

Estamos preparando la edición 43 de la REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO para el bimestre MAYO-JUNIO (2010), con el TEMA CENTRAL **“LA CONVIVENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”** y la asesoría de ALEJANDRO CASTRO SANTANDER de Argentina como Editor Invitado. Quisiéramos poder contar con un artículo suyo que ilustre a los docentes de América Latina sobre este tema.



Dra. en psicología

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona

Directora del Grpo GRODE ([www.grode.org](http://www.grode.org))

Coordinadora del Observatorio de la violencia en las escuelas

Miembro del Observatoire international de la violence scolaire

[Marياجessus.comellas@uab.es](mailto:Marياجessus.comellas@uab.es)

## Resumen

### **Convivir es más que vivir con... o al lado de.**

Las relaciones y dinámicas se establecen a partir de unas reglas de juego explícitas o implícitas (currículo oculto) que se van reforzando o modificando en función de las respuestas verbales, lenguaje corporal, vínculos afectivos con las personas próximas y de la coherencia que hay entre los mensajes que se reciben individual o colectivamente y su interpretación.

Cuando se hacen afirmaciones a cerca de las dificultades de las relaciones en el alumnado, la falta de convivencia o episodios de violencia es importante valorar los efectos de estas informaciones en el colectivo. Por tanto es importante verificar las fuentes que fundamentan estas afirmaciones, la forma como se transmite esta información y especialmente las circunstancias, contexto u otros factores determinantes ya que en muchos casos se están transmitiendo informaciones muy globales que hacen crecer unos rumores que acabaran construyendo realidades.

En el momento actual y en nuestra sociedad llamada de la información, la influencia que tienen los medios de comunicación, gestionados desde el periodismo, es relevante. Fruto de la presión para dar noticias se elaboran titulares a partir de indicios, interpretaciones u opiniones más o menos fundamentadas relacionando hechos puntuales con hipotéticas causas y llegar a formular afirmaciones generalizadas. Estas afirmaciones descontextualizadas, parciales y sin un contraste profesional acaban teniendo una fuerza de realidad aunque en muchos casos eran sólo rumores o hechos que debían ser contrastados y analizados.

El riesgo aumenta cuando estas afirmaciones se transmiten con rapidez y no se pueden contrastar con las personas protagonistas ni se puede matizar con un punto de vista crítico lo que da lugar a una visión alarmista que conduce a acciones a menudo ciegas muchas de las cuales serán inoperantes o cuanto menos poco eficaces y darán lugar a nuevos rumores.(Morin 2001)

Antiguamente para que se pudiera extender un rumor influía en un alto grado el sentido crítico de cada persona, es decir la dimensión moral y la responsabilidad. Así de este modo si aumentaba el sentido crítico el rumor se iba disipando o por el contrario si disminuía el sentido crítico, el rumor aumentaba.(Chorus 1953) .Actualmente con los medios de comunicación de masas la forma de extenderlos es mucho más eficaz ya que llega a todos los rincones del mundo sea por Internet, por TV con programas más que cuestionables, o por otros medios personales como móvil. Por ello no hay el filtro del sentido crítico o una demanda de mayor información. Si además se valora el poder de la imagen y la simultaneidad se hace más creíble y acaban siendo noticia y base de conocimiento aquellas afirmaciones que se sustentan sólo en afirmaciones superfluas que acabaran convirtiéndose en profecía autocumplidoras.

La profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición "falsa" de la situación y, por diferentes motivos o "rumores" despierta un nuevo comportamiento que hace que la concepción original de la situación, aunque fuera falsa, se vuelva "verdadera". Merton (1964) y se fundamenta en el principio fundamental en sociología formulado por Thomas, W. en su libro *The child in America: Behavior problems and programs (1928)* (*Los niños en América: problemas conductuales y programas*). que suele enunciarse en castellano de la siguiente manera: "*Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias*"

Mediante este teorema Thomas hizo ver la capacidad del grupo para convertir en reales las situaciones sociales que se suponen como tales, al adecuar su conducta a estas situaciones. El resultando resulta ser una profecía autocumplida derivada de los rumores. En el caso de la convivencia o violencia en los centros educativos y entre la población infantil y adolescente el grupo acaba respondiendo a estas informaciones y es frecuente que el alumnado tenga una percepción de riesgo o distancia con el resto de compañeros y compañeras.

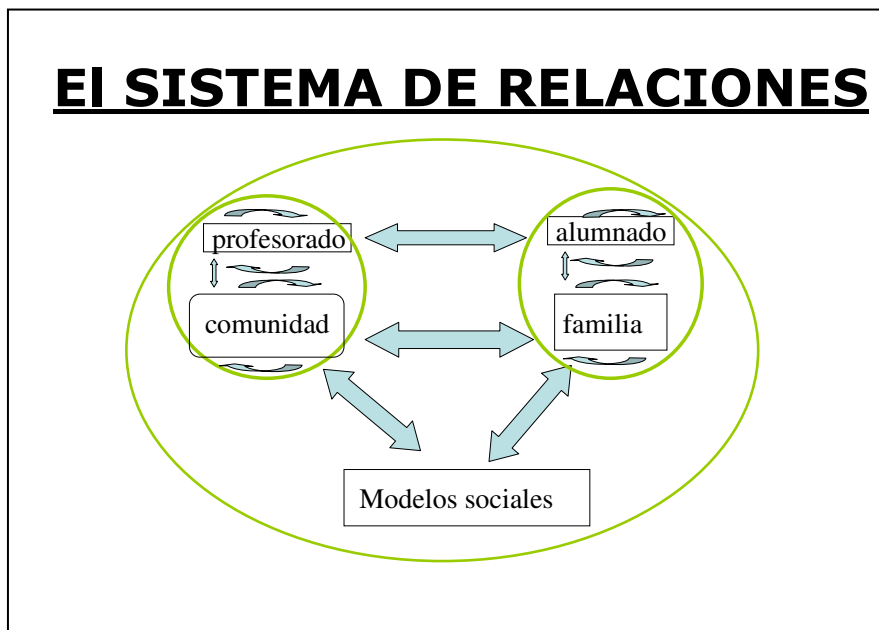
El grupo como realidad social, tienen pues una fuerza y una repercusión extraordinaria para construir relaciones y vínculos y sigue un proceso de categorización social a partir del momento en que sus miembros toman conciencia de que pertenecen a él. Las personas externas reconocen su existencia (Toczek 2004) y las que configuran el grupo tienen en común:

- *Conciencia de grupo* conociendo a las personas que lo forman
- *Sentido de participación* en objetivos comunes como finalidad en la actuación
- *Dependencia reciproca*. Pueden o deben ayudarse para lograr los propósitos que pretenden
- *Acción reciproca* porque han comunicarse unos con otros
- *Actuación unitaria* pueden comportarse como un organismo unitario en determinados momentos
- *Estructura interna* cada miembro tiene un papel específico

Estas diferentes características del grupo permiten entrever y explicar algunos de los factores que determinan las relaciones que se dan, la manera como cada persona siente su pertenencia, como se establecen las relaciones entre los subgrupos que se organizan dentro del grupo y las diferentes intensidades, positivas o negativas, de dichas relaciones. En el marco del grupose crean complicidades, afectos y

sentimientos de inclusión o exclusión movilizados por los mismos miembros del grupo influidos por múltiples factores, rumores y profecías de los mismos miembros o de las personas que rodean al grupo, prejuicios, referentes de éxito etc. (Raveaud 2006)

Este proceso se va a desarrollar guiado por las miradas adultas dentro de un sistema complejo donde entrenan en juego los diferentes sistemas próximos a la persona Bronfenbrenner,(1987). Y va a determinar que las personas puedan formar parte activa de un grupo, ampliar relaciones y aprender las reglas del juego y construir su imagen y socializarse.



La complejidad de este aprendizaje es mayor en la actualidad debido a los cambios que se producen en la sociedad no siempre seguidos con el mismo ritmo por la institución escolar (Dubet 2002), por tanto requiere un acompañamiento de las personas adultas ya que es a través de este aprendizaje que se construye la autoimagen que permite a cada persona incorporarse en diferentes contextos a partir del aprendizaje de habilidades para relacionarse con los iguales.

Planteamos pues, como foco fundamental del análisis la forma como se estructura el grupo y como se favorece la integración de todas las personas. Por ello se ha atendido las redes de comunicación que se establecen en su seno, identificando la emergencia de liderazgos, las causas de su creación y mantenimiento, conocer la coherencia entre la posición real y la percibida por cada miembro dentro el grupo, para poder detectar si se generan situaciones excluyentes que podrán derivar en injusticias y violencias (Queiroz, 2006). y hacer propuestas de intervención

Se ha partido del sociograma como instrumento que permite el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, **prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo (Moreno (1925)** Esta técnica desarrollada posteriormente por Northway (1967), entre otros, permite medir el grado en que los sujetos están integrados o son excluidos en las relaciones interpersonales existentes entre los individuos del grupo.

El instrumento utilizado se ha construido específicamente para el grupo **GRODE** (Grup de Recerca Orientació i Desenvolupament Educatiu) de la Universidad Autónoma de

Barcelona y se ofrece a los centros que participan del proyecto del “**Observatorio de la violencia en las escuelas**” (OVE) a través de un portal de Internet <http://portal.grode.org> que incluye, además de apartado documental para intercambio y colaboración con el profesorado, el **Sociograma online** en el que el alumnado responde 4 preguntas con la posibilidad de un número no limitado de respuestas debiendo hacer las elecciones por orden de preferencia.

De los múltiples datos obtenidos se ha seleccionado sólo la percepción que tiene el alumnado de su lugar en el grupo a partir de las expectativas de aceptación o rechazo.

El percepción ajustada del alumnado se sitúa en entre los valores 70 y 140. En el caso de la **Autopercepción negativa** corresponde a la relación entre los rechazos esperados y los recibidos. En la **Autopercepción positiva** corresponde a la relación entre las elecciones esperadas y las recibidas.

Por tanto una percepción ajustada no implica un lugar positivo en el grupo sino sólo su conciencia de la situación que puede haber personas que esperan ser muy rechazadas y realmente lo son o muy poco aceptadas y tienen una percepción ajustada.

Analizando los resultados obtenidos a partir de 410 grupos de educación primaria y secundaria comprendidos ente los 7 y los 16 años se constata que

Tabla de contingencia Sexo * Índice de Autovaloración Negativa Recodificada Juego								
Recuento		Índice de Autovaloración Negativa Recodificada Juego						Total
		No espera recibir Rechazos 0	Espera recibir muy pocos rechazos 1-40	Espera recibir menos rechazos de los que tiene 41-70	Rechazos Esperados = Rechazos recibidos 71-140	Espera recibir más rechazos de los que tiene 41-250	Espera recibir muchos más rechazos de los que tiene+250	
Sexo	Alumnas	125	128	169	342	271	211	1246
	Alumnos	170	182	162	353	232	183	1282
	Total	295	310	331	695	503	394	2528

Tabla de contingencia sexe * Índice de Autovaloración Negativa Recodificada Trabajo								
Recuento		Índice de Autovaloración Negativa Recodificada Trabajo						Total
		No espera recibir rechazos 0	Espera recibir pocos rechazos 1-40	Espera recibir menos rechazos de los que tiene 40-70	Rechazos Esperados= Rechazos Recibidos 71-140	Espera recibir más rechazos de los que tiene 141-250	Espera recibir muchos má rechazos de los que tiene+ 250	
sexe	Alumnas	321	270	315	543	389	356	2194
	Alumnos	311	420	347	539	375	295	2287
	Total	632	690	662	1082	764	651	4481

Los resultados muestran que 482 alumnas y 415 alumnos, en el ámbito del juego, creen que reciben más rechazos de lo que realmente reciben lo que representa el 35,4 %. Si miramos el ámbito del trabajo escolar son 745 alumnas y 670 alumnos lo que representa el 31%

Se evidencia, pues, que un tercio del alumnado no percibe de forma ajustada su situación en el grupo y a pensar de tener mayor aceptación no reciben esta mirada

positiva por parte de los iguales, lo que condiciona extraordinariamente las relaciones de juego y ocio ya que, sin duda, no hay unos vínculos claros ni una relación abierta.

Desde otro ángulo se puede constatar que ocurre una situación parecida si la variable analizada es la percepción de aceptación y, por tanto, de la fortaleza de los vínculos.

Recuento		Índice de Autovaloración Positiva Recodificada Juego o Ocio						Total
		No espera recibir elecciones 0	Espera recibir muy pocas Elecciones 1-40	Espera recibir menos Elecciones de las que tiene 1-70	Elecciones Esperadas = Elecciones recibidas 71-140	Espera recibir mas Elecciones de las que tiene 41-250	Espera recibir muchas más elecciones de las que tiene +250	
sexe	Alumnas	38	198	326	451	155	78	1246
	Alumnos	71	205	331	436	159	80	1282
	Total	109	403	657	887	314	158	2528

Recuento		Índice de Autovaloración Positiva Recodificada Trabajo						Total
		No espera recibir Elecciones	Espera recibir muy pocas Elecciones 1-40	Espera recibir menos Elecciones de las que tiene 40-70	Elecciones Esperadas =Elecciones Recibidas 70-140	Espera recibir más Elecciones de las que tiene141-250	Espera recibir muchas más Elecciones de las que tiene+250	
sexe	Alumnas	78	448	607	687	241	133	2194
	Alumnos	133	400	524	753	309	168	2287
	Total	211	848	1131	1440	550	301	4481

Es alarmante que 38 alumnas y 71 alumnos no esperen recibir ninguna elección. 524 alumnas y 536 alumnos, el 41% esperan recibir menos elecciones de las que tienen en situaciones lúdicas.

En cuanto al trabajo 78 alumnas y 133 alumnos no esperan recibir ninguna elección. 1055 alumnas y 924 alumnos el 44% esperan recibir menos elecciones de las que tienen. Por tanto se pone en evidencia la desconfianza de la aceptación por parte de las personas del propio grupo.

### **Interpretación y discusión.**

Viendo la magnitud de los datos es importante hacer un análisis prudente y no avanzar sin un intercambio con el profesorado. Este es el proceso que hace el Observatorio. A partir de la metodología de investigación acción participativa se profundiza en el análisis para interpretar las causas y se valora el liderazgo del profesorado como agente potenciador de la convivencia y las relaciones en el seno del grupo.

Una primera conclusión emerge en un primer análisis y es la fragilidad relacional no sólo del alumnado que tienen esta percepción sino de todo el grupo ya que se una desconfianza y un cierto temor que acaba determinando el clima en el aula y en el centro.

Una valoración más profunda ha hecho el profesorado sobre la influencia de los prejuicios y expectativas que están en el discurso social (aspectos culturales, rendimiento, clase social son factores condicionantes de las relaciones entre el alumnado) con lo que se constata la fuerza de los rumores.

Otro factor a considerar, para las acciones que puedan derivarse, es la metodología del aula que fomenta el trabajo competitivo e individual con la consiguiente dificultad de establecer alianzas, complicidades y colaboración entre el alumnado.

Este aspecto tiene un interés relevante ya que permite profundizar su repercusión en aspectos de juego y ocio no vinculados a los aprendizajes y rendimientos sino en la convivencia y vínculos afectivos.

El profesorado en su rol privilegiado en este proceso acabará siendo predictivo del éxito o fracaso escolar, de la adaptación de las personas y de las oportunidades para incidir en la mejora de las condiciones sociales y promover una mayor cohesión ya que sólo la educación puede minimizar sus efectos (Hirtt 2004).

El reto ha sido debatido entre centros y en el marco de los equipos docentes con la convicción de que supera las responsabilidades individuales para ser un compromiso del centro y de toda la comunidad (redes de centros) y que no debe justificar lo que pasa por razones de que ha pasado toda la vida o de que es un fenómeno social que escapa de las responsabilidades de la institución escolar.

## Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. 1987. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Chorus, A., "The basic law of rumor" en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1953, 48, p. 313.
- Comellas, M.J. y Lojo, M. (2008) *Un cambio de mirada para afrontar y prevenir la violencia escolar*. Barcelona. Octaedro
- (2009) *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona. Graó
- (2009) *Educación en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia. Nau Llibres
- Dalloz Danielle. (2003). Où commence la violence. Paris: Albin Michel.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris. Editions du Seuil.
- García Marquez, G. *Doce cuentos peregrinos*. Barcelona. Plaza edicion (1992)
- Hirtt, N (2004) *L'école de l'inégalité*. Bruxelles. Éditions Labor
- Kimmel, Allan (2004) *Rumours and Rumour Control. A manager's guide to Understanding and combating Rumours*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey
- Knapp, R., (1944) "A Psychology of Rumour" en *Public Opinion Quarterly*, 8, 1944; pp. 33-34.
- Merton, Robert King (1964) . *Teoría social y estructura social*, México, FCE, 1964.
- Merle Pierre. (2005). L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit. Paris: Puf.
- Morin. E. *La rumeur d'Orléans*. Paris. Éditions du Seuil. (1982)
- Northway, M.L. / Weld, L. (1967). *Test sociométrico*. Buenos Aires. Paidós
- Queiroz, J.M. (2006) L'école et ses sociologies. Paris. Armand Collin.
- Raveaud Maroussia. (2006). De l'enfant au citoyen. Paris: Puf.
- Toczek Marie- Christine, & Martinot, D. (2004). Le défi éducatif. Paris: Armand Colin

**ANEXE AL FINAL DE SU ARTÍCULO**

**FORMATO DE INSCRIPCIÓN DE ARTÍCULOS**

FORMATO 1 (Si son varios los autores el formato 1 debe ser uno por cada autor)

<b>DATOS DE AUTORES</b>	<b>(En orden de aparición por artículo)</b>
Orden de aparición en el artículo (escribir número ej. 1, 2 ó 3)	<b>1</b>
Nombres	<b>Maria Jesús</b>
Apellidos	<b>Comellas,</b>
País de nacimiento	<b>España</b>
Nacionalidad	<b>española</b>
Fecha de nacimiento	<b>20/05/1943</b>
Documento de identidad y tipo de documento	<b>39095569</b>
Dirección completa, ciudad y país	<b>C/ St Josep 40 Terrassa (Barcelona ) España</b>
Teléfonos de contacto	<b>+34937840749 / +34616196747</b>
e-mail	<b>Mariajesus.comellas@uab.es</b>
Afiliación institucional o institución donde labora o que lo respalda.	<b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>
Nivel de formación académica	<b>Dra en psicología</b>
Programa Académico	

Anexo los gráficos que corresponde a las tablas de datos por si se consideran más atractivos y se pueden incluir.

