrega de respaldo y aliento incondicional, siendo el más importante de todos los elementos. La diversa literatura de la resiliencia (p.e. Kotliarenko, 1977; Cyrulnik, 2001; Vanistendael, 2003; Manciaux et al 2003; Bouvier 2003; Eyzaguirre 2006) plantea que es casi imposible desarrollarla sin haber sentido amor incondicional al menos una vez en la vida. Este afecto puede provenir de muchos lugares, siendo la familia el más común, pero es habitual encontrar este afecto en profesores, vecinos, amigos, trabajadores sociales, etc. (Werner y Smith, 1992). En muchos casos, no es sólo una la persona que entrega este afecto, lo normal es hablar de apegos múltiples.



Cyrulnik (2002) define a las personas que entregan este afecto como "*Tutores de resiliencia*" que pueden ser cualquier persona con quien se haya tenido una relación significativa, incluso en muchos casos se desarrolla de manera no intencionada. Afirma que es común que los niños comiencen a aprender en el colegio una materia porque les agrada el profesor. Pero cuando posteriormente, incluso muchos años después, se le pide al profesor que explique la causa del éxito de su alumno, el educador se subestima y no sospecha hasta qué punto fue importante para el niño.

La tendencia en educación hace hincapié en la estrechez que existe entre las variables emocionales y el aprendizaje, reconociendo que un ambiente afectivo es el sostén para el éxito académico. Noddings (1988) plantea que es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas –incluso cosas raras como sumar fracciones– para personas a las que quieren y en quienes confían.

Es necesario que el estudiante logre distinguir entre la desaprobación de una conducta con la desaprobación de él como persona. Llamar la atención sobre una mala conducta no es desaprobación a la persona, sólo la conducta. Si se está desaprobando la conducta es porque detrás de la desaprobación hay cariño, está el mensaje "*tú me importas y por eso te corrijo*". Esta distinción es importante explicitarla, puesto que niños que han sido dañados o son más vulnerables, suelen entender el cariño desde la condición de sus buenas conductas, por lo que una llamada de atención puede ser interpretada como "*esta persona no me quiere*". Para integrar el afecto incondicional es indispensable cruzar esta barrera (Cyrulnik, 2003).

Esta incondicionalidad va generando poco a poco una autonomía y autoestima que se sostiene de esta seguridad primera, lo que nos permite desarrollar relaciones sanas y con vínculos significativos, lo que repercute positivamente en los aprendizajes obtenidos (Muñoz-Repiso, 2000). Simpson (2008) plantea la necesidad de convertir las escuelas en instituciones generadoras de resiliencia, moviéndola del paradigma patogénico al salugénico, cambiando la mirada sobre sus alumnos, favoreciendo así la autoestima y por lo tanto mejorando el aprendizaje y rendimiento escolar.

b. Establecer y transmitir expectativas elevadas

Este elemento se sustenta en investigaciones tanto de resiliencia como de éxito educativo. Es importante que estas expectativas sean a la vez elevadas y realistas, para que puedan



ser motivadores eficaces, de lo contrario, pueden generar frustración o limitar las posibilidades reales (Eyzaguirre, 2004).

En contextos de vulnerabilidad es común encontrar educadores que subestiman las posibilidades de sus estudiantes, aduciendo a la misma vulnerabilidad una mirada paternalista que les quita posibilidades de desarrollo. Lo mismo ocurre con el personal de los centros educativos, que se sienten subestimados sobre sus capacidades de cambio y mejora.

Un aspecto que sabotea todo intento de establecer expectativas elevadas es la proliferación de los rótulos o etiquetas, provenientes de la “psicologización” de la educación (Torres, 1991). Es común encontrar estudiantes que cargan con rótulos que “explican” sus conductas, teniendo así tratos especiales que comúnmente perjudican sus potencialidades. Es cierto que un buen diagnóstico puede ayudar a comprender a los estudiantes y a desarrollar planes de acción adecuados y no frustrantes. Pero en general se hace uso indiscriminado de los rótulos, permitiendo justificar la propia falta de recursos en el abordaje de situaciones difíciles. Incluso muchos rótulos se aplican sin haber realizado un diagnóstico profesional, sólo observando algunas conductas se establecen rótulos que acompañarán al estudiante durante muchos años. Los rótulos dificultan el cambio, ser un estudiante con un cartel virtual, conocido por todos los educadores, que diga “déficit atencional”, seguramente provocará, como profecía auto-cumplida, una posibilidad menor de desarrollo de todas las capacidades de ese estudiante. Mares (2009) plantea que los profesores aumentan las expectativas si son capaces de “disciplinar” a los estudiantes, pues de lo contrario estas se ven disminuidas.

La resiliencia hace hincapié en los recursos de las personas más que en sus déficits (Manciaux, 2001). Alienta a los educadores a centrarse más en los puntos fuertes que en los déficits, es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza, y confirmar el potencial de esos puntos fuertes como un salvavidas que conduce a la resiliencia.



c. Brindar oportunidades de participación significativas

*Me lo dices, lo olvido.
Me lo muestras, lo recuerdo.
Me implicas, lo comprendo.
(Proverbio chino)*

Desde el centro educativo este elemento significa “empoderar”, es decir, enseñar paulatinamente a participar otorgando cuotas de responsabilidad a educadores, estudiantes y sus familias sobre lo que ocurre en el centro, dando posibilidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Por otra parte, promueve que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículo sea más pertinente y atento al mundo real, y las decisiones se tomen más a menudo en el lugar de trabajo, con la activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar (Simpson, 2008).

En cuanto a la participación, esta deja de suceder sólo dentro del espacio físico del centro, se debe entender y promover la interacción concreta entre los estudiantes y su contexto (comunidad, barrio, pueblo, ciudad), pues a través de esta interacción concreta, potencian y enriquecen su aprendizaje. En esta interacción se nutren y se ponen en práctica conocimientos adquiridos en el aula, así como surgen nuevas preguntas, se crean nuevos aprendizajes y se profundizan procesos. Para lograr esta conexión es necesario que el educador conozca la realidad y con ello produzca interacciones creativas que motiven a los estudiantes, así como debe ser flexible a las propuestas que los mismos estudiantes planteen (Merino, 2009).

Fomentar la participación del centro en el contexto donde está inserto, es necesario desde la pugna existente entre los factores de riesgo y los factores protectores, que suelen convivir en los contextos vulnerables.

El empoderar a los estudiantes y valorar y promover el contexto al que pertenecen (potenciando así los factores protectores) también transforma los procesos pedagógicos del centro, ya que el educador se transforma en un mediador que entrega y construye conocimientos, acompañando el desarrollo de diversos procesos en los estudiantes. Se promueve una relación que tienda a la horizontalidad, asumiendo con esta una mayor vulnerabilidad por parte del educador y un mayor “poder” por parte del estudiante. Si



bien los conocimientos son importantes, no son menos importantes los procesos a partir de los cuales los estudiantes aumentan su autoestima, adquieren pensamiento autónomo (muchas veces diferente al del docente) y desarrollan su capacidad crítica. Lo pedagógico considera el contexto, se abre e interactúa con él. La resiliencia promueve la participación en los factores protectores del contexto, pero busca que cada persona internalice esta dinámica, no siendo un mero refugio, sino que permita que cada persona, independiente del contexto en que se encuentre, se considere un “factor protector” en sí misma (Munist y Kotliarenco, 1998).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo toma forma en cómo el educador planea la mediación entre el aprendizaje y los estudiantes. Es necesario dejar espacios para el aprendizaje entre pares, la investigación, la elaboración de trabajos prácticos, la experimentación y todos los métodos que permitan la puesta en práctica de los aprendizajes (Flecha, 2009).

d. Enriquecer diferentes tipos de vínculos

*“De modo que yo era un mal alumno.
Cada noche de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela”
(Daniel Pennac en “Mal de Escuela”)*

Enriquecer los vínculos implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad pro-social, así como fortalecer las “conexiones” con la propia interioridad. Basado en pruebas que indican que los niños con fuertes vínculos positivos incurrir mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos. Identificamos cuatro tipos de vínculos que deben ser fomentados por el centro educativo:

Vínculos entre pares: Son aquellos que establecen los estudiantes entre sí, sabiendo que las amistades marcan significativamente el modo de estar en un grupo mayor. Los vínculos entre pares entregan sentido de pertenencia, el cual es fundamental en la configuración de la propia identidad. Es necesario que los centros educativos consideren las amistades entre los estudiantes como una variable en el aprendizaje. Suele considerarse la amistad como un elemento disruptivo, puesto que en el aula dificulta la disciplina, pero si se encausa de buena manera es posible rescatar de los valores de la amistad bases que permiten la mejora educativa (compromiso, lealtad, ponerse en el lugar del otro, cariño, etc.).



Por vínculos entre pares también consideramos los que se establecen entre los educadores, sabiendo que el buen clima escolar depende fundamentalmente de ello. Los centros educativos deben promover los espacios de encuentro gratuito y fortalecer el aprendizaje colaborativo, así como el desarrollo de “comunidades de aprendizaje” (Flecha, 2009).

Vínculos con adultos significativos: Son los que establecen los estudiantes con los educadores, hemos mencionado que la resiliencia se basa en el brindar afecto y apoyo, el cual debe ser proporcionado idealmente por algún adulto significativo (Cyrulnik, 2008). Este elemento se considera de primera necesidad en aquellos estudiantes que no cuentan con él en sus familias, aspecto al que el centro educativo debe estar atento. (Henderson, et al, 2009).

La resiliencia también considera importante que los estudiantes conciban como cercanos a “modelos de identificación positiva”, muchos de los cuales pueden (y deben) ser educadores. Esto permite que estudiantes se identifiquen y vean en los educadores a personas que admiran y se sientan motivados por intereses que los educadores desarrollan en su propia vida. Por otra parte, este vínculo permitirá que los estudiantes, cuando se enfrenten a situaciones difíciles o estén en momentos de decisiones importantes, tengan referentes a quienes acudir. En contextos vulnerables es interesante considerar que idealmente un número significativo de educadores provenga del mismo contexto del centro, facilitando así la identificación (Nickolite 2008).

Vínculos prosociales: Son aquellos que establecen tanto estudiantes como educadores con actividades, entidades, grupos u organizaciones que van más allá del espacio formal del centro educativo. Es establecer vínculos con los factores protectores antes mencionados, además de las actividades extra-programáticas que puede ofrecer el propio centro (Munist y Kotliarenco, 1998).

Estos vínculos permiten que se pueda internalizar la mirada que los grupos de participación tienen sobre la realidad, es decir, un alumno que participa en un club deportivo internalizará la visión sobre lo saludable de fomentar el deporte, la vida sana y al aire libre, así como el trabajo en equipo, el compromiso, perseverancia, etc.

El centro educativo debe ser el mediador entre los estudiantes y las organizaciones del sector, facilitando el conocimiento mutuo para favorecer estos vínculos que también generan “sentido de pertenencia” (Henderson y Milstein, 2003).



Vínculos intrapersonales: Estos vínculos hacen alusión al auto-conocimiento, el cual es un pilar fundamental de la resiliencia. Si quiero mejorar como persona debo saber qué aspectos debo mejorar y cuáles seguir potenciando. Este vínculo puede ser desarrollado por diferentes medios (Muñoz y De Pedro, 2005).

El desarrollo de la propia espiritualidad ayuda a centrarse, a reflexionar sobre la realidad de manera más global, desarrollando la fe necesaria como para creer en las potencialidades de la vida, a pesar de las dificultades. El desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes (independiente del credo o religión) debe ser uno de los fines de la educación, pues permite situarnos como seres trascendentes en busca de sentido.

La Psicología ofrece diferentes métodos de auto-conocimiento, muchos de ellos hacen hincapié en la atención de las propias emociones (que son involuntarias y nos distinguen a unos de otros) enseñando modos de verbalizarlas y encauzarlas con el pensamiento. El auto-conocimiento es necesario, pues sólo si nos conocemos bien podremos discernir correctamente nuestra vocación, tomando las decisiones que nos conduzcan hacia ella (Flynn, 2006).

e. Fijar límites claros y firmes

Fijar límites claros y firmes consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes, y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes en el centro. Estas expectativas deben incluir las de encarar las conductas de riesgo para los estudiantes y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir (Henderson y Milstein, 2003).

Muchos centros han optado por la elaboración conjunta (educadores, estudiantes y apoderados) del Manual de Convivencia, donde se explicitan las conductas esperadas y las sanciones al no ser cumplidas. Este método participativo suele dar buenos dividendos, sobre todo cuando hay procesos de verdadera reflexión y participación en la elaboración.

Es importante considerar que el fin de los límites y normas es la internalización de ellas por parte de los estudiantes, lo que se produce luego de la reflexión constante, encontrándoles sentido en el logro de un ambiente civilizado y armónico, facilitador del aprendizaje (Eyzaguirre, 2004). Esta internalización implica comprender el sentido de las normas, entendiendo que no quitan libertad, sino que entregan verdadera libertad, pues



trazan los espacios (físicos y abstractos) donde se pueden desarrollar todas las dimensiones de la persona. El abordaje de los límites debe ser primeramente preventivo.

Existen múltiples investigaciones sobre el tipo de sanciones convenientes. Nosotros nos quedaremos con aquellas que se centran en el ánimo reflexivo y reparatorio, es decir, aquellas que hacen que el que cometa la falta deba reparar el daño causado a quienes se lo ha provocado y reflexionar por qué lo ha hecho. El castigo por el castigo no logra cambios en el tiempo, pues sólo tomando conciencia del daño que provocho y entendiendo por qué lo hago, los mecanismos de aprendizaje actúan en la persona. El no cumplimiento de las normas debe llevar a acuerdos (reparatorios, de reflexión, etc.), de los cuales es indispensable que se haga un seguimiento exhaustivo para lograr cambios significativos.

Por otra parte existen diferentes visiones sobre la necesidad de límites, algunos aducen a que perjudican la creatividad, truncan posibilidades de expresión, etc. Obviamente que sólo centrarse en los límites genera consecuencias adversas. Es común ver prácticas educativas centradas en la disciplina, así como educadores que plantean cómo en los últimos años, al centrarse tanto la Educación en el “bienestar de los estudiantes”, las normas y límites se hacen casi imposible de imponer, generando aulas que no permiten las condiciones básicas de orden que faciliten el aprendizaje. En contextos de pobreza, donde la sensación de caos general en la vida de muchas familias es común, es indispensable entregarles a los estudiantes una base ordenada y coherente desde donde se produce el desarrollo. Esta base debe fijar con claridad límites y normas, los cuales al ser internalizados entregan al estudiante la seguridad necesaria para desarrollar sus potencialidades.

Los límites bien entendidos son signo de cariño, transmiten interés por el otro y hacen que podamos crecer en un nosotros de manera armónica. Si un estudiante, independiente de su edad, comprende (y recibe) estas claves, internalizará los límites de buena manera.

f. Enseñar Habilidades para la vida

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades para la vida o habilidades sociales. Pero todas ellas convergen en el conjunto de comportamientos asertivos en las relaciones interpersonales.



Segura (2002) postula que la asertividad es aproximadamente el 50% entre la inhibición y la agresividad, y la respuesta asertiva debe ser justa y eficaz, por ejemplo si un amigo me quita un lápiz, yo puedo responder de diferentes maneras, la inhibición sería no hacer nada, lo cual no es ni justo ni eficaz pues no recupero el lápiz, también podría reaccionar pegándole hasta recuperar el lápiz, lo cual es sobre reaccionar, por lo tanto no es justo y tampoco es eficaz, pues a pesar de recuperar el lápiz, seguramente los golpes me traerán otros problemas. Por lo tanto la conducta asertiva sería pedirle el lápiz de vuelta, o preguntarle si lo necesita y decirle que se lo puedo prestar mientras yo no lo necesite, etc.

El ser “hábil socialmente” es necesario para conseguir buenas relaciones con los otros, ya sean de carácter social, familiar, laboral, etc. Las habilidades sociales están en juego todo el tiempo, en todas nuestras interacciones, por lo tanto su desarrollo y aprendizaje es fundamental y debe ser central entre los objetivos de la Educación.

Para enseñar habilidades sociales la clave es el modelaje, es decir llevarlas a cabo todo el tiempo. Los niños se relacionan como ven que se relacionan los adultos. En los centros educativos la coherencia de los educadores en cuanto a su comportamiento asertivo es la clave para su transmisión. No podemos enseñar a resolver conflictos si nuestro modelaje es agresivo. Se produce una invalidación de quien lo intenta enseñar. Aquí volvemos a lo que hemos planteado anteriormente “Todos/as educan” y “Todo educa”. Debemos tomar conciencia de ello.

Las múltiples “habilidades sociales” fueron agrupadas por Goldstein (1989) en seis grupos según su nivel de profundidad y complejidad las cuales vemos en la Tabla 3.



Agrupación de Habilidades Sociales

<p>GRUPO I: Primeras habilidades sociales</p> <ol style="list-style-type: none">1. Escuchar.2. Iniciar una conversación.3. Mantener una conversación.4. Formular una pregunta.5. Dar las gracias.6. Presentarse.7. Presentar a otras personas.8. Hacer un cumplido.	<p>GRUPO II. Habilidades sociales avanzadas</p> <ol style="list-style-type: none">9. Pedir ayuda.10. Participar.11. Dar instrucciones.12. Seguir instrucciones.13. Disculparse.14. Convencer a los demás.
<p>GRUPO III. Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> <ol style="list-style-type: none">15. Conocer los propios sentimientos.16. Expresar los sentimientos.17. Comprender los sentimientos de los demás.18. Enfrentarse con el enojo del otro.19. Expresar afecto.20. Resolver el miedo.21. Auto- recompensarse.	<p>GRUPO IV. Habilidades alternativas a la agresión</p> <ol style="list-style-type: none">22. Pedir permiso.23. Compartir algo.24. Ayudar a los demás.25. Negociar.26. Emplear el autocontrol.27. Defender los propios derechos.28. Responder a las bromas.29. Evitar los problemas con los demás.30. No entrar en peleas.
<p>GRUPO V. Habilidades para hacer frente al estrés</p> <ol style="list-style-type: none">31. Formular un reclamo.32. Responder a una queja.33. No “picarse” en el juego.34. Resolver la vergüenza.35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.36. Defender a un amigo.37. Responder a la persuasión.38. Responder al fracaso.39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.40. Responder a una acusación.41. Prepararse para una conversación difícil.42. Hacer frente a las presiones de grupo	<p>GRUPO VI. Habilidades de planificación.</p> <ol style="list-style-type: none">43. Tomar iniciativas.44. Discernir sobre la causa de un problema.45. Establecer un objetivo.46. Determinar las propias habilidades.47. Recoger información.48. Resolver los problemas según su importancia.49. Tomar una decisión.50. Concentrarse en una tarea.

Fuente: Golstein (1989)



El centro educativo es un lugar privilegiado donde los estudiantes pasan una gran cantidad de tiempo interactuando y poniendo en práctica sus habilidades sociales, como son habilidades que se aprenden, cobra mucha fuerza la ejercitación y reflexión de ellas, así como desarrollar la capacidad crítica para auto evaluarse y evaluar al resto en función de estas habilidades.

De la resiliencia a la promoción vocacional

La Resiliencia nos dio el marco por donde movernos y crear espacios que promovieran la pregunta vocacional en los estudiantes. Sabiendo que la resiliencia cruza a todas las personas y que solo conociéndose a sí mismo y reconociendo la propia historia comenzarían a aflorar las preguntas sobre el futuro. El desafío era crear espacios que hiciera a los estudiantes poner en juego estos seis pasos de la resiliencia, fomentando en ellos preguntas orientadoras de su propia vocación. Por lo tanto nos planteamos la pregunta ¿qué espacios de formación podrían gatillar estas preguntas con mayor fuerza? Con el cuidado de no forzar procesos individuales, sino que estos emergieran en cada uno según su propio proceso.

Fue así que nacieron las tres experiencias que a continuación presentamos: 1. Curso de participación. 2. Curso de “psicología y Vocación” y 3. Comunidades “C.R.E.A”

1. Curso de participación

Pensamos que el encuentro de los estudiantes con su contexto, con quienes han construido la historia en sus comunidades, involucrándose participativamente en las organizaciones que intentan mejorar el barrio, haría que se preguntaran por su lugar en este contexto, por cómo ponerse al servicio de otros. Así nació el “Curso de Participación” para 3ros medios.

Partimos de la base que en los barrios populares cohabitan factores protectores (colegios, centros culturales, iglesias, clubes deportivos, radios comunitarias, etc.) y factores de riesgo (grupos de esquina, narcotráfico, consumo de alcohol y drogas, delincuencia, etc.). En muchos barrios se produce una lucha entre ambos, sobre todo en el intento de “captar” jóvenes. Nuestra estrategia en este sentido no es atacar a los factores de riesgo, si no ver cómo potenciamos a los factores protectores, haciéndolos más atractivos para los estudiantes. Y tampoco se trata de “aislar” a los estudiantes y protegerlos evitando el contacto con los factores de riesgo. En este sentido apostamos a que el mayor factor protector es un estudiante crítico, reflexivo y con alto grado de autoconocimiento y con un proceso claro en cuanto a su propia vocación.



Algo muy importante en el proceso fue reflexionar como colegio sobre el rol de la participación en la formación que queremos dar a los estudiantes. La participación es parte central de la formación que el colegio quiere entregar, visualizando en ella una de las claves para la formación de sujetos críticos, cuestionadores y transformadores de la realidad. En la participación se ponen en juego criterios de discernimiento y la participación en organizaciones permite que los estudiantes internalicen la visión que cada organización posee, así, los estudiantes interpretarán el contexto desde la visión particular que posee cada organización, teniendo de esta manera más elementos de discernimiento. El colegio como factor protector en el contexto promueve a través de la internalización de las habilidades sociales que el estudiante sea su propio factor protector, logrando así, que sea cual sea el contexto donde le toque relacionarse, el estudiante siempre será un agente transformador y asertivo.

Por otra parte el Colegio responde a la última encuesta de participación juvenil realizada por el Conace en la Comuna de Estación Central donde se concluye que la falta de participación de los jóvenes en las distintas organizaciones sociales se debe a que se sienten lejanos a ellas. El colegio actuaría como mediador entre los estudiantes y las organizaciones sociales.

Metodología y contenidos: Se crea un ramo dentro del currículo escolar para los alumnos de Tercero Medio del Colegio San Alberto, que establece que los estudiantes deben participar por al menos dos horas semanales en alguna organización. Esta participación puede realizarse de manera personal o en grupos. Las organizaciones sociales son contactadas previamente por el colegio y se les solicita que un adulto de la organización sea la contraparte del colegio y se fijan reuniones con estos para informarles del curso. También se permite que estudiantes establezcan contactos personales con otras organizaciones no contempladas por el colegio o que no estén el barrio.

Durante una hora semanal en horario de clases se reflexiona sobre las diferentes experiencias de participación, sobre las habilidades sociales requeridas para lograr un buen desempeño en cada organización y sobre la transformación social que van experimentando, esto a través de informes escritos y presentaciones frente al curso, las cuales se someten a reflexiones grupales con el objetivo de “ayudar a mirar” a quienes participan y apoyarlos en un mejor aprovechamiento de la experiencia.

Dificultades: Insertar en la cultura del colegio que la participación es una instancia educativa, esta dificultad es un proceso que se va desarrollando en diferentes niveles (equipo directivo, profesores, alumnos, apoderados, etc.). El insertar un nuevo ramo en el currículo escolar no fue fácil, hubo que cambiar, primeramente, una hora destinada a Educación Física, luego una hora de Economía y finalmente se cambió una hora destinada a Taller, por este motivo el horario fue cambiando, lo que no permitió desde un principio tener la rutina necesaria para insertar este nuevo ramo. Asimismo también no fue fácil el



diálogo con las organizaciones sociales, pues muchas de ellas ven a los colegios como pequeños guetos de conocimiento sin conexión con la realidad, esto generó que algunos estudiantes desistieran o cambiaran de organización.

Aprendizajes: Al insertar una experiencia de este tipo es necesario trabajar desde un inicio en los diferentes niveles (Equipo directivo, profesores, alumnos, apoderados) para evitar problemas posteriores de comunicación. De alguna manera los estudiantes se transforman en co-constructores de su aprendizaje, aprenden mediante la experiencia, y esto es, paradigmáticamente hablando, un cambio importante en la manera de enfocar la educación. Otro aspecto importante de los aprendizajes fue crear vínculos más afectivos con las organizaciones sociales, esto generó que al colegio no se le considerara como un elemento decorativo en la población, sino que más bien se formaron alianzas para crear espacios culturales (carnavales, café literarios, etc.), espacios de formación ciudadana (centros de estudiantes participando en diálogos con juntas de vecinos sobre medio ambiente; eventos deportivos y sociales), así como también colaboración en medios informativos (participación en programas radiales, asesoramiento en términos técnicos sobre telecomunicaciones, etc.). Este vínculo se logra y da una mirada sobre el rol del colegio en la comunidad.

Es necesario contemplar que los estudiantes no manejan algunas habilidades básicas de elaboración de proyectos, hemos encontrado que los estudiantes no manejan conceptos básicos como la redacción de objetivos, medios-fines, metodología, etc. Por lo que tuvimos que agregar en las clases tiempo para enseñar dichos procesos.

Los estudiantes logran internalizar la visión que tienen las organizaciones sobre la comunidad, creándose instancias de reflexión sobre el rol de cada uno en la misma comunidad. Los estudiantes aprenden a realizar proyectos que previamente han ideado y formulado, ponen en la práctica su planificación y van evaluando los objetivos visualizados.

Relación con la resiliencia escolar: Los aspectos de la resiliencia en que esta experiencia se centra son los de “participación significativa” y “vínculos prosociales”, pero también vimos que los aspectos de “habilidades para la vida” y el de “vínculos entre pares” fueron fuertemente potenciados, sobre todo desde la reflexión de la experiencia. Otro aspecto fue “fijar límites claros y firmes” desde la experiencia de trabajar en organizaciones que tienen sus propias reglas, y tener que responder a estas para lograr un buen trabajo.



2. Comunidades C.R.E.A

Otra experiencia fue la creación de las comunidades CREA (Comunidades- Recreativas- Espiritualidad- Acción) las cuales tenían un carácter inclusivo y no confesional, abiertas a todos los estudiantes de Enseñanza media. Estas comunidades nacieron de la reflexión de un

grupo de estudiantes frente al término de las comunidades cristianas que tenía el colegio, esto debido a que estas comunidades se habían cerrado demasiado en un grupo reducido de estudiantes. Frente a esto, un grupo de estudiantes se organizó y planteó que era importante la vida comunitaria, pero no desde una perspectiva cristiana sino que para compartir la vida de manera más gratuita. Fue así como se creó una primera comunidad con el tercer medio del colegio y rápidamente varios cursos de media crearon sus comunidades y en asambleas periódicas fueron dándole cuerpo a las Comunidades C.R.E.A. En estas asambleas se decidió que cada comunidad debía decidir qué temáticas iba abordando, y se definió que es importante acompañar los procesos de cada estudiante y que cada comunidad debe involucrarse en la mejora del barrio o colegio.

En este movimiento participaron más de 100 jóvenes en los 5 años en que se desarrolló, teniendo una diversidad de comunidades con diferentes inquietudes, por ejemplo: participación estudiantil (Centro de Estudiantes), culturales (carnavales, colectivos, radio comunitaria, teatro), deportivos (talleres para niños), espirituales (monitores de parroquias y de iglesias evangélicas), etc. La base del movimiento era tener adultos que acompañaban, a los que se denominaba “cómplices”, más que un director o monitor del grupo. El cómplice facilitaba la reflexión de la comunidad, y podían ser un educador o ex estudiante, elegidos por los miembros de cada comunidad.

Un aporte importante de estas comunidades al colegio fue la veracidad de la información que se levantaba en las reuniones. Ejemplos de esto fueron las reuniones sobre drogas y sobre sexualidad, donde se les pidió a los estudiantes transcribirlas desde el anonimato y entregar la información al colegio. Los estudiantes aceptaron y fue un material muy valioso para redireccionar las políticas del colegio en estos temas, pues se dieron cuenta que estaban absolutamente fuera de lugar y contexto. Claramente los estudiantes estaban un paso más adelante y era necesario abordar estos temas con mayor realismo y de manera más precoz.

En estas comunidades se trabajaban múltiples aspectos de la resiliencia, principalmente “afecto y apoyo” y “vínculos con pares y con adultos significativos” en el espacio de confianza de la reunión comunitaria, “expectativas elevadas” en las metas anuales de cada estudiante y “participación significativa” desde los proyectos de cada comunidad.



Estas comunidades elaboraron varios documentos, entre ellos los dos que se anexan a continuación, el primero un documento oficial de las Comunidades C.R.E.A y el segundo la pauta de revisión de vida que cada comunidad realizaba una vez al año y desde la cual cada estudiante se fijaba sus metas del año.

Movimiento Juvenil Comunidades

C.R.E.A- Fe y Alegría

1. Nuestra visión:

1. Comunidades C.R.E.A tienen un carácter inclusivo, deseando que todos los estudiantes, sin excepción participen en ellas.
2. Las Comunidades tienen como propósito la formación integral de los estudiantes a través de la reflexión y participación.
3. Todo integrante de las Comunidades C.R.E.A es co-constructor de la realidad comunitaria.
4. Creemos que el mundo es posible transformarlo a través de nuestra propia transformación y la transformación de nuestro entorno más cercano.
5. La metodología de la acción de las comunidades será el VER, JUZGAR Y ACTUAR, como principio de ver la realidad y co-construcción de ella.

Glosario:

C: Comunidad, es decir se cree firmemente en que la vida comunitaria es deseable en la vida de toda persona. Juntos somos más que separados. Creemos firmemente que a través del encuentro con otros nos encontramos con nosotros mismos, cada uno desea que el otro sea cada vez mejor y confiamos que los otros quieren lo mismo para nosotros. "El pobre que está en mí reconoce al pobre que está en ti, el rico que está en mí reconoce al rico que está en ti".

R: Recreativa. Las comunidades son un espacio para pasarlo bien, para disfrutar de la vida y sus posibilidades. Es una mirada optimista y transformadora.

E: Espiritualidad. Creemos que todas las personas necesitan desarrollar su ser espiritual, validando todos los medios y creencias. No pretendemos imponer ningún credo, sino que acompañar las distintas opciones espirituales.

A: Acción. Las comunidades tienen un compromiso en el desarrollo de nuestro entorno. Organizadamente y considerando nuestras propias potencialidades y necesidades las comunidades intervienen el entorno en búsqueda de una mejor calidad de vida.

3. Metodología:

Las Comunidades C.R.E.A tienen dos ejes: el acompañamiento y el proyecto comunitario, usando la metodología del VER, JUZGAR Y ACTUAR en la realidad y en su contexto.



Acompañamiento:

Rol del Acompañante: El rol del que acompaña será el de facilitar el proceso comunitario a través de técnicas de la animación socio-cultural, en el cual este **Cómplice** de los jóvenes deberá identificar las necesidades de la comunidad a través del diagnóstico participativo para generar un real protagonismo de los educandos.

Revisión de Vida: Al menos una vez al año todo integrante de comunidades C.R.E.A debe realizar un alto en el camino y revisar su vida integralmente, esto debe ser compartido con sus compañeros quienes reflejarán a su compañero sus impresiones y se comprometerán a acompañarlo.

Metas individuales: Cada integrante debe fijarse metas individuales en los siguientes niveles:

Familia- Estudios- Amigos- Comunidad- Afectividad- Espiritualidad- Otros

Las metas serán evaluadas mensualmente y de manera comunitaria.

Temas a tratar: Cada comunidad fija qué temáticas tienen sentido de conversar comunitariamente. Una vez consensuados los temas se fija un calendario y los responsables de preparar dichos temas.

b. Proyecto Comunitario

Cada comunidad se organiza y considerando las necesidades de la comunidad local y las potencialidades dentro de la misma, propone un proyecto comunitario, que genera una práctica social que responda a la necesidad del contexto donde se proyecta la comunidad de vida.

Para lograr este análisis del contexto y generar redes de trabajo en proyección de una vida comunitaria que genere participación, identidad y empoderamiento de los espacios comunitarios, se deben facilitar contenidos que ayuden al discernimiento de la comunidad o a concientizar el proyecto comunitario.

Pauta de revisión de vida de Comunidades C.R.E.A

**Revisión de vida
Comunidades CREA**

La revisión de vida consiste en preguntas, que siempre es bueno hacerse, para ir discerniendo los caminos que más nos acercan a la verdadera felicidad.

Son preguntas que orientan la reflexión y a las cuales no hay que tenerles miedo sino que quererlas y habitarlas el tiempo que sea necesario.



Historia

1. ¿Qué eventos de mi historia han sido determinantes en mi vida?
2. ¿Qué personas me han marcado para bien y para mal?

Familia

1. ¿Cómo es mi relación con mis padres?
2. ¿Cómo es mi relación con cada integrante de mi familia (hermanos, tíos, personas que viven conmigo)? ¿a quiénes me siento más cercano?, ¿de quiénes me siento más alejado?
3. ¿Siento que mi familia puede encontrar en mí un apoyo?, ¿me siento valorado por ellos?
4. ¿Me siento cómodo donde vivo? ¿qué me gustaría cambiar?
5. ¿A qué personas de mi familia podría ayudar y cómo?

Estudios y más

1. ¿Estoy conforme con mi rendimiento académico? ¿doy lo mejor de mí?
2. ¿Qué cosas podría mejorar en el colegio?
3. ¿Qué área me gusta más?
4. ¿Cómo me proyecto cuando salga del colegio?
5. ¿Qué hobbies tengo y me gustaría seguir desarrollando?

Afectividad

1. ¿Quiénes son mis verdaderos amigos, en quienes confío plenamente? ¿qué valoro de ellos?
2. ¿Qué cosas me gustaría mejorar con ellos?
3. ¿A quiénes podría ayudar?
4. ¿Estoy tranquilo con mi etapa de vida en pareja (tenga o no tenga pareja)?
5. ¿En general me siento alguien querido? ¿siento que yo entrego cariño a los demás?

Personalidad y otros

1. ¿En general, estoy tranquilo?
2. ¿Cuáles son mis mayores miedos o ansiedades?
3. ¿Qué cosas de mi personalidad me agradan más?
4. ¿Qué cosas me gustaría cambiar o mejorar? ¿cuáles creo que hacen daño a otros?
5. ¿Cuál es hoy el sentido de mi vida?

.... Quizás sería bueno pensar en soledad estas preguntas y escribir algo de las respuestas que vayan apareciendo.

Ánimo!!!



5. Curso de Psicología y Vocación

Como hemos planteado anteriormente, la vocación está íntimamente ligada con el autoconocimiento, si no existe conciencia de sí mismo, de los propios procesos, de las temáticas a trabajar por cada uno, difícilmente se puedan tomar buenas decisiones vocacionales. Este curso intenta generar en los estudiantes preguntas sobre su pasado, presente y futuro, las cuales puedan orientar futuras decisiones. El “lugar de las preguntas” es un asunto central del curso, la invitación desde la primera clase es a perderle el miedo a preguntarse, a no tener ansiedad de respuestas, como invita Rainer M. Rilke, la idea es habitar las preguntas el tiempo que sea necesario, querer las preguntas, dejarlas tranquilas dentro de uno, porque de esta forma podremos responderlas lentamente desde la verdad de cada uno y no desde el apuro histórico de una respuesta (cosa que en general la sociedad nos impulsa), e incluso asumir que hay preguntas que estarán por años o toda la vida dentro nuestro, pero que es importante formularlas bien para poder contemplarlas a la hora de tomar decisiones.

Metodología y contenidos: El Curso está dirigido a los 4tos medios del colegio, asignándose dos horas del currículum formal. La sala de clases se dispone en círculo para facilitar el diálogo entre los estudiantes promoviendo una “comunidad de aprendizaje” entre ellos, donde cada uno aporta lo que es y lo que sabe. La mayoría de las clases se dividen en presentación del tema por parte del profesor, trabajo personal, reflexión grupal y plenario. El profesor es psicólogo clínico.

Los contenidos del curso se dividen en tres unidades. 1. Pasado 2. Presente y 3. Futuro. En **Pasado** se hacen reflexiones y trabajos sobre “Cronología de la infancia”, “Historia familiar”, “Diálogo con el niño que fui” (imagería) y “Los por qué” (se les invita a formular 100 preguntas desde su inconsciente, todas comenzadas en por qué). La unidad **Presente** se centra en desarrollar la conciencia de sí mismo; los temas tratados son “Tipos de personalidad”, “Inteligencias múltiples” “Diferenciación entre felicidad- angustia y alegría- tristeza”, “Ansiedad”, “Sentimientos-pensamientos”, “Criterios de discernimiento”, “La mirada”, “Habilidades sociales”, “Análisis de contexto” “Resiliencia”, y para englobar los temas anteriores la unidad termina con una “Autodefinición poética” (desde el poema de Pablo Neruda del autorretrato), un “Currículum creativo” (Inspirado en el CV del poeta Rodrigo Lira), el “Estadio” (se dibuja un estadio y se les invita a identificar su equipo y el equipo rival desde sus fortalezas y debilidades y a identificar su barra local que son las personas que los apoyan, y la barra rival, que son las personas que les dificultan su proceso vocacional) y el “Análisis de películas”. Y en el **futuro** abordamos el tema de la “Vocación” y “Proyecto de vida”.

Dificultades: Más que una dificultad, un aspecto a considerar y tener especial cuidado, ha sido el abrir temas dolorosos de las historias de los estudiantes y no disponer ni de las



herramientas ni del tiempo para acompañarlos adecuadamente. Un aspecto que ayudó a enfrentar este tema fue la disposición de horas extras del profesor para acompañar a algunos estudiantes, además de coordinarse con el Departamento de orientación del colegio y contar con redes de derivación.

Otra dificultad, es que este curso se realiza los días viernes, y los estudiantes al ser de 4to medio, son muy requeridos por otros profesores para acompañarlos a actividades extra programáticas, esto ha hecho que varios estudiantes falten a clases por este motivo. Este asunto ha sido abordado con el colegio, pero ha sido difícil de solucionar.

Aprendizaje: Este curso constituye un espacio distinto para los estudiantes, es importante marcar la diferencia con las clases a que están acostumbrados. En este sentido, disponer la sala en círculo ayuda a que la percepción sobre este curso tenga otra disposición interna y sea más fácil conectarse y dialogar.

Quizás el aspecto central a destacar es ver cómo los estudiantes, durante el curso van haciendo un proceso interno. Muchos estudiantes, al principio son reacios a conectarse consigo mismos, y suele suceder que luego de la primera clase en que logran conectarse, la disposición cambia. En este sentido, la clase de los “Por qué” es clave, esta clase parte explicando la teoría de Freud sobre consciente, subconsciente e inconsciente y luego se les invita a escribir sin pensar 100 preguntas sobre sí mismos o el mundo, comenzadas con por qué, y suele suceder que muchos de ellos escriben preguntas que no saben por qué las escribieron, es decir, se dan cuenta que en cada uno de ellos habitan preguntas que no han hecho conscientes pero que de alguna manera influyen en lo que son.

Otro aspecto que ha ayudado al impacto de este curso en la vocación de los estudiantes, es el hecho que durante sus 10 años de existencia ha habido tres profesores jóvenes, que han logrado tener una cercanía con los estudiantes que ha facilitado la buena disposición hacia esta clase, además, entre estos profesores han compartido reflexiones y aprendizajes sobre las clases que funcionan de mejor manera. Así es como se ha ido “depurando” el contenido de las clases logrando un buen equilibrio entre lo “necesario de saber” y lo que hace más sentido a los estudiantes.

Relación con la resiliencia escolar: Este curso se relaciona, desde la reflexión de cada estudiante de su propia vida, con todos los pasos de la resiliencia. Pero de manera directa con “Vínculos intrapersonales” y “Habilidades para la vida”.

Bibliografía

Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.



Cuaderno de Educación Nº 51, mayo de 2013

Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

De la Herran, A y Paredes, J (coords) (2009) *La práctica de la innovación educativa*. Madrid, Síntesis S.A.

Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la Educación en pobreza. *Estudios públicos*, 93, pp. 249-277.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *C&E: Cultura y Educación*, 21 (2), pp. 157-170.

Flynn, R., Dudding, P. y Barber, J. (2006). *Promoting resilience in child welfare*. Ottawa: Octario.

García, R. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Golstein, A. (1989) *Habilidades y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Henderson, N., Benard, B. y Sharp, N. (2009). *Mentoring for Resiliency*. San Diego: Resiliency in action Training & Publications.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Manciaux, M. (2001). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela Inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 33-52.

Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la Resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), pp. 107-124.

Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.

Munist, M. Kotliarenko, M.A. (1998). *Manual de identificación y promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: OPS.

Nickolite, A. y Doll, B. (2008). Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 23 (1).



Cuaderno de Educación Nº 51, mayo de 2013

Kotliarenco, E. (1997). *El estado del arte en Resiliencia*. OPS/OMS Kellogg F: Washington.

Pennac. D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona. Debolsillo.

Reich, J., Zautra, A. y Stuart, J. (2009). *Handbook of adult resilience*. Ed. Guilford.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 1 (14).

Santos Gómez, M. (2004). *Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular*. *Revista de Educación*, 339 pp. 883-901.

Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M (2007). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires: Bonum.

Strand, J. y Peacock, R. (2003). Resource Guide: Cultural Resilience. *Tribal College Journal*. 14 (4).

Tardiff. M (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Torres. R.M. (2000). *Educación para todos, una tarea pendiente*. Madrid: Educación Popular.

Vanistendael, S. (2005). La Resiliencia desde una inspiración hacia cambios prácticos. *2º Congreso internacional del trastorno de los comportamientos en niños y adolescentes*. Madrid.

Webster-Stratton, C., Reid, C. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal Child Psychol Psychiatry*. 49 (5), pp. 471-488.

Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from birth to adulthood*, New York: Cornell University Press.

Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. New York: Villard.

Wolin, S. y Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatric Clinic of American*, 42, pp. 415-429.