

Pobreza, vulnerabilidad y violencia social. Representaciones estigmatizadas en la educación.

Martha Melo.

Cita:

Martha Melo (2007). *Pobreza, vulnerabilidad y violencia social. Representaciones estigmatizadas en la educación. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-028/127>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eQa4/dFH>

Pobreza, Vulnerabilidad y Violencia Social Representaciones estigmatizadas en la educación

Autor: Lic. Martha Melo

**Programa de Familia. Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba**

Resumen

Este trabajo intenta explorar los procesos y condiciones que abonan el terreno para la reproducción de la vulnerabilidad psicosocial en la educación, así como los denominados problemas de alienación psicosocial o desvalimiento. Para ello se vale de los resultados de parte de una investigación realizada en seis escuelas de la Provincia de Córdoba.

Se presentan los resultados de tres de las seis escuelas, señaladas como conflictivas, con manifestaciones de violencia entre los integrantes de la comunidad educativa: la primera ubicada en una zona urbano-marginal, la segunda en una zona urbana a la que concurren alumnos clase media, hijos de pequeños comerciantes y profesionales y finalmente una escuela de zona rural.

La investigación se desarrolló en torno a dos ejes: 1) ¿Cuáles son las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos? y 2) ¿Cuáles son las expectativas y demandas que los padres tienen con respecto a la escuela?

La metodología consistió en grupos focales realizados con docentes de los últimos grados de la escuela primaria (cuarto, quinto y sexto grado) y otro grupo formado por los padres de los alumnos pertenecientes a dichos grados. Se administró un cuestionario a cada grupo a fin de operacionalizar determinadas variables tales como las percepciones y creencias que tenían los docentes de sus alumnos, las causas de conflictos institucionales, así como sus posibles soluciones.

En el caso del grupo de padres se esclareció cuáles eran sus perspectivas respecto a lo que la escuela podía aportar a sus hijos, cuáles eran sus proyectos vitales y como pensaban alcanzarlos.

En los últimos años, junto con el auge de la globalización y del neoliberalismo en países en América Latina, se constata de modo inquietante la profundización y la cronificación de la exclusión y la desigualdad en amplios sectores de la población.

Esto implica una violencia vinculada a la restricción, a la marginación que se acrecienta, consolidándose zonas de subcultura marginal que genera su auto-reproducción.

Entendemos por “vulnerabilidad psicosocial”, el grado de fragilidad psíquica que un sujeto presenta como resultado de la carencia en la atención de las necesidades psicosociales básicas: seguridad afectiva, seguridad ontológica, seguridad económica.

Sin embargo, los resultados de esta investigación señalan que conceptos tales como pobreza, vulnerabilidad y alienación psicosocial no son equivalentes aunque se entrecruzan.

Existe un “mandato institucional” que lleva a estigmatizar determinados sectores de la población afectando negativamente su subjetividad, dado que se desconoce al “otro” como ente separado.

Sin embargo no existe una dirección lineal y directa entre estigmatización y alienación psicosocial, sino que el éxito de dicho “mandato institucional” depende de factores más amplios tales como el establecimiento de ideales cercanos a la realidad por parte de docentes y alumnos, a la flexibilidad del grupo para adaptarse a cambios, a la solidez y contención en el establecimiento de vínculos sociales, etc.

Pobreza, Vulnerabilidad y Violencia Social Representaciones estigmatizadas en la educación

Autor: Lic. Martha Melo

**Programa de Familia. Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba**

Introducción

Este trabajo intenta explorar parte de los procesos que abonan el terreno de la reproducción de la vulnerabilidad psicosocial en la educación, así como los denominados problemas de alienación psicosocial o desvalimiento. Para ello se vale de los resultados de parte de una investigación realizada en seis escuelas de la Provincia de Córdoba

Se presentan los resultados de tres escuelas, señaladas como conflictivas, con manifestaciones de violencia: la primera ubicada en una zona urbano-marginal, la segunda en una zona urbana a la que concurren alumnos clase media, hijos de pequeños comerciantes y profesionales y finalmente una escuela de zona rural.

La pregunta de investigación refiere a los posibles factores que inciden en el comportamiento violento de los niños de tres escuelas que, a pesar de presentar características socio-culturales similares a las otras tres escuelas y de contar con el apoyo de Programas Pedagógicos suministrados durante varios años, no habían podido superar permanentes hechos de violencia entre padres y maestros, alumnos y docentes.

Del mismo modo nos planteamos en relación a las otras escuelas, exactamente lo contrario, es decir, por qué algunas escuelas tenían resultados sobresalientes pese a que estaban atravesadas por dificultades comunes y situaciones adversas

Dentro del marco teórico de las transformaciones sociales y culturales recientes, se hacen visibles en el ámbito educativo fenómenos tales como la fragmentación de la oferta del sistema educativo, la colisión entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la ruptura del sentido de la tarea pedagógica, entre otros. Estos desplazamientos delimitan un nuevo territorio de acción para la práctica educativa y, en este sentido, plantean inéditos desafíos.

Mercedes Ruiz (1999) señala que “la atención a la diversidad” está conviviendo con una tendencia excesiva a la homogeneización de la actividad dentro del aula. Mientras se proclama la bondad de las diferencias, dentro del grupo se funciona no con una razonable tendencia a la igualdad sino con una tendencia salvaje a la uniformidad, procurando que el nivel de los alumnos permanezca en una medianía muy cómoda para dar la clase. Hoy existe una franca preocupación por un mayor énfasis en la atención adecuada a las desigualdades entre varios investigadores. Giménez- Sacristán y Pérez-Gómez (1992) opinan que:

“El problema fundamental es el de que en una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionar a todos la escolaridad obligatoria no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece”.

La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante las culturas en desigualdades de aprendizajes y, más tarde, en fracaso escolar.

En nuestra investigación, las tres escuelas analizadas presentaban diferentes grados de conflictos con manifestaciones violentas que además dificultaban el aprendizaje a pesar de que los alumnos no presentaban ninguna discapacidad intelectual.

Pensamos que dichos conflictos eran el resultado de diferentes grados de vulnerabilidad en los niños y que estos tenían que ver con la vulnerabilidad de los padres y docentes.

Numerosos estudios han demostrado que las posibilidades de éxito escolar están estrechamente ligadas a la condición social y económica de las familias. Sin embargo, entendemos que el problema es mucho más amplio y alude a la conformación de las identidades en la que interactúan numerosos factores.

Sobre el concepto de vulnerabilidad

Entendemos por “vulnerabilidad psicosocial”, el grado de fragilidad psíquica que un sujeto presenta como resultado de la carencia en la atención de las necesidades psico-sociales básicas: seguridad afectiva, seguridad ontológica, seguridad económica.

Alude a un proceso referido y relacionado con otros más amplios. Por un lado refiere a una situación de fragilidad social, en tanto situación que predispone, junto con otros factores al desarrollo subjetivo, la autonomía y la interrelación con los demás sujetos y con el medio, procesos que se transmiten por la socialización tanto familiar, la escuela y la interacción sujeto-sociedad en un sentido amplio.

Respecto la vulnerabilidad socio-económica, toda sociedad establece umbrales que permiten distinguir hogares que se encuentran por debajo o por encima de lo que la mayoría considera condiciones dignas de vida. El criterio más utilizado para definir esas condiciones es la satisfacción de necesidades básicas, o la disponibilidad de un monto de ingresos suficiente para satisfacer esas necesidades. Los índices de pobreza o de necesidades básicas insatisfechas cumplen ese propósito. Ambos permiten clasificar personas u hogares de acuerdo a un estándar de bienestar.

Pero, por otra parte, a medida que se profundizan las consecuencias de los cambios en los estilos de desarrollo y emergen nuevas formas de inserción precaria en la estructura ocupacional, se produce un aumento importante del número de hogares vulnerables a situaciones que conjugaban los efectos de las vicisitudes del mercado, del repliegue de funciones del Estado y del debilitamiento de las instituciones primordiales.(Beck, U. 1998)

Bajo estas circunstancias, los especialistas en estos temas fueron redefiniendo y ampliando el núcleo de la problemática social, mientras que paralelamente se extendía la convicción de que los esquemas conceptuales que habían orientado la construcción de las medidas de pobreza y de necesidades básicas insatisfechas resultaban insuficientes y que era necesario construir alternativas para el tratamiento de esos problemas.

La idea más general de vulnerabilidad remite a un estado de las familias que varía en relación inversa a su capacidad para controlar las fuerzas que modelan su propio destino, o para contrarrestar sus adversidades, para dar cuenta de la creciente heterogeneidad de la "cuestión social", siendo entonces efectos sobre el bienestar.

En el marco particular del enfoque que aquí se plantea, la noción de vulnerabilidad se centra en los determinantes de esas situaciones, las que se presentan como resultado de un desfase o asincronía entre los requerimientos de acceso de las estructuras de oportunidades que brindan el mercado, el Estado y la sociedad y los activos de los hogares que permitirían aprovechar tales oportunidades. Lo que se observa es que los desfases que se producen en las estructuras de oportunidades del mercado derivan en un aumento de las situaciones de precariedad e inestabilidad laboral y que ello a su vez, significan un aumento de las situaciones de desprotección e inseguridad.

El grado de exposición a fuerzas adversas en las familias puede ser mayor o menor y depende de activos de los hogares que podríamos llamar "posicionales" (Bourdieu: 1991).

Por otra parte, hogares que por su configuración de activos "posicionales" están similarmente expuestos a cambios en su medio ambiente, mostrarán distinta capacidad para contrarrestar esos efectos. A los activos que determinan esa capacidad adaptativa los podríamos llamar "dinámicos" y de ellos se ocupan tradicionalmente los teóricos de la capacidad de supervivencia y de los modelos de decisión familiar.

Dentro de la configuración de activos de los hogares, la investigación de los "dinámicos" presenta mayores problemas porque refiere a la conformación de las familias, contenidos mentales de sus miembros y habilidades para la movilización articulada en pos de metas colectivas.

Estos activos posicionales se transmiten mediante el proceso de socialización en un sentido amplio. Por lo tanto la familia, la escuela y la interacción social en general están implicadas como reproductoras o creadoras de identidad.

En tal sentido, conceptos tales como pobreza, vulnerabilidad y alienación psicosocial no son equivalentes aunque se entrecruzan.

Particularmente, en esta investigación nos pareció importante indagar el grado de vulnerabilidad psicosocial tanto de los maestros como de los padres de las escuelas dado el rol protagónico que juegan en la conformación de la identidad de los niños, partiendo del concepto de que existen estigmatizaciones de determinados sectores de la población que afecta negativamente su subjetividad, dado que se desconoce al otro como ente separado. Esta rigidez incide en el grado de vulnerabilidad de los padres y de los maestros.

Sin duda los otros protagonistas son los niños mismos que muchas veces reaccionan violentamente por no poder discernir simbólicamente, a través del discurso del malestar ocasionado por esta situación.

Por lo tanto, existen factores más amplios tales como el establecimiento de ideales cercanos a la realidad por parte de docentes y alumnos, a la flexibilidad del grupo para adaptarse a cambios, a la solidez y contención en el establecimiento de vínculos sociales, etc.

El grado de fragilidad psíquica que un sujeto presenta como resultado de la carencia en la atención de las necesidades psico-sociales básicas: seguridad afectiva, seguridad ontológica, seguridad económica, alude a un proceso relacionado con otros más amplios.

La socialización en un contexto adverso obstaculiza el desarrollo de las potencialidades subjetivas, la formulación de un proyecto vital superador y la consiguiente promoción personal y social.

De esta vulneración participa también el sistema educativo cuando sus instituciones se vuelven expulsoras y se encuentran preocupadas por cuidar formas, cumplir normas y reglamentos antes de cumplir la función social.

Consecuentemente, se instala un proceso de aculturación, de destrucción de la familia extensa, que unido a la pérdida de apoyos sociales comunitarios tradicionales, conlleva una ruptura social y cultural con el entorno.

Las características de las Escuelas

Se realizó, entonces un estudio exploratorio sobre seis escuelas (4 urbanas y 2 rurales) utilizando grupos focales y desarrollándose la investigación sobre dos ejes a fin de evaluar 1) cuales eran las representaciones que tenían los docentes sobre sus alumnos y 2) Cual era la actitud de los padres, sus percepciones y expectativas respecto a la escuela.

Con anterioridad al desarrollo de estas temáticas, surgió la necesidad de conocer tanto en los padres de los niños como en los docentes diferentes factores referentes a como habían resuelto situaciones traumáticas, si contaban con redes vinculares y si mantenían una calidad de vida aceptable.

Sobre la investigación originaria, se efectuó un recorte de tres escuelas representativas de una zona urbano-marginal, una ubicada en zona rural y otra en zona urbana a la que concurrían niños clase media, hijos de profesionales o pequeños comerciantes que habitaban un barrio residencial de la capital cordobesa y que presentaban diferentes situaciones de violencia, de enfrentamientos entre los integrantes de la comunidad educativa.

Estas tres escuelas presentaban características socio-económicas similares a las restantes dentro de la misma zona urbana o rural, en las cuales no se daban tales conflictos.

Se exploraron diferentes factores tanto en padres como en maestros a fin de determinar el grado de vulnerabilidad que tenían y como desde allí, a través de sus representaciones, motivaciones, creencias influían positivamente o no en la conducta, la seguridad, la confianza de sus hijos y en definitiva en la capacidad resolutive de conflictos.

A) Escuela Urbano Marginal

Las “situaciones de conflicto”, fueron denunciadas por maestras y directoras, argumentando “los chicos son unos salvajes, unos violentos”, “los padres son peores que los chicos y si los llamamos para conversar, nos insultan”.

Los niños, según la visión de padres y maestros, en alto porcentaje, no alcanzan un compromiso exitoso y placentero con la propuesta escolar. A pesar de impresionar como niños inteligentes y deseosos de concurrir a la escuela, no aprendían, no respetaban reglas, se peleaban violentamente, o permanecían aislados, retraídos.

Los peores resultados surgían en las tareas que requerían competencias verbales (información, comprensión y vocabulario) y ordenamiento secuencial, mostrando inclinación a experimentar fatiga y al mantenimiento de la atención. Los problemas de conducta y de agresividad destacados por los maestros, estaban presentes sólo en un tercio de los niños; en el resto, en general con “buena conducta”, era notoria una marcada inhibición, dificultades en la comunicación verbal y gestual, pasividad y ausencia de reacción de defensa frente al ataque de otros niños más turbulentos.

Las familias, participaban muy poco en las actividades de la escuela, desconfiando del rol de la educación formal, culpando a la escuela del fracaso de los hijos.

Los maestros, la gran mayoría mujeres, presentaban frecuentes interrupciones del trabajo por enfermedades diversas y banales, en particular los maestros más jóvenes. Se expresó un profundo sentimiento de frustración, de impotencia y rabia ante la dificultad o imposibilidad de cumplir en forma eficiente su rol de maestros con los niños. Se quejaron de bajos salarios, de las malas condiciones del local, de la poca formación y la falta de herramientas teórico-técnicas para trabajar con las dificultades de aprendizaje y para manejar la violencia y los límites en la escuela, de falta de apoyo técnico en salud mental y trabajo social, de falta de tiempo de reflexión para programar cambios pedagógicos, para pensar y estudiar, falta de interlocutores, etc.

El malestar de los maestros, con frecuencia descargado en los niños a través de gritos y verbalizaciones violentas, incrementaba el desborde y las peleas, volviendo imposible la contención, haciendo fracasar la figura de autoridad.

B) Paralelamente se realizó una investigación en una escuela rural en una pequeña ciudad de traslasierras, Pcia. de Córdoba en la cual se habían producido enfretamientos entre padres y maestros.

Los padres pensaban que a pesar de que eran buenos docentes, no exigían lo suficiente a sus hijos y que éstos no podrían alcanzar un nivel ocupacional adecuado al dejar la escolarización primaria. Pensaban que la escolarización secundaria era difícil de concretar.

La mayoría de estos padres deseaban que sus hijos continuaran estudios terciarios pero pensaban que no lograrían hacerlo por dificultades reales y fundamentalmente por reproducir experiencias propias.

C) Finalmente se realizó una investigación en una escuela urbana pública a la que concurrían niños hijos de pequeños comerciantes y profesionales, que podrían clasificarse de acuerdo al nivel de salario como perteneciente a la “clase media”.

Estos niños provenían en un 30% de otros establecimientos privados y ante la imposibilidad de continuar pagando la cuota exigida por el establecimiento, se vieron obligados a cambiar a escuelas públicas.

En este caso, las quejas de los docentes referían a que muchos niños no participaban en clase ni cumplían con las tareas asignadas. Tenían frecuentes agresiones, inclusive físicas con sus compañeros y los padres no respaldaban a los maestros en el intento de disciplinar los alumnos.

La situación de pobreza y vulnerabilidad a la que se ven sometidos estos sectores sociales de la clase media se vincula con la precarización laboral; es decir, cambios en las relaciones laborales, en las condiciones de trabajo, en el mercado de trabajo, y su impacto en los ingresos.

También se ven afectados aspectos tales como la seguridad social (por ejemplo, cobertura de salud y previsional), lo institucional (debilitamiento de instituciones sindicales, de organizaciones de la sociedad civil y de acciones protectoras del estado) y la red de relaciones familiares, comunitarias y sociales. Como consecuencia, esta creciente situación de vulnerabilidad social condicionaba un resquebrajamiento del sistema de integración social y a un agudo proceso de exclusión social.

Estas familias habían sufrido cambios en la esfera laboral en relación al menos con tres aspectos: La caída del ingreso, la precarización, y la conjunción de ambos fenómenos. La pérdida del ingreso como consecuencia de la desocupación o el paso al sector informal de la economía.

La degradación de las condiciones de trabajo, la pérdida del prestigio social del trabajo y finalmente las secuelas del proceso, es decir, las consecuencias que la caída o pérdida del ingreso tienen no solo sobre los aspectos económicos del núcleo familiar, sino también los psíquicos y emocionales de sus miembros, y en la red de relaciones sociales que ellos conforman.

Por otro lado, la inseguridad surgida del cambio en las relaciones laborales tiene sus efectos en la posición de los asalariados que, a pesar de mantener eventualmente, la ocupación habitual, deben sufrir situaciones de inseguridad

Metodología

La *muestra* estuvo constituida por 10 docentes de cada escuela pertenecientes a los últimos grados del nivel primario que aceptaron participar en la investigación (Total de 30 docentes en las tres escuelas).

Por otro lado se reunieron 30 padres para la escuela “A”, 35 para la escuela “B” y 15 padres para la escuela “C”.

No se tuvo en cuenta el sexo de los docentes ni de los padres, aunque existió un amplio predominio de mujeres.

El diseño metodológico consistió en grupos focales realizados con los docentes de los últimos grados de la escuela primaria (cuarto, quinto y sexto grado) y 3 grupos formados por los padres de los alumnos pertenecientes a dichos grados de las tres escuelas

Previamente se realizó una sensibilización frente a la temática mediante grupos focales. Luego, se administraron tres cuestionarios en forma anónima a cada grupo que contenía una parte general para ambos grupos (padres y docentes) y una específica para cada grupo.

Se utilizaron tres cuestionarios basados en las investigaciones de Zukerfeld. (1999) que fueron administrados luego de un intercambio activo del grupo sobre los ítems que a continuación se los interrogaba.

Para Zukerfeld la vulnerabilidad depende del interjuego de:

- Sucesos vitales de valor traumático (SV)
- Red vincular (RV)
- Calidad de Vida (CV)

En relación a los sucesos vitales se consideraron

- A) Alta intensidad de estímulos traumatizantes (Subjetivo) Si. No
- B) Duración del estímulo traumatizante por mas de un año Si No
- C) Control del estímulo estresante Si, No

Red vincular

Incluye los recursos socioeconómicos y culturales que brinden apoyo, sostén, seguridad y autoestima.

- D) Red de amigos Si, No
- E) Redes con familia extensa Si , No
- F) Buena relación con pareja Si, No
- G) Buen relación con hijos Si, No
- H) Buena relación compañeros de trabajo Si, No
- I) Pertenencia a un club o comunidad religiosa Si. No

Calidad de vida del sujeto

Es la que surge del conjunto de cogniciones, sentimientos y conductas del sujeto. Esto constituye hábitos y estilos de vida que incrementan la vulnerabilidad (factores de riesgo) o la disminuyan (factores protectores). Pueden relacionarse con los indicadores de modalidad de afrontamiento Para apreciarla debe evaluarse el grado de satisfacción o insatisfacción en diversos aspectos.

- J) Percepción de salud y bienestar. Si. No
- K) Integración familiar nuclear Si. No
- L) Empleo seguro y dinero. Si, No
- M) Autoimagen positiva Si, No
- N) Aprobación del entorno social Si, No

Posteriormente, la parte específica para el grupo de padres consistió en la pregunta ¿Cuáles son las expectativas y demandas que los padres tienen con respecto a la escuela por sus hijos?

En el caso del grupo de padres se esclareció cuales eran sus perspectivas respecto a lo que la escuela podía aportar a sus hijos, cuales eran sus proyectos vitales y como pensaban alcanzarlos.

Para el grupo de docentes la pregunta específica fue ¿Cuáles son las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos? ¿Cuales son las percepciones y creencias que tienen los docentes de sus alumnos, las causas de conflictos institucionales, así como sus posibles soluciones.

Conocer la visión de los sujetos implica aproximarse a sus representaciones de la realidad, para luego analizar cómo la dinámica del interjuego de las mismas reproduce y produce modos de acción sobre la realidad.

En principio, las representaciones corresponden al orden de lo imaginario en cuanto son imágenes (no especulares) que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que nos permiten interpretar y clasificar. Las estrategias cognitivas producen el sentido de los objetos del mundo social más allá de los atributos visibles. Este proceso de representación es eminentemente simbólico. Cuando se habla de "representación" se está aludiendo a "interpretación", pues se está apelando a un marco conceptual: se une un percepto a un concepto, entonces ambos términos constituyen un proceso que es más adecuado definirlo como de representación/interpretación

Así también se debe analizar el campo práctico en el que se desarrolla el discurso que conlleva al análisis de otros elementos que "hablan" El contexto desde el cual se habla como serían en este caso, las instituciones. (Foucault 1980).

Análisis de Datos

Grupo Padres de Alumnos (N= 80)

Sucesos vitales de valor traumático	Escuela A Urbano-Marginal	Escuela B Rural	Escuela C Urbano- Pública
N=	30	35	15
A) Alta intensidad de estímulos traumatizantes	80.0	20.0	80.0
B) Duración de estímulos traumatizantes por mas de un año	70.0	30.0	60.0
C) Control de los estímulos estresantes	90.0	80.0	40.0

Redes vinculares	Escuela A Urbano-Marginal	Escuela B Rural	Escuela C Urbano- Pública
N=	30	35	15
D)Red de amigos	70.0	80.0	40.0
E) Red con familia Extensa	80.0	90.0	20.0
F)Buena relación con pareja	40.0	70.0	60.0
G)Buena relación con hijos	80.0	80.0	40.0
H) Buena relac. Comp. trabajo	70.0	70.0	30.0
I)Pertenenencia a un club o comunidad religiosa	70.0	70.0	40.0

Calidad de Vida de los sujetos	Escuela A) urbano-marginal	Escuela B) Rural	Escuela C) Urbano- Pública
N=	30	35	15
J)Percepción de salud y bienestar	30.0	30.0	20.0
K)Integración familiar nuclear	20.0	80.0	40.0
L)Empleo y servicios sociales	10.0	30.0	40.0
M)Autoimágen positiva	30.0	80.0	30.0
N)Aprobación entorno	10.0	80.0	40.0

Expectativas de los padres respecto a escuela y docentes

Escuela A Urbano-Marginal

- Queremos que nuestros hijos tengan un futuro mejor
- Que sean personas de bien

Escuela B Rural

- Queremos que puedan terminar la escuela
- Que sepan trabajar
- Que consigan trabajo para comprar cosas

Escuela C Urbano-Pública

- Que se les exija mas para que puedan entrar a la universidad
- Que la escuela saque a todos los vagos que no estudian y que “contaminan el ambiente”
- Que los maestros se capaciten más para elevar el nivel de enseñanza

Grupo docente (N= 30)

Sucesos Vitales traumáticos	Escuela A) Urbano-Marginal	Escuela B) Rural	Escuela C) Urbano-Pública
N=	10	10	10
A)Alta intensidad de estímulos traumatizantes	4	8	7
B)Duración del estímulo traumatiznte por más de un año	3	3	5
C)Control de los estímulos Estresantes	1	8	7

Redes vinculares	Escuela A) Urbano Marginal	Escuela B) Rural	Escuela C) Urbano-Pública
N=	10	10	10
D)Red con amigos	3	8	8
E)Red con familia Extensa	2	7	3
F)Buena relación con pareja	7	7	6
G)Buena relación con hijos	6	8	8
H)Buena relac. Con comp. de trabajo	5	7	3
I)Pertenencia a un club o grupo religioso	6	6	4

Calidad de Vida	Escuela A) Urbano Marginal	Escuela B) Rural	Escuela C) Urbano-Pública
N=	10	10	10
J)Percepción de salud y bienestar	3	7	4
K) Integración Familiar nuclear	6	8	6
L)Empleo y Servicios de Salud	7	6	7
M)Autoimágen positiva	6	7	3
N)Aprobación del entorno social	3	8	3

Representaciones de los niños que tienen los docentes

Escuela A) Urbano Marginal

- Los chicos no aprenden y tienen mala conducta
- La culpa no es de ellos son de la familia de la cual provienen

Escuela B) Rural

- Los chicos ponen empeño en superarse
- Los chicos podrían llegar muy lejos pero no tienen aspiraciones en la familia.

Escuela C) Urbano-Pública

- Los chicos no nos respetan

- Los padres tampoco nos apoyan
- Se agraden entre ellos y no podemos impedirlo

Tablas comparativas

A) Escuela Urbano Marginal

	Padres	Docentes
Sucesos vitales T	N=30	N= 10
Alta intensidad de Estímulos trummatizantes	80.0	4
Durac. de estímulos traumatizantes por más de un año	70.0	3
Control de los Est-resantes	90.0	1

	N=30	N= 10
Redes vinculares		
Redes con amigos	70.0	3
Redes con familia Extensa	80.0	2
Buena relación con pareja	40.0	7
Buena relación con hijos	80.0	6
Buena relación comp.de trabajo	70.0	5
Pertenencia a un club o grupo religioso.	70.0	6

	N=30	N=10
Calidad de vida		
Percepción de salud y bienestar	30.0	3
Integración familiar nuclear	20.0	6
Empleo y Servicios salud	10.0	7
Autoimagen positiva	30.0	6
Aprobación del entorno social	10.0	3

B) Escuela Rural

	Padres	Docentes
Sucesos vitales T	N=35	N= 10
Alta intensidad de Estímulos trumatizantes	20.0	8
Durac. de estímulos traumatizantes por más de un año	30.0	3
Control de los Est-resantes	80.0	8

Redes vinculares	N=35	N= 10
Redes con amigos	80.0	8
Redes con familia Extensa	90.0	7
Buena relación con pareja	70.0	7
Buena relación con hijos	80.0	8
Buena relación comp.de trabajo	70.0	7
Pertenencia a un club o grupo religioso.	70.0	6

Calidad de vida	N=35	N=10
Percepción de salud y bienestar	30.0	7
Integración familiar nuclear	80.0	8
Empleo y Servicios salud	30.0	6
Autoimagen positiva	80.0	7
Aprobación del entorno social	80.0	8

C) Escuela Urbano-Pública

Sucesos vitales Traumáticos	N=15	N= 10
Alta intensidad de Estímulos trumatizantes	80.0	7
Durac. de estímulos traumatizantes por más de un año	60.0	5
Control de los Estimulos estresantes	40.0	7

Redes vinculares	N=15	N= 10
Redes con amigos	40.0	8
Redes con familia Extensa	20.0	3
Buena relación con pareja	60.0	6
Buena relación con hijos	40.0	8
Buena relación comp.de trabajo	30.0	3
Pertenencia a un club o grupo religioso.	40.0	4

Calidad de vida	N=15	N=10
Percepción de salud y bienestar	20.0	4
Integración familiar nuclear	40.0	6
Empleo y Servicios salud	40.0	7
Autoimagen positiva	30.0	3
Aprobación del entorno social	40.0	3

Resultados y Conclusiones

En la **Escuela Urbano-Marginal** existen indicadores de situaciones traumáticas de alto impacto en los padres de los alumnos y en los docentes. Sin embargo, la posibilidad de controlar lo traumático es mayor en los padres que en los docentes.

Respecto a la redes vinculares los padres manifestaron tener una buena red vincular de contención, a diferencia de los docentes que se mostraron más vulnerables

Respecto a la calidad de vida los padres evidenciaron una baja calidad de vida, en relación con los docentes que demostraron un nivel medio de calidad de vida.

Finalmente, el tipo de expectativas de los padres respecto a la escuela es una expresión de superación para sus hijos, mientras que las representaciones que tienen los docentes de sus alumnos, es pobre. Los docentes, de condición más vulnerable rechazan las diferencias culturales de sus alumnos o en todo caso, culpabilizan a los padres del fracaso de los chicos. Frente a la inseguridad agraden los pilares que sostienen a los niños, aumentando la vulnerabilidad de éstos.

En la Escuela Rural existen indicadores de situaciones traumáticas vividas tanto en los padres como en docentes pero en este caso, ambos grupos vivencian haber resuelto las situaciones de alta intensidad traumática. Las redes vinculares de ambos grupos son sólidas. Los docentes de esta escuela tenían su residencia en la zona por lo que la integración con el resto de la comunidad era mucho más intensa.

Respecto a la calidad de vida, los padres manifestaron vivir importantes restricciones en las condiciones de vida. La mayoría pertenecía a un nivel socio-económico marcadamente carenciado y deseaban cambiar esta situación aunque no por ello perdían su identidad como comunidad y su autoestima tratando de sobrevivir a la adversidad. Deseaban para sus hijos el logro de metas reales, al alcance de la mano, conocimientos prácticos que les permitieran trabajar. Los docentes tenían un reconocimiento positivo del esfuerzo de sus alumnos aunque las metas fijadas estaban en general muy lejos de la realidad y fundamentalmente, en los chicos del último grado existía incertidumbre que a veces se manifestaba en rebeldía por percibir que no tenían acceso a una situación mejor, por más que se esforzaran.

Finalmente, en la **Escuela Urbano-Pública**, tanto padres como docentes manifestaron una alta incidencia de situaciones traumáticas. En este caso los padres señalaron no haber podido superar en su mayoría tales acontecimientos. Este grupo de padres integraban en un alto porcentaje la categoría de “nuevos pobres” y habían tenido que retirar a sus hijos de escuelas privadas y en muchos casos cambiar su residencia a barrios inferiores. Todo esto trajo aparejado, además, la rotura de vínculos sociales: amigos, grupos de recreación y hasta las redes familiares mismas. En general estos conflictos fueron negados y vividos en la medida de lo posible “a puertas cerradas”, existiendo una marcada agresividad que era descargada en la escuela y en los niños.

En el grupo de docentes no se manifestaron situaciones especiales de vulnerabilidad, más allá de las frustraciones provenientes de malas relaciones con compañeros y una pobre autoestima por haber perdido el control frente a sus alumnos.

Los padres solicitaban una mayor exigencia para sus hijos para continuar con estudios terciarios, discriminando y desvalorizando a los maestros y descargando

muchas veces, toda su impotencia en sus hijos y los maestros. Esto generaba un nivel de vulnerabilidad tanto en docentes, como alumnos que se manifestaba en indisciplina, y pérdida de límites.

Las entrevistas realizadas en las escuelas permitieron conocer que las situaciones de conflicto responden a una pluralidad de factores de interacción maestros-niños maestros-padres y padres-hijos. La educación de los jóvenes es un proceso complejo y en la escuela se ponen en juego muchos factores, que son acumulativos: buenos docentes curricularmente conceptualizados pero además como perciben éstos sus vidas, la posibilidad de resolver situaciones traumáticas; la percepción de una autoestima fuerte con redes de apoyo sólidas que permitan visualizar al “otro” como alguien diferente que requiere miradas diferentes sin estigmatizarlo .

La resolución de factores de riesgo tales como la necesidad de tener niños bien alimentados, motivados y dispuestos a aprender; la participación de los padres; instalaciones y aulas adecuadas; clases con pocos alumnos; escuelas ubicadas cerca de los hogares es importante y constituyen la plataforma para poder edificar resiliencia.

Sin embargo, la vulnerabilidad socioeconómica es sólo uno de los factores que determinan su desempeño.

La situación de pobreza es un factor que puede condicionar vulnerabilidad pero a ésta hay que analizarla dentro de un contexto más amplio

La pérdida del ingreso como consecuencia de la desocupación o el paso al sector informal de la economía, la degradación de oficios y de las condiciones de trabajo, en definitiva, se trata de la pérdida del prestigio social del trabajo que actúa sobre aspectos psíquicos y emocionales de sus miembros, y en la red de relaciones sociales que ellos conforman.

Las familias de "nuevos pobres" modifican sus pautas de consumo, restringen actividades de su vida cotidiana, venden sus casas, artículos del hogar y de uso personal que no se reemplazan, bienes y artefactos averiados que no se reparan.

Se priva al sujeto de enunciados propios sin los cuales no puede tener una imagen clara de sí mismo, de su identidad.

Las secuelas también se observan en el mundo social, este mundo se achica. Por un lado la imposibilidad de salidas y reuniones por falta de dinero o mayor cantidad de horas de trabajo. Por otro lado, la actitud de familiares, amigos y conocidos que, frente al empobrecimiento, retiran el afecto o apoyo, se alejan y abandonan.

Otra característica de estos sectores de clase media empobrecida es la heterogeneidad. Dicha heterogeneidad está dada no solo por el ingreso, que define las condiciones de vida de los nuevos pobres, sino también por factores de tipo económico, cultural y social, vinculados con el pasado de cada uno con su vida de no pobres. La diversidad de recursos utilizados, constituyen sus principales herramientas de vida, una vez perdido su capital económico.

Ahora bien, la violencia se presenta precisamente en los puntos en que fracasa el lazo social. La violencia emerge o irrumpe ahí donde queda suspendido o comprometido lo que vincula a las personas, el discurso y las prácticas que se producen en una comunidad, como grupo colectivo

Todo lleva a que la crisis social se combine con el problema de las identidades culturales surgiendo antiactores que carecen de reconocimientos mutuos, llegándose de esta manera en muchos casos a acciones violentas.

Pierre Bourdieu llama campos sociales a "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias". Bourdieu (1980)

Según este autor hay distintos tipos de capital, distingue además del económico, el capital social, el cultural y el simbólico. El capital cultural está constituido por los conocimientos acumulados en general y los vinculados a la ciencia y al arte. En este campo es la escuela la principal instancia legitimadora "que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y con ello, a la reproducción de las relaciones de clase existentes".

El Capital Social es el "conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento, o en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes, sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles

Esta red es producto de "estrategias de inversión social" construidas consciente o inconscientemente por los actores sociales con el objeto de ser utilizadas y que se basan fundamentalmente en el sentimiento mutuo de reconocimiento, de respeto, amistad, etcétera.

Los nuevos pobres se caracterizan fundamentalmente por la pérdida total o parcial de su capital económico, y en mayor o menor medida de su capital social y cultural.

Estos hechos se evidenciaron en la escuela Urbano-Pública por el grado de conflicto y la incapacidad para resolverlo.

Como estrategia ante las situaciones de vulnerabilidad podemos buscar el fortalecimiento de los factores protectores. En esta búsqueda surge el concepto de resiliencia, entendida como "la capacidad de los seres humanos para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive ser transformado por ellas" (Grotberg: 2001)

La resiliencia distingue dos componentes, "la resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad de proteger la propia identidad bajo presión y la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 2002)

En apretada síntesis destacamos, siguiendo a Henderson y Milstein (2003) algunos elementos clave en relación a este concepto :

- La resiliencia se construye.
- La adversidad no conduce automáticamente a la disfunción.
- Se trata de una capacidad esencialmente dinámica, resultado de un equilibrio entre factores personales y ambientales.
- Es producto de la interacción entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano.

La promoción de la resiliencia en el ámbito educativo no es una tarea más, - que se agrega a otras – sino que forma parte esencial de la tarea educativa, de la preparación para la vida.

Para cumplir esta función los centros educativos necesitan generar determinadas condiciones. : “Los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes. Los alumnos y educadores resilientes necesitan escuelas constructoras de resiliencia. (Zuckerfeld, R 1999)

Es fundamental la generación de un clima escolar que estimule la promoción de las capacidades mencionadas que debe responder a las características y necesidades del grupo, sin caer en metas ideales.

Asimismo se requiere que la institución funcione como un ámbito abierto al desarrollo de experiencias que permitan construir caminos de salida, que sea posible identificar capacidades y no solo carencias, optimizar las primeras y aprender a partir de la evaluación del camino recorrido.

El malestar y sufrimiento de los maestros en muchos casos, vinculados al fracaso de su función educativa y formativa, y la constatación de un sufrimiento afectivo y cognitivo en los niños que viven la reproducción social y transgeneracional de la desigualdad y de la exclusión, se traduce muchas veces en violencia. Sin embargo, existe una estigmatización respecto a las posibilidades potenciales de muchos niños pobres y de sus familias.

La escuela en estos casos mantiene un rol contradictorio con los cometidos de educación pública, al perpetuar o reforzar las desigualdades, y oficializarlas, generando violencia frente a la falta de valoración de las diferencias, pero este proceso no es unidireccional sino que interactúa con factores protectores que muchas veces superan a los de riesgo, generando individuos resilientes. Y finalmente remarcamos que en la formación de individuos resilientes es importante la influencia positiva tanto de padres como de maestros, de cómo han podido resolver ellos mismos situaciones adversas.

Bibliografía

- Beck, Ulrich *La sociedad del riesgo*, Barcelona Paidós 1998
- Bourdieu, P.: « Le Capital Social » en Actes de la Recherche en Sciences Sociales N6, 31, 1980.
- Bourdieu, Pierre : *La distinción*, Madrid, Taurus, .1988.
- Bourdieu, Pierre *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991
- Foucault, M. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI. 1990
- Gimenez Sacristán José y Pérez Gómez, Angel I. Comprender y Transformar la Enseñanza, Madrid: Ed. Morata1992,
- Grotberg, E. Nuevas tendencias en resiliencia, en *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Melillo,A. & Suárez Ojeda E.(comp..)Buenos Aires, Paidos, 2001
- Kaztman Ruben “El aislamiento social de los pobres urbanos” IPES/ Universidad Católica, Octubre 2002.
- Henderson y Milstein *La resiliencia en la escuela*, Buenos Aires,. Paidós. 2003
- Ruiz Paz, Mercedes *Los límites de Educación*. Grupo Madrid Unisón Producciones, 1999.
- Vanistendael., Stefan *La felicidad es posible*, México Ed Gedisa, 2002
- Zukerfeld,R & Zonis Zukerfeld, R *Psicoanálisis, Tercera tópica y Vulnerabilidad somática*, Buenos Aires Lugar Editorial, 1999