

Revista educ@rnos

Año 2, núm. 5, Abril-Junio de 2012.

Violencia y convivencia escolar

Maltrato entre escolares:
una cuestión de derechos

Convivencia, miedo y ciberviolencia

El trabajo grupal para mejorar la percepción
de pertenencia en el grupo y prevenir
la violencia en la escuela. Datos sociométricos

Aceptación de las normas de convivencia
y construcción de la masculinidad en la escuela

Colaboradores

Ema Arellano Muñoz • Alejandro Castro Santander • María Jesús Comellas Carbó • Carlos Ángel de Meneses Sousa • Rayana Dias de Oliveira • Marina Giangiacomo • Candido Alberto Gómez • Blanca Estela Hernández Cabrera • Ricardo Javier Hernández Venegas • María Leticia Ibarra Hernández • Adriana Lira • Mirta S. Lojo Suárez • Claudia Maldonado • Victoria Matilde Ruíz Vergara • Isabel Valadez Figueroa • Alejandra Lorena Valenzuela Varela • Vania Vargas Valadez • Norma Vergara Zeballos •



Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseñadora Irma Cecilia Pérez Ornelas

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
Universidad Católica de Córdoba Horacio Ademar Ferreyra
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Investigadora Independiente Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Marcela Magro Ramírez
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco Carmen Ruíz Nakasone
Secretaría de Educación Jalisco/Meipe María de los Ángeles Torres Ruíz

Educ@mos, Año 2, No. 5, Abril-Junio 2012, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 3334776032, <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@mos.pdf>, revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-092917094600-102, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 Marzo de 2012. Diseño Irma Cecilia Pérez Ornelas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@mos siempre y cuando se cite la fuente.



	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR	
Maltrato entre escolares: una cuestión de derechos Marina Giangiacomo	11
Emociones y didáctica en el aula Ema Arellano Muñoz	21
Convivencia, miedo y ciberviolencia Alejandro Castro Santander	35
Autoría, victimización y puniciones: relaciones asimétricas en la violencia escolar Rayana Dias de Oliveira, Adriana Lira, Candido Alberto Gomes y Carlos Ângelo de Meneses Sousa	53
El trabajo grupal para mejorar la percepción de pertenencia en el grupo y prevenir la violencia en la escuela. Datos socio-métricos María Jesús Comellas Carbó	85
Aceptación de las normas de convivencia y construcción de la masculinidad en la escuela Mirta S. Lojo Suárez	105

Inclusión e integración. Tareas por la integración para el desafío educativo actual desarrollado por equipos del Centro Cultural Red y Lazos 115

Victoria Matilde Ruíz Vergara, Claudia Maldonado y Norma Vergara Zeballos

Estrategias de afrontamiento de los alumnos implicados en la dinámica de la violencia entre iguales en escuelas de educación secundaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara Jalisco, México 131

Isabel Valadez Figueroa y Vania Vargas Valadez

Implementar actividades lúdicas para la autorregulación emocional en el alumno de primero de primaria 153

Blanca Estela Hernández Cabrera

Entrelazamiento de los tipos, lugares y frecuencia en torno a la violencia escolar. Análisis de un centro escolar del municipio de Guanajuato 169

Ricardo Javier Hernández Venegas

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

Educación basada en competencias 187

María Leticia Ibarra Hernández y Alejandra Lorena Valenzuela Varela

Reseña 198

EDITORIAL

Este número que ponemos hoy en tus manos representa un año de esfuerzos y colaboración constante de las personas que creemos en este proyecto, lo más fácil (por así decirlo) fue haber iniciado, lo complicado y que hemos cumplido cabalmente es seguir vigentes y en actualidad innovadora. Las revistas independientes como la nuestra tienen el mérito, entre otras cosas, de respetar los compromisos adquiridos con nuestros colaboradores y lectores, ya que gracias a su apoyo **educ@rnos** continúa su camino y lo seguirá haciendo mientras la producción académica y las ideas pedagógicas no se agoten.

De igual manera, gracias a las redes sociales y a la comunicación que éstas generan entre las personas, el incremento de visitas a la página cada vez aumenta considerablemente. Nuestro propósito es que **educ@rnos** siga siendo un espacio gratuito, incluyente y democrático, en donde se puedan oír y leer todas las voces y visiones sobre la escuela, la educación y la sociedad del conocimiento.

México, al igual que muchas partes de la geografía mundial, ha sufrido transformaciones en su entorno social, ya no están claras las fronteras entre las ideologías liberales y conservadoras, entre la derecha y la izquierda, entre el saber y la ignorancia. Ahora nuestros políticos y líderes son altamente pragmáticos, en sus discursos y hechos se pueden identificar sincretismos perversos. Hoy le dan valor positivo a una acción o hecho y al siguiente día deja de tenerlo.

Las brújulas del bienestar social y de la calidad de vida no logran tener un punto fijo, la educación es sólo un eslabón y excusa a la hora de elaborar discursos y solicitarle el voto al ciudadano en las elecciones. En países como el nuestro los políticos demuestran una mezquindad con el presupuesto para impulsar el desarrollo so-

cial (educación, salud, empleo), en cambio hay manga ancha para “invertir” en otros países, gastar en fuerzas armadas y policíacas, tener resultados que a nadie convencen y cuya realidad sólo enfoca a más de 50 mil muertos en menos de 6 años de gobierno y donde los analistas junto con gran parte de la población coinciden que no tendrá buen fin esta guerra absurda contra la inseguridad en un país es cada vez más inseguro.

Un gobierno que traiciona el legado de Benito Juárez y de los reformistas del siglo XIX (quienes tuvieron la valentía para quitar a la Iglesia de las decisiones de gobierno y establecer un Estado Laico), un logro que costó muchas vidas y que de pronto y en aras de no arriesgar la pérdida de votos en la elección federal del 1º de julio diputados y senadores del PRI, PAN, Verde Ecologista más la parte oficialista del PRD se “amafiaron” y dieron el si para contrarreformar el artículo 24 de la Constitución; una muestra más de un pragmatismo irresponsable.

La educación sigue siendo la alternativa para mejorar radicalmente las condiciones sociales de cualquier país, México no es la excepción, si se quiere llegar a eso es fundamental que se transforme la escuela pública, que deje de ser un espacio con limitados recursos y con una infraestructura del siglo XIX, profesores del XX y alumnos del XXI.

Gracias por seguir con nosotros, tanto en la producción como en el consumo de lo que **educ@rnos** hace día con día, queremos seguir contando contigo para que juntos aportemos ideas que permitan hacer una mejor educación y como consecuencia un mejor mundo para las generaciones que están por nacer.

PRESENTACIÓN

Actualmente la vida en sociedad atraviesa por una serie de fenómenos críticos de difícil comprensión y donde sólo surgen deficientes alternativas de solución. Los agentes sociales ya no son los mismos, por aras del destino y de la noche a la mañana se encontraron con la problemática del rompimiento generacional. Por un lado los modelos rígidos de disciplina y autoridad y por otro, visiones heterodoxas, laxas y plagadas de malas y deficientes interpretaciones acerca de los valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etcétera, los cuales han llevado a las actuales sociedades a la anarquía y al descontrol desmedido.

La crisis social tiene múltiples variables explicativas, por un lado se descarga la culpa en la familia y por otro en las diversas instituciones sociales y más concretamente en las que emanan del Estado.

En este contexto, el tema que nos ocupa en este número, la Violencia y la Convivencia Escolar esta enclavada en este fenómeno. No cabe duda que estos temas se pueden analizar desde múltiples variables. Descargar la culpa en un sólo grupo social es injusto, cada quien tiene su responsabilidad, tanto la familia, los actores educativos, los medios electrónicos, las autoridades, los modelos de sociedad, la injusticia, la crisis de valores, la desigualdad e inequidad social y económica, en fin: todos.

Los trabajos presentados tienen como columna vertebral el Observatorio de Violencia Escolar junto con propuestas de otros académicos, el dossier lo abre Marina Giangiacomo, nos señala que a nivel mundial, la violencia entre escolares se ha convertido en objeto de estudio e intervención durante las últimas décadas.

Ema Arellano Muñoz, con su propuesta, apunta que es urgente construir ambientes más seguros para aprender y más acogedores para vivir.

Alejandro Castro, precisa que vivimos en una sociedad inmadura que se dice preocupada por los temas sociales y se implica muy poco para resolverlos, que busca culpables y los encuentra siempre en los demás.

Rayana Dias de Oliveira junto con un grupo de académicos brasileños señalan que, la violencia escolar también es notable y más frecuente en las áreas donde es mayor el hiato entre las culturas adolescentes y juveniles.

María Jesús Comellas (pieza vital para realizar este número) apunta que el proceso de socialización, posterior al iniciado en la familia, grupo de socialización primario, se da en gran medida, desde las primeras edades, en el contexto del centro educativo.

Mirta Lojo cita que, cuando niñas y niños llegan a la escuela traen representaciones sobre el significado de ser mujer u hombre, niña o niño, de acuerdo con la socialización primaria llevada a cabo en el contexto familiar.

Victoria Matilde Ruíz, Claudia Maldonado y Norma Vergara dan cuenta que, la tarea de comunicarnos, no es difícil sólo entre los jóvenes. Los adultos, padres y docentes tenemos la tarea de revisar el modo poco democrático de comunicación.

Isabel Valadez y Vania Vargas citan que ante la violencia entre iguales se requieren esfuerzos cooperativos organizados que trasciendan la individualidad.

Blanca Estela Hernández señala que, a través de esta actividad los niños son capaces de establecer vínculos de apego con distintas figuras, siempre que éstas se muestren sensibles y cariñosas.

Ricardo Javier Hernández afirma que el maltrato psicológico ocupa el primer lugar en lo que se refiere a la violencia entre iguales.

Finalmente desde Miradas a la educación, María Leticia Ibarra y Alejandra Lorena Valenzuela dicen que las nuevas condiciones de calidad y competitividad no pueden obtenerse con una limitada y reducida formación.

MALTRATO ENTRE ESCOLARES: UNA CUESTIÓN DE DERECHOS

Marina Giangiacomo

Maestra en Terapia Familiar. Subdirectora de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF).
marinangiagiacom@gmail.com

Recibido 15 febrero 2012
Aceptado 15 marzo 2012

Resumen

En los últimos años (a nivel mundial) se ha incrementado la toma de conciencia de la sociedad respecto a un problema que tiene una vieja historia: el **maltrato entre escolares**. En México, es ésta una forma de violencia que frecuentemente pasa desapercibida ante nuestros ojos, considerándola como episodios normales o naturales en el proceso de crecer rodeado de pares durante los años escolares. El artículo describe las acciones implementadas por la SEDF, tanto para la atención como para la prevención de dicha problemática, destacando la creación reciente del Observatorio Mexicano sobre Convivencia Escolar. Hablar de violencia en la escuela remite al cercenamiento del derecho a la educación que deberían tener todos los niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: Observatorio, violencia, convivencia, bullying, escuela.

Bullying... “¿Juego de niños?”

Quienes trabajamos en educación, sabemos que las relaciones entre los compañeros o compañeras de la escuela pueden ser muy gratificantes y satisfactorias; pueden ser fuente importante de experiencias vitales que dejarán marcas significativas para el resto de la vida. Seguramente muchas y muchos recordaremos a algún compañero que fue solidario cuando las cosas no andaban bien, o alguna compañera de aventuras divertidas que nos hicieron crecer. Estas relaciones son básicas en la vida, construyen subjetividad en una etapa en la que las y los pares son figuras de referencia vitales.

Sin embargo, a veces, dichas relaciones pueden causar daño, generando malestar y sufrimiento a todas y todos los involucrados. Afortunadamente, a nivel mundial, en los últimos años se ha incrementado la toma de conciencia de la sociedad respecto a un problema que tiene una vieja historia: **el maltrato entre escolares**. En México, es ésta una forma de violencia que frecuentemente pasa desapercibida ante nuestros ojos, considerándola como episodios normales o naturales en el proceso de crecer rodeado de pares durante los años escolares. “*Juego de niños*”, “*así se llevan...*” son frases que habitualmente usamos para legitimar estas prácticas violentas, desconociendo su importancia e impacto. Cuando esta situación es intencional y se hace sistemática y repetida en el tiempo, hablamos de *bullying*, término inglés utilizado para denominar al maltrato que se produce entre compañeros o compañeras de la comunidad educativa, expresándose en forma física, sexual, verbal, psicológica y a través de los medios tecnológicos. Además, como sucede en cualquier otra forma de violencia, la categoría de “poder” adquiere un lugar central en este fenómeno, presentándose un sustantivo desequilibrio de fuerzas entre quien ejerce y quien recibe el maltrato.

Es así como hacia la mitad de la década de los 80, Dan Olweus (1986) –pionero en el ámbito del maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras– desarrolló la siguiente definición de acoso escolar (bullying):

“Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Hablamos de acción negativa cuando alguien inflige, de manera intencionada, o intenta infligir malestar a otra persona” (Olweus, 1998, p. 25).

A partir de esta definición –que ha ganado una aceptación considerable entre las y los investigadores y profesionales– se desprende que el fenómeno de maltrato entre escolares posee las siguientes características:

- Es **intencional**. Es un comportamiento violento propositivo.
- Es **repetitivo**. No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo.
- Existe un **desequilibrio de fuerzas**. Es una relación de poder asimétrica, en la que no hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico.
- Se genera un **círculo de victimización**, en el que quien violenta va adquiriendo cada vez más poder y, consecuentemente, su contraparte se va sintiendo cada vez más aislada, vulnerable, desprotegida.
- “**Ley del silencio**”, aliada principal de la violencia, que ayuda a que lo que sucede no salga a la luz.

A pesar de su naturalización, sabemos que los niños y las niñas que son intimidados experimentan un sufrimiento que puede interferir con su desarrollo, así como en su rendimiento escolar, apareciendo indicadores clave como alteración en sus patrones de alimentación y sueño, cambios en el estado de ánimo, miedo a

ir a la escuelas, golpes inexplicables, pérdida de sus pertenencias, etcétera. Por otra parte –a pesar de lo que solemos pensar–, quienes ejercen maltrato también reciben consecuencias importantes; por ejemplo, pueden ir aprendiendo conductas violentas que poco les ayudarán en el futuro y perjudicarán a las y los demás. Por último, quienes presencian actos de violencia y no hacen nada para detenerlos, comienzan a considerar que la violencia es la forma adecuada de lograr sus objetivos, aprendiendo –además– un modelo habitual de respuesta ante episodios injustos: la pasividad, el no involucramiento, porque “sino es contigo, no te metas”.

Es importante también destacar que esas expresiones de violencia ponen en riesgo el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes. Si pensamos a dicho derecho, como un derecho multiplicador, es decir, como aquél que abre las puertas al ejercicio de otros derechos, entonces entendemos de inmediato la importancia de construir acciones que permitan erradicar la violencia en nuestros centros escolares.

La lucha para erradicar la violencia pasa, en gran medida, por los códigos que construimos y compartimos entre todas y todos. Es hora –sin duda– de empezar a deconstruir aquellas creencias que legitiman prácticas injustas, en vistas de construir una cultura de paz en nuestros centros escolares. Porque en la escuela –más allá de lo académico– aprendemos a estar con otros y otras; y en tiempos revueltos como los actuales, la escuela construye, sobre todo, subjetividad, nos hace “ser y estar” en compañía de otros y otras (Bleichmar, 2008).

Una alternativa en la Ciudad de México: Programa Por una cultura de noviolencia y buentrato en la comunidad educativa.

La **Campaña Escuelas sin violencia** surge en el contexto del Programa “Por una cultura de noviolencia y buen trato en la comunidad educativa”, de la Dirección de Educación Inicial y Básica de la SEDF.

Dicho Programa cuenta con diferentes **líneas estratégicas de acción** que, a su vez, incluyen diversas actividades cuyo objetivo principal consiste en incidir en el **clima escolar** de los centros educativos del Distrito Federal, favoreciendo relaciones basadas en el **buen trato y el respeto a los derechos** de todas y todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, nos hemos planteado la apertura de espacios de educación permanente sobre la noviolencia y el buentrato entre compañeros y compañeras, que ofrezcan a la comunidad educativa y sus actores directamente involucrados (docentes, administrativos, responsables del cuidado y la crianza, alumnos, alumnas y jóvenes, organizaciones sociales y civiles, otras instituciones, gobiernos locales, etc.) espacios públicos de análisis, reflexión y acción con temas relacionados con el abordaje y atención al fenómeno en cuestión.

Las líneas estratégicas son:

- **Campaña Escuelas sin violencia:** impulsa la campaña de información y sensibilización permanente “*Escuelas sin violencia*”, a través de diversas actividades de promoción a la cultura del buentrato y la noviolencia activa entre los distintos actores de la comunidad educativa, a fin de incidir en la construcción de nuevas formas de interacción e interrelación más humanas, asertivas, solidarias y noviolentas.

- **Investigación:** realiza un proceso de investigación sobre el fenómeno de maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras en la Ciudad de México, a través de un estudio exploratorio con muestra representativa de educación básica, que permita la generación de datos y estadísticas acerca del fenómeno en cuestión, con la finalidad de contar con una plataforma real básica para el desarrollo de proyectos de atención y prevención a este tipo de violencia.
- **Intervención educativa:** brinda atención integral a los diferentes actores que conforman la comunidad escolar de nivel básico, sobre el fenómeno de maltrato entre compañeros y compañeras, mediante un proceso de capacitación sobre temas relacionados con el fenómeno en cuestión que permita la transmisión de herramientas básicas de atención y reconocimiento del fenómeno mencionado.
- **Atención:** se brinda atención psicológica a nivel individual, familiar y grupal en casos de maltrato entre escolares, desde el enfoque sistémico. Se considera vital la intervención breve en crisis, la contención emocional y elaboración de los sentimientos a partir de la vivencia de dicha forma de violencia, así como también el desarrollo de habilidades psicosociales para hacerle frente. Asimismo, contamos con el Centro de atención telefónica, al cuál se comunican los diferentes miembros de la comunidad educativa para solicitar los servicios mencionados.
- **Capacitación interinstitucional:** se brinda capacitación sobre el tema a instituciones de gobierno y sociedad civil con objetivos afines. Asimismo, se forma parte de algunas redes de vinculación interinstitucional: la Red Nacional Por una Cultura de Paz y la Red sobre Convivencia Escolar. El Observatorio Mexicano sobre Convivencia Escolar constituye una iniciativa creada en 2011, y construida a partir del

esfuerzo de varias instituciones que trabajan a favor de la convivencia en las escuelas.

Es importante aclarar que todos los servicios se dirigen a todas y todos los integrantes de la comunidad educativa, brindando atención integral e interdisciplinaria, desde un enfoque que considera a los derechos humanos, la educación para la paz, la equidad de género y los procesos de participación de niños, niñas y jóvenes, como ejes transversales sustantivos para su adecuada implementación.

Observatorio mexicano sobre convivencia escolar

Como fue mencionado, sumando esfuerzos interinstitucionales, la SEDF comenzó en 2008 un proceso de capacitación a escuelas, promoviendo una serie de conferencias, cursos y talleres que permitieron ir avanzando en este campo de estudio y en la intervención educativa destinada a mejorar la calidad de los sistemas educativos, a través de una línea de trabajo poco formalizada en los currículos escolares: **la educación para la convivencia y la prevención de la violencia**. Además, en ese mismo año, iniciamos el primer estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras, en coordinación con la Universidad Intercontinental. Estudio que, a la fecha, coloca la SEDF a la vanguardia de la investigación educativa, siendo pionera en el estudio específico de este tema en el contexto mexicano. Destaca asimismo la organización y coordinación del Seminario de reflexión permanente “Escuelas conviviendo”, desarrollado en forma mensual durante 2009, y cuyo resultado final lo constituye una publicación y un video documental sobre convivencia escolar. En 2011, organizamos el Primer Congreso Internacional sobre Bullying en México, contando con una asistencia de 800 participantes.

Convencidos y convencidas de la importancia del estudio, atención y prevención de esta problemática, la creación durante 2011 del **Observatorio mexicano sobre convivencia escolar** constituye una propuesta pertinente para hacer frente al fenómeno descrito con conocimientos sólidamente fundamentados en la investigación y con prácticas bien diseñadas y sostenidas para establecer canales que nos permitan **aprender a convivir** –uno de los pilares de la educación, según la UNESCO– en los centros escolares. La creación de un Observatorio de esta índole constituye una apuesta firme para la generación de nuevas formas de abordar la convivencia escolar, basadas en el respeto, el diálogo y el tratamiento constructivo del conflicto como parte del proceso educativo. Es ésta una iniciativa que suma esfuerzos desde diferentes trincheras: sociedad civil, universidades, asociaciones de padres y estudiantes y la propia Secretaría, trabajando para pensar y armar juntos una cultura de paz en las escuelas mexicanas.

¿Qué es el Observatorio mexicano sobre convivencia escolar?

El 31 de agosto, 2011 inauguramos este Observatorio, conociendo las experiencias de otros países y esbozando líneas de acciones futuras para llevar a cabo en México.

Objetivo general:

- Construir un espacio permanente de diálogo, investigación, atención y formación sobre convivencia escolar basada en una cultura de paz y buen trato entre los diferentes actores de la comunidad educativa y la sociedad en general

Objetivos específicos:

- Elaborar diagnósticos regulares sobre la situación de la violencia y convivencia en las escuelas, para contar con una plataforma sólida desde dónde iniciar acciones de atención y prevención de la violencia.

- Dar alertas tempranas acerca del fenómeno de maltrato entre escolares y violencia escolar.
- Fortalecimiento de las acciones existentes y el desarrollo de nuevos proyectos colectivos, propuestas y soluciones en torno a esta temática.
- Fomentar el debate, la formulación de recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas y la promoción de estrategias y acciones para prevenir y enfrentar la violencia escolar.
- Creación de una red interinstitucional, con el fin de intercambiar información, saberes y experiencias para incidir en forma coordinada e integral en la problemática mencionada.
- Creación de un centro de documentación especializado, que se constituya como referencia sustantiva para aquellos que deseen investigar sobre el tema.
- Fortalecer los vínculos con otros países, especialmente de Latinoamérica, fomentando el intercambio y enriquecimiento mutuo en base a las experiencias locales de cada país.

Abriendo el cierre: una invitación al compromiso

A nivel mundial, la violencia entre escolares se ha convertido en objeto de estudio e intervención durante las últimas décadas. Sabemos con certeza que la intimidación y maltrato entre escolares constituyen un problema complejo, que requiere de la atención de la sociedad y, especialmente, de toda la comunidad escolar.

Es responsabilidad y trabajo cotidiano de todos y todas trabajar para mejorar la convivencia en la escuela, promoviendo un clima escolar donde el maltrato sea considerado como inaceptable por los integrantes de la comunidad educativa y donde exista la suficiente confianza para romper el silencio y pedir ayuda cuando sea necesario.

Se trata de una cuestión de derechos democráticos fundamentales por los que las y los estudiantes deben sentirse seguros y respetados en su entorno escolar. El único modo de combatir el *bullying* es identificar la incidencia y características del fenómeno

en nuestras escuelas para, desde allí, emprender medidas para prevenirlo e impedirlo. La educación se erige como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades justas y en transformación.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

EMOCIONES Y DIDÁCTICA EN EL AULA

Ema Arellano Muñoz

Doctora. Presidenta de la Fundación Observatorio Latinoamericano de Violencia Escolar. Psicoterapeuta Gestalt. Consultora.
ema.arellano@gmail.com

Recibido 18 Febrero 2012

Acceptado 15 Marzo 2012

Resumen

Todas las conductas relacionales que se generan en el campo escolar son propiciadas por emociones. El campo de interrelaciones en la escuela es la principal fuente de transformación de los alumnos y, el paradigma mecanicista que por siglos ha guiado la cultura occidental y sus modelos educativos, ha ignorado que la razón y la emoción no constituyen aspectos separados de la conducta humana. La importancia de las emociones es de tal envergadura en educación y tan olvidada por el discurso pedagógico, que no es de extrañar que los docentes estén siendo superados por campos relacionales, a veces, marcados por la violencia y que superan sus posibilidades de control externo. A los docentes no se les preparó en las emociones, y se han formado siendo parte del mismo paradigma: razón y emoción son entidades distintas que a lo más hay que equilibrar; la razón es buena, la emoción es pasión y debe y quedar fuera del aula, ya que según el modelo racionalista la verdadera libertad no va con la emoción sino con es aquello que permite al ser humano hacer uso de la razón para encontrarse a sí mismo, ser autosuficiente y útil a la sociedad. A los docentes no se les formó en la integridad de estos aspectos y ello, además, ha producido estragos en su ejercicio profesional haciéndolos actuar con una especie de armadura con la que protege su emocionalidad, su integridad y su totalidad.

Palabras clave: Emociones, convivencia, conducta humana, inclusión, violencia escolar.

“El corazón tiene razones que la razón desconoce”
Blas Pascal

Introducción

En la afirmación del epígrafe, subyace la idea de la división, dándole al corazón el lugar para las emociones y a la razón la fuente o atributo del conocer, localizada, según el enfoque mecanicista, en el cerebro. Al mismo tiempo deja una duda, la razón desconoce las razones del corazón, lugar de las emociones. Hoy se ha avanzado algo y es así como ya ambas cosas, al menos, las localizan en una sola parte, el cerebro, y la compulsión a comprenderlo “racionalmente” ha hecho que especifiquen incluso el lugar, dejando ubicadas las emociones en el hemisferio derecho y la razón en el hemisferio izquierdo.

Esta mirada divisionista ha marcado enormemente las emociones que genera en las personas, así los hombres “sienten” que deben usar sólo la razón y a las mujeres sí se les permite, por ejemplo. Cuántas injusticias se han cometido en nombre de esta división, los prejuicios, la discriminación, la estigmatización. La sociedad está tan impregnada de este modelo que hasta es mal visto que se hable de emociones en el mundo laboral, que se estigmatice a los hombres que reconocen sus emociones, que surjan afirmaciones de docentes como que las emociones quedan fuera del aula porque allí a lo que va es a enseñar.

Misión imposible. Sino tiene conciencia de sus emociones y ellas le superan a cuanto a la conciencia de sus conductas, efectivamente es mejor que no entre al aula. Porque los docentes también necesitan haber desarrollado su alfabetización emocional, se han formado en el mismo modelo, por eso es necesario que este campo de las emociones lo trabajen también en forma personal y profesional.

Las emociones

Las **emociones son dinámicas corporales que especifican el dominio de acción en que nos movemos (Maturana, 2007)**. Este autor plantea lo que guía toda conducta humana son las emociones: ***“los seres humanos nada hacemos que no esté definido como una acción desde una emoción que la hace posible”***. Plantea que las emociones ***“no son oscurecimientos del entendimiento, ni son restricciones de la razón”***; y que un cambio de emoción implica un cambio de acción.

“La convivencia social se funda y se constituye en la aceptación, respeto y confianza mutuos, creando así un mundo común. Y en esa aceptación, respeto y confianza mutuos se constituye la libertad social. Esto es así porque la constitución biológica humana es la de un ser que vive en el cooperar y compartir, de modo que la pérdida de la convivencia social trae consigo enfermedad y sufrimiento” (Maturana, 2007).

Por cierto esto es válido en la escuela, la convivencia escolar se funda y se constituye en la aceptación, el respeto y confianza entre sus miembros conformando un campo escolar que tenga una armonía tal que la convivencia escolar no sólo evite el sufrimiento y enfermedad sino al mismo tiempo otorgue la posibilidad de aprender a los estudiantes en el sentido de que sean capaces de generar soluciones creativas y no reproductivas a la información o problemas que escolarmente se le plantean.

La educación lleva implicada la conformación de un campo de convivencia en el cual alumnos y profesores, (padres, familias), configuran un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo que, les permite descubrir, aprender y configurar su identidad; un lugar que permita el crecimiento y el desarrollo de un pensamiento que implique el reestructurar los elementos en torno a una solución

creativa (Wertheimer, 1927, Pozo, 1997) y eso lo puede hacer en un espacio de libertad, confianza y respeto mutuo.

La configuración de su identidad y el aprendizaje así concebido, son los elementos peligrosamente puestos en juego en un campo relacional en donde no exista una convivencia armónica, donde falte la autorregulación y en donde las conductas de sus miembros conformen un campo de violencia interrelacional.

Supongamos a un estudiante cualquiera, Juan: él configura un campo o zona de contacto entre su organismo y el ambiente desde su existencia personal, esta zona es fundamental para su desarrollo, ya que en ella va configurando su identidad; en este campo interrelacional, campo organismo-ambiente, están implicadas sus emociones y es aquí donde la consigna fundamental debe ser el respeto a sí mismo y a la existencia legítima del otro considerando que el otro puede ser uno mismo. Esto le va generando una conciencia de sus propios límites de acción, los cuales, en esta dinámica relacional son plásticos, se mueven, se flexibilizan, se van regulando, autorregulando y héterorregulando según las edades. Se va definiendo el reconocimiento de una identidad, Juan, en relación con un otro, un campo identitario personal que puede dejarse permear pero no invadir y lo mismo en relación al campo del otro. Juan aprende el reconocimiento de lo propio y de lo ajeno, el reconocimiento de aquello que puede dejar entrar, por ser propio, lo que deja entrar porque lo reconoce “amigo” y lo que no puede dejar entrar porque no es propio y reconoce que le hace daño. Este proceso de reconocimiento del campo propio, del común y del no-propio es un proceso en que las emociones están implicadas y expresadas en acciones (a nivel orgánico nuestro sistema inmunológico tiene esta sabiduría desde que nace), para este proceso requiere socialización, reflexión, observación atenta y presente.

Este proceso debería ser el eje de la función pedagógica en su esencia. Aquí es donde necesita apoyo. Así se orientaría a los

estudiantes hacia un desarrollo autónomo, responsable, colaborativo, con respeto a sí mismo y a los otros, con respeto a las diferencias y a la consideración del otro y el reconocimiento del “nosotros”. En un contexto que parta de esta base, los estudiantes pueden descubrir, aprender geografía, matemáticas, cualquier cosa, porque está en paz y dispuesto. Sin ello hay que hacer esfuerzos técnicos por lograrlo, expresando el esfuerzo en metodologías cada vez más normativas y sin embargo cada vez más ineficaces dados los cada vez más magros resultados.

¿Podría darse la violencia entre camaradas, compañeros, pares, si el eje de la educación estuviera centrado en la convivencia responsable, la confianza en sí mismo y en los demás y la conciencia de las emociones? Tal vez podríamos asistir a un fundamento para la paz, la no violencia, la no discriminación no sólo en la escuela sino extensible a otros ambientes, y si se permite el derecho a soñar, podría pensarse en una paz social.

La educación y las expectativas

El cuestionamiento de qué es lo que se espera de la educación ha sido tema de la pedagogía por mucho tiempo y el no dejar al azar este proceso ha producido un cuerpo de tecnologías educativas que han ido construyendo el deber ser de la pedagogía tratando de controlar el máximo de variables de esta relación. Hoy se les ha incorporado incluso a cuerpos normativos internacionales. Al sentido y significado de la educación se le ha denominado objetivos, competencias, metas; a la claridad anticipatoria, planificación, al replanteo en caso de desviaciones, evaluación, retroalimentación, todos conceptos y modelos de acción que pueden ser técnicamente elaborados, visualmente observados y numéricamente medidos. Sin ser estrictamente perversos, los mismos, han ido haciendo perder de vista que el proceso de interrelaciones implica un nivel de

complejidad que difícilmente puede darse en un modelo tecnológico de “cómo hacer las cosas en educación”.

Y los medios y métodos se han convertido en fines. Lo mismo o tal vez mejor, los niños y niñas pueden aprenderlo y no necesariamente en el ámbito escolar. Internet, redes sociales, televisión producen emociones, a veces, favorables para aprenderlo en mejores condiciones. Porque la cantidad de conocimiento disponible en el mundo de hoy es un asunto que no admite grandes discusiones de modo que no es el acceso al conocimiento a través de la educación formal lo que hace necesario la institución educativa, como lo fue durante mucho tiempo, entregar conocimientos sistematizados que quedaban fuera del ámbito familiar por no contar con el suficiente espectro cultural que lo hiciera posible. Llegaba una edad en que las familias y el entorno familiar eran insuficientes para la “transmisión” y a lo largo de los años esa fue la función de la escuela, proveer, en un modelo racionalista conocimientos específicos y sistematizados, lo suficientemente divididos para la profundización y complementar, dentro del mismo modelo racional, la formación de valores, costumbres e ideal de hombre de la cultura establecida. La transmisión de una visión de mundo construido en parcelas tales que los actores no tenían mucha conciencia de que era una “visión de mundo” sino que aseveraban que “el mundo era así”. El positivismo y el racionalismo marcaron fuertemente y hasta hoy, las interrelaciones en el aula.

Los efectos de esta forma de encarar y transmitir la realidad según el modelo, y las dinámicas que se van dando en la escuela fueron lo suficientemente posibles de controlar durante mucho tiempo a través de normas de conducta en un estilo unidireccional autoritario y sin mucho sentido para los usuarios, para ir en busca de un estilo de relaciones ideal, y lo peor, si responsabilidad de los actores, sin autonomía, sin autorregulación, los actores no son percibidos como importantes. Así se van perdiendo las confianzas

básicas en el fluir de las relaciones; se les regula desde afuera, se les transforma transformando en hacedores de tareas, reproductores de saberes y cumplidores de las normas con lo que van perdiendo su esencia en la autonomía de los procesos, la conciencia de la autorregulación y la sabiduría natural de los límites de su campo. El modelo pudo funcionar para la adaptación en contextos que requerían de la tan valorada adaptación a la visión de mundo predominante.

Quizás se está justo en el momento de que el síntoma de la violencia nos dé señales para replantear la educación, la formación pedagógica y la acción escolar desde una visión distinta que incorpore lo obvio y que magistralmente esta definido por Maturana (2007): **“La educación es un proceso de transformación en la convivencia”**. En esta convivencia están implicadas las emociones y una de las emociones centrales, dice, es el amor.

“El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto”.

El conocimiento de sí mismo, la autoconciencia de su identidad, que no está en el cerebro sino que pertenece al espacio relacional, se da sólo en el campo relacional que se configure en la escuela. De modo que este espacio, este campo es vital para la existencia y el desarrollo emocional porque ese es el campo donde se convive, y las personas son y existen sólo en la convivencia. La armonía necesaria o resultante no significa la ausencia de conflictos entre quienes conviven en ese campo, es más, los desajustes son absolutamente necesarios para que se vayan generando respuestas nue-

vas es decir, para ir aprendiendo, transformándose esa convivencia, desarrollándose, creciendo; sin embargo, los desajustes necesarios deben ser de tal impacto que permitan la flexibilidad y que no generen quiebres irreparables en el campo relacional porque el quiebre desconecta las relaciones vinculantes, las fractura y la capacidad de las personas para re-ajustarse tiene su límite. La capacidad de resiliar tiene mucha relación con el tipo de impacto que se dé en las relaciones.

Desde dónde partir

El modelo económico imperante en el mundo actual es el modelo neoliberal y la confirmación más clara de que la educación se relaciona con el modelo económico, es el hecho de que las definiciones en educación, en estas décadas del nuevo siglo son tomadas por organismos económicos, por ejemplo la OECD, el Banco Mundial que financia aquello que es del interés de la economía.

Ello hace necesario plantearse ¿cuál es el proyecto de país que cada nación tiene?, ¿cuál es el que se quiere? ¿Y qué es lo que se desea lograr con la educación?

En el mundo actual, haya o no un proyecto país, lo que impera es el modelo neoliberal que se funda en la competencia y la sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro (Maturana, 2007).

La negación del otro implica entonces una falta de amor, el lenguaje del amor no se manifiesta a través de acciones concretas de tipo consensual, y recordemos que:

el amor es la emoción que implica la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño,

así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto.

Si se cultiva la emoción del amor como consecuencia tendremos ciudadanos democráticos, serios y responsables y como estarán en condiciones de aprender cualquier cosa, aprenderán matemáticas, historia, filosofía, trabajos manuales, actividades físicas, etc., no centrados en la competencia. La competencia implica no ver al otro, negar su existencia.

Nos interesa la educación de nuestros niños porque en definitiva queremos que sean felices. La felicidad está en la armonía del vivir con un sentido de respeto por sí mismo y por el otro. Se trata de crear espacio para la felicidad, para la realización mutua, en el respeto y la colaboración. Esa debería ser la tarea más importante de la educación: crear convivencia en la confianza, **vivir** los valores para que se formen niños capaces de tomar decisiones desde sí mismos, capaces de respetarse y respetar a los demás y capaces de aprender cualquier cosa. La educación como proceso de transformación humana en la convivencia ocurre en todas las dimensiones relacionales; en ellas no se aprende una temática sino que aprende un vivir y un convivir. Se aprende una forma de ser humano. Se es *humano*, *no desde la genética sino desde la convivencia*. La institución escolar tiene la virtud de ser un espacio de socialización privilegiado para orientarlo al cultivo de seres humanos.

Los docentes

Estos sujetos están es una cultura escolar que adolece de plasticidad necesaria para el aprendizaje como apropiación consciente, por la falta de espacios en que los niños puedan ser, puedan aceptarse, ejercer espacios de libertad, tolerar las pérdidas y frustraciones, y aceptar al otro en su legitimidad como cuestiones básicas.

La plasticidad se ve reducida en tanto sus espacios estén cargados de emociones negativas, los docentes son fuente de crítica social muy dura generando lo que algunos especialistas han llamado “*el profesor quemado, o el síndrome del burnout del docente*” (Rabasa, 2007), los directivos y los docentes, no están necesariamente preparados para las actuales demandas que no tienen mucho que ver con las demandas tradicionales de gestión escolar. Si queremos expresarlo en términos de los nuevos enfoques pedagógicos las “competencias” que van surgiendo como necesarias a desarrollar en los niños, niñas y jóvenes básicas para su desarrollo emocional y para la armonía social van claramente configurándose hacia el ámbito de lo emocional, el conocimiento de sí mismo que da origen al conocimiento de sus capacidades de responder con flexibilidad a los necesarios desajustes y no quebrarse en el intento.

Creo que ese es el verdadero proceso educativo, que todos los conocimientos “nuevos”, externos que se enseñan en la escuela cobran sentido sólo si existe la condición de desarrollo personal y social para los estudiantes que finalmente sabrán qué hacer con eso nuevo. Y ese proceso no termina nunca, no importando en el nivel o edad en que se encuentre la persona. Toda la vida será un proceso de aprendizaje. Y este proceso de aprendizaje es fundamentalmente relacional. Los docentes deben aprender en sus campos relacionales, deben estar en condiciones apropiadas desde el punto de vista emocional para esta tremenda tarea. Y el juego de aprender estas habilidades relacionales resulta conmovedor e iluminador, siempre, para cada quién.

Conclusiones

Cada persona es única en el mundo no obstante, de depender de su ambiente para existir; y todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en el desarrollo de nuestra existencia;

y eso es una tremenda responsabilidad, eso significa respetar la configuración de sí mismo como algo exclusivo y único y que está en continuo desarrollo en la relación con los demás y respetar a los demás como unos “otros” con existencia tan legítima como la del sí mismo, existencia que tiene la misma interdependencia, los demás existen también con mi aporte a la relación.

El mundo en que vivimos es siempre y en todo momento responsabilidad de nosotros, somos responsables de “humanizar”, es decir, cuando se está en el campo de interrelaciones con vínculos con otro ya que no se es él mismo, se es humano, además ahora ambos somos responsables de los vínculos creados y de cuidarlos.

Cuidarse y cuidar de los otros que forman parte del mundo que habitamos es, finalmente, una responsabilidad individual y social compartida, es cuidar como debemos cuidar el aire que respiramos, la tierra que habitamos, el espacio que compartimos, porque ese campo es vital para hacernos humanos y para crecer.

La escuela, como espacio educativo o espacio de aprendizaje viene a conformar parte del crecimiento en la vida de las personas. Es en este lugar donde se debe, intencionadamente, permitir a los estudiantes ir hacia el conocimiento del sí mismo, es un lugar de cultivo de humanos. Ella debe permitir que sus miembros sean conscientes de la importancia de ese espacio social-curricular para su propio crecimiento y para el crecimiento de los demás, de manera que el respeto a la existencia del otro con un ser tan respetable como el sí mismo no surja como una norma sino como una necesidad vital para crecer y desarrollarse armónicamente.

De manera que los docentes tienen una tarea hermosa y algo olvidada, antes que los resultados numéricos, generar intencionadamente un campo armónico de crecimiento en la vida de sus educandos, cuestión que pueden hacer a través de talleres relacionales que permitan el reconocerse, respetarse y aceptarse desde su darse cuenta corporal, un darse cuenta íntimo de su existencia, y un dar-

se cuenta de los demás, juegos que permitan el aprender a ponerse en el lugar del otro, a respetar al otro en la convivencia, la asertividad, de trabajo colaborativo y no competitivo, la autoconfianza, la autoestima, la resiliencia, en fin, todas aquellas habilidades socioemocionales que permiten un espacio escolar donde se aprenda a vivir en sociedad, donde se dé el cuidado y conciencia de las interrelaciones, donde los alumnos aprendan y los docentes no se “quemem”. Muchos educadores se han acercado a la Gestalt y han devuelto su mirada a lo que es fundamental para la tarea educativa, y desarrollar en ese marco sus propias habilidades emocionales.

Hoy es urgente construir ambientes más seguros para aprender y más acogedores para vivir. Una verdadera escuela se construye cada día, un campo fértil para el crecimiento de quienes allí conviven, todos sin exclusión. El campo de la escuela debe ser un campo de transformación en las interrelaciones, un campo de desarrollo, un campo donde convivan sus miembros en armonía. Un campo educativo, un campo de tranquilidad, de confianza y finalmente de paz. Sin ello, no es escuela.

La función socializadora de la institución escolar tiene una responsabilidad ineludible: la formación en “**competencias personales, sociales y de ciudadanía, el “aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir”**” (Delors, 1996).

Una educación de calidad incluye hacer niños felices y la formación de ciudadanos comprometidos con su historia y con la conservación de las libertades de una vida en democracia.

Bibliografía

- Castro Santander, Alejandro. (2010). *Analfabetismo Emocional*. Argentina: Bonun.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana.
- Donoso, P. y Magendzo, A. (2000). *Cuando a uno lo Molestan...* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Elliot, Michelle. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: FCE.
- Fridman, W. H. (1997). *El cerebro móvil. De la inmunidad al sistema inmune*. México: FCE.
- Goleman, Daniel. (1999). *La salud emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goodman, Paul. (2006). *Aquí, ahora y lo que viene*. Chile: Cuatro Vientos.
- Maturana, H. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Dolmen.
- (2007). *Lenguaje, educación y política*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Perls, F., Hefferline, R. y Goodman, P. (1951). *Terapia Gestalt: Excitación y Crecimiento de la personalidad humana. CTP-4*. Tercera Edición, 2006, Madrid.
- Rabasa, Beatriz. (2007). *El profesor quemado. Síndrome del burnout docente*. Madrid: Rie.
- Pozo, Juan. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Repetto, Elvira. (Dir.). (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador*. Madrid: La Muralla.
- Schnake, Adriana. (2008). *Enfermedad, síntoma y carácter*. Madrid: Pirámide.
- Varela, Francisco. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Wheeler, Gordon. (2005). *Vergüenza y soledad: El legado del individualismo*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Wertheimer, Max. (1927). *Gestalt Theory*.



CONVIVENCIA, MIEDO Y CIBERVIOLENCIA

Alejandro Castro Santander

Observatorio de la convivencia escolar (UCA). Cátedra UNESCO Juventud, Educación y Sociedad (UCB, Brasil).
alejandrocastrosantander@uca.edu.ar

Recibido 14 Febrero 2012
Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

El texto presenta las realidades que se viven desde los nuevos espacios en que se mueve la comunicación humana. Entrar en los mundos virtuales donde las nuevas generaciones se mueven como peces en el agua y las generaciones que les anteceden apenas logran entender estas realidades inventadas. Vivimos en una sociedad inmadura que se dice preocupada por los temas sociales y se implica muy poco para resolverlos, que busca culpables y los encuentra siempre en los demás, que exige soluciones simples e inmediatas a problemas complejos.

Palabras clave: Convivencia, violencia, consumo cultural, ciudad educadora.

“La internet quiere que hables cortito,
que escribas cortito, y que pienses cortito.”
Manuel Feytas¹

A partir del desarrollo sistemático Zigmunt Bauman propuso acerca del proceso de licuefacción² de las sociedades en su obra “Modernidad líquida”³, tomamos sus reflexiones para indagar la convivencia en nuestras ciudades, familias y escuelas, comunidades inestables, artificiales y quebradizas, que según el sociólogo belga, se han convertido en ámbitos del miedo, que revelan a habitantes inseguros frente a los peligros complejos y difusos, y ante la ignorancia de cómo revolverlos.

Nuevos ciudadanos, esposos, hijos, alumnos, docentes, modernos individuos líquidos que en el mundo globalizado que nos toca vivir, nos encontramos más cerca que nunca el uno del otro, pero en una convivencia que se realiza entre desconocidos, real o supuestamente amenazantes. Individuos que se concentran hoy en la satisfacción que esperan de las relaciones, pero que desconfían todo el tiempo del estar relacionados⁴.

VIVIR... ¿JUNTOS?

Si por cultura entendemos *las maneras de vivir juntos* (UNESCO), la actual muestra un profundo y acelerado cambio en los modos y en las formas, de una convivencia que ha dejado de ser sencilla y serena.

La *familia global*, como llamaba Virginia Satir a la sociedad, hoy parece pedirnos auxilio a través del hambre, las depresiones económicas y las viejas y nuevas violencias, de la misma manera que una familia disfuncional o multiproblemática manifiesta su padecimiento a través de los síntomas.

Sociedad, familia y escuela son versiones ampliadas y reducidas unas de otras, pero en ellas es posible observar un conflicto

grave y profundo, que se origina mucho más allá del simple argumento del ritmo acelerado al que obliga la nueva modernidad. La inseguridad que parece invadir todos los espacios de encuentro, no es más que desconfianza y miedo al otro.

La irracionalidad de una globalización negativa motorizada por los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, ha invadido todos los ámbitos, pero muy especialmente la intimidad de la familia. Así, se desarrollan en la clandestinidad, sin obstáculos, viejas y nuevas pobrezas, se proyecta la vida con metas exclusivas en lo material y se reproducen individuos incapaces de brindarse a los demás.

La ola de crecimiento urbano indica que para el 2030 seremos 1,800 millones de habitantes más en el mundo y que el mayor crecimiento se dará en las áreas urbanas pobres. En América Latina, el fenómeno de la urbanización se multiplicó a mediados del siglo XX por el empobrecimiento del campo y por la percepción de que era en las ciudades donde se hallaban los beneficios de la modernidad: trabajo, dinero, educación, bienes de consumo, placeres, cuidado médico, posibilidad de ascenso social, libertades, acceso a la cultura, etcétera. Fue así que en 1950 el 41.2% de la población de América Latina ya vivía en ciudades, en 1980 el 64% y hacia 1990 el 72%.

Actualmente, nada parece frenar el proceso de afirmación de las llamadas *ciudades globales*, como en el caso de Argentina que concentra en ellas el 90% de la población, ubicándose detrás de Venezuela (94%) y Uruguay (92%), mientras que en Paraguay, sólo el 40% reside en zonas urbanas. Si bien una mayor posibilidad de acceso a los bienes de la cultura debería producir también un mayor bienestar, en ciudades atestadas de gente y donde la estructura urbana parece estar al borde del colapso, no extraña a nadie que el promedio de calidad de vida sea muy bajo.

El futuro no muestra cambios significativos en las fuerzas estructurales que atraen población desde el campo a las ciudades.

Los estudios realizados en varios países latinoamericanos indican que, ni la aplicación de políticas de inversión y promoción de actividades primarias localizadas en el campo, produciría un desplazamiento demográfico hacia las zonas rurales.

La ciudad como un producto social, no era para los griegos un conjunto de individuos autónomos, sino que se concebían a sí mismos en función de su pertenencia a ella. Eran personas internamente relacionadas unas con otras y con la ciudad. Luego, el nacimiento de las grandes concentraciones urbanas trajo una sobrecarga de estímulos, que hacen actualmente de lo urbano un hecho cada vez más extraño, donde para algunos es imposible sentir la ciudad como propia porque se vuelve hostil, incómoda e insegura.

Si en la ciudad medieval amurallada el peligro se hallaba extramuros, en las ciudades modernas lo peligroso se encuentra en la propia urbe, los peligrosos son *otros* ciudadanos. El malestar urbano está marcado por la desconfianza y la inseguridad. Sentimientos causados por el *miedo al otro*, hacen cada vez más difícil *estar en, sentirse y ser parte de, tomar parte en...* Resulta paradójico, que al hablar de globalización insistamos en que una de sus características sea la desaparición de las fronteras, mientras localmente algunos buscan refugiarse en las no siempre seguras nuevas fortalezas urbanas o castillos de lujo: casas enrejadas o barrios cerrados, vigilados y alejados.

Es indudable que no se vive hoy en una ciudad como aquella que caminaron los griegos. Hoy la ciudad es otra cosa. La existencia se realiza en la casa, en el lugar de trabajo y los niños en los distintos espacios de formación, y si debemos trasladarnos, lo hacemos recorriendo temerosos las calles que nos separan temporalmente de esos espacios de pretendida seguridad. Nos sentimos vulnerables y como insinúa Bauman, en un planeta negativamente globalizado, *“todos estamos en peligro y todos somos peligrosos para los demás”*⁵.

La paradoja consiste en que aquellos que viven en la parte más desarrollada (o sea, la parte más rica y más modernizada) del mundo, son objetivamente las personas más seguras de la historia de la humanidad, y son también las que se sienten *“más amenazadas, inseguras y atemorizadas, más inclinadas al pánico y más apasionadas por todo lo relacionado con la seguridad y la protección, que las personas de casi todas las demás sociedades, anteriores y actuales”*⁶.

Ciber-convivencia

La ciudad se reinventa cada día, a través de las acciones individuales y colectivas y éstas quedan registradas en la *forma urbana*, que es la manera en que la ciudad se va transformando. Es aquí donde la globalización, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, ejerce una considerable influencia ya que incrementa las relaciones a nivel mundial, acercando y modificando localidades lejanas, según su mayor o menor posibilidad de acceso.

Paralelamente al proceso de globalización económica, somos protagonistas de un proceso de globalización de la cultura y de las prácticas sociales. Los medios de comunicación han contribuido para que las personas estén más integradas en el mundo y sientan que pertenecen a una comunidad donde se borran las fronteras. El sentimiento de identidad no se explica ya exclusivamente por la nacionalidad, sino también por la pertenencia a comunidades virtuales o como los *Hikikomori*⁷, nuevos ermitaños que en permanente conexión y en una superficial comunicación, convocan individuos transnacionalizados culturalmente.

Actualmente, muchos consideran que la ciudadanía que se expresa a través de internet, no es menos real que la que se manifiesta en las urnas o en las protestas. Infinidad de foros o blogs testimonian que el ciudadano comprometido siempre es real y continúa

siéndolo en todos los espacios de su vida. Lo que hoy debe ocuparnos no es la cantidad y la calidad de la información disponible en la Red, sino la capacidad de opinar, debatir y decidir responsablemente sobre el mundo en común. Ya, en 1996 Barlow presentaba en Davos su “*Declaración de independencia del ciberespacio*”⁸, indicando cuales serían las diferencias y exigencias de cara a los *gobiernos del mundo industrial* y el mundo físico en general:

Donde haya verdaderos conflictos, donde haya errores, los identificaremos y resolveremos por nuestros propios medios. Estamos creando nuestro propio Contrato Social. Esta autoridad se creará según las condiciones de nuestro mundo, no del vuestro. Nuestro mundo es diferente.

Debemos continuar profundizando acerca de los efectos de esta nueva forma *on-line* de estar en el mundo, ya que podría conducir a una peligrosa despersonalización o a una *subjetividad compartida*. El nativo digital de estas ciberciudades ha sido hasta ahora un Yo sin el Otro, sólo identificable, en algunas oportunidades, por su dirección electrónica. Pero la aparición de nuevos entornos virtuales, hacen aun más compleja esta caracterización, ya que actualmente se ofrece a los usuarios o residentes, la posibilidad de reinventarse a uno mismo y vivir otra vida a través de una figura virtual tridimensional, como en el caso de Second Life (SL)⁹.

Vida *on line*

Recordemos que en los años sesenta la UNESCO generalizó el concepto de *industrias culturales*, para referirse a todas las actividades de producción y comercialización, que incluye: sector editorial, artes escénicas, fonográfico, artes visuales, cine, publicidad, video, artesanías, televisión, revistas, radio y prensa. Estas industrias culturales ofrecen objetos y experiencias de consumo a través del mercado, y las incluimos en la vida cotidiana a partir de nuestros gustos y sensibilidades.

Los consumos culturales ocupan un lugar central en la organización del tiempo libre de las personas en Latinoamérica y estudiando la forma de apropiarnos de la cultura, sobre todo a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendemos más acerca de cómo se han alterado y continúan modificándose las formas de *ser* y *estar juntos*.

Los medios de comunicación a través de la masificación de la información, lecturas, placeres y formas de entretenimiento, han contribuido a que las personas comiencen a imaginar, sentir y desear cosas colectivamente. Consumimos imágenes que no son inocentes, ni asépticas, ni accidentales y están ahí porque otro lo ha decidido. Las imágenes ya no son sólo representaciones, sino parte de nosotros. Hoy, los padres y profesionales de niños y adolescentes, no debemos olvidar que debido a un déficit de la formación en valores estables y trascendentes, los seres humanos acrílicos y con débiles convicciones, nos convertimos con facilidad en un producto de los mecanismos de poder. Construyéndonos un mundo nos construyen, nos dicen cómo actuar, qué hacer, cómo ser y cuándo es conveniente dejar de ser.

Así como el cineasta Federico Fellini, quien veía en la televisión *el espejo donde se refleja la derrota de todo nuestro sistema cultural*, hoy debemos estar atentos sobre los peligros y desafíos que involucran las nuevas formas de acceder a la cultura.

Los medios de comunicación apoyados por las TIC, buscan optimizar la comunicación humana, pero también sumergen a niños y adolescentes precozmente en un mundo, que reservado hasta no hace mucho con cierta exclusividad a los mayores, hoy paradójicamente los muestra participando en esferas culturales y sociales que a los adultos les resultan poco familiares (chats, blogs, buscadores de emociones, redes sociales, mundos virtuales, etcétera).

Ni la ciencia ni la tecnología son neutras, y como es de suponerse, estas nuevas y muy diversas formas de acceso a las lla-

madras *nuevas pantallas* (videojuegos, internet y telefonía móvil), al ser parte constitutiva de la misma sociedad, no presentan una vida *on line* distinta de la *off line*.

Internet ocupa un lugar muy importante en el intercambio de información y de conocimientos, pero según UNESCO, los usuarios de Internet no superan el 5% de los seres humanos que habitan el planeta. Para aprovechar los beneficios de internet se requiere en primer lugar saber leer y escribir y 1.000 millones de personas todavía son analfabetas (dos tercios son mujeres). Para poder desarrollarse, internet necesita electricidad y la tercera parte de la humanidad no la tiene, de la misma forma que es imprescindible para conectarse contar con una línea telefónica y la mitad de la humanidad no tiene teléfono. En definitiva, internet sólo va a beneficiar a los países que disfrutaron de la anterior revolución tecnológica y que les proporcionó las infraestructuras.

No olvidemos que el ciberespacio que hoy navegamos no nace por razones filantrópicas, sino *de y como* un negocio, y es así como continúa evolucionando en términos generales. Se hacen cada vez más notorias las disputas entre las compañías de telecomunicaciones por el control de las redes, la fusión de los macroservidores, la defensa de las patentes privadas, el hostigamiento contra el software libre, etc., y esto es así porque los poderes económicos transnacionales saben que cada vez obtendrán más ganancias.

Mientras citamos la cifra difundida hace pocos años por UNESCO, referida a que los usuarios de internet en nuestra región no pasaban de un dígito, la compañía venezolana Tendencias Digitales realizó una investigación de mercados sobre los hábitos de uso de internet en Latinoamérica. Se analizaron 12,076 entrevistas en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela y en su informe conocido en abril de 2007, aseguraba que Latinoamérica se ubica ya en el promedio mundial de penetración y que los usuarios de internet son más de 85 millo-

nes (15.35%), significando un crecimiento en los últimos seis años del 433%.

Finalizando el año 2007 se conocieron más datos sobre el ya indiscutible crecimiento de internet, a través de los resultados del estudio *sobre* las generaciones interactivas en Latinoamérica, la mayor investigación sobre el uso de las TIC en niños y adolescentes que se ha hecho hasta la fecha y la primera que integra las distintas tecnologías disponibles para ellos: telefonía celular, Internet, videojuegos y televisión. El estudio, impulsado por Telefónica y desarrollado por la Universidad de Navarra y EducaRed¹⁰, encuestó en su primera fase a 21,774 escolares de entre 6 y 18 años pertenecientes a 160 escuelas de Argentina, Guatemala, Colombia, México, Brasil, Chile, Perú y Venezuela. Estos escolares latinoamericanos entrevistados poseían en un 95.8% al menos una computadora y un 82.9% utilizaban internet en casa, y a pesar del reinado de la televisión (por tiempo dedicado y por número de televisores en los hogares), eligieron en primer lugar navegar en la Red.

En general internet es un bien, como lo es la imprenta, el teléfono y la televisión; es un avance tecnológico que admite un buen uso y un mal uso, un uso experto y un uso inexperto. Es también un gran desafío educativo, en una época en la que se realizan muchos progresos que no siempre van acompañados de la sabiduría y la prudencia necesarias. Cuando estos adelantos se gobiernan adecuadamente, pueden generar un bien para toda la sociedad. En caso contrario, acaban favoreciendo su corrupción y empobrecimiento.

Anónimos violentos

En todos los tiempos, el ser humano ha sabido sacar provecho de los adelantos científicos y técnicos, y también, ha hecho mal uso. Por cada gran desarrollo que beneficia al hombre, encontraremos un uso para la guerra, el crimen y el sufrimiento de la misma hu-

manidad. El hombre violento siempre se las ha arreglado para potenciar los efectos destructivos contra el otro, haciendo uso de las tecnologías a su alcance.

¿El padecimiento de algunos estudiantes, comienza al entrar en la escuela y finaliza a la hora de salida? La realidad nos está indicando que no. El amplio uso de los celulares y de internet ha dado lugar a nuevas modalidades de violencia y acoso. Las víctimas hoy son atacadas cara a cara dentro de la escuela y también fuera de ella, a través de las nuevas tecnologías que hoy están a disposición de los chicos.

Sabemos que los adolescentes no sólo se sienten tremendamente atraídos por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, sino que además las manejan muy bien. Así es que los jóvenes con una personalidad agresora también se valen de esos medios para abusar de sus compañeros y de sus docentes.

El maltrato y formas de violencia indirecta mediante SMS, correos electrónicos anónimos, redes sociales, páginas *web* difamatorias o que alojan videos (YouTube), son cada vez más habituales y se han convertido en una de las armas preferidas a la hora de burlarse, atemorizar, y en definitiva, buscar la forma de dañar a sus compañeros.

En una videoconferencia del sociólogo polaco Bauman realizada en Buenos Aires el 26 de octubre de 2010, expresó: *“Las redes sociales, a diferencia de las relaciones humanas, son muy frágiles. Para conectarse con otro, se necesitan 2 personas, pero para desconectarse con uno es suficiente. Es el aspecto desagradable de la Red. Uno puede tener muchos amigos pero son amigos poco confiables”*.¹¹

Sea la violencia esporádica o el acoso por internet, los agresores pueden ser anónimos y los ataques se hacen desde un sitio distante y seguro. Algunos estudios muestran que muchas de las víctimas de la ciber-violencia nunca han sufrido la experiencia cara

a cara, lo que limita la capacidad de los colegios de controlar o parar estos hechos que tienen lugar fuera de su entorno.

Los casos aumentan, los autores no imaginan el daño psicológico que infligen a la víctima y los padres se desesperan porque no saben cómo hacer para que no se difundan las fotos o frenar los videos que circulan. Los niños expresan que preferirían tener un ojo morado o un brazo roto a sufrir los rumores o las burlas en masa.

Hacer desaparecer fotos o un video en internet, requiere de una autorización judicial para que se rastree el archivo y dé con la persona que lo “colgó”. Luego hay que hablar con el respectivo portal de internet y pedirle que lo quiten. Pasan semanas hasta que el archivo desaparezca. Además, cualquiera puede guardar el documento en su computadora, y por supuesto, la violencia continúa.

En aquellos lugares que se han visto desbordados por esta nueva forma de ejecutar agresiones, la persecución a la ciber-violencia ha quebrado en muchos estados de Norteamérica la delgada línea que protege la privacidad individual. Algunos contratos educativos desde los primeros años de la educación primaria de este país, ya indican que el colegio podrá observar todo el uso que se dea la computadora, ya que los estudiantes no deberían asumir que cualquier cosa que hagan en la red es privado.

En realidad esto es muy difícil de realizar sino se cuenta con la ayuda de las empresas informáticas. De la misma forma, sino existe un consenso social sobre este tema es muy difícil esperar soluciones. Esto se ve en aquellos adultos que rechazan este tipo de medidas, ya que consideran que dos adolescentes se digan cosas repugnantes, forma parte del proceso de madurez.

En general, cada vez más se acepta la idea que el problema principal radica en el anonimato que invade la vida *online* y que nos lleva a mostrar nuestra cara más desagradable, a sacar el monstruo que todos llevamos dentro. Por eso, muchas empresas

cada vez son más exigentes e impiden el acceso a sus servicios a aquellos usuarios que no estén identificados; dicen: *Cuando saben quiénes somos, nos portamos mejor.*

Actualmente, muchos programadores se han puesto a trabajar al respecto y dicen estar desarrollando programas que detectan insultos y otras amenazas. Sin embargo, creemos que será necesario algo más para evitar el desafío que implica la ciber-violencia. Estamos convencidos que las estrategias deberán ser educativas.

El ciudadano moderno de un ser que habita, ha pasado a ser alguien que simplemente ocupa un espacio, en una ciudad donde la realidad, como en la metáfora de Bauman, es fluida, cambiante. Así, irrumpe el hombre en grandes metrópolis que continúan prometiéndole la felicidad, y fascinado, permanece incomunicado o *mal acompañado* por otros hombres, a los que teme y con quienes en un ambiente de recíproca disfonía, no desea ni sabe cómo relacionarse.

En esta cultura del desencanto, el hombre mutilado de aquellos vínculos que siempre fueron estructuras protectoras y portadoras de sentido, se siente hoy más solo, más vulnerable y más indefenso que nunca. La ciudad moderna masifica, por una parte nivelando las personalidades y por otra, hace que el hombre reaccione con un individualismo extremo, llevándolo a que se repliegue e intente proteger su personalidad y sus intereses. La peor de las alienaciones, diría Baudrillard, no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro.

Convivir en una ciudad posible

“...la superficie del planeta en el que vivimos no permite una dispersión infinita, y a fin de cuentas todos tendremos que aprender a ser buenos vecinos por el simple hecho de que no tenemos otro sitio a dónde ir”.¹²

Zygmunt Bauman

La cultura del narcisismo ha contribuido al crecimiento desequilibrado del yo y al enanismo del otro. Cuando la persona sitúa su centro en sí misma, se problematiza y con su yo enorme experimenta el aislamiento social, el vacío, la violencia y la huida de sí, a través de desórdenes, trastornos o del abuso de ansiolíticos, alcohol, sexo, videojuegos, computadoras, etcétera.

Pero como la naturaleza de los seres humanos es abierta, con un centro que se sitúa siempre fuera de sí mismo, poner el eje de la vida en los otros, ayuda a rehumanizar y a recuperar la estructura interna de la persona, a la vez que consolida y robustece la salud de todos.

En numerosas oportunidades hemos visto personas superar situaciones extremas ayudando a los demás a superar las suyas. Esto puede suceder, porque es en el *nosotros* donde la persona consigue sanarse y ser verdaderamente feliz, y a partir de este necesario reencuentro del hombre consigo mismo a través de los otros, es que también nos sentimos esperanzados en la transformación de nuestras sociedades.

Partiendo de una concepción amplia donde la educación de la convivencia no quede reducida a la familia y a la escuela, todas las ciudades son espacios educativos y todos sus habitantes son agentes educativos, en la medida en que se relacionan los unos con los otros comunicando valores y actitudes.

La ciudad se convierte así, en el lugar idóneo para trabajar desde una nueva perspectiva, que responde a las demandas educativas de una sociedad en profundo y permanente cambio. La educación debe facilitar que los ciudadanos aprendan a vivir bien y cercanos en una ciudad que agrade y aísla. Para eso la ciudad tiene que transformarse, de un simple escenario en el que intervienen los diferentes agentes educativos, a ser ella misma un agente educativo que incida activamente en la educación de sus habitantes.

En 1972 un equipo de especialistas en educación dirigidos por Edgar Faure, recibió el encargo de la UNESCO de reflexionar acerca de cómo tenía que entenderse la educación en un futuro próximo. Así surgió la obra *“Aprender a Ser”* en la cual se proponía no dejar reducida la educación al solo ámbito de la escuela, sino extenderla a los espacios públicos de la ciudad.

El concepto de Ciudad Educadora surge de la necesidad de reactivar las posibilidades educativas y socializadoras de la ciudad, sobre todo cuando se desdibujan y reconfiguran instituciones de socialización y cohesión social como la escuela y la familia, y prosperan nuevas prácticas de aprendizaje y socialización, como pueden ser los medios de comunicación. Ya no es posible considerar que la educación de los niños, los jóvenes y la ciudadanía en general es única y exclusiva responsabilidad de los agentes tradicionales (estado, familia y escuela), sino también del municipio, de las asociaciones, del tejido productivo y comercial, en fin de toda la sociedad.

Cuando hablamos de *ciudad educadora*, no se trata solamente de organizar actividades educativas aisladas u ocasionales sino de constituir un ambiente ciudadano educativo. Estamos entonces ante un nuevo paradigma educativo en el cual, el concepto educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al espacio (con múltiples agentes socializadores), como al proceso (a lo largo de la vida).

La ciudad informalmente educa a través de su “personalidad” y en ella se puede aprender de manera espontánea cultura y civismo, pero también puede ser un espacio generador de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo desmesurado, indiferencia, etcétera. Si pudiéramos medir el grado de educabilidad de una ciudad, deberíamos tomar como indicadores, no sólo la calidad de sus escuelas, sino también el resto de las instituciones y medios que generan formación y analizar cómo interactúan.

Pensar la ciudad en clave pedagógica supone identificar y comprender la lógicas y prácticas educativas propias de la ciudad.

Cualquier ciudad, sin importar su tamaño o grado de desarrollo, posee diversas estrategias de formación, y los aprendizajes que se ofrecen forman parte de un proceso educativo que integra su currículo oculto.

La ciudad que educa presta especial atención a los niños. No se trata de hacer espacios públicos infantiles, sino de darles a los niños su espacio. Si la ciudad es buena para ellos, también lo será para los ancianos, los minusválidos y los inmigrantes. El pedagogo italiano Francesco Tonucci con su proyecto de “Ciudad de los niños”, propone que en cada intervención o proyecto que se proponga en la ciudad, bajemos los ojos y miremos desde la altura de los niños para no perder de vista a nadie.

Siempre somos *nosotros*

Insiste Bauman en todas sus obras, que la moderna soledad e inseguridad de las personas, tienen su origen en la evidencia de que todo lo seguro se desvanece y que *los demás* son extraños peligrosos de quienes hay que protegerse. Es lamentable que la respuesta política, busca demagógicamente con más policía resolver el creciente *miedo al otro*, cuando deberíamos repensar algunos presupuestos de nuestras comunidades domésticas y comunidades educativas, principalmente en el ámbito de los valores y el respeto a las normas.

Vivimos en una sociedad inmadura que se dice preocupada por los temas sociales y se implica muy poco para resolverlos, que busca culpables y los encuentra siempre en los demás, que exige soluciones simples e inmediatas a problemas complejos. Como sociedad exigimos que las fuerzas de seguridad y el peso de la ley caigan sobre el violento. Pero, *Como recuerda Bauman*, “este mundo en que habitamos está ‘hecho por humanos’, por lo que, en principio, los humanos pueden rehacerlo”.¹³

Bibliografía

- Barlow, John Perry. (1996). "Declaración de la independencia del ciberespacio". En internet: <http://homes.eff.org/%7Ebarlow/Declaration-Final.html>
- Bauman, Zygmunt. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE
- (2001). *Alan Touraine ¿Podemos vivir juntos? Igualdad y diferencia*. Nueva Economía Política, Volumen 6, Número 3. Ed. Routledge.
- (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Madrid: Paidós.
- (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buber, Martin. (2004). "El camino del ser humano y otros escritos". Madrid: F. Emmanuel Mounier.
- Calvino, Italo. (1972). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Castro Santander, Alejandro. (2005). *Analfabetismo Emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- (2009). *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- (2012). *Conflictos en la escuela de la era digital*. Buenos Aires: Bonum.
- IIEPE. (2007). *Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Buenos Aires: UNESCO.
- IPLIGENCE. (2007). "Mapa Mundial de Internet 2007". En internet: <http://www.ipligence.com/worldmap/>
- Jacobs, Jane. (1973). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Península.

- Lipovetski, Gilles. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Matute, Helena. (2003). *Adaptarse a internet. Mitos y realidades sobre los aspectos psicológicos de la red*. La Voz de Galicia S. A. Biblioteca Gallega.
- McLuhan, Marshall. (1998). *La Galaxia Gutenberg*. Barcelona: Plaza edición.
- McNeal, James. (2000). *Los niños como consumidores de productos sociales y comerciales*. Organización Panamericana de la Salud.
- Minuchín, Salvador y Nichols, Michael. (1994). *La recuperación de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Tocqueville, Alexis de. (1935). *La democracia en América*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNFPA. (2007). *Crecer en las ciudades. Estado de la población mundial 2007*. Fondo de Población de Naciones Unidas.

Notas

¹ Periodista, investigador, analista de estructuras del poder, especialista en inteligencia y comunicación estratégica. En Internet: http://www.iarnoticias.com/2011/secciones/contrainformacion/0049_internet_y_mercado_01jul2011.html

² Bauman utiliza la liquidez como figura del cambio y de la transitoriedad de mercados o vínculos humanos, expresando que los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente.

³ Bauman, Zygmunt. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁴ La metáfora de la modernidad líquida es una figura del cambio, de la transitoriedad, de la liberación de los mercados, pero también intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de las relaciones.

⁵ Bauman, Zygmunt. (2005). *Amor líquido. op. cit.*, p. 9.

⁶ Zygmunt, Bauman. (2007). *Miedo líquido*. Paidós, p. 127.

⁷ *Ibid.*, p. 168.

⁸ Término japonés para referirse al fenómeno de gente apartada que ha escogido abandonar la vida social, generalmente buscando grados extremos de aislamiento y confinamiento, debido a varios factores personales y sociales en sus vidas. Su forma más frecuente de comunicación es casi exclusivamente a través de internet.

⁹ Perry Barlow, John. (1996). *Declaración de independencia del ciberespacio*.

¹⁰ Un entorno donde las personas interactúan social y comercialmente a través de un avatar (yo virtual), en un ciberespacio que se actúa como una metáfora del mundo real, pero sin limitaciones físicas. Sus usuarios pueden explorar el mundo virtual, interactuar con otros residentes, participar de actividades individuales o grupales y comerciar productos virtuales. SL está reservado para mayores de 18 años, pero existe una alternativa para adolescentes conocida como *Teen Second Life*. Universidad de Navarra y Educared, *Generaciones interactivas en Iberoamérica. Niños y adolescentes frente a las pantallas. Retos educativos y sociales* (2008).

¹¹ Revista Ñ, *enlace cit.*

¹² Bauman, Zygmunt. (2002). *La sociedad líquida*. México: FCE, p. 5.

¹³ Bauman, Zygmunt, *La sociedad líquida, op. cit.*, p.13.

AUTORÍA, VICTIMIZACIÓN Y PUNICIONES: RELACIONES ASIMÉTRICAS EN LA VIOLENCIA ESCOLAR¹

Rayana Dias de Oliveira*, Adriana Lira**, Candido Alberto Gomes***,
Carlos Ângelo de Meneses Sousa****

*Licenciada en Pedagogía por la Universidad Católica de Brasilia.
rayanadias@ucb.br

Recibido 27 Febrero 2012
Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar la distribución de la autoría, victimización y punición de alumnos por violencia en cinco escuelas públicas de la periferia de Brasilia, Brasil, que ofrecían del quinto al octavo grado de la educación fundamental. La investigación cuantitativa y cualitativa utilizó el análisis documental, la observación directa, la encuesta semiestructurada, los cuestionarios y los grupos focales. Los resultados indicaron que los chicos tienden a practicar más la violencia física, mientras las chicas se inclinan a la violencia simbólica, menos ostensiva. Por esto mismo, las puniciones recaían en particular sobre los chicos. Sin embargo, no se constató diferencias significativas en la victimización por sexo. La edad fue un factor de diferenciación, con el auge de las ocurrencias entre los 13 y 15 años. Asociada íntimamente a la violencia, se verificó el fracaso escolar, indicado por los datos cualitativos y por el desfase edad-grado.

Palabras clave: Violencia escolar, victimización, sanciones escolares, educación secundaria inferior, fracaso escolar.

Introducción

La violencia en la escuela, particularmente aquella entre estudiantes, no se distribuye simétricamente según los diversos grupos de edad, sexo, nivel de escolaridad y otras características. Se pueden detectar cuatro roles básicos: de autores de violencia, de víctimas, de punidos y de testigos. Todos están involucrados y son de alguna forma afectados por el proceso de la violencia. Los autores pueden ser también víctimas, aunque no necesariamente, pero también pueden recibir sanciones escolares por sus actos, cuando detectados y cuando, al criterio de los educadores, merezcan una punición. Si la violencia está sometida a la ley del silencio (Bosacki, 2005) o sino es abiertamente declarada, como la difamación al respecto de la masculinidad de un chico o en relación a la reputación moral de una chica, es más difícil de observar y, por lo tanto, de ser punida. De facto, la violencia simbólica es más susceptible de ser percibida que la violencia física. Investigaciones de (Owens, Schute, Slee, 2005), revelan que la violencia de las estudiantes, en gran parte simbólica, es subestimada en relación a la practicada por los estudiantes del sexo masculino, por la sencilla razón que se reconoce más fácilmente una agresión física en un pasillo que una mala palabra dicha al oído. El sufrimiento puede ser tan intenso o mayor en el primero como en el segundo caso, especialmente porque adolescentes y niños, en su búsqueda de la autonomía, contrapuesta a la heteronomía en relación a los adultos (Owens, Schute, Slee, 2005), tienen la cultura del secreto entre ellos (Coleman, 1963). Ser víctima es también una dolorosa vergüenza, que se oculta de los educadores y de los familiares, como resultado de una tela de miedos, imposiciones y coacciones. Por esto el ostracismo y la indiferencia, algunas de las sanciones más graves distribuidas por el grupo de pares, exponen la/el estudiante a todo tipo de agresión, especialmente las menos visibles o invisibles a

los adultos. En la primera infancia la niña/el niño sola/o en el patio es más vulnerable que los otros (Delalande, 2003). Por esto, donde hay humo, hay fuego: si el test sociométrico revela aislamiento, indiferencia o rechazo de individuos y subgrupos, hay que trabajar por la integración social (Comellas, 2008) porque ésta puede ser la semilla en avanzado proceso de germinación, de la violencia. Muchos son los casos de víctimas que, más o menos tarde, irrumpen en la escuela con notable y sorprendente brutalidad, como han sido los múltiples homicidios cometidos en países de los hemisferios Norte y Sur. No es por acaso que uno de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI es aprender a convivir (Delors *et al.*, 2001). Convivir es aceptar o por lo menos tolerar las diferencias, como expresión de riqueza cultural y no como objeto de uniformización. Por esto, Morin (2010) declaró que la sociodiversidad es tan vital para el mundo como la biodiversidad.

En la Unidad Federativa que abriga la capital federal de Brasil, la violencia escolar también es notable y más frecuente en las áreas donde es mayor el hiato entre las culturas adolescentes y juveniles, como también en abismo entre la capital cultural del currículo escolar y la de los discentes. Como consecuencia, la Fiscalía del Distrito Federal y de los Territorios organizó para un grupo de escuelas más vulnerables, situadas en áreas de periferia urbana y bajo rendimiento domiciliar, un proyecto de seguridad, con la participación de los diversos actores escolares y de la respectiva comunidad. Como participante de la red de esta Cátedra UNESCO, la Fiscalía solicitó una investigación evaluativa de cinco unidades escolares donde el referido proyecto se encontraba en diversas etapas de implementación. Así, profesores y estudiantes de licenciatura y posgrado en educación elaboraron un proyecto no sólo para el objetivo de evaluación, sino también para ampliar los conocimientos sobre la violencia escolar. Como resultado, además del reporte de evaluación, el equipo analizó diversos resultados, originando más de 25 traba-

jos, incluyendo artículos, comunicaciones presentadas a congresos nacionales e internacionales, disertaciones y tesis, enlazando los diversos niveles de formación en las ciencias de la educación.

Como el grado de vulnerabilidad de los grupos es variable, este trabajo se centró en dos aspectos reconocidamente relevantes para la literatura: el sexo y el grupo de edad. Los instrumentos de recolecta de datos fueron elaborados con especial atención a estas características y a los roles del autor, víctima y estudiante punida/o por violencia escolar. La/el autor/a es quien declara haber practicado cierto/s tipo/s de violencia, sea física, simbólica o una incivildad (Debarbieux, 2007). La víctima es la/el estudiante que sufre los diversos tipos de violencia presentados en la recolecta de datos. La/el punida/o es la/el que declara haber sido punida/o, de diferentes modos, por algún tipo de violencia practicada en la escuela.

¿Qué dice la literatura?

Hay que distinguir la violencia de la escuela, en la escuela y en sus alrededores y contra la escuela (Correia y Matos, 2003). La violencia simbólica de la escuela se traduce por la exigencia de capital cultural previo, compatible con sus currículos, lo que conlleva al fracaso escolar (Bourdieu y Passeron, 1970). En esta dimensión, a pesar de los significativos decrecimientos en las últimas décadas, el sistema escolar de Brasil es uno de los más violentos de América Latina, con altas tasas de reprobación, evasión y desfasaje edad-grado. Además, la violencia simbólica y física en la escuela puede ser practicada entre alumnos; entre alumnos y maestros, en los dos sentidos (Ferreira y Gomes, 2009), entre directivos y maestros (violencia organizacional) y entre directivos y alumnos. A final, la violencia contra la escuela se refleja principalmente en el vandalismo, que, según evidencias, se relaciona a la falta de sentido del currículo (Galvão *et al.*, 2010).

Cuanto al acoso, las constataciones de Olweus (1998) indican que los alumnos más jóvenes y más débiles son quienes declararon que había estado más expuestos a la agresión en Noruega. Las víctimas eran predominantemente chicos y su proporción disminuía con la edad y el grado. Cuanto a los agresores, también predominaban los chicos de educación secundaria, aunque la gravedad de los problemas en los centros de educación primaria eran sorprendentemente más graves de lo que se venían asumiendo anteriormente. Carra (2009) también encontró violencia significativa entre pares de la escuela primaria francesa, con predominancia de las niñas como víctimas. Los padrones son similares en otros países, con mayor concentración de agresores de los 13 a los 15 años de edad, mientras las víctimas tenían predominantemente de 10 a los 14 años (Abramovay, 2006; Ficher *et al.*, 2010; Sánchez y Ortega, 2010). En Brasil se estima que alrededor 12% de los alumnos sufrieron acoso simbólico constante de sus colegas en el año anterior (Ficher *et al.*, 2010).

Según investigaciones en Brasil y en Lisboa, Portugal, los grupos de agresores y víctimas son pequeños, con la ocurrencia frecuente de agresores y víctimas recíprocos (Abramovay, 2006; Sebastião, 2009). Las víctimas se concentran entre los 10 y 14 años. Cuanto a los agresores, tienen más frecuentemente entre 14 y 19 años. Siguiendo los estereotipos sexistas, la violencia física predomina entre los chicos, aunque las alumnas parezcan practicarlas cada vez más frecuentemente (Neves y Viana, 2006). Por otro lado, por lo menos una investigación (Canadá, 2009) evidencia que las chicas conquistan chicos para practicar por ellas la violencia física.

Cuanto a las puniciones escolares, éstas atingen más a los chicos (Radojkovic, 2007; Carra, 2009; Gavray, 2010), cuyas prácticas son más visibles que las de las chicas. Las puniciones también aumentan con la edad de los alumnos (Carra, 2009). Sin embargo, Gavray (2010) halló altas correlaciones entre los roles de

agresor como víctima en los dos sexos, por lo que cuestiona el factor de que los chicos sean más punidos. La intimidación y la ley del silencio contribuyen expresivamente para ocultar hechos violentos, que raramente son punidos, a menos que sus proporciones no puedan quedar por mucho tiempo en la penumbra de la jerarquía de dominadores y dominados.

Metodología

La investigación se compone de estudios de casos múltiples, con foco en cinco escuelas de los años finales de la educación fundamental (del sexto al noveno año, o sea, de los 11 a los 14 años de edad, cuando no hay desfase), pero frecuentemente con alumnos con retraso escolar por la reprobación y evasión. El muestreo intencional involucró casos extremos (Patton, 1987), o sea, escuelas consideradas más violentas que las otras de la red, de modo a justificar la participación en el proyecto de la Fiscalía. Por eso, no representan el universo de las unidades escolares de la Unidad de la Federación. Todas las unidades se ubicaban en la periferia de la capital federal de Brasil, Brasilia, lo que significa que estaban en áreas socialmente vulnerables. El Distrito Federal tenía más de 2.5 millones de habitantes, según el Censo de 2010, el segundo producto interno bruto *per capita* del país (45,978 dólares americanos en valor nominal, 2008) y decreciente nivel de concentración de renta (índice de Gini: 0.540 en 2009)², pero aún relativamente alto.

La metodología tuvo carácter cuantitativo y cualitativo, utilizándose como técnicas de recolección de datos la observación, mediante guías apropiados; el análisis documental, también mediante guías, focalizando el proyecto pedagógico escolar, libros de actas de reuniones y de ocurrencias, etcétera; la encuesta semiestructurada individual con directivos, coordinadores, agentes de la policía militar y otras personas de la comunidad educativa; la apli-

cación de cuestionarios a muestreos aleatorios simples a maestros (total de 99) y alumnos, además de grupos focales para discentes (total de 73 participantes). El cuestionario fue respondido por 783 alumnos, siendo el 44.6% del período de la mañana y los 55.4% de la tarde. La jornada escolar mínima dura 4 horas, de tal modo que aún son una escasa minoría los alumnos que estudian en tiempo integral. En cuanto al sexo, el 54.7% de los respondientes eran del sexo femenino y los restantes 45.3% del sexo masculino. El grupo etario predominante fue el de los 13 a 15 años, representando el 63.6%. En el total, el 22.6% de los alumnos, con alto desfase edad/grado, estaba matriculado en clases de aceleración del aprendizaje, que presentaban nivel más alto de violencia.

Las declaraciones de los alumnos en los cuestionarios están sujetas a la omisión, en especial cuanto a la práctica de ciertos tipos de violencia. Por ejemplo, el 22.3% de los alumnos no llenaron la cuestión sobre el uso de arma de fuego en la escuela. La misma proporción fue del 21.7% para la agresión sexual, el 20.3% para el robo o hurto y el 19.0% para la agresión física, que fueron algunos de los porcentajes más altos. En contraste, la abstención sobre las bromas fue del 12.0% y de las peleas, del 16.1%. Esto quiere decir que alrededor de los 157 prefirieron no contestar a estas cuestiones. Por esto, la fluctuación de los datos perdidos fue algunas veces muy importante para por lo menos sospechar de los márgenes para más o para menos, de acuerdo con el grado de sensibilidad de las cuestiones. Esto quiere decir que los datos perdidos también hablan, aunque la interpretación sea vulnerable (McKnight *et al.*, 2007). Es interesante observar que los grupos focales, con su dinámica interactiva, fueron mucho más fértiles para la investigación que los cuestionarios individuales, en especial cuando los adolescentes se certificaron de nuestro dispositivo de seguridad para que ningún adulto de la escuela pudiera tomar conocimiento de las discusiones.

Los datos cuantitativos fueron procesados por medio del *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, mientras los datos cualitativos fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2004).

¿Quiénes practicaban la violencia?

Más del 60% de los alumnos se declararon no practicantes recientes de ningún tipo de violencia contra los pares, maestros, directivos y contra el patrimonio escolar, esto es, vandalismo. Aunque los datos parezcan sobrestimados, quiere decir, el porcentaje real sería menor, se puede en principio considerar algunas investigaciones que detectan un reducido número de practicantes usuales de la violencia, pero que envenenan el clima escolar, de modo que los colegas se declaren incomodados por sus propios colegas (véase Abramovay, 2006).

Tabla 1 -Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia en la escuela- % sobre el total de respuestas.

Actos de violencia				
	Si	No	Sin resp.	Total
Bromas de mal gusto	26.8	61.2	12	100
Peleas	20.4	63.5	16.1	100
Agresiones verbales	19.9	63.7	16.4	100
<i>Graffiti</i>	8.6	71.3	20.1	100
Agresiones físicas	8.4	72.6	19.0	100
Amenazas	7.7	75.7	16.6	100
Robo o hurto	4.8	74.9	20.3	100
Uso de alcohol	4.6	74.5	20.9	100

Discriminación por etnia/ género	3.9	75.5	20.6	100
Vandalismo	3.8	75.4	20.8	100
Agresiones sexuales	2.8	75.5	21.7	100
Uso de armas de fuego	1.8	75.9	22.3	100
Uso de armas blancas	1.9	76.4	21.7	100
Depredación	1.8	74.6	22.4	100
Uso de drogas ilegales	1.7	77.2	21.1	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: Se enmarcaron los números más altos de cada columna.

Cuanto a la violencia “masculina” y “femenina”, la tabla 1 apunta que los porcentajes más altos fueron declarados por los chicos, en particular cuanto a la utilización de drogas ilegales, de armas de fuego, peleas y agresiones físicas en general, consideradas y muchas veces toleradas como expresiones típicas de la masculinidad, respuestas que son a la propia presión de los pares de ambos los sexos en el sentido de la exclusión de los grupos y a la no aceptación como novio o mismo como *free*.

Para un grupo significativo de chicas la transgresión y la violencia constituyen atracción erótica de alto grado en relación a los chicos que son disputados por ellas. Siguen las participaciones en el robo, el hurto, las agresiones sexuales (que incluyen además de la violación) el vandalismo y el uso de armas blancas. Por su lado, las chicas declararon la práctica del *graffiti*, del vandalismo y de las armas blancas, que frecuentemente son improvisadas y visan a herir y a desfigurar sus colegas. Estos datos pueden tener un sesgo mayor de subvaluación por la subsistencia de los modelos tradicionales de femineidad, que declinan cada vez más. Los resultados sugieren que la violencia femenina era dirigida más al patrimonio de la escuela que a las personas y que, cuando mirada

a las personas, la violencia más frecuente era simbólica (amenazas, discriminación, bromas y agresiones verbales en general), en lugar de física.

Tabla 2 –Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia por tipo según el sexo- % de respuestas afirmativas según los casos válidos.

Actos de violencia	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Bromas de mal gusto	43.3	56.7	100
Amenazas	47.4	52.6	100
Agresiones verbales	40	60	100
Agresiones físicas	27	73	100
Robo o hurto	46.8	53.2	100
Peleas	22.7	77.3	100
Agresiones sexuales	43.4	56.7	100
Discriminación por etnia/género	40	60	100
Vandalismo	52.8	47.2	100
Uso de alcohol	30.8	69.2	100
Uso de drogas ilegales	20	80	100
Uso de armas blancas	52.2	47.8	100
Uso de armas de fuego	21.4	78.6	100
Depredación	51.5	48.5	100
<i>Graffiti</i>	54.6	45.4	100

Fuente: Investigación empírica.

Cuanto a la edad, a pesar del carácter de nuestra muestra, de escuelas violentas, se verifica que el grupo etario de los 13 a los 15 años, quiere decir, en los primeros y decisivos años de la adolescencia, es el que más frecuentemente declaró practicar violencia, con destaque para el uso de armas blancas, las amenazas, el con-

sumo de drogas ilegales, el vandalismo y las agresiones sexuales. El grupo de los 10 a los 12 años es mucho más moderado en la práctica de la violencia, siendo muchas de ellas simbólicas, pero no menos nocivas. Hay que destacar el uso precoz del alcohol, que abre las puertas para otras drogas por él potenciadas, así como la práctica del *graffiti*, aparentando una necesidad de expresión derivada de la ascendente subjetividad. Cuanto al grupo de los 16 años y más, claramente un grupo atingido por el fracaso escolar, el porcentaje es descendente, después de la aguda crisis de los 13 a los 15 años. Las prácticas más frecuentes fueron el uso de armas de fuego, el vandalismo, la agresión física y el uso de drogas ilegales frecuentemente con bebidas alcohólicas. Muchas veces estos cuatro ingredientes hacen parte de complejos culturales masculinos (véase, por ejemplo, Waiselfisz, 1998; Minayo *et al.*, 1999). El uso del alcohol, asociado a la agresión física y a la insuficiencia del control de armas de fuego (Ramos, 2011) lleva a una alta tasa de mortalidad juvenil, predominantemente masculina, afro descendiente y de periferias urbanas. La utilización de las armas de fuego puede o no estar combinada a la actividad criminal, como una suerte de “instrumento de trabajo”, en actividades de alto riesgo, como el tráfico al por menor de drogas ilegales, que puede ser la única alternativa, en situación de pobreza, para pagar sus deudas generadas por el consumo personal de las mismas drogas.

Tabla 3 -Alumnos que declararon haber practicado acto de violencia en la escuela según la edad - % de respuestas afirmativas sobre las respuestas.

Actos de violencia	Edad (en años)			
	10-12 años	13-15 años	16 y más	Total
Bromas de mal gusto	25	61.7	11.7	100
Amenazas	14.9	74.1	10.4	100

Agresiones verbales	20	69.2	10.8	100
Agresiones físicas	13.5	70.3	16.2	100
Robo o hurto	22.8	67.1	10.1	100
Peleas	22.7	63.7	13.6	100
Agresiones sexuales	16.7	70	10	100
Discriminación por etnia/ género	30	56.7	13.3	100
Vandalismo	16.7	61.1	22.2	100
Uso de alcohol	15.4	69.2	15.4	100
Uso de drogas ilegales	6.7	73.3	20	100
Uso de armas de fuego	14.3	50	35.7	100
Uso de armas blancas	17.4	78.3	4.3	100
Depredación	16.9	70.8	12.3	100
<i>Graffiti</i>	23.5	67	8.9	100

Fuente: Investigación empírica.

En caso que fuera representada gráficamente la tabla 3, generaría una curva parabólica, que en términos generales confirma la literatura cuanto al ápice crítico de la adolescencia (Olweus, 1998; Abramovay, 2006; Sebastião, 2009). La distribución de los datos perdidos sugiere mismo una subvaluación de la práctica de violencia por el grupo de los 13 a los 15 años, porque su incidencia fue más alta que la de los demás grupos etarios.

A pesar del desfase en relación a la edad, por motivo ya mencionado, la tabla 4 presenta los resultados según el grado en que los alumnos estaban matriculados. Los porcentajes más elevados se encuentran en las clases de aceleración del aprendizaje, que reúnen, en programas especiales, los más desfasados. El uso de drogas ilegales, incluso, en esta edad, el alcohol; el uso de armas de fuego; las agresiones físicas y los actos de vandalismo lide-

raron la práctica de violencia, lo que fue confirmado por educadores y alumnos en los datos cualitativos. Esto sugiere que el nivel de la violencia escolar es como una variable *proxy* del fracaso escolar y de la exclusión social, o sea, una suerte de sinónimo, como en otras partes del mundo (véase Debarbieux, 2007). El último grado de la educación fundamental es lo que presenta menor frecuencia de la práctica de violencia. Probablemente por ser entonces el término de la escolaridad compulsoria, la incidencia del fracaso escolar, mensurada por la reprobación y evasión, tendía a ser la más baja del país. La frecuencia más alta se refería a violencias simbólicas y por la práctica del *graffiti*. Del quinto al séptimo grado la incidencia de violencia declarada es semejante, pero con el incremento del uso de armas y de drogas ilegales. Es interesante señalar que el quinto grado corresponde a una ruptura de los currículos: antes con solamente un maestro por clase y un abordaje globalizado, los adolescentes y preadolescentes se someten a un difícil ritual de pasaje, que es la fragmentación curricular por asignaturas y la formación de un clima de clase menos afectivo y más orientado a la racionalidad. Las estadísticas nacionales indican coherentemente alta incidencia de reprobación y abandono. Los datos cualitativos de esta investigación ratificaron estas tendencias nacionales y sus motivos.

Tabla 4 –Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia en la escuela según el grado frecuentado- % de respuestas afirmativas sobre las respuestas válidas.

Actos de violencia	Grados					
	5°	6°	7°	8°	Aceleración	Total
Bromas de mal gusto	25	28.3	15	3.3	28.4	100
Amenazas	18.8	12.3	20.1	21.4	27.4	100
Agresiones verbales	16.9	27.7	16.9	12.3	26.2	100

Agresiones físicas	24.3	10.8	24.3	0	40.6	100
Robo o hurto	27.8	20.3	15.2	8.2	28.5	100
Peleas	22.7	18.2	22.7	0	36.4	100
Agresiones sexuales	20	23.3	16.7	10	30	100
Discriminación por etnia/género	23.3	20	20	13.3	23.4	100
Vandalismo	22.2	13.9	16.7	8.3	38.9	100
Uso de alcohol	15.4	23.1	15.3	0	46.2	100
Uso de drogas ilegales	6.6	20	26.7	0	46.7	100
Uso de armas de fuego	7.1	28.6	21.4	0	42.9	100
Uso de armas blancas	8.7	17.4	43.5	8.7	21.7	100
Depredación	24.2	16.7	25.8	9.1	24.2	100
<i>Graffiti</i>	23.5	17.0	21.6	17.3	20.6	100

Fuente: Investigación empírica.

¿Quiénes eran las víctimas?

Además de los datos cualitativos, los cuestionarios para los alumnos utilizaron una escala de tipo Likert para detectar la victimización. Como en el caso de la práctica de la violencia, la victimización también presenta un posible sesgo, porque muchas veces la víctima tiene vergüenza de su condición y por lo menos se siente en parte culpable. Este es el posible motivo para la categoría intermedia, no concordar ni discordar, acrecido del porcentaje relativamente alto de datos perdidos. En este último caso, la ausencia de declaración incide sobre algunas de las más graves categorías, como el uso de armas y de drogas ilegales y las violencias sexuales, frecuentemente sometidas a la ley del silencio, de acuerdo con los

datos cualitativos. La mayor incidencia de la victimización, en particular en violencias físicas y simbólicas, como las amenazas, las agresiones verbales y físicas, las bromas, las peleas y las discriminaciones por etnia y género. La proporción de víctimas fue del 61.5% de los alumnos y la de los practicantes del 26.8% números absolutos indican una cantidad mayor de víctimas que de practicantes de violencia. Sea por sesgo de los datos de práctica de violencia o no, esto sugiere que un sólo agresor puede establecer un área de influencia que involucra más de una víctima.

La tabla 4 informa los números de los alumnos que sufrieron violencia. Véase que la investigación no se contentó en indagar qué tipos de violencias cada uno presencié, lo que saturaría el número de episodios y comportamientos, pero indagó por la autoría y la victimización. El primer dato importante es la elevada proporción de respuestas nulas o en blanco, en particular para los tipos de violencia más graves, que potencialmente afectan a los alumnos e inspiran miedo, como el uso de alcohol y otras drogas ilegales y el porte de armas. Bastaba la visión de las infracciones para infundir inseguridad en el ambiente que debería ser rigurosamente protegido, la escuela. Por supuesto, había invitaciones y hasta convocatorias a integrar los círculos de usuarios. Las violencias sexuales, de confesión vergonzosa para ambos los sexos, también alcanzó alto porcentaje. Una de las violencias reportadas fue sacar fotos y hacer cortas películas de alumnas desnudas en los baños para futuro chantaje o quizá para venta en el mercado pedopornográfico. La suma de los datos perdidos con la categoría “ni concordancia ni discordancia” se queda alrededor de los 30%, coincidentemente con porcentajes bajos para los tipos de violencia arriba mencionados, que alcanzaron alta proporción de datos perdidos. Cuanto a la concordancia sobresalen las violencias simbólicas, las agresiones físicas y las peleas.

Tabla 4 –Alumnos que se declararon víctimas de violencia en la escuela por tipo de acto- % sobre el total de casos válidos.

Actos de violencia	De acuerdo	Ni concordan ni discordan	Discordan	Sin respuesta	Total
Amenazas	50.9	10.3	28.3	10.5	100
Agresiones verbales	42.6	10.2	27.8	19.4	100
Agresiones físicas	44.1	8.7	27.9	19.3	100
Robo o hurto	39.9	9	31.8	19.3	100
Peleas	41.3	9.2	28.4	20.8	100
Agresiones sexuales	38.3	9.3	29.2	23.2	100
Discriminación por etnia/género	40.2	10.9	27.3	21.6	100
Acción de pandillas	38.7	10	26.3	25.0	100
Bromas de mal gusto	45.7	10.3	25.2	18.9	100
Uso de alcohol	38.6	9.6	29.3	22.5	100
Uso de drogas ilegales	38.8	8.1	29.9	23.2	100
Porte de armas blancas	38.6	7.8	29.9	23.7	100
Porte de armas de fuego	38.4	7.8	29.5	24.3	100

Fuente: Investigación empírica.

Por su lado, en el total de las declaradas víctimas predominaron las chicas, con el 54.7% de las respuestas válidas, mientras los restantes 45.3% fueron de chicos. La tabla 5 demuestra que la elevada

abstención total de respuestas fue más alta para los chicos, probablemente por ser para ellos más humillante confesar la victimización, según las tradiciones patriarcales y machistas. En general, las diferencias significativas de victimización de ambos los sexos son pequeñas. Las alumnas sufrieron más frecuentemente violencias simbólicas, pero también de la acción de pandillas, que pueden estar relacionadas a robos, hurtos y agresiones sexuales. Así, las chicas, por su menor fuerza física, eran víctimas preferenciales de estos grupos, predominantemente masculinos, pero también en baja proporción femeninos. Las armas blancas alcanzaron elevada participación para los dos sexos, como si casi todos y todas las tuviesen visto y se consideraron amenazadas/os. Cuanto a los alumnos, también se declararon sometidos a violencia simbólica, en especial a la acción de pandillas. Es importante aclarar que, con la escolarización casi universal, las pandillas tienden a formarse fuera de la escuela, pero la frecuentan y actúan a favor de sus objetivos. El gregarismo adolescente potencia la fuerza simbólica y física de estos grupos desviantes, que muchas veces creaban una jerarquía de miedo e intimidación, resguardando sus líderes, mientras sus subordinados enfrentaban abiertamente las peleas. En este sentido, el camino para la escuela era muy vulnerable, pero también las escuelas eran invadidas por las pandillas. El robo y la venganza grupal contra individuos o grupos menores eran los objetivos más constantes de ataque. Con esto, la supervivencia de los alumnos dependía antes del aprendizaje del currículo de la calle que del currículo escolar. La propia vida biológica y social tornaba mucho más importante el aprendizaje en la atribución de adolescente que la de alumno. Ante estas opciones, si la escuela requería el capital cultural que los discentes no tenían, era claramente mejor fracasar en la evaluación escolar, lo que también despertaba rabia y resentimientos contra la institución (Dubet, 2002).

Las escasas diferencias de victimización entre discentes de ambos los sexos pueden reforzar las investigaciones que constatan la elevada correlación entre ser autor y ser víctima, sin diferencias expresivas de victimización por sexo (Gavray, 2010). Por otro lado, contrarían otras investigaciones en que las chicas se declararon más frecuentemente ser víctimas de violencia (Olweus, 1998; Carrá, 2009), como también investigaciones en Brasil, que revelaron los chicos más constantemente como víctimas (Abramovay, 2006; Malta, 2010; Ficher *et al.*, 2010). Lo mismo se verificó en Portugal (Sebastião, 2009).

Tabla 5 –Alumnos que se declararon víctimas de violencia en la escuela según el sexo- % sobre el total de casos válidos.

Actos de violencia	Sexo femenino				Sexo masculino			
	Concordan	No conc. ni discordan	Discordan	Total	Concordan	No conc. ni ddisc.	Discordan	Total
Amenazas	54.5	10	35.5	100	54.3	13.2	32.5	100
Agresiones verbales	54.5	10	35.5	100	54.3	13.2	32.5	100
Agresiones verbales e física	50.9	10.8	38.3	100	47.8	11.7	40.5	100
Robo o hurto	56	10.9	33.1	100	48.3	12.7	39	100
Peleas	53.6	11.8	34.6	100	45.1	12.5	42.4	100
Agresiones sexuales	54.5	13.1	32.4	100	47.5	15	37.5	100
Discriminación por etnia/género	57	11.6	31.4	100	45	15.6	39.4	100
Acción de pandillas	59.4	12.8	27.8	100	52.2	12.7	35.1	100

Bromas de mal gusto	53.6	11.8	34.6	100	45.5	13.1	41.4	100
Uso de alcohol	54.5	9.7	35.8	100	45.7	11.7	42.6	100
Uso de drogas ilegales	54.3	8.9	36.8	100	46.1	12	41.9	100
Porte de armas blancas	98.1	1.9	0	100	98.8	0	1.2	100
Porte de armas de fuego	54	9.6	36.4	100	46.1	11.1	42.8	100

Fuente: Investigación empírica.

Los grupos de edad presentan niveles declarados de victimización casi homogéneos. Ni los más jóvenes, por supuesto más vulnerables por su menor fuerza física, ni los mayores, supuestamente más fuertes en poder físico y simbólico, sufrieron menos violencia. Las pequeñas diferencias cuantitativas no nos autorizan a considerar la predominancia de algunos tipos por edad, excepto quizá la reducción de la discriminación por etnia y género, de las bromas o de la acción de *pandillas*. Una vez más las armas blancas tenían un rol muy preocupante que se necesita investigar.

Tabla 6 – Alumnos que se declararon víctimas por acto de violencia según la edad – % sobre el total de respuestas válidas.

Actos de violencia	Edad (en años)		
	10-12 años	13-15	16 y más
Amenazas	53.2	53.1	50
Agresiones verbales	53.0	54.8	53.5
Agresiones verbales/físicas	51.0	49.3	46.5
Robo o hurto	51.8	53	47.5

Peleas	49	49.8	50
Agresiones sexuales	51.5	51	51.1
Discriminación por etnia/género	55.6	51	41
Acción de pandillas	58.9	56.2	48.8
Bromas de mal gusto	51.4	49.4	39
Uso de alcohol	51.1	50.6	46.1
Uso de drogas ilegales	50.4	50.7	48.8
Porte de armas de fuego	50.3	50.2	50
Porte de armas blancas	100	98.9	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: La pregunta permitía respuestas múltiples.

La victimización según el grado (tabla 7), coherentemente con la edad, también no presentó grandes diferencias. Sin embargo, las clases de aceleración tuvieron incidencia mayor de víctimas de agresiones físicas, discriminación y uso de drogas ilegales (incluso el alcohol para los menores de 18 años de edad) en las instalaciones de las escuelas. El octavo grado, antes comentado, presenta porcentajes un poco más bajos, mientras el séptimo grado, después de las clases de aceleración, alcanzan mayor proporción de víctimas declaradas.

Tabla 7 –Alumnos que se declararon víctimas por tipo de violencia según el grado– % sobre total de respuestas válidas.

Actos de violencia	Grados					
	5°	6°	7°	8°	Aceleración	Total %
Amenazas	17.5	24.2	24.4	15.4	18.6	100
Agresiones verbales	16.4	16.7	23.6	15.9	27.5	100
Agresiones verbales/ físicas	16.4	20.3	24.4	19.7	19.3	100
Robo o hurto	18.2	20.9	25.9	17,3	17.9	100

Peleas	12.7	15.8	34.4	15.7	21.6	100
Agresiones sexuales	16.2	17.1	27.9	18.5	20.4	100
Discriminación por etnia/ género	17.4	16.9	27.3	15.4	23.2	100
Acción de pandillas	17	19.4	23.8	23.4	16.6	100
Bromas de mal gusto	13.3	21.3	28.1	15.7	21.7	100
Uso de alcohol	20.9	23.1	23.1	10	23.1	100
Uso de drogas ilegales	18.3	18.8	31.1	10.3	21.6	100
Porte de armas de fuego	16.3	18.9	33.2	12.5	19.2	100
Porte de armas blancas	26.9	16.9	15.4	14.6	26.2	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: La pregunta permitía respuestas múltiples.

¿Quiénes eran los punidos?

La claridad y consistencia de las normas y su aplicación por la escuela son fundamentales para no instalarse una situación de anomía (Durkheim, 1963; Sebastião, 2009), ni de injusticia, que minan la autoridad y el orden social de la institución. Sin embargo, las puniciones de las escuelas públicas se revelan débiles, burocráticas, rutinarias y repetitivas, de acuerdo con las investigaciones emprendidas por esta Cátedra UNESCO (Galvão *et al.*, 2010). Su reiteración y progresiva pérdida de efecto y de sentido llevó los investigadores a compararlas con el jabón de tocador: cuanto más usado, más se desgasta. El liderazgo carismático de maestros y directivos alcanza notoriamente más y mejores efectos que el liderazgo burocrático (Dubet y Martuccelli, 1996; Gomes y Lira, 2010).

La tabla 8 revela en primer lugar algunas puniciones disciplinarias discutibles, como la pérdida de puntos referentes a la evaluación cognitiva, que es muy grave en situaciones de escaso éxito escolar. Ser encaminado de vuelta a su casa antes del térmi-

no de las actividades lectivas, así como quedarse después del fin de las clases son medidas irresponsables: los alumnos necesitan moverse en grupos de y para la escuela porque solos son más vulnerables a las pandillas. Además, si un alumno en su minoridad jurídica sale de la institución oficial antes del encerramiento de las actividades, más comúnmente sin el conocimiento de sus padres o responsables, puede involucrarse en actividades inadecuadas o ilegales en el tiempo de ocio. La escuela, en términos legales, será responsable por lo que ocurra, pero como es muy rara la punición de la escuela, por fuerza de la debilidad institucional, la práctica persiste. Cuanto a la transferencia para otra escuela, tiene la ventaja de cambiar de ambiente social, pero tiene el inconveniente de los mecanismos informales de selección de escuelas, que las dividen en bien amadas y mal amadas. Sino hay un “intercambio” entre directivos (te envió un alumno problema y tú me envías otro), se forman o fortalecen las escuelas mal amadas o, más precisamente, temidas por su falta de orden y la concentración de alumnos que tienen dificultad de respetar las normas. Es por lo menos dudoso el cambio de conducta de los alumnos y su buen éxito escolar.

La distribución de los alumnos punidos según el sexo revela que las principales diferencias se refieren a la conducción al directivo, a la expulsión del salón de clase, la advertencia escrita y la privación del recreo, el cambio de clase y de escuela, todas sanciones más aplicadas a los chicos que a las chicas. Igualmente, se verifica una diferencia en relación a los delitos cometidos, situaciones de abandono y maltrato: los chicos son más frecuentemente encaminados al Consejo de Tutela, un órgano del Poder Ejecutivo encargado de acciones educativas, sociales y otras, al orden de la Justicia, relativas a los niños y adolescentes, involucrando las familias y en ciertos casos la comunidad. Cuanto al reporte a la policía, se constata la casi paridad de sexo, lo que corresponde al fenómeno más amplio de la creciente participación femenina en la criminalidad,

más frecuentemente al servicio de un novio, esposo o compañero en actividades menos violentas, como el tráfico minorista de drogas.

Cuanto a las chicas, las escuelas confían más en la eficacia de llamar sus responsables a una reunión. También es menos frecuente encaminar la chica a la casa antes del término de las clases, porque ella evidentemente es aún más vulnerable que un chico sólo, en especial por el riesgo de abuso sexual, incluso violación. Dos pesos, dos medidas, como se concluye. El cambio de clase y de escuela es también mucho más raro para las chicas porque la indisciplina y la transgresión son más típicas del sexo masculino. Ellos tienen más dificultad de ajustarse al orden social de la escuela y a los requerimientos de evaluación, al contrario, su rebelión es muchas veces una forma de afirmación indispensable para los grupos de que participan. Sino lo hacen, se quedan víctimas de la homofobia. Aunque las evaluaciones nacionales no indiquen la nítida superioridad de rendimiento intelectual de las chicas, excepto en la lengua nacional, los alumnos se integran más a la cultura del riesgo, del desafío, de la inconformidad y de la iniciativa (Gomes, 2005). Por su turno, las niñas son aún las que más se ajustan a las normas, a un cuerpo docente predominantemente femenino y a la concentración intelectual. Es verdad que nuevas femineidades se desarrollan, como sugiere la repartición casi paritaria de sexo en el encaminamiento a la policía, pero las chicas practican menos violencia, sus comportamientos violentos son más simbólicos que físicos y, por eso, son menos visibles. Por eso, son bien menos punidas que los chicos.

Tabla 8 –Alumnos que declararon haber recibido punición por tipo según el sexo- % sobre las respuestas válidas.

Tipos de puniciones	Sexo		
	Femenino	Masculino	Total

Encaminamiento al directivo	42	58	100
Pérdida de puntos en la evaluación de rendimiento	35.3	64.7	100
Expulsión del salón de clase	42	58	100
Advertencia escrita	35.3	64.7	100
Mensaje dirigida a los padres/responsables	41.3	58.7	100
Convocación de los padres/responsables	51.5	48.5	100
Privación del recreo	32.5	67.5	100
Hacer ejercicios adicionales	47.4	52.6	100
Suspensión de clase por uno o más días	44.6	55.4	100
Prorrogación del día en la escuela	39.2	60.8	100
Encaminamiento inmediato a la casa	15	85	100
Cambio de clase	33.3	66.7	100
Encaminamiento al Consejo de Tutela	23.8	76.2	100
Encaminamiento a la policía	47.2	52.8	100
Cambio compulsorio de escuela	22.7	77.3	100

Fuente: Investigación empírica.

La relación entre la práctica de la violencia y la punición es visible en la tabla 9. El grupo de edad de los 13 a los 15 años es también el que sufre puniciones con más frecuencia. Las especies de puniciones también varían según la edad: para los más jóvenes, con relaciones más fuertes con la familia, predomina el encaminamiento al directivo, la convocación de los padres o responsables y la comunicación por escrito con estos últimos. Pocos, en términos absolutos y relativos, cambian de clase o menos aún de escuela. Sin embargo, la proporción de los que son encaminados a la policía y al Consejo de Tutela no es despreciable.

El grupo de los 13 a 15 años representa en promedio más de dos tercios de los punidos, con todo el repertorio de punicio-

nes disponibles, incluyendo la transferencia de escuela y la terrible pérdida de puntos en la evaluación de su rendimiento. Por último, el grupo de 16 años y más reúne los porcentajes más bajos en relación al total de los que se declararon punidos. La advertencia por escrito, la vuelta a la casa y el encaminamiento al Consejo de Tutela fueron las providencias más frecuentes.

Tabla 9 –Alumnos que declararon haber recibido punición por tipo según la edad- % sobre las respuestas válidas.

Tipos de puniciones	Edad (en años)			
	10-12	13-15	16 y más más	Total
Encaminamiento al directivo	31.9	58.1	9.2	100
Pérdida de puntos en la evaluación de rendimiento	10.6	75.3	14.1	100
Expulsión del salón de clase	17.5	72.5	9.7	100
Advertencia escrita	14.7	64.7	20.6	100
Mensaje dirigida a los padres/responsables	20	69.4	10.6	100
Convocación de los padres/responsables	30.4	58.8	10.4	100
Privación del recreo	20.5	66.3	12	100
Hacer ejercicios adicionales	20.4	70	9.3	100
Suspensión de clase por uno o más días	19.8	69.8	9.9	100
Prorrogación del día en la escuela	16.7	69.6	12.7	100
Encaminamiento inmediato a la casa	10	60	30	100
Cambio de clase	20	62.2	17.8	100
Encaminamiento al Consejo de Tutela	23.8	47.6	28.6	100
Encaminamiento a la policía	23.6	63.4	13	100
Cambio compulsorio de escuela	9.1	72.7	18.2	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: La pregunta permitía respuestas múltiples.

Por último, las variaciones cuanto al grado indican una vez más que las clases de aceleración del aprendizaje y las del quinto grado eran las más críticas (tabla 10). Una vez más las discontinuidades curriculares y el fracaso escolar se presentan asociados a la práctica de violencia y indisciplina por los alumnos. Las puniciones proporcionalmente más graves recayeron sobre los alumnos con más alto desfase edad-grado, en las clases de aceleración. Los alumnos del quinto grado recibieron puniciones más livianas, pero fueron relativamente elevadas las proporciones de transferencias para otro establecimiento y de encaminamiento a la autoridad policial.

Debe recordarse que la mayoría de los alumnos del quinto grado no tenían la edad recomendada de 11 años, pero acumulaban un retraso de períodos anteriores. Esto significa que, además de los abruptos cambios curriculares, muchos de ellos se encuentran en la “edad crítica” de la adolescencia, cuando es más difícil aceptar el orden escolar. A partir del quinto grado, la frecuencia y la gravedad de las puniciones tienden a disminuir, llegando al nivel mínimo en el octavo grado.

Tabla 10 –Alumnos que declararon haber recibido punición por tipo según el grado- % sobre los casos válidos.

Tipos de puniciones	Grados					
	5°	6°	7°	8°	Aceleración	Total
Encaminamiento al directivo	25.2	23.5	20.2	5	261	100
Pérdida de puntos en la evaluación de rendimiento	22.4	16.5	12.9	5.8	42.4	100
Expulsión del salón de clase	24.9	16.4	15.6	10.4	32.7	100
Advertencia escrita	20.6	14.7	8.8	11.8	44.1	100
Mensaje dirigida a los padres/responsables	26.3	22.5	15.0	4.9	31.3	100

Convocación de los padres/ responsables	25	22.7	17.3	10.8	24.2	100
Privación del recreo	24.1	22.9	20.5	8.4	24.1	100
Hacer ejercicios adicionales	20.7	19.3	24.5	14.4	21.1	100
Suspensión de uno o más días de clase	20.3	20.7	18.9	14	26.1	100
Prorroga del día en la escuela	26.5	17.6	18.6	5.9	31.4	100
Encaminamiento inmediato a la casa	15	20	5	10	50	100
Cambio de clase	31.1	13.3	8.9	4,4	42.3	100
Encaminamiento al Consejo de Tutela	19	28.6	14.3	4,8	33.3	100
Encaminamiento a la policía	23	18.6	19.3	9.3	29.8	100
Cambio compulsorio de escuela	22.7	18.2	18.2	4.5	36.4	100

Fuente: Investigación empírica.

Conclusión

Los resultados de esta investigación, considerando sus limitaciones, en líneas generales confirman la literatura cuanto a la asimetría de la incidencia de práctica de violencia, de la victimización y de las punitivas. Los chicos practican violencias físicas, más visibles, con mayor frecuencia y son más sancionados por esto. Las chicas son autoras predominantemente de violencias simbólicas y son menos sancionadas. En compensación, las chicas tienden a ser un poco más vulnerables a los actores de la violencia. Cuanto a la edad, se destacó un período crítico, entre los 13 y 15 años, antes y después del cual la práctica, la victimización y la punición son menores. Por último, cuanto mayor el fracaso escolar, aquí representado por el desfase edad-grado, mayores la práctica, la victimización y la punición por violencia.

Tales variaciones, algunas veces una tendencia de moderada a flaca, implican formas diferentes de tratamiento de la violencia escolar y, consecuentemente, la necesidad de que los educadores piensen en grupos diferenciados y no solamente en individuos. Lo que más resalta es el estado precario de los puentes entre los establecimientos educativos y sus discentes. Las dificultades de comunicación contribuyen para generar un hiato entre la cultura escolar y las culturas adolescentes y entre la cultura escolar y la situación de exclusión social de parte de los discentes. Sin abrir mano de sus finalidades, prescritas por la Constitución y la Ley, los currículos dejaban de explorar innúmeras vías para mejor comunicarse y llegar a sus objetivos. Éste casi abismo daba a la violencia las caras del fracaso escolar y de las desventajas socioeconómicas, contribuyendo, por su circularidad acumulativa, a situaciones de riesgo de los alumnos en el presente y en el futuro. Éstos son procesos capaces de contribuir expresivamente para la perpetuación de la exclusión escolar y social, con sus contenidos de violencia. La impropiedad de las sanciones escolares.

Además, en este diálogo precario entre las dos extremidades de los puentes se miran dos desconocidos: educadores y alumnos. En el laberinto de la recíproca incomprensión, los adolescentes se recogen a sus cápsulas grupales, que son los reductos de sus subjetividades, de la conquista de su autonomía y de la superación de la heteronomía en relación a los adultos. La impropiedad de las sanciones escolares salta a los ojos, manteniendo un equilibrio frágil, pero generando al mismo tiempo efectos colaterales nocivos. Esta “inestabilidad estable” en gran parte resulta del desconocimiento mutuo y de nubes que filtran la luz. ¿Por qué cierto grupo de edad practica y sufre comportamientos violentos? ¿Cuál es (o cuáles son) la naturaleza de la adolescencia? ¿Cuáles son las características de sus crisis? ¿Hay realmente una cultura juvenil? ¿Cuáles son los lugares de los adolescentes en los contextos fami-

liar, escolar, de pares y otros? (Véase, por ejemplo, Quentel, 2004; Breviglieri, 2007; Lahire, 2007; Groppo, 2009). ¿Es la adolescencia una etapa regida por el tiempo rumbo a una madurez, mejor que ella, similar a la noción neoevolucionista del progreso social? ¿Es la adolescencia, especialmente en estos principios del siglo XXI y en las diferentes latitudes, una etapa preparatoria y/o un periodo que se vive en sí mismo? Éstas son algunas cuestiones que corresponde a la academia tomar como objetos de reflexión y que es el tema de uno de los proyectos de esta Cátedra UNESCO.

**Profesora asociada (MSc.) de la Universidad Universidad Católica de Brasilia y secretaria ejecutiva de la Cátedra UNESCO referida.
adrianalira@ucb.br

***Profesor Catedrático del Programa de Posgrado en Educación y fundador de la Cátedra UNESCO mencionada.
clgomes@terra.com.br

****Profesor Asociado del Programa de Posgrado en Educación y investigador asociado de la Cátedra UNESCO mencionada.
cangelo@ucb.br

Bibliografía

- Abramovay, Miriam. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, Unesco, Observatório de Violências nas Escolas. Brasil: Universidade Católica de Brasília.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona Edições.
- Bosacki, Sandra L. (2005). *The culture of classroom silence*, New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Breviglieri, Marc. (2007). L'arc expérientiel de l'adolescence: esquivé, combine, embrouille, carapace et étincelle. *Éducation et*

- Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, (19): 99-113.
- Canada. Public Health Agency. (2009). *Aggressive girls: overview paper*.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire: l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coleman, James Samuel. (1963). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Comellas, María Jesús. (2008). La violencia a las escuelas: ¿por qué un cambio de enfoque? *Revista de Psicopedagogía*, 25(78): 255-263.
- Correia, José Alberto y Matos, Manuel. (Orgs.). (2003). *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento/Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Debarbieux, Eric. (2007). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Delalande, Julie. (2003). *Culture enfantine et règles de vie*. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, pp. 3-13.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo: Cortez.
- Dubet, François. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris: Éds. Du Seuil.
- y Martuccelli, Danilo. (1996). *À l'école: sociologie de la expérience scolaire*. Paris: Éds. Du Seuil.
- Durkheim, Émile. (1963). *As regras do método sociológico*. 3 ed. São Paulo: Nacional.
- Ferreira, Suely Soares y Gomes, Candido Alberto. (2009). O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer. *Revista de Ciências da Educação*, 11 (21): 77-105.
- Ficher, Rosa Maria et al. (2010). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: Cets/Fia.
- Galvão, Afonso et al. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 18(68): 425-442, Jul./Sep.

- Gavray, Claire. (2010). Stéréotypes sexuels et proximité à la violence dans le cadre scolaire. *Raisons, Comparaisons, Éducatons: la Revue Française d'Éducation Comparée*, Paris, (6): 39-74.
- Gomes, Candido Alberto. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: E.P.U.
- y Lira, Adriana. (2010). Aprender a convivir: cómo las escuelas hacen la diferencia. *Revista Internacional Magisterio*, (44): 40-45.
- Grosso, L. A. (2009). O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia*, 14 (26): 37-50.
- Lahire, Bernard. (2007). Infancia y adolescência: de los tempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16): 21-38.
- Lima, Diogo Acioli. (2010). *Dores de ser adolescente: relação de dominação e violência entre estudantes*. 148 f. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Malta, Deborah Carvalho *et al.* (2010). *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009, Ciência e Saúde Coletiva*, (15): 3065-3076, Suplemento 2.
- McKnight, Patrick E. *et al.* (2007). *Missing data: a gentle introduction*. New York: The Guilford Press.
- Minayo de Souza, M. C. *et al.* (1999). *Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Garamond.
- Morin, Edgar. (2010). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Unesco.
- Neves, Paulo y Viana, Claudia. (2006). Violência escolar e relações de gênero: sobre a invisibilidade das meninas. Bomfim, Maria do Carmo Alves; Matos, Kelma Socorro Lopes (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violência na escola*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, pp.149-164.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Owens, Laurence, Shute, Rosalyn y Slee, Philip. (2005). "In the eye of the beholder...": girls', boys' and teachers' perceptions of boys' aggressions to girls. *International Education Journal*, 5(5): 142-151.
- Patton, Michael Quinn. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Quentel, Jean-Claude. (2004). L'adolescence et ses fondements anthropologiques, *Comprendre*, (5): 25-41.
- Radojkovic, Katarina. (2007). *School violence and gender: perceptions of pupils and school staff in one school in Belgrade/Serbia*. 59 f. Dissertación (Maestría Internacional en Ciencia del Servicio Social)–Departamento de Servicio Social, Universidad de Gotemburgo.
- Ramos, S. *et al.* (2011). Vulnerabilidade e violência. En Gomes, Candido Alberto. (Org.) (2011). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília: Unesco, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, pp.45-78.
- Sánchez, Virginia y Ortega, Rosario. (2010). El estudio científico del fenómeno *bullying*. En Ortega, Rosario (Org.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, pp. 55-80.
- Sebastião, João. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Revista Interações*. (13): 35-62.
- Waiselfisz, Julio Jacobo. (Coord.). (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo, Cortez.

Notas

¹ Proyecto de investigación de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

² Fuentes de los datos originales: IBGE y CODEPLAN. El nivel máximo de desigualdad del índice de Gini es 1,000 y el mínimo es 0,000.

EL TRABAJO GRUPAL PARA MEJORAR LA PERCEPCIÓN DE PERTENENCIA EN EL GRUPO Y PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.

DATOS SOCIOMÉTRICOS

María Jesús Comellas Carbó

Doctora en Filosofía. Profesora investigadora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.
mjcomellas@grode.org

Recibido 7 Agosto 2011

Aceptado 15 Septiembre 2011

Resumen

El proceso de socialización, de desarrollo de la autoimagen social y de la personalidad se realiza en el marco del centro educativo a lo largo de las etapas educativas infantil primaria, especialmente secundaria.

Este proceso se da de forma directa en el marco del grupo aula a través de las experiencias y vivencias relacionales lideradas, de forma especial con criterios pedagógicos, por el profesorado.

Este liderazgo tiene como objetivo fundamental crear, para todo el alumnado, condiciones favorables para que todo el alumnado tenga una percepción positiva de su lugar en el grupo. Estas condiciones de manera natural no se dan debido a múltiples factores sean culturales, rendimientos académicos o afinidades.

Se presentan resultados obtenidos durante 3 cursos escolares en centros de primaria y secundaria donde se pone en evidencia la incidencia de fortaleza de las acciones educativas llevadas a cabo como factor de prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia.

Palabras clave: Socialización, liderazgo adulto, grupo iguales autopercepción positiva y negativa, oportunidades.

Estado de la cuestión

En la dinámica relacional, cada miembro del grupo tiene su propia percepción del lugar que ocupa en él y el grado de protagonismo que tiene. Es precisamente en esta valoración o percepción de su situación en el grupo (autopercepción) en la que se centra este análisis por la influencia que tiene en las conductas, actitudes y las repuestas en cada una de las situaciones cotidianas.

El debate de las causas del ajuste o desajuste de esta auto-percepción y la búsqueda de alternativas para actuar deben hacerse en el marco de la comunidad educativa para dar una respuesta integrada y consensuada que incida en la dinámica del grupo y favorezca el proceso de socialización del alumnado. En el grupo todas las personas aprenden competencias y habilidades sociales necesarias para vivir en un mundo complejo y todas las personas, en algún momento, pueden encontrarse con situaciones complejas que les representen una cierta vulnerabilidad relacional. Por ello es importante conocer las dificultades que afectan a las personas para poder estar bien relacionadas en el grupo.

El análisis que se presenta, compartido con el profesorado, ahonda en este factor, desde un modelo de investigación-acción participativa, pretende mostrar la tendencia de mejora del desajuste en la autopercepción del alumnado a partir de la implicación colectivas que den respuestas a dichas causas.

El grupo escolar contexto de socialización

El proceso de socialización, posterior al iniciado en la familia, grupo de socialización primario, se da, en gran medida, desde las primeras edades, en el contexto del centro educativo y favorece el desarrollo de unas competencias relacionales, más amplias, imprescindibles para convivir y adaptarse a la sociedad.

Este aprendizaje no se da de forma espontánea sino de forma progresiva con la acción educativa sistemática que potencie la comprensión de las pautas relacionales, la adquisición de habilidades y garantice que cada persona del grupo tenga un espacio en que construir positivamente su personalidad como ser social.

Los factores individuales, sociales, escolares o ambientales no deben ser condicionantes de este proceso y posiblemente tendrían una influencia evidente, sin la intervención educativa, especialmente por el hecho de que los grupos escolares tienen unas características y unos objetivos específicos que condicionan la dinámica y las relaciones. Por ello el liderazgo adulto es determinante para hacer posible que el 100% del alumnado pueda participar de una dinámica grupal positiva.

No existe una definición unívoca de grupo. Según sea el enfoque se hace hincapié en el aspecto que se considera más relevante y que se desea valorar y potenciar como referencia.

En principio debe haber una pluralidad de individuos que estén en contacto, que tienen cuenta de su existencia y conciencia de cierto elemento común de importancia que les diferencia de otros (Olmsted, 1984). De igual manera para que un grupo pueda ser considerado y tratado como tal debe reunir dos condiciones previas: debe estar constituido por una pluralidad de personas y debe haber una limitación numérica que les distingue de las colectividades, ejército, por ejemplo, o de las categorías sociales generales de sexo, estatus social, etcétera, (Merton, 1980).

Por tanto uno de los aspectos que se valoran como relevantes para que el grupo tenga entidad como tal es que los individuos tengan alguna *conciencia* sobre los vínculos que les unen entre sí y que, por el hecho de pertenecer al grupo, deben interactuar de acuerdo con unos esquemas establecidos previamente sea por el propio grupo o por agentes externos.

La percepción de pertenecer al grupo permite verse en relación a otras personas y actuar como miembros del grupo y no como simples individuos. Esta conciencia de la relación y actuación permite que el grupo tenga entidad psicosocial.

Un grupo no es, por tanto, una simple pluralidad de personas, sino un todo dinámico, un conjunto de relaciones que involucra a todos sus componentes y su naturaleza está en la interdependencia de las personas y en el sistema grupal que se encuentra en un continuo proceso de cambio.

El grupo como unidad tiene características que inciden directamente en su dinámica y por tanto el grupo aula participará directamente de estas características lo que le confiere una gran complejidad. **Es un grupo primario por la estabilidad en el espacio, el tiempo y los vínculos** y tiene simultáneamente las características de los **grupos formales: organización escolar** y de los **informales amistades espontáneas y subgrupo**, hecho que comporta complejidad en su gestión y, en este caso, en la intervención educativa (Cooley, 1933) (**cuadro 1**).

Según la estructura	Según los vínculos relacionales
grupo formal: necesita liderazgo organización y las personas buscan un objetivo concreto	grupo primario: grupo reducido en el mismo espacio, estabilidad y con roles claros, relaciones afectivas
	grupo secundario: muchas personas, con relaciones formales y posible
grupo informal: grupo reducido que no necesita liderazgo organización ni motivos	grupo primario: grupo reducido en el mismo espacio, con estabilidad, roles claros y relaciones afectivas
	grupo secundario: muchas personas, con relaciones formales y posible movilidad

(Cuadro 1)

En el momento en que los grupos escolares responden a diferentes criterios en su constitución y no vienen determinados por motivaciones de las personas sino por una serie de circunstancias es preciso hacer un análisis en profundidad para comprender las posibles dinámicas que emergen de dicha complejidad ya que va a determinar, en gran manera, la calidad y satisfacción de la vida en el grupo ya que estará condicionada por las actitudes individuales y las posibilidades de pertenencia en el grupo como se pone en evidencia en el planteamiento siguiente (**cuadro 2**).

El aula, un grupo formal	
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un líder formal que debe guiar el grupo hacia el logro de los objetivos. • Los miembros tienen tareas específicas y roles definidos, aun cuando no siempre son visibles. • Cada componente ocupa un lugar o estatus dentro el grupo. • Hay un seguido de normas explícitas que concretan cómo deben ser las relaciones entre los componentes del grupo y hay otras implícitas que realmente son las que determinan la calidad de las relaciones. • Se han de conseguir unos objetivos. • Las actuaciones de cada miembro y las del grupo se evalúan. • Las relaciones que se establecen dentro el grupo no son inicialmente de cariz afectivo puesto que no han elegido pertenecer a este grupo. • No siempre hay coincidencia entre la posición que las otras personas atribuyen a cada miembro dentro el grupo y la percepción personal de la posición que se ocupa.

	<ul style="list-style-type: none"> • No todos consiguen integrarse socialmente dentro el grupo.
Riesgos de exclusión del grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando la frustración y los sentimientos de incompetencia e insuficiencia personal son intolerables porque hay demandas excesivas. • Cuando la emergencia de liderazgos en el sí del grupo provocan en algunos de sus miembros sea la retirada, la busca de estrategias de invisibilidad o el enfrentamiento más o menos violento. • Cuando la dinámica del grupo no permite que todos sus miembros participen y tengan la posibilidad de utilizar sus habilidades. • Cuando las normas del grupo afectan la libertad del suyos miembros fuera del contexto grupal. • Cuando la pertenencia al grupo provoca una evaluación negativa por parte de personas externas. • Cuando hay sentimientos personales de valoración negativa, experiencias victimizadoras o de marginación, sea esta real o no, implícita o explícita.

(Cuadro 2)

La percepción positiva y negativa

La percepción está estrechamente relacionada con lo que se espera del grupo. Será ajustada si hay coincidencia entre lo que se espera y lo que se recibe y a su vez será percepción ajustada positiva relacionada con el número de elecciones esperadas y las recibidas y en sentido contrario la percepción ajustada negativa estará relacionada con el número de rechazos esperados y los recibidos.

No se trata, pues, de la situación de aceptación o rechazo en que se halla la persona sino el grado de conciencia de su situación en el grupo, factor determinante de su autoimagen grupal es decir

su conciencia del “yo soy y pertenezco a un grupo” y en estrecha relación con las respuestas que el grupo da de forma dinámica y recíproca. Cuando esta relación es satisfactoria la persona se siente aceptada y valorada positivamente lo que favorece su percepción y autoestima.

Autopercepción positiva

Código	Significado de los índices de autovaloración positiva
N/C	Personas que no han contestado a la pregunta: ¿“Quién crees que te habrá elegido”? O que han contestado que no tendrían ninguna elección.
Baja	Personas que creen que recibirán pocas elecciones. La realidad es que reciben más de las que suponen.
Ajustada	Personas que esperan recibir un nombre determinado de elecciones y coincide aproximadamente con las supuestas.
Alta	Personas que creen que recibirán más elecciones. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
Muy alta	Personas que creen que recibirán muchas elecciones. La realidad es que reciben muchas menos de las que suponen. Frecuentemente son personas rechazadas y pueden compensar este rechazo con expansividad positiva.
Comentarios global	<p>Cuando la autopercepción es baja o muy baja indica que las relaciones positivas son poco percibidas por lo que se genera una distancia entre las personas con posibles afinidades y dificulta la creación de los vínculos relacionales positivos.</p> <p>La percepción desajustada alta no permite comprender las actitudes y distancia del grupo por lo que se dificulta su integración.</p>

Por el contrario, si la persona se siente poco aceptada y/o rechazada, aunque no sea cierto, le condicionará en sus relaciones y podrá provocar aislamiento, dificultades de cooperación y una baja autoestima (Castillo, 2009).

Código	significado
N/C	Personas que no han contestado a la pregunta: ¿“Quién crees que te habrá rechazado”?
Baja	Personas que creen que recibirán pocos rechazos. La realidad es que reciben más de las que suponen.
Ajustada	Personas que esperan recibir un nombre determinado de rechazos y coincide aproximadamente con los supuestos.
Alta	Personas que creen que recibirán más rechazos. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
Muy alta	Personas que creen que recibirán muchos rechazos. La realidad es que reciben muchos menos de los que suponen.
Comentario global	Cuando las relaciones negativas (autopercepción alta o muy alta) se generan dificultades relacionales y la creación de vínculos relacionales positivos y a su vez se pueden generar actitudes reactivas. La baja percepción no permite modificar actitudes o incidir en los factores que favorecen el rechazo.

Todas estas percepciones determinan en gran medida la manera de situarse en el grupo clase y, en cada subgrupo que se forme dentro de éste por las repercusiones en actitudes y comportamientos, ya que el alumnado con una percepción desajustada de su situación grupal será menos receptivo a las respuestas del grupo y a las actividades que se pueden proponer porque tienen más importancia las percepciones que la realidad propiamente dicha por lo que son estas percepciones las que se deben modificar especialmente en el caso de los desajustes en que el alumnado cree que su situación es menos positiva.

Considerando que las experiencias que el alumnado tenga de las relaciones grupales influirán en su desarrollo individual y social, tanto positiva como negativamente, es fundamental la acción del profesorado para crear un espacio de pertenencia donde vincularse y potenciar la cohesión a través del estilo de sus relaciones, rol

y responsabilidades diferenciados, más que a través de procesos cognitivos (Dubet, 2002).

Con este planeamiento se quiere proponer que todas las personas se relacionen positivamente entre sí sino que se puedan crear oportunidades para que todas las personas puedan tener un espacio relacional positivo y que las antipatías no tengan una intensidad (número de rechazos) que dificulten las relaciones grupales.

Metodología y población

La metodología utilizada, en el marco del Observatorio de la violencia en las escuelas (OVE), del Grupo de investigación en orientación y desarrollo educativo (GRODE) se enmarca en el modelo de **la investigación acción participativa** contextualizada en el centro educativo y centrada en la participación de los equipos educativos que interviene en el grupo.

El objetivo principal trata de revisar la intervención educativa de manera que se pueda incidir en la percepción desajusta del alumando tanto de su aceptación (percepción positiva) como de su aislamiento (percepción negativa) factores que dificultan las dinámicas positivas en el aula y son factores de riesgo que pueden generar violencia.

Se parte del análisis de la dinámica del aula a través de la voz del alumnado mediante la aplicación de las 4 preguntas del sociograma: (<http://portal.grode.org>) que ofrece informaciones a nivel cuantitativo y cualitativo en relación a las atracciones, rechazos y sobretodo en la percepción que tiene de estas relaciones. Esta información permite conocer la estructura interrelacional del grupo a través de las respuestas de las personas que lo componen.

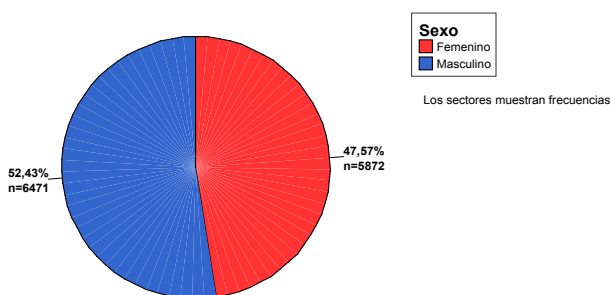
Se considera fundamental la visión de la dinámica del grupo así como a las percepciones que tienen cada persona del grupo por ser

determinante de las actitudes e incidencia en el proceso de construcción de su identidad.

Datos

Se presenta un estudio realizado por el grupo GRODE en 60 centros escolares, 54 públicos y 6 concertados, de educación primaria y secundaria de Catalunya (España). Los datos que se presentan, obtenidos de la aplicación de un *software on line*, elaborado por el propio grupo, se enmarcan en la investigación que realiza, desde hace 6 años, el Observatorio de la violencia en las escuelas en Catalunya (España) (OVE) y corresponden a los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.

En el curso escolar del 2008-2009 participaron 555 grupos con un total de 12,343 individuos, 5,872 alumnas y 6,471 alumnos, que por etapas corresponden 5,868 a educación primaria y 6,380 a educación secundaria (gráfico 1 y 2).



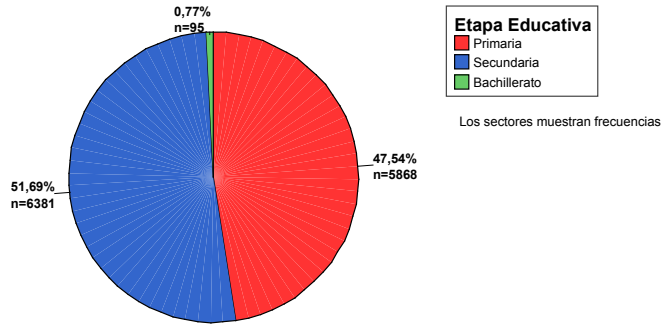


Gráfico 1

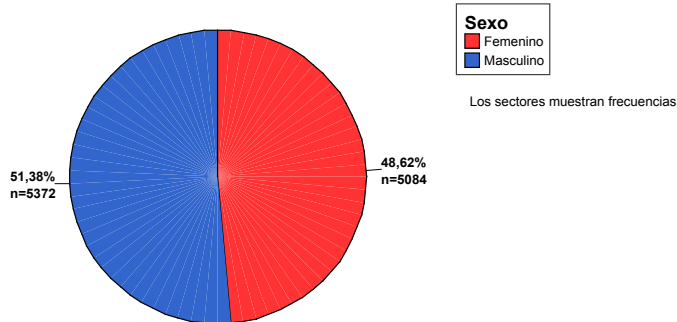
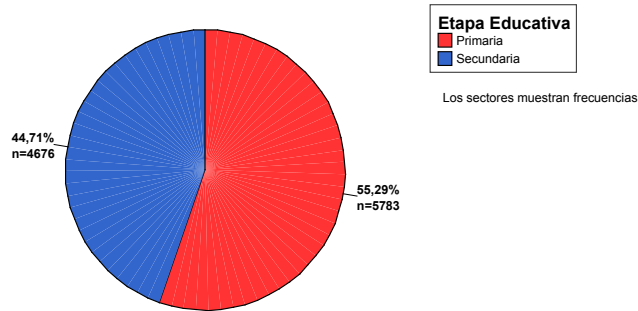


Gráfico 2

En el curso escolar 2009-2010 participaron 479 grupos con un total de 10,456 personas, de las que 5,084 eran alumnas y 5,372, alumnos. De educación primaria, el total era de 5,783 y de educación secundaria, 4,673 (Gráfico 3 y 4).

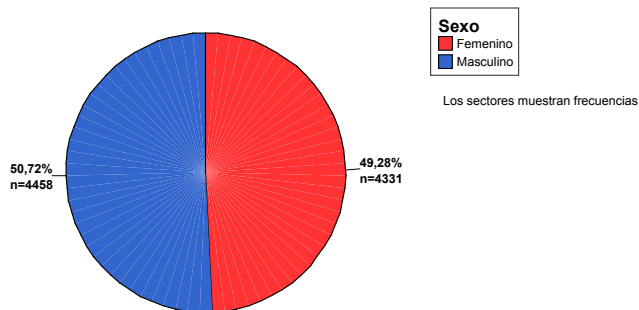


Gráfico 3

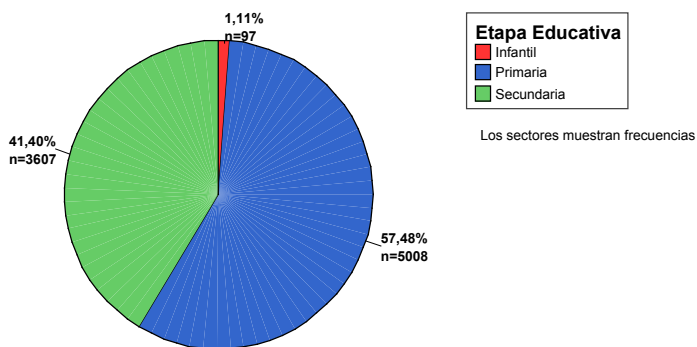


Gráfico 4

En el curso escolar 2010-2011 participaron 402 grupos (datos en el mes de febrero) con un total de 8789 personas, de las que 4,331 eran alumnas y 4,458, alumnos. De educación primaria, el total era de 5,008, de educación secundaria, 3607 y 97 infantil (gráfico 5 y 6).

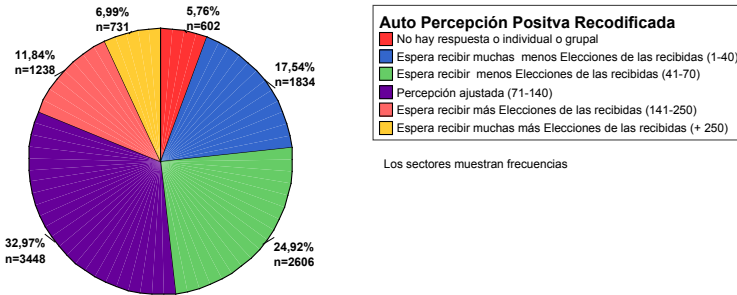


Gráfico 5

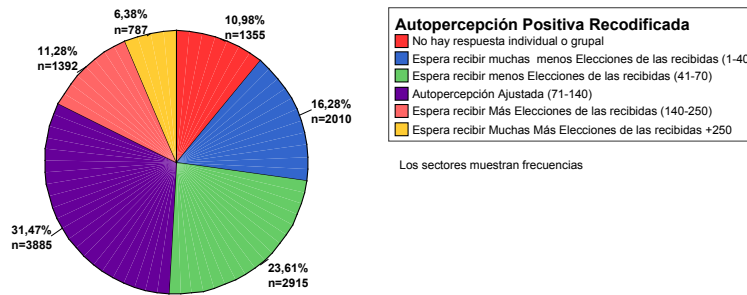


Gráfico 6

El análisis que se realiza conjuntamente con el profesorado responde al seguimiento del proceso que el profesorado ha realizado a lo largo de estos 3 años para mejorar las oportunidades relacionales. Interpretación de los resultados.

El análisis de los datos se realiza desde dos puntos de vista en relación a las elecciones y los rechazos.

Lo que se percibe:

Auto percepción positiva
Auto percepción negativa

Autopercepción positiva:

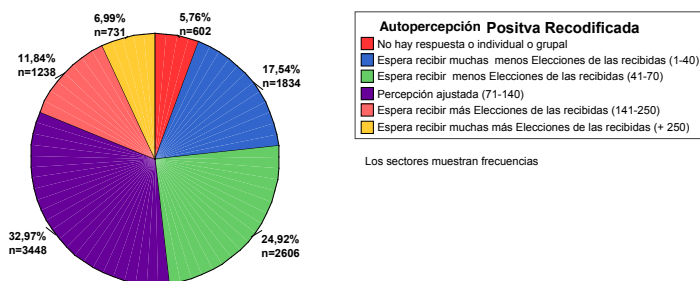


Gráfico 14

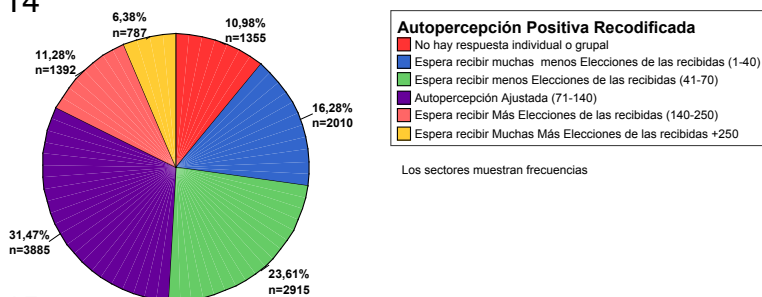


Gráfico 15

Un primer factor a valorar es el hecho de que ha disminuido de manera significativa el número de personas que no esperan recibir elecciones.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
N/ Contesta	10.36% del alumnado	5.76% del alumnado	4.89% del alumnado

Hay una tendencia poco regular en la percepción de la recepción de menos elecciones de las reales y el número de personas es aun muy considerable. Es evidente que este es el foco de la intervención que debe priorizarse ya que la situación relacional es mejor de lo que se percibe.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
Autopercepción de baja aceptación	El 39.89% del alumnado	El 42.06% del alumnado	El 41.75% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que cree que recibirán pocas elecciones. La realidad es que reciben más de las que suponen.</i>			

Se ve, también ligeramente reflejado que hay un mayor % de alumnado que tiene ajuste en la Autopercepción positiva es decir tienen una expectativa de las elecciones que se esperan recibir ajustada a la realidad.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
Autopercepción de las aceptaciones ajustadas.	31.47% del alumnado	32.97% del alumnado	33.59% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que espera recibir un nombre determinado de elecciones y aproximadamente coincide con las recibidas.</i>			

Es importante valorar el escaso ajuste que se mantiene incluso muestra una tendencia a incrementarse de la percepción de recibir más aceptación de la real, lo que exige un análisis en profundidad de los factores que determinan esta percepción.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
Autopercepción de alta aceptación.	11.28% del alumnado	11.84% del alumnado	13.17% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que cree que recibirán más elecciones. La realidad es que reciben menos de las que suponen.</i>			

Esta valoración debe vincular-se igualmente con el desajuste en la autopercepción de recibir muchas más aceptaciones % que se mantiene con una cierta estabilidad.

	2008-2009 Gráfico 13	2009-2010 Gráfico 14	2010-2011 Gráfico 15
Autopercepción de aceptación muy alta.	6.38% del alumnado	6.99% del alumnado	6.59% del alumnado
<i>Porcentaje del alumnado que cree que recibirán muchas elecciones. La realidad es que reciben muchas menos de las que suponen.</i>			

Autopercepción de los rechazos recibidos. Autopercepción negativa

Estrechamente vinculados a la autopercepción positiva están los datos de la autopercepción negativa ya que se dan en el mismo grupo y se relacionan estrechamente en cuanto a las actitudes y pautas relacionales entre las personas.

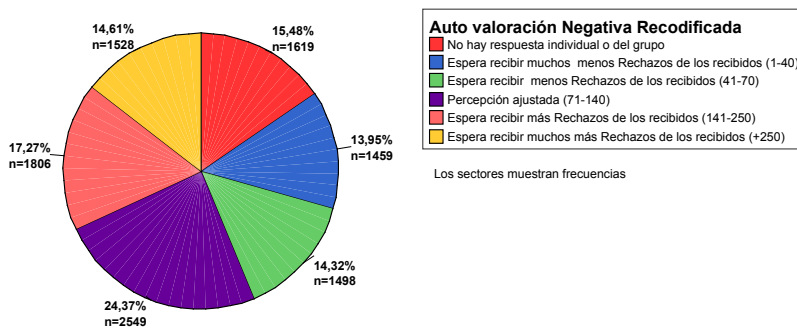


Gráfico 16

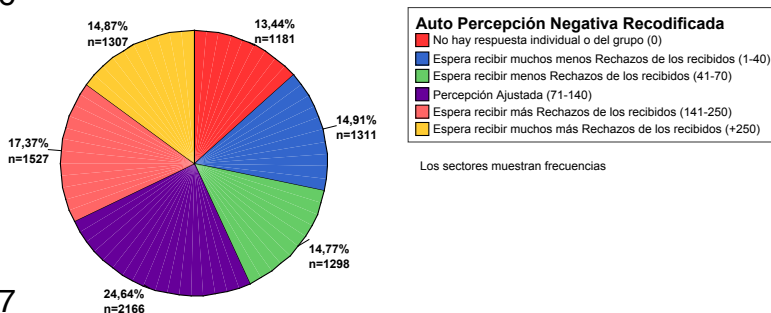


Gráfico 17

EL TRABAJO GRUPAL PARA MEJORAR LA PERCEPCIÓN DE PERTENENCIA EN EL GRUPO Y PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA. DATOS SOCIOMÉTRICOS

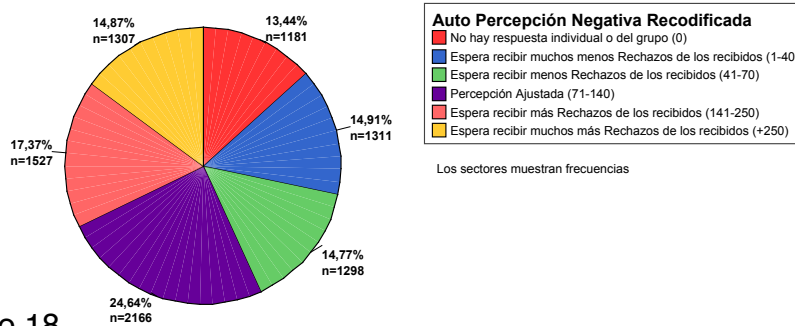


Gráfico 18

Hay un cambio significativo en la disminución de la tendencia a creer que no iban a recibir ningún rechazo por lo que se percibe como más positiva el clima del grupo.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
N/Contesta	21.30% del alumnado	15.48% del alumnado	13.44% del alumnado
<i>Personas que no han contestado a la pregunta: ¿"Quién crees que te habrá rechazado"?</i>			

Se mantienen con una ligera tendencia al alza de los valores relacionados con la percepción de bajo rechazo.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
Autopercepción de bajo rechazo.	26.34% del alumnado	28.27% del alumnado	29.68% del alumnado
Porcentaje del alumnado que cree que recibirán pocos rechazos. La realidad es que reciben más de los que suponen.			

Igualmente y de manera muy significativa se puede constatar que hay un índice mayor de autopercepción ajustada de los rechazos que se reciben.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
Autopercepción de los rechazos ajustada.	22.57% del alumnado	24.37% del alumnado	24.64% del alumnado
Porcentaje del alumnado que espera recibir un nombre determinado de rechazos y coincide aproximadamente con los recibidos.			

Se mantiene el pequeño incremento de la percepción en relación a recibir un mayor número de rechazos que el real.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
Autopercepción de alto rechazo.	15.64% del alumnado	17.27% del alumnado	17.37% del alumnado
Porcentaje del alumnado que cree que recibirán más rechazos. La realidad es que reciben menos de los que suponen.			

Esta estabilidad se da de forma casi idéntica durante los tres periodos cuando se trata de la percepción de recibir un nivel mucho más alto de rechazos que el real.

	2008-2009 Gráfico 16	2009-2010 Gráfico 17	2010-2011 Gráfico 18
Autopercepción de rechazo muy alto.	El 14.15% del alumnado	El 14.61% del alumnado	El 14.87% del alumnado
Porcentaje del alumnado que cree que recibirán muchos rechazos. La realidad es que reciben muchos menos de los que suponen.			

Conclusiones

Las acciones de intervención llevadas a cabo por el profesorado se valoran como el factor de incidencia más relevante en relación a la evolución de los grupos.

La tendencia a la mejora en las relaciones: mayor aceptación y disminución de rechazos aunque con una variación de los % cuantitativamente no muy grande repercute en un número de alumnos y alumnas que es importante ya que se parte de una población de 31,588 en total y una media de 10,000 persona por cada año.

También se considera, con el profesorado, de gran importancia que es preciso hacer actuaciones que mejoren la Autopercepción del alumnado como factor relevante para favorecer el bienestar, especialmente en la percepción positiva por debajo del nivel de aceptación y la percepción de rechazo por encima del recibido ya que el cambio de percepciones es un proceso muy lento debido a que se fundamenta en señales que en muchos momentos pueden ser equivocadas por no responder a un análisis detallado sino a un juicio previo que ha marcado las relaciones precedentes.

Se continúa haciendo énfasis en la valoración de la importancia del grupo clase como grupo de socialización donde el alumnado construye su imagen social y los criterios que determinan las relaciones con matices, por lo que se focaliza en la necesidad de acompañar a los equipos docentes para facilitar los procesos de análisis y poder ser transmitidos al alumnado y así favorecer la socialización y desarrollo personal como objetivos de la educación.

Se añade a esta interpretación la valoración cualitativa en relación al cambio del profesorado para descentrar de los factores individuales el abordaje de las relaciones en el aula e incidir en la dinámica relacional del grupo, tomado éste como unidad de análisis.

Bibliografía

Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

- (2010). Les relations groupales: approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire. *Violence à l'école: recherches et interventions*. pp. (França): L'Harmatann, 01/01/2010. ISBN.
 - (2010). The role of teachers in the prevention of violence of education. *Psychology, Society & Education*. 2-1, pp. 31-43.
 - (2009) El grupo y su dinámica relacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2-1, pp. 713-727.
 - (2009). Redes educativas: Espacio de responsabilidad compartida por la comunidad para la adquisición de competencias relacionales y prevenir la violencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2-1, pp. 737-744.
 - (2009). L'Observatori de la violència a les escoles (OVE) Deteció precoç de factors de vulnerabilitat i prevenció de la violència. *Educar: Convivència i Violència*. 43, pp. 61-79. Universitat Autònoma de Barcelona.
 - (2008). La violencia en las escuelas ¿Por qué un cambio de enfoque? *Revista da associação brasileira de psicopedagogia*. 78, pp. 255-264. Associação Brasileira de Psicopedagogia.
 - (2007). *El Observatorio de la violencia en las escuelas. Una mirada participativa para interpretar la dinámica relacional del alumnado*. 1 pp. 13-17. (Espanya): Grupo Editorial Universitario.
 - (2006). Comportamiento en las aulas. *El adolescente hoy*. pp. 135-153. (Espanya): Certeza.
- Comellas, M. J. (coord.) (2003). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- y Lojo, M. (coords.). (2008). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Cooley, Ch. H. (1933). 1909, "Valuation as a social progress" *The Psychological Bulletin*. Vol IX. (1912).
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Seuil.
- Merton, Robert K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- Olmsted, M. S. (1984). *El pequeño grupo*. México: Paidós.

ACEPTACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN LA ESCUELA

Mirta S. Lojo Suárez

Doctora en Psicopedagogía. Profesora-investigadora e integrante de FEGEC-GRODE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
mirtasusana.lojo@uab.cat

Recibido 13 Agosto 2011

Aceptado 15 Septiembre 2011

Resumen

Este artículo aborda la relación entre la construcción de identidades masculinas en las escuelas y la menor aceptación de las normas de convivencia por parte del alumnado de sexo masculino. En el mismo se analiza la *masculinidad hegemónica* como un ejercicio de poder que emerge de los procesos de producción y reproducción de significados en el grupo de pares y, se exponen algunas de sus implicaciones en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Además, se pone de manifiesto la necesidad de participación del profesorado en la definición y activación de proyectos coeducativos que conduzcan al logro de una mayor justicia social.

Palabras clave: Masculinidad hegemónica, equidad de géneros, coeducación.

Las normas de convivencia que rigen la vida cotidiana en los centros educativos están enmarcadas en proyectos educativos específicos y en contextos geográficos y sociales diversificados. Sin embargo, tal como relataremos a continuación, se pueden observar algunas generalidades que relacionan la mayor o menor aceptación de las normas de convivencia y los procesos de construcción de la masculinidad en niños y jóvenes.

Según el estudio “El género en el sistema de representaciones del profesorado de educación secundaria”¹ (Lojo, 2002) profesoras y profesores coinciden mayoritariamente en afirmar que, en términos generales y abstractos, existen importantes diferencias entre el alumnado por razón de sexo en su relación con el medio escolar. Sobre las alumnas se afirma por ejemplo que,

Están más adaptadas a la cultura académica y por lo tanto son más “escolares”. No manifiestan conductas disruptivas durante las clases y muestran un alto nivel de aceptación de las normas. Tienen bien logrados los hábitos de trabajo y manifiestan regularidad y constancia en el estudio. Son responsables y ordenadas y en las clases están más atentas. Muestran iniciativa y resolución en la realización de tareas cotidianas. Tienen una actitud más responsable y más madura. Son más aplicadas en su trabajo. Tienen cuidado en cuestiones formales como limpieza y orden. Tienen bien logrados los hábitos de trabajo y de estudio, son responsables, metódicas y aplicadas, y más maduras que los chicos. Tienen un rendimiento superior.

A los alumnos se los caracteriza, entre otras cuestiones, como:

Con tendencia a ser independientes y rebeldes, manifiestan la agresividad de forma física y presentan una alta frecuencia de conductas disruptivas en el aula. Son más traviosos y “quieren llamar la atención”. Son ruidosos y hablan más durante las clases. Son más propensos a crear desorden. Poco interesados por las cuestiones académicas, las cuales sitúan en un segundo plano. Al entrar en la adolescencia se muestran más interesados por “la calle” y por “el colegismo” y menos

por el trabajo. Carecen de regularidad en el rendimiento y evidencian bastante improvisación. Generan más incidencias de problemas actitudinales y de disciplina.

Sobre las respuestas actitudinales del alumnado, situadas en un *continuum* dimensional, el profesorado expresa una tendencia a la polarización en ambos sexos, coincidente con imágenes tradicionales y estereotipadas de género, según se resumen en el siguiente cuadro.

EJES	ALUMNAS	ALUMNOS
Adaptación a la cultura escolar	Alta	Baja
Actitud ante el profesorado	Obediencia	Rebeldía, desafía
Comportamientos aula	Adaptación	Reacción, disrupción
Aceptación normas	Alta	Baja
Hábitos de trabajo	Bien logrados	Poco logrados
Actitud ante el estudio	Persistencia	Poco interés
Actitud académica	Responsables, metódicas	Irresponsables
Grado de madurez	Madurez	Infantiles, inmaduros
Tipo de educación familiar	Sacrificio, esfuerzo	Bajo compromiso
Valores	Esfuerzo	Jerarquía, competitividad

Cuadro 1. Polarización comportamental alumnado según sexo, desde la percepción del profesorado.

Ahora bien, resulta fundamental resaltar que, sino se quiere caer en reduccionismos, necesariamente se debe tener en cuenta la contextualización correspondiente a cada centro y el cruce con otros factores de *diversidad/exclusión* como la clase social o la etnia, entre otros. En este sentido, las identidades femeninas y masculinas no son estáticas sino que se sitúan histórica y espacialmente y se

desarrollan en procesos permanentes de construcción y reconstrucción. Por este motivo, hay una gran diversidad de manifestaciones de los géneros, es decir, de realizaciones de la masculinidad/masculinidades y de la femineidad/femineidades.

El concepto de *masculinidad hegemónica*, acuñado por R. W. Connell (citado por Kenway y Fitzclarence, 1997), se refiere a las formas dominantes y dominadoras de masculinidad que reclaman el más alto estatus y el ejercicio de influencia y autoridad. Este tipo de masculinidad estructura las relaciones de poder de dominancia y subordinación a través y entre los sexos y legitima al patriarcado. Se desarrolla a través de numerosas prácticas culturales e institucionales y no necesariamente implica violencia física (queda implícita la amenaza de su uso).

En relación a las situaciones de violencia en el medio escolar, Kenway y Fitzclarence (1997) sugieren que la educación basada en el orden y el control y en la desvalorización de las esferas relacional y afectiva crea un caldo de cultivo para una cultura de la violencia. Si implícitamente los centros aprueban las versiones hegemónicas de masculinidad y evitan desarrollar la empatía y la comprensión, se hacen cómplices de la violencia.

Por otra parte, el grupo de pares mediatiza los procesos de socialización de criaturas y adolescentes de forma contingente y es el portador de las definiciones de género y por su alta significatividad influye de forma relevante en la configuración de los comportamientos. También en el caso de las conductas masculinas estereotipadas, ante las cuales las prácticas convencionales del profesorado resultan inadecuadas por su carácter de individualización y patologización (Keddie, 2003).

El conjunto de redes de los pares es un medio que permite explorar, negociar y practicar una serie de identidades sociales y sexuales. Y es dentro de esta estructura que los chicos aprenden los códigos de masculinidad que subyacen a las prácticas sociales

y discursivas que sirven para validar la reputación masculina. Las jerarquías masculinas de poder son reguladas y mantenidas a través de prácticas colectivas grupales y se apoyan en las necesidades de pertenencia y filiación de cada uno de los individuos. Para los chicos, la posibilidad de conseguir un lugar en la jerarquía de poder del grupo comporta escaparse de la propia opresión y ganar estatus personal.

Desde la masculinidad hegemónica, la oposición masculino-femenino hace referencia a la consolidación de la identidad masculina que impone un distanciamiento de todas aquellas personas consideradas femeninas, las chicas y también los chicos que no se identifican con los códigos dominantes, ante los cuales se demuestra rudeza y confrontación.

Cabe destacar que en contextos sociales con fuertes desigualdades, los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas o a familias económicamente desfavorecidas pueden asumir el rol de “chico malo”, que se construye por oposición a la escolarización, como mecanismo identitario de fortalecimiento. Estos chicos, con bajos niveles de asistencia escolar, altos niveles de exclusión educativa y poca participación en etapas posobligatorias se inclinan por subculturas étnicas o de clase y por identidades masculinas antieducación (Archer y Yamashita, 2003).

Las políticas educativas de carácter individual y racionalista no favorecen la identificación de este colectivo con la educación formal, sino justo al contrario, es decir, que lo inducen a la construcción de la propia identidad en contextos ajenos a la escuela, sobre todo si a esto se suma, como ocurre con frecuencia, una experiencia repetida de fracaso académico. Así, la desidentificación con los procesos de aprendizaje refuerza el mantenimiento de la identidad masculina.

En diversos países occidentales se afirma que los resultados académicos de las alumnas de educación obligatoria son superiores a los logrados por los alumnos. Este fenómeno se puede ex-

plicar en parte por una estrategia de autovaloración y de protección (Jackson, 2002) que es conocida como “coleguismo” (*laddishness*) ante la falta de habilidades escolares de una parte de los jóvenes y por el riesgo de ser vistos como “débiles” y por lo tanto, “femeninos”.

Sin embargo, algunos estudios (Gorard, Salisbury y Rees, citados por Rodríguez Menéndez, 2007) se oponen a esas observaciones, afirmando que:

- *A finales de la década de los noventa, las diferencias en el logro académico ni eran estáticas ni aumentaban, como afirmaban otras investigaciones, sino que comenzaban a disminuir.*
- *El bajo rendimiento de los chicos no se puede conceptualizar como un fenómeno generalizado. Así, las mayores diferencias se producen entre los chicos y chicas que obtienen las mejores calificaciones, pero en los niveles de rendimiento más bajos las diferencias no son significativas.*
- *Además, en esos niveles de rendimiento superiores no hay diferencias significativas en las áreas de matemáticas y ciencias, mientras que sí las hay, siendo a favor de las chicas, en inglés, literatura inglesa y humanidades.*

Rodríguez Menéndez (2007) explica la importancia en el comportamiento de los chicos en demostrar que no se preocupan por los aprendizajes ni por los resultados académicos por un deseo de impresionar y mantener la aceptación de sus amigos masculinos. Deben mostrarse despreocupados por el trabajo escolar y en caso de obtener un buen resultado afirmar que no han estudiado o que no saben cómo han obtenido dicha calificación, es decir, que en todo caso se trata de un logro “sin esfuerzo”. Esta actitud es propia del “coleguismo”.

Llegar a ser “un hombre” según Dalley-Trim (2007) es cuestión de construirse uno mismo y de ser construido por los modos

disponibles de ser varón en una sociedad determinada. Se trata de una negociación de diferentes discursos de feminidad y masculinidad, de incorporar significados y prácticas que permitan participar en la cultura de pertenencia y el establecimiento de la propia identidad. Posicionarse fuertemente, dice esta autora, y también de manera sutil, en la cumbre de esta jerarquía discursiva es aquello que comúnmente se conoce como versiones de la masculinidad hegemónica. Son estas formas de masculinidad dominantes y dominadores que exigen el más alto estatus y ejercen la mayor influencia y autoridad de qué significa ser un auténtico hombre o chico.

Las versiones hegemónicas de la masculinidad, que se construyen juntamente con la feminidad pero en contraste, operan como regímenes opresivos dentro de los discursos falocéntricos y comportan la afirmación del imperativo heterosexual a través de la misoginia y de la homofobia. Las “otras figuras” alternativas a la normativa masculina heterosexual en las escuelas son las chicas/mujeres y los no-machos chicos/hombres, contra las cuales la mayoría de chicos intentan definir sus identidades.

Otros argumentos presentes en el debate sugieren que los chicos son “sus propios enemigos” y que es en las formas tradicionales de masculinidad, en términos de “coleguismo” donde reside el problema (Mills y Keddie, 2007). Advierten que se debe tener cuidado de no estigmatizar a los chicos de clases bajas y de otras culturas. En su trabajo han buscado evitar concebir los chicos como víctimas y también victimización de los chicos en cuanto a grupo social o sujetos individuales.

Desde su perspectiva, Mills y Keddie (2007) aseguran que los chicos, como grupo social, necesitan cambiar y parten de la justicia social y de los principios feministas para destacar los elementos problemáticos de la masculinidad tradicional. Estos principios se enmarcan en una conceptualización de la justicia que reconoce cómo el género intersecta los procesos sociales de forma que pro-

duce dominación cultural, carencia de reconocimiento y de respeto dentro un mundo patriarcal que continúa asociando la masculinidad triunfadora con el poder, la dominación y la falta de emociones y, devalúa y degrada las actividades connotadas como femeninas.

La escuela puede influir decisivamente, bien en la perpetuación de los estereotipos de género bien en un espacio relevante para la transformación de las relaciones de género. Rodríguez Menéndez (2007) propone diversos objetivos para la consecución de esta segunda opción.

- Dialogar con los chicos sobre quienes son, y cómo se ven a sí mismos y a su género de pertenencia.
- Estimular a los chicos para que evalúen los discursos sobre la masculinidad que construyen ellos mismos y sus compañeros.
- Descubrir la existencia de masculinidades fronterizas, que son marginadas por el grupo.
- Ayudarles a entender cómo sus experiencias cotidianas influyen en el significado que dan a las palabras y narrativas sobre la masculinidad.
- Analizar y discutir acerca de las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad, y sus experiencias cotidianas en tanto personas sexuadas.
- Dialogar con los chicos acerca de los medios a través de los cuales constituyen su masculinidad y los dilemas que están implicados en los diferentes caminos existentes para llegar a ser hombres.
- Desarrollar definiciones de la masculinidad que redefinan lo que tradicionalmente se ha entendido por tal concepto.

Cuadro 2. Objetivos educativos de superación de la masculinidad hegemónica. Rodríguez Menéndez.

Por otra parte, parece interesante que también las chicas participen activamente de estos debates, ya que los procesos de construcción de género tienen lugar de forma relacional e interdependiente y no de forma aislada o autónoma.

La construcción de escenarios escolares más libres, más integrados a nivel interno y con la comunidad, y orientados al desarro-

llo integral de las personas, requiere de un tratamiento específico, especialmente si se refiere a la formación de chicas y chicos desde una perspectiva coeducativa. La rémora de los prejuicios, las creencias y el mantenimiento del *establishment* están frenando un proceso que permita lograr la justicia social.

Cuando niñas y niños llega a la escuela traen representaciones sobre el significado de ser mujer u hombre, niña o niño, de acuerdo con la socialización primaria llevada a cabo en el contexto familiar. Estos significados, que circulan a través de los discursos y de las imágenes femeninas y masculinas que el entorno social ofrece, son negociados, recreados, modificados y reconstruidos en las interacciones cotidianas durante el proceso de socialización secundaria, en el cual tiene un papel muy importante la escuela.

La implicación del profesorado en el desarrollo de un proyecto coeducativo sería la pieza clave que marcaría un punto de inflexión en el papel que juegan las escuelas durante la infancia y la adolescencia en los procesos de identificación social y construcción de la identidad. La inclusión en sentido amplio y concreto y la atención a las necesidades de todos los grupos e individuos, incorporando variables como clase social, cultura de origen, género, etnia y opción sexual, entre otras, permitiría incorporar y explicitar las diferencias, iniciar procesos de aceptación y reconocimiento y mejorar el clima de los centros con el consiguiente bienestar para todas las personas implicadas de la comunidad educativa.

Bibliografía

Archer, Louise & Yamashita, Hiromi. (2003). *Theorising Inner city Masculinities: 'race', class, gender and education*. Gender and Education, 15:2, 115-132.

- Dalley-Trim, Leanne. (2007). *The boys present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts*, Gender and Education, 19:2, 199-217.
- Jackson, Carolyn. (2002). *"Laddishness" as a Self-worth Protection Strategy*, Gender and Education, 14:1, 37-51.
- Keddie, Amanda. (2003). *On Leadership and Fitting in: Dominant Understandings of Masculinities within an Early Primary Peer Group*, Australian Educational Researcher, 30:1, 83-100.
- Kenway, Jane & Fitzclarence, Lindsay. (1997). *Masculinity, Violence and Schooling: challenging "poisonous pedagogies"*, Gender and Education, 9:1, 117-133.
- Lojo, Mirta. (2002). *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*. Documento policopiado. Biblioteca de Humanidades. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mills, Martin & Keddie, Amanda. (2007). *Teaching boys and gender justice*, International Journal of Inclusive Education, 11:3, 335-354.
- Rodríguez Menéndez, M^a del Carmen. (2007). *Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate*, Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 397-418.

Nota

¹Traducción literal del título en lengua catalana *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària* (Lojo, 2002).

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN. TAREAS POR LA INTEGRACIÓN PARA EL DESAFÍO EDUCATIVO ACTUAL DESARROLLADO POR EQUIPOS DEL CENTRO CULTURAL RED Y LAZOS

Victoria Matilde Ruíz Vergara*
Claudia Maldonado**
Norma Vergara Zeballos***

*Lic. en Artes U.B.A

**Psicóloga Social

***Docente Coordinadora

Recibido 27 Febrero 2012
Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

Nuestro Centro Cultural se constituye para trabajar con Escuelas Públicas del Partido de la Matanza, Provincia de Buenos Aires. Con más de dos millones de habitantes.

Nos proponemos pensar reflexivamente las conductas problemáticas que dan cuenta de años de educación autoritaria, medios de comunicación hegemónicos, que estigmatizaron a los jóvenes de los sectores populares.

La pérdida del trabajo, el desmembramiento de familias, el abandono del sostén emocional de los adultos, es partícipe de generaciones que naturalizaron el sufrimiento. Las nuevas tecnologías, son parte constitutiva de la fractura comunicacional con las nuevas generaciones.

La violencia intergrupal y de género abordada con criterio sistémico implica a toda la comunidad.

Palabras clave: Violencia institucional, educación autoritaria, conductas problemáticas, sufrimientos naturalizados, enfoque sistémico, capacidad de reflexión, compromiso comunitario, revalorizarnos, reencuentro afectivo, integración.

Las nuevas políticas educativas contribuyen a la inclusión. La inclusión, es decisión de la política del gobierno que mediante una asignación universal por hijo facilita la reinserción de jóvenes y niños para su educación.

Nuestra tarea advierte que la dificultad en nuestra comunidad es la integración.

Hablando de integración no sólo a la diversidad cultural de los jóvenes, sino a facilitar la integración de las familias, los educadores y toda la comunidad para la tarea de educar y educarnos.

Los iniciadores de la entidad provenimos de la docencia, hecho que nos sitúa ante las problemáticas educacionales que son siempre sociales. Esta conexión educacional-social por sus efectos negativos se manifestó más cruda a partir de gobiernos de facto seguidos del neoliberalismo que provocó la fractura económica y su consecuencia en lo social: fragmentación y marginación de extensos sectores sociales que recién hoy, frente al cambio político, comienzan a recuperarse. Esta recuperación se hace, al contrario de la económica, más ardua y lentamente. Si varias generaciones perdieron la identidad que les da el trabajo, los efectos en la subjetividad de los adultos produjo en los hijos la pérdida del sentido de educarse. El sistema educativo quedó incluido en la crisis.

Las redes de comunicación monopólicas agudizan el vacío de sentido existencial. Como en el *zapping*, el éxito y la “felicidad” pueden ser logros inmediatos. Tiempo y esfuerzo son anulados.

Rotos los lazos de fraternidad que se crean con la actividad laboral, la vida barrial perdió la vitalidad que le imprimió la comunicación entre familias, la solidaridad entre vecinos, el intercambio intergeneracional de experiencias.

Valdría reflexionar acerca de la tecnología y los saberes con que llegan los chicos a la educación formal. La globalización que nos provee tecnología para diversidad de saberes, nos coloca fren-

te a interrogantes acerca de la función de los adultos. Y la ardua responsabilidad de educar en este presente.

Producto de la etapa histórica que sintetizamos, estos jóvenes son partícipes de lo que genéricamente se menciona como familias de riesgo, familias disgregadas, con madres como único sostén, familias con dificultades económicas, padres sobre-ocupados, padres ausentes, madres que lo han sido en la adolescencia, familias numerosas donde los hijos mayores muchas veces forman familia que se incluye en la de los padres, de este modo el adolescente que conocemos pasa a un lugar de menor atención.

Otra característica significativa es la fractura generacional entre estos jóvenes del mundo *cíber*, los mensajes de texto y la pérdida de diálogo con los adultos, Si cada generación propone su lenguaje, el vocabulario de éstas, monosilábico incluye términos que fueron considerados violentos para otras generaciones. Reducido en forma y contenido con vocabulario al mínimo posible, como a las reglas de la sintaxis.

La cultura nocturna implica jóvenes durmiendo los fines de semana a la hora del posible encuentro con sus padres. El hábito de traspasar y el cansancio con el que llegan muchas veces al aula, es un agravante para mal humor y la intolerancia.

Un enfoque que nos conduce a la búsqueda de la integración, lo facilita el enfoque sistémico. El ámbito del aula, espacio donde se expresan problemáticas individuales que al ser consideradas como emergentes grupales, reciben intervención. El grupo construye y se construye en un proceso de interacción en el que cuando participa el docente desde esta perspectiva, se consigue prevenir la exclusión y mejorar la comunicación relacional.

Sólo se puede aprender a convivir con los otros, conformando grupos. Comprender los límites del propio espacio, el de los demás, las necesidades y deseos compartidos, son el largo proceso que debemos guiar. La capacidad para aceptar la frustración que

comporta este proceso, saber esperar, aceptar las diferencias, los criterios y las pautas que impone el colegio como espacio más amplio que el familiar, exigen una comprensión y una madurez que se adquiere con la educación, especialmente en la sociedad actual, en la que surgen pluralidad de enfoques y orientaciones.

En el recorrido de casi una década por colegios del distrito de La Matanza (el más poblado del país con casi 2 millones de habitantes), relevamos información por medio de encuestas a los alumnos, docentes y familia.

A fin de confirmar las percepciones realizamos las encuestas anónimas convalidadas por el equipo directivo.

A la pregunta *con cuál familiar vive*, un 65% responde que vive con la mamá y sus hermanos (de 3 a 5 hermanos). Del 35% restante, un 20% vive con el papá, su nueva mujer y los hermanos de esa pareja, con alguna tía y/o con abuelos.

En el *ítem de preferencia de asignaturas*, las llamadas duras (matemáticas, físicoquímica) junto a Inglés, Historia y Geografía, son las que acumulan el más alto porcentaje de rechazo.

Consideran que concurren a la escuela “a pasarla bien”, y que hay materias, que como no les sirven, pueden no atender.

Las materias que concitan mayor interés son Lengua, Literatura, Música y Biología. Ante la pregunta: *cuántas horas están frente al televisor*, el promedio es de 6 horas diarias. Responden que frente a la computadora, el 45% de los que tienen máquina, permanecen frente a ella durante 6 a 7 horas esencialmente de noche a madrugada.

Los fines de semana prefieren: un 40% jugar al fútbol, un 50% salen a bailar y el 10% restante se quedan en casa con juegos electrónicos o miran televisión.

De los que salen a bailar o a “vagar” como ellos dicen, un 20% reconoce que fuma y toma alcohol.

A la pregunta sobre *qué les enoja de sus padres*, la mayoría coincide en que les molesta que los reten, que les griten, y que les reclamen por todo. De los compañeros, les molesta que los "carguen", que se burlen de ellos. También se molestan cuando pierde su equipo de fútbol y cuando les va mal en las materias.

Sólo un 5% sale a pasear con la familia. También es bajo el porcentaje que reconoce que se lleva bien con los hermanos.

La música que les gusta es el reggaetón-cumbia y el rock.

El 80%, significativamente, reconoce que le gusta ir al colegio para estar con sus amigos. Un 15% dice que no le gusta concurrir, y el 5% final no sabe.

Consideramos, junto a los directivos de estos colegios, la necesidad de sensibilizar a los adultos de la comunidad educativa para recuperar el interés que haga arraigo en el compromiso con el aprendizaje. Es en la etapa adolescente donde se descubre el "afuera" que es lo comunitario. La etapa de los ideales y la construcción de lo nuevo. La historia de cada uno de ellos y la del conjunto se está gestando en el aula.

Vía de interacción con los docentes

Planteamos un encuentro a través de un taller. Nos conectamos con los docentes con quienes y se proyectó el trabajo sistémico en el aula. De este grupo, los docentes de matemáticas, relatan las serias dificultades para el dictado de sus clases.

Les informamos de nuestro plan de actividad. Señalamos que el mismo requiere de su participación, del compromiso para la tarea en el aula. Del trabajo que se lleve con estos cursos vamos a informar al resto de los docentes que trabaje con los mismos grupos.

Registramos algunos de los comentarios

- “A medida que las nuevas generaciones ingresan, es marcada la diferencia con las generaciones anteriores, vienen con menor capacidad de adaptarse al sistema educativo”.
- “Aumentan los enfrentamientos o la rebeldía pasiva”.
- “Hay grupos que muestran falta de respeto entre ellos”.
- “Falta encontrar como se los ayuda a controlar la ansiedad. Se distraen con facilidad. Porque a un compañero se le cayó algo u otro hizo algún comentario siempre encuentran motivos para hacer comentarios o provocar risas”.
- “Me compadezco mucho de los chicos, me conmueven y a veces siento que no tengo herramientas ni tiempo. La necesidad más urgente es otra”.

Unas semanas previas al inicio del ciclo lectivo, la dirección del colegio cita a reunión a las familias de los ingresantes. Junto a la bienvenida les informan sobre las pautas disciplinarias y disposiciones para el año lectivo. En esta reunión, las integrantes del Centro Cultural tuvimos un espacio para presentar la tarea que realizamos junto a la institución.

Les comentamos porqué buscamos su participación. Son ellos, como responsables de sus hijos, quienes conocen las dificultades de comunicación, la desventaja que sufren en relación a la comunicación vía internet y la presión que ejercen sobre los jóvenes los medios de comunicación masiva. Ellos saben, ellos conocen, ellos sufren y se sienten en muchas ocasiones, sin herramientas para ejercer el límite.

Señalaron conductas que les aflige:

- “No escucha... O sólo una parte de lo que le digo. Aquella que le conviene, para enojarse, contestar mal. Salirse con la suya. Me confunde y lo dejo.”
- “No me hace caso. Quiere tener siempre la razón, no estudia y termina llevándose materias.”
- “No quiere estudiar, le cuesta concentrarse, se enoja y se va. Me cansa.”
- “Para tener permisos, hacemos acuerdos. Cuando no los cumple, me provoca, si lo cuestiono, encuentra maneras de hacerse la víctima. Me hace sentir culpable.”

Las conductas que resaltan como problemáticas, les señala la directora, son similares a las que muestran en el aula. Caprichos casi infantiles, dificultad para cumplir con las materias que no les gustan confrontar con sus profesores.

Tomar conciencia de que deben procurar tener firmeza y encauzar el límite, es tarea prioritaria de la familia.

En esta reunión los padres respondieron a una encuesta. En relación a qué materias consideraban los padres que sus hijos presentaban más dificultades, se verifica que son las asignaturas consideradas duras como matemáticas y fisicoquímica, y aquellas que requieren lectura, como historia y geografía. También rechazan el inglés.

Del grupo de familias que tienen internet, el porcentaje de jóvenes que están frente al ordenador fluctúa entre las 5 y 12 hrs. Esto implica que duermen muy poco.

La alternancia con la televisión también es significativa. Las familias reconocen que se instalan frente al televisor de 5 a 6 horas diarias.

Hay padres que realmente se muestran muy preocupados y responden entonces que sus hijos están frente a las máquinas las 24 horas.

En relación a qué conducta los enoja más de los hijos, indican que no estudian, que no les hacen caso, que se enojan con facilidad y que no quieren colaborar en las tareas de la casa.

Ante la pregunta de cómo considera a su hijo: triste, alegre, gruñón, solitario o sociable, un porcentaje significativo responde que solitarios y gruñones.

En encuentros posteriores las madres confirman las dificultades de comunicación como el origen de poco entendimiento y muchas discusiones. Si bien reconocen que por la etapa que transcurren los hijos, implica dificultad para el diálogo y el entendimiento, advierten que no es del presente esta dificultad, sino que tiene historia. Separaciones de la pareja de padres, dificultades económicas que generaron poca atención hacia los hijos.

Presentamos el programa GRODE (Grupo de Investigación Orientación y Desarrollo Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona), a fin de comunicarles que las dificultades que el joven acarrea de sus familias se expresan en el aula. Así como la familia necesita reconocer que un hijo que presenta problemas para integrarse o para estudiar, da cuenta de una problemática que es del grupo familiar, en el aula la situación es similar. Un joven que no se integra o que no puede responder a las tareas escolares, origina frecuentemente, trastornos que repercuten en el grupo.

Con GRODE en las aulas

Aceptaciones y rechazos que aparecen en las respuestas al cuestionario redactado por el equipo de GRODE, dan el índice de las dificultades grupales que deben ser atendidas por el grupo en el aula.

La tarea que relatamos es la realizada durante el ciclo lectivo 2011 en una Escuela de Enseñanza Secundaria de nuestro distrito. El equipo que se presenta a las aulas siempre está formado por

dos coordinadoras de nuestra institución. El Centro Cultural tiene en funcionamiento Talleres de Estímulos a la Creatividad a cargo de jóvenes artistas, que coordinan los talleres de Dibujo Mural y Audiovisual. La concurrencia es semanal en contra turno. Las actividades de GRODE las realizamos en el horario de clases con el docente de la asignatura comprometido para la tarea. Atendiendo las dificultades específicas de los alumnos en relación con las asignaturas consideradas difíciles, nuestro Centro Cultural aporta la asistencia de una docente de apoyo escolar en matemáticas. Como en años anteriores, cerrando el ciclo lectivo, invitamos a la comunidad educativa a asistir a una función de teatro que se realiza en el establecimiento escolar.

Un mes después del inicio de las clases, empezamos el recorrido por los cursos encuestados.

En el 1° Año de turno vespertino, tal como acordamos con la docente de Ciencias Sociales, comenzamos con la tarea.

Este curso tiene la característica de congregar a jóvenes con mayor repitencia, con la consiguiente disparidad etaria, de 11 a 16 años. Este dato es por sí significativo, remarca las dificultades de integración con jóvenes de otra nacionalidad, incluyendo chicos con discapacidades físicas y el caso de un joven con diagnóstico de desnutrición infantil.

Junto con los test sociométricos remitidos, estimulamos la expresión de sus dificultades. Esperaban nuestra presencia para contar sus problemáticas. Tales fueron las dificultades de discriminarse que llevan al aula los problemas familiares. Las relaciones interpersonales son poco relevantes. Evitan el trato, salvo con los compañeros de banco que habían elegido. Es un curso donde hay mucho movimiento. Se cambian de turno y de escuela.

De estos encuentros, marcamos la necesidad de estos jóvenes de acercarse a los adultos. La docente nos advertía de la demanda de atención individual de la mayoría. Señalamos el marcado

interés de la docente por contenerlos y darles muchas explicaciones. La característica de jóvenes aferrados a la familia da cuenta de preguntas y búsqueda de asistencia para sus mamás “tristes” o hermanitos con discapacidad.

Resumimos que nuestra tarea fue, junto con la de la docente, de mucha contención y respondiendo a su necesidad de acercamiento.

Relatan sus dificultades en el hogar. No han conseguido hacer el pasaje al nivel secundario. Se conducen aisladamente, o interactúan con el compañero de banco. No se desordenan como otros cursos, el ritmo es lento y un pequeño grupo de ellos, discute y provoca inquietud. La mayoría se sustrae en alguna ensoñación, no pueden precisar, dicen: “En nada...”. Escucharlos, y ayudarlos a comprender que muchas situaciones, les producían sentimientos que podían semejarse, que se relacionan con la etapa vital que transcurren, ayudó a que se sintieran más acompañados en el grupo. Continuaron comunicándose a través del facebook.

En los otros dos primeros años, el contexto socio grupal se corresponde con la edad de inicio al colegio, entre 11 y 13 años.

La docente de Arte de 1º, muestra su preocupación por la violencia naturalizada en el grupo. Lo más relevante es la autovaloración negativa de una parte de ellos. Otros que directamente son ignorados, invisibilizados.

De las reuniones con esta docente, tenemos su visión: Son jóvenes que se muestran poco comunicativos. Tienen poco interés en las calificaciones. El trato entre ellos es hostil, o se dirigen buscando burlarse del otro. Recelosos.

De este clima emocional, decidimos darles una visión del por qué de esas conductas, según nuestra mirada: Ustedes son los hijos de varias generaciones de argentinos sufrientes. En nuestra Patria, primero se secuestraron personas.

Se interesan y aportan datos, hasta allí inconexos: -“Ah, sí, *La Noche de los Lápices, yo la ví. Es la peli donde se llevan a los chicos por pedir el boleto estudiantil*”-.

Necesitamos marcar el asombro, el interés con que parecían ubicar en su memoria estos hechos con una significación real. Se ocupan entonces en relatar: -“*Mi abuela se volvió a Italia por miedo a que la secuestraran*”. “*Yo sé de un vecino al que se llevaron*”-.

Desde este relato hilvanamos que luego se secuestró el trabajo (con el cierre de fábricas y talleres y el vaciamiento de industrias). Cuando sus padres eran jóvenes faltó trabajo y desde los medios de comunicación hegemónicos se le secuestra a la comunidad el sentido de la seguridad: “Inseguridad en las calles. robos y asaltos”. Estigmatizados, los jóvenes de familias pobres, son hoy, drogadictos, delincuentes y violentos. Los medios de comunicación masivos naturalizan la desigualdad. Les contamos que son hijos y nietos del miedo. Miedo de ser secuestrados. En democracia miedo a perder el trabajo (se cerraban fuentes de trabajo), se remataba el patrimonio: el Estado, (todos nosotros), dejamos de ser dueños del petróleo, el gas, los ferrocarriles, etcétera. Miedo de que les pase algo, robo, inseguridad. Tenemos idea de si todo esto produce el sentimiento de “no valer”, como hablamos en otro encuentro, la subjetividad sufre. Somos partícipes de sentirnos menos valiosos, “desvalorizados”.

Siguen el relato. Intervienen para contar hechos que consiguen unir, como piezas que tenían sueltas.

La docente, hace referencia a algún hecho de cuando ella regresaba del secundario y veía calles cortadas por la policía, a veces detenían el micro y subían a pedir documentos. -“*Chicos hace bien que tomemos conciencia*”- la historia lo confirma el comentario de un joven: -“*A mí sólo me importa el fútbol*”-. Reconocemos su interés, y abrimos debate sobre el desinterés por los otros. Este joven aporta un criterio histórico de parte de nuestra comunidad:

-“*Por algo será, algo habrán hecho*”, aquellos que desaparecieron. En su aula, cuenta con el nivel más alto de autovaloración negativa de su grupo. La profesora lo ayuda a reflexionar, le recuerda que los otros muchas veces lo ayudan, que le tienen paciencia, que sí tratan de interesarse por él. Consiguió la atención que seguramente necesitaba. En un ejemplo de interacción, dijo: -“*Entonces tengo miedo*”-.

Como informe adjuntamos el dato de que este joven, por mala conducta, no fue aceptado en otras instituciones, tiene a su mamá con ataques de pánico y un tío secuestrado durante la dictadura por error y luego liberado.

En las semanas siguientes y yendo al encuentro de otros grupos, varios alumnos de este 1° año, nos interceptan para contarnos relatos que tienen en sus familias, sobre esa época. Les costaba esperar nuestro próximo encuentro en al aula.

Señalamos lo significativo de cómo la historia familiar y social de la que hablamos poco, participa de algunas conductas que a ellos les afecta.

Sentimos, como los jóvenes y la docente, que necesitábamos continuar por este trayecto...

En segundo año, al ingresar al aula en la hora de plástica, la docente nos saluda y nos señala: -“*Toda la última fila son chicos que no quieren trabajar*”-. Hicimos el trato de que pueden jugar con la computadora pero no molestar.

Cabe aclarar que desde el penúltimo mes del año, se adjudicaron la netbooks del Programa Nacional, bajo la condición de asistir sin faltas el mes previo a la entrega.

Al saludarlos pedimos la atención de todos. Les decimos que venimos para hablar con ellos, de ellos. Como están en un mismo espacio muchas horas, y por todo el año, podemos ayudarlos a pensar que podrían ser como un equipo de fútbol.

El arquero no recorre la cancha pateando la pelota, pero sí está atento a los pases de sus compañeros. Así todos los que están

en el equipo, todos son necesarios. ¿Puede ganar un equipo en el que sólo una parte haga el esfuerzo, “se ponga el equipo al hombro”?

Este asimilar equipo con grupo los convocó. Dos participantes insistían en un murmullo; les preguntamos qué decían. La respuesta: *“No, a mí no me pasa nada”*-. La profesora dijo: *“No les pasa nada y tampoco hacen nada”*-.

La tarea con grupos que se muestran tan indiferentes, entendemos, que está relacionada con situaciones de fuera del aula que los deja “fuera de la cancha”. Al proponerles que reflexionen acerca de esto, es aceptable que guarden silencio.

Les hicimos la misma referencia a que son, por generación, hijos -por lo menos- de otras dos generaciones, que viene en todo el conjunto social, con mucho sufrimiento y exigencias que los dejan a ellos en mucha soledad.

En los terceros y quintos años, al dar respuesta de los cuestionarios, tomamos como norma hacer la reseña histórica que modificó nuestra experiencia en el 1° año, 1° división.

Señalamos lo significativo que resultó el mencionar que son hijos de un país que por varias generaciones, sufre diferentes tipos de violencia, y advertir el cambio de registro de los jóvenes. Acostumbrados a tener siempre comentarios, murmullos que dividen la clase, se producía un cambio en ese ritmo. Los murmullos se aquietan y se incluyen con atención.

Hacemos mención de la diferencia al plantear que la mala conducta, el continuo perturbar en el aula, la creencia generalizada del: *“yo no participo porque no me interesa”*-, puede tener origen en una historia familiar y social.

Elegimos relatar la experiencia en 4°, 1°, con 24 alumnos inscriptos, 12 varones y 12 mujeres.

Organizados los pares, la docente nos informa que regresó al curso un alumno que por inasistencias ya estaba libre, con lo cual no

aparece elegido en el cuestionario. Sin opción, trabajó en pareja con un compañero que no expresó rechazos.

En general, en este curso, muchos de ellos que no se trataban, pudieron trabajar en armonía.

La experiencia de reconocer que en el aula hay personas con las que sin motivo no interactúan, les muestra que un conjunto no es un grupo hasta que no intercambian trato.

El joven que mencionamos que estuvo ausente y no completó el cuestionario, se mostró procurando llamar la atención. Al pedirle que se exprese con palabras, en vez de sólo reírse dijo: *“No me río sólo de los demás, de mí también me río. Soy uno más de la manada”*.

Repreguntado sobre qué quería decir, dice que es divertido porque va a trabajar de payaso. Y agrega: *“Aunque un payaso negro yo no vi”*.

Este grupo presentó dificultades a la hora de hacer la tarea. Interfiere la colación de media mañana. En esta reseña procuramos los relatos de los cursos que nos presentan problemáticas a resolver, ya que nos habilita a mayor reflexión.

La intervención de una alumna sitúa la problemática en relación al maltrato naturalizado de varones entre ellos pero fundamentalmente hacia las mujeres. Una alumna refiere que el compañero la molesta, la empuja y cuando ella no responde, la insulta. La docente confirma que el trato desconsiderado, los varones no lo reconocen. Un joven declara: *“ellas también insultan y pegan”*.

Se abre un debate, buscamos que reconozcan las diferencias de género y qué implica desconocerlos. La supremacía de un género sobre otro, busca el sometimiento. Las chicas señalan la fuerza con que los varones se imponen. Pasaron a relatar conflictos en las familias y el abuso de muchos padres con respecto a sus esposas e hijos.

Revisamos que de los relatos se advierte cómo ellos “copian” a sus padres.

Podemos inferir que es propio de la edad, muchos varones encubren su miedo y/o las dificultades para relacionarse con las chicas, mediante la violencia. Crecer emocionalmente es una tarea por demás ardua en estos tiempos. La soledad de tantos jóvenes aumenta las dificultades para conectarse con un presente que les pertenece: vidas desordenadas, con poco descanso, desorden alimentario y variados consumos, los deja en la queja, la dificultad de reconocer que pierden su tiempo. Convocar y convocarnos a todos los adultos que rodeamos a estos jóvenes, creemos que es de imperiosa urgencia.

La tarea de comunicarnos, no es dificultosa solo entre los jóvenes. Los adultos, padres y docentes tenemos la ardua tarea de revisar el modo poco democrático de comunicación. Tantos años de autoritarismo y control sobre cuerpos y pensamientos y viceversa, nos dejan ante las nuevas generaciones, en un nivel de descontento, y frustración que profundiza la fractura generacional. Aislamiento, sentimiento de desvalimiento por parte de los hijos, profundiza el sufrimiento de ambas partes del vínculo. Los jóvenes fortalecidos en la omnipotencia, refuerzan el malestar de padres y educadores. El encierro es de los sentimientos: el amor es reemplazado por miedo, el que se suelen encubrir con enojos, autoritarismo o ceder en todo.

- “Mi mamá es como una amiga, me deja hacer lo que quiera”-.
- “En mi casa, está prohibido todo, mi hermano, sí sale cuando quiere”-.
- “Ayudo en todo, cuido a mis hermanitos, limpio y cocino. No sé lo que es salir...”-.

Estos comentarios, pueden dar idea del abanico de situaciones vitales por las que atraviesan las adolescentes de nuestro distrito.

Las jovencitas, que integran familias pobres, necesitan de la participación de las hijas, para el funcionamiento familiar.

Las que integran alrededor del 60%, cuentan con familias en las que la diferencia de trato entre varones y mujeres es favorable a los varones. Reproducen el modelo patriarcal-machista de sus hogares.

La tarea de reflexión en el trato vincular, de varones y mujeres y las consecuencias en el clima emocional que deben atender entre todos, los remite, a advertir que justifican naturalizando maltratos que seguramente imitan.

La violencia que circula en las aulas, es de gesto y de palabra. Se dirigen al compañero o al docente desde la intolerancia.

En relación a este asunto, creemos, que el criterio propuesto por la interacción, el acompañamiento al docente a fin de revisar los modos de comunicación con los jóvenes, que permitirá fortalecer la unidad democrática del grupo, evitando se instalen ideas que estigmaticen. Restablecer la autoridad, es tarea de adultos que lograremos fortaleciéndonos grupalmente.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS ALUMNOS IMPLICADOS EN LA DINÁMICA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO

*Isabel Valadez Figueroa y **Vania Vargas Valadez

*Doctora en Ciencias. Profesora en el Departamento de Salud Pública del CUCS de la UdeG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. dravaladez@hotmail.com

**Candidata a Doctorado en Ciencias de la Salud Pública.

Recibido 29 Febrero 2012

Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

El presente trabajo se centra en comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos frente a las experiencias de la violencia entre iguales, desde su propia perspectiva y desde el rol que juegan en su dinámica (observador o víctima). Estudio cualitativo utilizando técnica de grupos focal llevado a cabo en tres escuelas secundarias de Guadalajara, Jalisco, México. Los ejes temáticos para la realización de la entrevista fueron: a) existencia del maltrato, b) la respuesta de los docentes, c) el como les afecta esta situación d) los sentimientos que se generan, e) las formas como le hace frente, f) la percepción de la eficacia de lo que se hace.

Palabras clave: Estrategias de afrontamiento, violencia entre iguales.

Los modos de afrontamiento de la vida cotidiana adquieren particular relevancia en la adolescencia, etapa de la vida que suele ser crítica y especialmente importante en el desarrollo del ser humano, en la cual se producen cambios sustanciales en la personalidad, se define la identidad y se lleva a cabo la elaboración de un proyecto de vida, proceso que bajo determinadas circunstancias pueden exponer a los sujetos adolescentes a estados de tensión, de crisis o de riesgo (Bloss, 1996; Acevedo, 1997; Aberastury, Knobel & Dornbush, 1982; Remplein, 1971; Craig, 1999; Hurlock, 1980). En forma coincidente, la transición entre las etapas de educación primaria y secundaria, conlleva un cambio en el contexto de su vida cotidiana. Este proceso de cambio no sólo es el traslado del alumnado, sino el tránsito por dos mundos diversos, con lo cual las prácticas educativas toman formas culturales diferentes al pasar de un centro educativo a otro, pudiéndose provocar dificultades en distintos ámbitos, situación que trae posibles repercusiones psicológicas, como la ansiedad, el miedo, las resistencias y un aumento en las dificultades emocionales y académicas (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky, 2001). Según la literatura, el tránsito entre la educación primaria y secundaria representa un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia, (Sacristán 1997; Psaltis, 2002; Midgley y Maehr, 2000).

Por su parte el contexto escolar es un entorno crucial en la adolescencia por la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en él, y por las diversas experiencias sociales, emocionales y cognitivas que ofrece, posee una gran importancia en su desarrollo. En este medio es en donde los estudiantes adolescentes adquieren formas de posicionamiento social, elaboradas a partir de las relaciones sociales con sus iguales y los significados de su grupo. Las situaciones adversas experimentadas en él pueden ocasionar problemas

de adaptación durante la propia infancia e incluso durante la edad adulta (Compas y Wagner, 1992). En la escuela, la vida de relación de los y las adolescentes es compleja, ya que el sujeto adolescente le concede gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado, y por ello quiere evitar ser señalado como alguien aislado, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia al grupo. Sin embargo, la integración social en los grupos de adolescentes no es fácil, a veces el sistema de relaciones entre iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión que incluye conductas que son social y moralmente intolerables por ser injustas, aparece un fenómeno de prepotencia o desequilibrio poniendo en riesgo el vínculo de reciprocidad, Indicador de que se pueden generar procesos de victimización. Se considera que un alumno es víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas, llevadas a cabo por un alumno o grupo de alumnos/as, tanto las cometidas física y verbalmente, de exclusión y de daño a la propiedad. Se considera que están envueltos en estos problemas y que en alguna medida son víctimas de ellos, tanto las y los adolescentes que son agresivos con otros, como los que son víctimas directas de los agresores/as. Asimismo, son víctimas de la violencia, los y las adolescentes que, sin verse involucrados de forma inmediata, lo están en forma indirecta, porque son observadores y sujetos pasivos de la misma, al verse obligados a convivir en situaciones sociales donde el problema existe. Conviene establecer que estas manifestaciones de violencia al interior de la escuela se presentan básicamente a partir de las relaciones escolares, las cuales no están conformadas sólo por hechos concretos que la expresan, sino que se encuentran sujetas a un gran sistema de relaciones en donde las emociones, los sentimientos, los valores, así como los aspectos cognitivos (Goleman, 1995; Sastre y Moreno, 2002; Gardner, 1993), se hacen presentes y configuran parte del ámbito educativo, no olvidando que están

ligados a las situaciones familiares e individuales de cada alumno-alumna y al ámbito social de la escuela. Relaciones escolares que no sólo están comprendidas desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, consideramos que debido a las particularidades de la etapa evolutiva, del tránsito de una escuela a otra y del ámbito escolar, es lo que define la vulnerabilidad del sujeto, los y las adolescentes deben poner en marcha determinados recursos personales o crear otros nuevos para afrontar los retos, las preocupaciones, así como los riesgos de la vida diaria a la que están expuestos; por lo tanto debido a ello el proceso de afrontamiento en la adolescencia comprende la interacción recíproca de múltiples variables personales y ambientales, a diversos niveles de funcionamiento; tomando en cuenta que la utilidad de una estrategia dependerá del acontecimiento mismo, las condiciones en que éste tiene lugar, las características de la persona y el momento de desarrollo en que se encuentra. Para interpretar el uso de estas estrategias, es decir, las formas como el individuo hace frente a las experiencias percibidas como estresantes partiremos del modelo transaccional de afrontamiento del estrés planteado por Lazarus y algunos de sus colaboradores (Lazarus y Kolkman, 1984; Lazarus y Launier, 1978), ya que dadas las características de los episodios de victimización, creemos que puede ser una herramienta eficaz de cara a la interpretación y análisis de estas situaciones. Desde la óptica transaccional del estrés, de Lazarus y Folkman (1984), el proceso de afrontamiento se centra en la interacción del sujeto con su medio, refiriéndose a aquel esfuerzo propio del individuo para que mediante recursos de conducta manifiesta o encubierta, enfrentar o adaptarse a demandas internas y ambientales (así como a los conflictos entre ellas), que puedan exceder sus posibilidades personales de soporte. Este proceso funciona en los casos en que

los intercambios individuo-entorno se desequilibran, y cobran sentido dentro de una valoración e interpretación que la persona hace de la situación en que está comprometida, es decir el significado o re-significado que le otorga a la situación a partir de su biografía, sus relaciones actuales y su posición social, a la percepción realista o no de su capacidad de afectar los acontecimientos y de su grado de tolerancia al estrés.

El presente trabajo se centra en comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos frente a las experiencias de la violencia entre iguales, desde su propia perspectiva y desde el rol que juegan en la dinámica del maltrato (observador o víctima).

Metodología

La investigación fue realizada con una metodología de carácter cualitativo utilizando la técnica de grupos focales. Tomando en cuenta que el principal propósito de esta técnica en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias. El estudio se realizó en tres escuelas secundarias del turno matutino pertenecientes al sistema oficial, ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco durante los meses de febrero a junio del 2011, ajustándose a la disponibilidad de tiempos de la comunidad educativa (suspensión programada de actividades y periodos de receso). Para seleccionar a las escuelas, se tomó en cuenta el criterio de máxima variabilidad y sus posibilidades de acceso administrativo y facilidades otorgadas. Los sujetos de la investigación en cada centro educativo fueron alumnos, seleccionados mediante muestreo de carácter propositivo, se conformaron tres grupos en cada escuela integrados por 8 personas cada uno: 8 hombres, 8 mujeres, 8 hombres y mujeres (mixto). Los ejes temáticos para la realización de la entrevista fueron: a) existencia del maltrato, b) la respuesta de los

docentes, c) el como les afecta esta situación d) los sentimientos que se generan, e) las formas como le hace frente, f) la percepción de la eficacia de lo que se hace.

Durante las entrevistas existió flexibilidad en el orden y formulación de las preguntas de acuerdo con el grupo y sus circunstancias, el cierre se realizó con el ofrecimiento de respuesta a las necesidades específicas de los participantes. Para el registro de la información se utilizó la grabación completa de las entrevistas, las cuales se transcribieron y se realizó la codificación en forma manual. El análisis se hizo por temas, los resultados se organizaron de acuerdo a los ejes que guiaron la entrevista. El análisis descriptivo consistió principalmente en la reducción de los datos y la tarea de exposición de los mismos, se elaboró una lista de los temas de acuerdo a la guía de indagación y se contrastó los datos con la información teórica. Se consideró el consentimiento oral libre e informado así como el anonimato de los informantes y de las escuelas participantes a las cuales se les presentó una síntesis de los resultados obtenidos.

Resultados

Existencia del maltrato

Durante la obtención de la información fue posible observar tres tipos de actitudes en los alumnos: a) los burlescos que se reían de sus propias afirmaciones, b) los desconfiados que se mostraban renuentes con resistencia pasiva al proceso y c) los aprehensivos, los cuales se mostraban preocupados por la situación, pero además preocupados por si se iba a saber lo que ellos dijeran. En cuanto a si ellos habían participado como violentadores o violentados, se apreció cierta resistencia a hablar en los alumnos (ellos), asumen una posición discreta, admiten su participación en ambos sentidos;

sólo en el caso de señalamiento de alguno de los mismos compañeros. Sin embargo, encontramos otros que admitieron más fácilmente haber participado o iniciado actos de este tipo (con actitudes de poder), pero no así el ser violentado, las alumnas admitieron más fácilmente haber sido víctimas. A los varones les resulta difícil hablar de haber sido víctimas, porque se hace evidente un estado de indefensión, guardan silencio como estrategia defensiva para no verse afectados, situación observada en las tres escuelas.

Los alumnos reconocen la existencia de la violencia entre iguales en mayor o menor grado: *“Aquí se respira agresividad por todos lados, de una u otra forma, a todos mis compañeros les ha tocado ser víctimas..., hay unos que se la pasan molestando a otros, les dicen de cosas, los pelean, les roban, les tocan las partes íntimas, los agarran de bajada [se dice así cuando hay acoso]”*. A decir de ellos, la violencia está presente en las relaciones de compañeros y que éstas son las formas que prevalecen en el ámbito escolar es *“un todos contra todos”*, agregan que existen episodios en que *“agarran”* a uno de ellos o ellas por un tiempo, y luego, no se sabe por qué, lo sueltan, pero tampoco saben cuando pueden volverlos a *“agarrar”*. El lapso de tiempo entre uno y otro momento es muy variable y no predecible para la posible víctima; como una repetición sistemática pero con periodos de *“descanso”*, creando expectativas de ser el blanco de futuro ataques.

Las agresiones son de uno a otro, de uno a otra, o de un grupo a uno o a otra, en esta circunstancia se manifiesta el miedo por la asimetría numérica: *“Se manchan [expresión que utilizan los adolescentes para referirse a que se exceden], como andan en bola, yo si les tengo miedo”*. En cuanto a las características de los alumnos que son agredidos, se menciona, que se arremete *“a los más tranquilos, a los que no se llevan [los que caen mal porque no se llevan], a los tímidos, a los que se interesan más por los estudios o a quienes sobresalen académicamente, a los indefensos, a los alumnos más*

humildes, y bueno, también a los amanerados por jotos [acepción popular para referirse a los homosexuales]”; a decir de los alumnos, a los que se salen de la normalidad. Al respecto Casanova citado por Porras (1998), refiere que las diferencias se miden desde parámetros contruidos a partir de lo “normal” o a veces de lo “excelente”. Los puntos de vista para definir lo normal van desde lo patológico (biomédico), hasta lo estadístico, pasando por lo funcional o sociocultural.

Las diferentes percepciones entre los alumnos sobre lo que pasa y la gravedad o la banalización de la violencia entre iguales se hicieron frecuentes: *“No es para tanto, hay que agarrar la onda... es cotorreo chido”*, (mencionado por ambos sexos). Sobre este particular Orte y March (1996), señalan que hay que tener en cuenta, sin entrar a analizar la influencia del umbral de tolerancia e incluso del nivel de competencia y habilidad del o los informantes el significado de lo que entiende por violencia y sobre todo la valoración de la misma. Hay dos grandes obstáculos para que logren identificar la violencia, ya que por un lado realizan acciones violentas que ellos no identifican como tales, y por otro los adultos suelen ser contradictorios en sus reacciones ante los hechos que les toca presenciar o que les son señalados para que tome una decisión, esto por lo general crea confusión para definir si está bien o mal lo que están haciendo, sufriendo o presenciando, o para tener un concepto claro de la intimidación o violencia entre iguales. Por otro lado, este fenómeno es muy complejo, pero a diferencia de lo mencionado en estudios previos, éste es un fenómeno muy dinámico, pues existe una movilidad constante de un rol a otro, durante el lapso que dura su estancia en la escuela secundaria, (Barragán, 2007): *“Cuando estábamos en primer año, los de segundo pasaban y nos gritaban insultos y amenazas, cuando pasamos a segundo año, cambiamos los papeles”*.

La respuesta de los docentes (maestros y prefectos)

El entorno de la comunidad es donde se establecen las relaciones sociales, en este caso la escuela, en donde la intimidación entre iguales, tiene otros componentes propios de la institución, por ejemplo el que los docentes ignoren deliberadamente o no los actos violentos entre sus alumnos en el aula: *“Los maestros nunca se dan cuenta de lo que pasa en el salón, ellos (los prefectos) no se enteran, no hacen nada”*; *“Para que le dices al maestro, no va a hacer nada, sólo dice estense en paz, se hacen locos”*; *“No sé si de veras no se dan cuenta, o se hacen, porque cada rato pasan cosas en el salón y ellos como si nada, a veces sólo dicen ¡tranquilos... pero ni voltean”*. Los alumnos, coincidieron en la poca efectividad, al referir que los maestros no hacen nada, esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel de los maestros en el nivel de secundaria, el cual está orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia. Con una percepción de los maestros alejados y poco preocupados por las relaciones entre los alumnos; *“Vas y te quejas con los maestros y no hacen nada, entonces qué haces, estás indefensa ante las oleadas de abusos de tus compañeros, es insoportable”*. El hecho de que los alumnos manifiesten que los maestros no se enteren de que estas situaciones suceden, puede ser debido a que precisamente el maltrato entre iguales sucede muchas de las veces lejos de la mirada de los docentes, evadiendo las posibles consecuencias del mismo, tal y como fue señalado por los propios alumnos: *“Prácticamente en todos lados de la escuela está [refiriéndose al maltrato], y en donde nadie está, ya que nadie es tonto como para atacar a un compa delante de un maestro”*. Y por otro lado que los maestros no se enteran probablemente con cierta intencionalidad, ya que estos comportamientos pueden ser considerados como parte de la estructura natural de la vida cotidiana de los alumnos. O por el hecho

de no querer darse cuenta, por diversas razones entre las cuales, por considerar el docente que no puede hacer algo, hecho que está muy ligado a no saber qué hacer. Situaciones que abren un campo de trabajo que consideramos deben ser abordadas en estudios posteriores.

El cómo les afecta esta situación

Si se asume que un clima favorable para la violencia tendrá repercusiones en el desempeño escolar de los alumnos, y reduce la calidad de vida y dificulta el logro de los objetivos de la institución, consecuentemente aumentan los problemas y las tensiones que la provocan, (Galloway, 2003): *“Yo creo que se la pasan muy a la defensiva, porque todo mundo los agarra de barcos, y yo creo que si les ha de afectar, pero no sé...”; “A veces aunque seas hombre te da miedo ver como se ponen las cosas”, “No se puede uno concentrar, porque siempre estás a la defensiva, no te dan ganas de venir, cada vez que es posible faltas, claro las faltas cuentan, y empiezas a reprobar y las cosas se comienzan a complicar”; “Una de mi salón se cambio de escuela, casi a medio año”.*

Sentimientos que se generan

En cuanto a los sentimientos y emociones generados en estos sucesos, fueron manifestados, como impotencia, temor, incomodidad, miedo, vergüenza, tristeza y en algunos de no sentir nada, y el no importarles en absoluto. Hacia la víctima manifiestan lástima y coraje [por ser tan menso]. Sienten coraje, pero les da miedo ayudar, se reconocen impotentes y cobardes por sentir miedo al observar la violencia y no poder hacer nada: *“A veces si dan ganas de ponerles en su madre, pero la neta suelen ser montoneros y te la piensas, cuando lo molestan a él, mejor me voy”.* Esta indiferencia obligada

de los testigos les lleva a un nivel alto de ansiedad e intranquilidad. Hay ambivalencia para intervenir a parar las cosas, si el agredido es conocido o tienen alguna relación, en este caso lo harían, de otra forma consideran que no es su problema y no se meten. Generando una disonancia moral, de lo que está bien o mal, lo que es justo o injusto y de cómo posicionarse personalmente ante ello. Asimismo se manifestaron sentimientos de indefensión: *“A estas alturas, no se puede hacer nada, porque siempre va a existir esto, en cuanto se volteé el maestro comenzarán las agresiones”, “La verdad nada... lo que se hace nunca funciona, bueno a veces si...”*. Con deseos de salirse de la escuela, de faltar a ella, de llorar, y de que un ojalá a mí no me pase; *“Quisiera que se murieran”*. Unos más exteriorizaron el *“No sentir nada”*, como una incapacidad de compartir un sentimiento que está siendo experimentado por un compañero o compañeros que están siendo victimizados, o como *un no sentir para no sentir*. Los sentimientos juegan un rol importante en nuestra percepción de éxito, y por consiguiente en el estilo de afrontar, si estos sentimientos son negativos provocaran una sensación de pesimismo, inutilidad y pasividad.

Lo que hace el alumno para hacer frente a las experiencias de violencia entre iguales.

Todas las formas por la cuales los alumnos entrevistados hacen frente a las experiencias de maltrato entre iguales, fueron mencionadas ser utilizadas por ambos sexos, en algunas de ellas se hizo énfasis en uno de los sexos.

La indiferencia: la cual tiene como finalidad una regulación emocional de la situación donde se incluyen estrategias como mantener la calma o intentar que no le afecte o suceda. En lo referido por los estudiados se aprecian comportamientos tales como mantener la calma y hacerse como que no les importa: *“No les hablo,*

los ignoro, los abro"; *"trato de relajarme y tranquilizarme, de no voltear a ver a nadie"*; *"No les sigo la corriente"*. La indiferencia como estrategia fue mencionada en ambos sexos, pero recibió cierto énfasis en su utilización por parte del sexo femenino. Para algunos autores (Roth y Cohen, 1986), este tipo de estrategia de evitación puede ser entendida sin embargo como una forma activa de enfrentar el problema, ya que supone sobre todo ante las agresiones de tipo verbal, una forma de mostrar al agresor el poco efecto que su acoso tiene con él, con la esperanza de que esto termine. Utilizada tanto por los alumnos observadores como por las víctimas, (OV) en el caso de los alumnos como observadores actúa como un amortiguador del propio estrés, que genera la situación.

El aguante: El soportar las situaciones y no responder a las provocaciones: *"No hay más que aguantarse, porque nomás están viendo como reaccionas, y si te enojas te friegan más"*; *"Aguantarme, aunque hablen mal de mí, no les digo nada"*; *"Me quedo callada, no les hablo, no peleo"* (OV por igual).

El aislamiento (retirada social): retirarse de la interacción social con respecto a compañeros de la escuela como una forma en que los jóvenes estudiantes logran protegerse de ese entorno que ellos perciben como peligroso y ante el cual se sienten vulnerables; *"Me hago la pinta"*; *No convivo, no me junto"* (OV, resalta más en las víctimas).

La huida-evitación: *"Me alejo, me voy por otro lado, me quito de su camino, me retiro, me escondo o corro"* (OV resalta más en las víctimas).

Sentido del humor: El sentido del humor permite afrontar conflictos, o situaciones potencialmente angustiantes, de forma humorística, acentuando los aspectos cómicos o irónicos. El no tomarse las cosas muy en serio: *"No tomar las cosas muy en serio"*; *"Me agarro risa y risa y payaseo"*; *"Alguna tontería, me hago el chistoso"*; *"Pues reírme, porque entre más te enojas, más te friegan"* (V).

La aceptación: como una disociación psicológica de la situación provocando un rediseño cognitivo de la misma situación haciendo que el sujeto acepte el acontecimiento estresante tal y como es, aquí se da un reconocimiento de la naturaleza crítica de la situación y de la propia responsabilidad en la situación. En esta situación el alumno realiza una evaluación secundaria examinando su probabilidad de éxito, de acuerdo a sus creencias sobre la propia capacidad de controlar un evento, (Lazarus y Folkman, 1984): *“Nada, bueno casi nada”*; *“Así es..., a veces le toca a uno y con suerte no”*; *“No se puede hacer nada”*, de acuerdo con lo expresado por los alumnos de ambos sexos, las situaciones de maltrato de iguales, están fuera de su control. Por su parte el hecho de aceptar el abuso, es interiorizar la indefensión en otros y en sí mismos, sino inmediatamente, sí a medio y largo plazo (Avilés, 2006). Mencionado por ambos y roles, por igual observador y víctima (OV por igual).

Estado de alerta: las formas del maltrato entre iguales que prevalecen en el ámbito escolar según referencia de la población entrevistada como una repetición sistemática pero con periodos de “descanso”, hace que los alumnos desarrollen un estado de mentalidad paranoica, creando una desconfianza y sospecha exagerada, se encuentran preocupados con dudas y se ven a sí mismos sin apoyo, al tener expectativas de ser el blanco de futuro ataques. El maltrato es visto como una amenaza constante; *“Yo creo que se la pasan muy a la defensiva, porque todo mundo los agarra de barcos”*; *“El estar atenta y muy alerta”*; *“Cuidarme de todos”*; *“Cuidarme las espaldas”* (OV más enfatizado en las víctimas).

El desarrollo de síntomas psicósomáticos: La somatización adquiere, en el adolescente, un valor añadido, al ser, en muchas ocasiones, una forma de expresión de sus trastornos psicológicos. En la base, nos encontramos con unas reacciones emocionales secundarias a factores psicosociales, de mayor o menor intensidad:

“En el transcurso de segundo año, me dio parálisis facial” ;“Había aquí unas chavitas, que ya no tenían pelo y se veían recuras, ya no las he visto, creo que se cambiaron de escuela”; *“A mí me salieron granitos en la piel, se me hizo como la de las gallinas, [risas]”*. Los síntomas psicósomáticos relacionados con la piel ocupan un lugar importante, ya que ésta es la carta de presentación de la propia imagen ante el mundo exterior. En estos casos, suele existir una adaptación pobre por parte del adolescente, con mayores problemas psíquicos de frecuente expresión somática, (Silber & Pao, 2003). La ocurrencia de esta situación fue visualizada sólo en el sexo femenino y en las víctimas.

Ser como ellos: en el discurso de los(as) informantes hay una clara intención de alcanzar un beneficio sin importar que éste sea de orden social, material o personal, el beneficio que con mayor frecuencia intentan alcanzar por ser el objetivo de mayor anhelo, es la integración a un grupo. De acuerdo a Lazarus y Launier (1978), los alumnos hacen una valoración primaria de la situación poniendo de relieve los beneficios potenciales o recompensas facilitadas por la situación. Esto tiene mucho que ver con la necesidad de una filiación grupal, que es parte esencial del yo, pues como mencionan Smith y Mackie (1997). *“Yo creo que adaptarme al modo de ellos, es la única manera que me integren un poquito, porque... se siente uno mal que no lo acepten; “Hacerme de la forma de ellos, fue la única manera de que me aceptaran un poquito”*. La necesidad de tener una filiación grupal es tan importante en esta etapa de la vida que los estudiantes de secundaria están dispuestos ejercer actos intimidatorios o aun a sufrirlos, si esto se convierte en su manera de lograr ser parte de uno de los tantos grupos sociales que se mueven al interior de la escuela; también guardarán silencio sobre los actos realizados, tanto si los ejercen, los sufren o los atestiguan, pese a que esto signifique romper con las normas sociales establecidas tanto en la escuela o el hogar, esta situación fue señalada por am-

bos sexos, más mencionada su utilización por el sexo masculino y por igual en ambos roles.

La agresión para hacer frente: los alumnos coinciden en que todos dicen groserías, y todos tienen que decir las, *“Para estar igual”, o “para defenderse”; “A mí no me gustaba que me hicieran eso... y luego me pelee con uno de tercero que se llevó conmigo, y que me lo madreo y entonces ya no me molestan tanto...”*; *“Les demuestro que no les tengo miedo”*; *“Trato de platicar, decirles que se calmen”*; *“No me dejen, se las regreso, me enfrento”*; *“pongo límites”*; *“Los golpeo, les digo de cosas”*. Los alumnos(as) visualizan que ellos en algún momento agredirían si fueran molestados, o tal vez se sumarían al grupo que lo hace, como estrategia de sobrevivencia ya sea como defensa o como venganza. Referente a pelearse con el agresor, Fournet, Wilson & Wallander y Olafsen & Viniero, (2002) nos dicen que esta estrategia de afrontamiento, es al mismo tiempo una estrategia de tipo agresivo, lo que suele estar asociado, en el caso de su uso sostenido, a la creación más problemas de los que podría resolver en un momento dado (V y en el observador sólo en casos de que sea un compa el agredido).

La búsqueda de apoyo social: las estrategias para evitar la victimización, van desde no andar sólo, sino con grupos de amigos, hasta recurrir a agentes externos a la escuela, como familiares. Aparece cuando el alumno valora como más eficaz para afrontar situaciones emocionales difíciles, y en muchas de las veces como apoyo en su resolución, (Folkman, 1986; Vázquez y Ring, 1992; 1996); *“Le digo a un maestro que esté cerca, o le pido ayuda a alguien”*; *“Se lo digo a mi mamá, y hermanos”*, *“Yo de plano le dije a mi hermano el más grande, y él con sus cuates les pusieron un tiro a esos bueyes”, ahí a la salida, [risa], no se lo esperaban, (ella)”*. En el caso de los alumnos como observadores actúa como un amortiguador del propio estrés (Barrera, 1988): *“Voy con los prefectos, les aviso a sus compas”*; *“Les digo a las muchachas que avisen a*

los prefectos, que se lo están madreando". Avisar a los prefectos fue señalado por ambos sexos, aunque más mencionado por las mujeres. En el caso de los hombres fue manifestado en forma indirecta como decirle a las mujeres que lo hagan, [avisar al prefecto] y a los amigos de la víctima. Ambos sexos coincidieron en avisar a los que consideraban amigos del que está siendo victimizado. Cuando se es observador (ambos sexos) de una agresión se recurre más a la búsqueda de apoyo de los maestros. Cuando se es víctima se menciona más frecuentemente la búsqueda de apoyo familiar, (los hermanos mayores), principalmente en las agresiones físicas y amenazas en los hombres y en caso de acoso sexual en las mujeres. Algunos autores reportan que esta estrategia de afrontamiento es más utilizada por las mujeres, (Stone y Neale, 1984), sin embargo para esta población no presentó diferencias por sexo, sólo en cuanto a la o las personas a las que se recurre y las formas de llevarla a cabo (OV por igual con modalidades diferentes en el observador).

El respaldo de los amigos: en cuanto al rechazo que sufren los niños víctimas, cabe mencionar el efecto protector que tienen las relaciones de amistad en los procesos de victimización. El tener, incluso, un único amigo popular capaz de protegerte y defenderte ante las intimidaciones de los demás amortigua tanto la frecuencia como los efectos a corto y largo plazo del acoso (Boivin *et al.*, 2001). El contar con muchos amigos: *"No... pues hacer amigos, estar con ellos, ir acompañado"*, *"Pues conmigo no tanto... porque siempre ando con un chorro de amigos y amigas y conocemos a casi todos, no tengo tantas broncas, pero sí miro que a algunas chavitas les cargan la mano algunos batos"*. Los amigos juegan un papel importante en la prevención de la ocurrencia del maltrato (OV).

El llevar a cabo comportamientos específicos para evitar ser víctima: *"No llevarme, no provocar, no molestar, no ofender, no agredir a nadie; "Llevarme bien, ser buena onda con todos, no mo-*

lesto”, que fue mencionado por igual en ambos sexos. Unos más señalaron ser selectivos con los compas con que se juntan y de forma humorística la huída: “*Si te juntas con gente tranquila y te alejas de broncas, puedes sobrevivir, y si en ocasiones se ponen las cosas difíciles, pero con qué corras, [risas]*” (o, en las víctimas con reservas).

La percepción de la eficacia, en la detención, del maltrato por la estrategia de afrontamiento empleada.

La eficacia, es la cuestión más importante desde el punto de vista profesional en los estudios sobre el afrontamiento, en un intento por identificar las estrategias más útiles para el manejo del estrés y las variables que influyen en dicha eficacia. En las evaluaciones realizadas sobre si lo que ellos llevaban a cabo para hacer frente a las experiencias del maltrato era efectivo, las respuestas giraron en torno a tres situaciones: 1) no funciona, 2) sólo funciona en algunos casos, 3) se detiene por un tiempo.

No funciona: los alumnos de secundaria coinciden en que “*por más que se luche*” lo que no se podrá cambiar es el que se pongan apodos, “*Y lo van a hacer en sus caras o a sus espaldas*”.

Sólo funciona en algunos casos: para detener la agresión física y las agresiones sexuales “*Pos cuando vino mi hermano [ella] y le pusieron un tiro a esos bueyes, ya ni volteaban a verme [risas]*”; “*Si, si funciona cuando les parte uno la madre*”. En cuanto a la estrategia agresiva de hacer frente por parte de la víctima, se mencionó: “*Hay veces que si uno no se deja y se defiende, a veces es como si les diera uno pan [cuerda], lo agarran de a diario*”. Tanto ellas como ellos señalaron que en muchas ocasiones la reacción violenta de la víctima sólo empeora su situación ya que esta reacción se utiliza como excusa para justificar nuevas agresiones. “*Yo creo que depende de quién es y cómo anda el vato... a veces digan lo que digan o hagan lo que hagan, veo que no los sueltan, les siguen*

diciendo de cosas [burlas]. “Si te defiendes malo, y sino te defiendes igual., malo”. A este respecto Olweus (1993), menciona que el comportamiento de la víctima de no responder al ataque y al insulto, es un signo de inseguridad y desprecio para el agresor/a.

Se detiene por un tiempo y muchas de las veces se detiene por completo: señalaron que la indiferencia funciona en el caso de los chismes, e insultos, para detener la agresión física, el decirle a los maestros, así como para prevenir la recurrencia de robo, datos coincidentes con encontrado por Eslea (2001) y Salmivalli (1996). El hacerse como ellos fue más utilizado en el maltrato por exclusión enfatizando en los beneficios potenciales o recompensas facilitadas por la situación.

En cuanto a la prevención de la ocurrencia del maltrato, coincidieron en el papel importante de llevar a cabo formas de interrelación no violenta, no agresiva “ser buena onda”; de la misma forma el papel importante que juegan los amigos, además en la contención emocional.

Conclusiones

Las estrategias de afrontamiento hacia el fenómeno del maltrato entre iguales, parecen ser el resultado de una evaluación que hacen a partir de la característica particular del comportamiento de la violencia entre iguales la cual se presenta de manera cíclica entre los alumnos en donde la víctima goza de periodos de aparente tranquilidad, ya que los agresores dirigen sus acciones de intimidación a otro u otros alumnos. De los aprendizajes realizados provenientes de experiencias previas, propias y en compañeros y de lo que han visto que funciona, del apoyo percibido por parte de los maestros, de la situación y rol que juegan en ese momento ya sea de víctima o de observador, de las características del agresor o agresores, del tipo de maltrato y su duración al

que le hace frente en ese momento, del estado de ánimo en que se encuentran y del grado escolar que cursa.

Los datos analizados nos permiten suponer el uso de estrategias múltiples, combinadas de diferente manera, al parecer de modo flexible, lo que nos hace suponer que ante un problema complejo, como lo es la violencia entre iguales, los adolescentes se encuentran en una variación constante en cuanto al tipo de afrontamiento al que recurren. Situación por la cual no nos fue posible precisar cuál de las estrategias señaladas era la más efectiva y segura para evitar y/o detener las agresiones, ya éstas son cambiantes y modificadas según su efectividad.

Consideramos que el afrontamiento ante la violencia entre iguales más bien requiere esfuerzos cooperativos organizados que trascienden el nivel individual, no dependiendo su solución de la habilidad del adolescente para manejar sus recursos individuales. Así pues, es necesario identificar las estrategias de afrontamiento grupales y organizacionales de la escuela por cuanto con frecuencia las características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas.

Bibliografía

- Aberastury, A., Knobel, M. y Dornbush, A. (1982). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Acevedo, H. (1997). *Aspectos psicológicos en la adolescencia*. México: Preludio.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú
- Barragán, Laura. (2007). *Informe de investigación de proyecto de tesis. Doctorado en Ciencias de la Salud Pública*. Universidad de Guadalajara. Documento no publicado.

- Barrera, J. (1988). Models of social support and life stress: Beyond the buffering hypothesis. En Cohen, L. H. (ed.). *Life events and psychological functioning. Theoretical and methodological issues*. Newbury Park: Sage, 1988; 211-236.
- Bloss, P. (1996). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, pp. 265-289. New York: Guilford.
- Compas, B. E. & Wagner, B. M. (1992). Psychological Stress during adolescence. En M. E. Colten y S. Gore, (Eds.). *Adolescents stress*. New York: Aldine de Gruyter.
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Díaz Aguado, M. (2005). "Porque se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 17-47.
- Eslea, M. (2001). *School Bullying: Severity, distress and copyng*. Paper presented at the British Psychological Society Centenary annual conference. SECC, Glasgow, Uk.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress in coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Fournet, D. L., Wilson, K. L. & Wallander, J. L. (1998). Growing or just getting along? Technical and adaptative competence in coping among adolescents. *Child Development*, 69, 1129-1144.
- Galloway. (2003). Should we try to reduce Bullying by trying to reduce Bullying. En *Memoria de Deuxieme conference mondiale sur la violence a l'ecole*. Quebec.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hurlock, E. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Paidós.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En Pervin, L. A. y Lewin, M. (eds). *Perspectives in interactional psychology* (pp 287-327). London Plenum Press.
- Midgley, Carol. & Maehr, Martin. (2000). *The transition to high school: Report to participating schools and districts*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Olafsen, R. N. & Viniero, V. (2002). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-12 year old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (trad. 1998). Madrid: Morata.
- Orte, S. C. & March, C. M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social: Educación Social*. Valencia: NAU Libres.
- Porrás, V. R. (2002). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP
- Psaltis, Lacovos. (2002). A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education. <http://schuleneduhi.at/lipss/_manual2_II.htm> (Consulta: julio, 2011).
- Remplein, H. (1971). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona: Labor.
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologist*, 14, 810-819.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G. & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929-946. EJ 639 740.
- Sastre, V. G. y Moreno, M. M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Smith, E. y Mackie, D. (1997). *Psicología social*, Madrid: Médica Panamericana.

- Silber, T. J. & Pao, M. (2003). Somatization disorders in children and adolescents. *Pediatr Rev*; 24 (8): 255-64.
- Stone, A. A. & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: development and preliminary results. *J Personal Soc Psychol*; 46: 892-906.
- Vázquez, C. & Ring, C. (1992). *What do you do and what do you feel when you feel blue?* Trabajo presentado en el II World Congress of Cognitive Therapy, junio 1992, Toronto, Canadá.
- (1996). Estrategias de afrontamiento ante la depresión: Un análisis de su frecuencia y utilidad mediante el Coping Inventory of Depression (CID). *Psicología Conductual*, 1996; 4: 9-28.

IMPLEMENTAR ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNO DE PRIMERO DE PRIMARIA

Blanca Estela Hernández Cabrera

Estudiante de Seminario de tesis de la Maestría en Innovación en la Escuela Universidad Pedagógica Nacional, Sub Unidad 111 Irapuato.
waikita2@ hotmail.com

Recibido 27 Febrero 2011

Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

En mi práctica docente observé áreas de oportunidad que considero importantes para la formación del niño basándome en la necesidad de autorregular sus emociones al observar que presentaban poca expresión de emociones, agresividad en el juego y poca o nula tolerancia al cambio al convivir socialmente con sus pares.

Llevé un registro de las situaciones conflictivas, y los aspectos que originan la violencia, una detonante es la poca supervisión que se le da al niño en los juegos, el contexto con pocas áreas de recreación, la falta de conocimiento y aplicación de los valores y poca importancia que se le da a la expresión de sentimientos.

Implementé actividades, lúdicas, de representación (psicodrama) en el grupo para que conozcan, reconozcan y puedan manejar las emociones, agresivas y a la vez esto se vea reflejado en su aprendizaje así como en la convivencia con el medio social en que se desarrollan.

Palabras clave: Socialización violencia, tolerancia, autorregulación, emociones.

En el siguiente texto, muestro la experiencia que trabajé con el enfoque por competencias, los aciertos, dificultades y conclusiones que hago a partir de lo que he recuperado del trabajo áulico.

Para entender los sentimientos de los demás, hay que entender primero los propios así como nuestras necesidades y deseos, ¿qué cosas personas o situaciones nos causan determinados sentimientos? ¿Qué pensamientos generan las diversas emociones? ¿Cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones propician? Éstas y otras preguntas han generado que el presente trabajo esté enfocado al desarrollo de la autonomía y la autorregulación emocional de los niños durante las actividades, lúdicas e intelectuales del primer año de primaria para su integración social.

A lo largo del presente documento muestro lo observado tanto fuera como dentro del salón de clases, lo cual me ha permitido detectar la forma en que mis alumnos interactúan y de esta manera adecuar mi práctica docente a las necesidades concretas que permitan mejorar la convivencia en el aula. Es por eso que mi principal objetivo es lograr que los niños reconozcan sus emociones y las puedan manejar de manera regulada en todo momento.

A continuación describo el contexto en el cual trabajo, mismo que tuve que estudiar para llevar a cabo un proyecto de innovación, que se solicita para la titulación en la Maestría en innovación en la escuela.

Laboro en una escuela rural ubicada en el municipio de Silao, Guanajuato, es una comunidad de aproximadamente 500 habitantes que se dedican a la agricultura, cuentan con los servicios básicos como agua y luz, sus calles son de terracería, la mayor parte de la comunidad son de escasos recursos económicos y carecen de áreas recreativas, sólo existe un llano que utilizan para jugar fútbol o beisbol.

Allí me he percatado que a algunos de mis alumnos les cuesta mucho trabajo integrarse al grupo, esto lo he notado en la forma de actuar entre ellos, al momento de socializar, algunos son muy into-

lerantes y agresivos en sus comentarios, acciones y golpes dentro y fuera de la institución.

En relación al contexto social, la mayoría de los niños sólo conviven con los adultos en la noche ya que sus padres laboran en el campo durante todo el día o algunos de ellos no viven en la comunidad, pues se van a trabajar a otras ciudades tanto dentro como fuera del Estado, por lo que sólo están con sus hijos uno o dos periodos al año. Esto ocasiona que los niños estén solos la mayor parte del día y no exista una figura paterna que les apoye en sus necesidades básicas y su proceso de formación por lo que sus manifestaciones lúdicas son en mayor parte agresivas sin una figura de autoridad que regule este tipo de acciones.

He observado los tipos de juegos que se llevan a cabo durante el recreo, a uno de ellos los alumnos le llaman “las patadas”, participan sólo niños, el juego consiste en comenzar a pelear, la consigna que tienen es patear o pegarle al que se caiga primero, los que se quedan de pie comienzan a golpearlo hasta que éste comience a llorar o algún profesor(a) pare el juego.

Ellos acostumbran a jugar en los rincones más apartados de la escuela. Algunos compañeros solamente les llaman la atención y se alejan, otros se los llevan a la dirección y los castigan por el resto del recreo. En los colegiados hemos hablado del problema, pero no se han propuesto estrategias para solucionar este tipo de situaciones, porque algunos docentes no quieren involucrarse más allá de lo que creen que les concierne: “enseñar a los niños los contenidos curriculares de acuerdo al grado que cursan y a planes y programas”, para ellos lo adecuado es avisar a los padres de familia de la mala conducta de sus hijos para que sean ellos los que tomen cartas en el asunto.

“...el maestro en el mejor de los casos funciona como un instructor, en el peor se convierte en cómplice al reconocer el terrorismo de los niños pero no ver el propio, al permitir que en sus propias narices ocurran

actos de agresión ante los cuales sólo tiene el recurso de castigar o ignorar pero no el de promover espacios para la expresión constructiva” (Michel y Chávez 1997: 40).

Mi meta es que los niños participen en equipo de manera amable y sean tolerantes ante las diferencias físicas y conductuales de sus compañeros, traten de lograr algo de manera individual y grupal con apoyo, además de que expresen sus emociones sobre todo las que tengan que ver con el respeto y la tolerancia ya que las ofensivas son las que más manifiestan.

Finalmente que los alumnos reconozcan lo que provocan algunas acciones de agresividad ante sus compañeros, al molestarlos a la vez que sepan aceptar sus derrotas y no ser ofensivos al ganar y querer minimizar al otro grupo.

Todo esto a través de actividades de interés en los niños como son juegos y canciones que se llevaron a cabo dentro y fuera del salón de clases, todo esto lo he investigado con base a algunos de estos teóricos como son Vygotski (2002: 304), Carl Rogers (1998: 98), Daniel Goleman (2008: 120).

Algunas de las estrategias, recursos, que utilizaré para innovar dentro de mi práctica docente son las actividades lúdicas educativas, así como ahora he tenido la oportunidad de promover, intento que sean formativas y a la vez se lleven a cabo de manera transversal, utilizando varias actividades sin importar la materia pero que tengan que ver con mi propósito que es mejorar la socialización en el aula, de manera que los alumnos no sientan como una obligación el hecho de aprender y convivir en grupo y que esto lo hagan de manera cordial, respetuosa y tolerante.

A continuación describiré uno de los sucesos que me inquietó y paralelamente, despertó mi interés por cambiar la manera de pensar y actuar de mis alumnos, describiré lo que sucedió: otro día durante el recreo, estaban varios niños jugando y me llamó la atención porque algunos de mis alumnos estaban a su alrededor,

gritaban, animaban a los que jugaban y se reían, al acercarme alcancé a escuchar el siguiente diálogo:

- N1: Te voy a matar porque tú siempre me pegas y además yo soy de la policía.
- N2: pues yo te voy a matar a ti con mi pistola porque yo soy “zardo” militar y yo tengo una pistola más grande y poderosa.
- N1: pues ya te fregaste porque yo soy zeta y te mato a ti y toda tu familia y nadie me va a ganar.

Les pregunté a qué jugaban, me contestaron:

- Coro -a los policías y los narcos.
- N1. Cuando yo sea grande seré el jefe de los narcos y tendré unas camionetas, mucho dinero, seré el más rico de aquí.

Platiqué con mi compañera de guardia sobre la situación y concordamos en lo siguiente: el medio en el que viven los niños es un factor de influencia que determina su manera de pensar y actuar.

He observado que este tipo de juegos sólo hacen que los “más fuertes,” se sientan con dominio del lugar y hacen sentir a los demás que “ellos mandan” y que los deben respetar por lo que los niños pequeños los ven como un ejemplo a seguir, pues me han comentado en el salón de clase que cuando sean grandes quieren ser “cholos” o “narcos” para matar a todos los que los traten mal y para tener mucho dinero, lo que ven en la calle o en sus casas les hace pensar así ven su futuro con ocupaciones que no tiene nada que ver con los estudios, ni con un buen comportamiento sino que le dan importancia a las cosas materiales y se sienten atraídos por el poder y la violencia.

“Por los estudios antropológicos sabemos que la cultura social determina las creencias, costumbres e ideología de los grupos humanos y estos pueden actuar positiva o negativamente, según se realice el proceso de enculturación. Los principales agentes de la socialización cultural son la familia, la escuela, los grupos de influencia y los medios de comunicación (Sastré y Navarro, 2002: 92)”.

He identificado por la información obtenida de las entrevistas a los padres de familia y la observación de las costumbres de la comunidad, que existe una influencia negativa en los niños provocado por los siguientes factores: la desintegración familiar causada por la emigración. La violencia intrafamiliar, que se agrava por los problemas del alcoholismo o la drogadicción que padecen los hombres que se quedan en la comunidad. También existe un problema de género, una cultura machista, la mujer está condicionada a obedecer al padre, hermano, esposo y al hijo cuando crece. La falta de respeto hacia la mujer es notoria ya que los niños no ven en sus madres a una figura de autoridad.

Lo que viven mis alumnos es resultado del proceso de enculturación, “por el cual el individuo sigue las costumbres de una generación a otra, es decir, aprende a actuar de cierta forma, según el rol que le toca por ser niño o niña” (Sastré, 2002: 94).

Al observar esto me pregunté sobre la necesidad de indagar sobre el autocontrol o la autorregulación, a lo que me pregunto ¿por qué investigar para conocer y controlar las emociones? Porque creo que es posible generar un cambio de actitud en mis alumnos.

Por este motivo mi objeto de estudio es la autorregulación, y mi propósito es el de favorecer a través de actividades lúdicas y mis intervenciones para que el alumno conozca, reconozca y autorregule sus emociones con el fin de mejorar la convivencia dentro y fuera del aula.

Es indispensable que yo también sea cuidadosa en la forma en que me dirijo a ellos, en la manera en que me comunico, pues

debo generar un clima de confianza y seguridad para propiciar la reflexión y la participación de mis alumnos.

Otra de las cosas que observé fue que mientras les comentaba las actividades como un juego o concurso los mantiene interesados y contentos hasta se ve reflejado en el aprovechamiento, pero cuando les explico que vamos a trabajar cambia su actitud y creo que esto es normal, relacionan la palabra trabajo con algo feo, difícil, obligatorio, y que no les gusta, creo que todo está en el uso que les damos a las palabras para modificar el comportamiento de los niños sobre todo en esta edad que es cuando empiezan a tener obligaciones de niño grande, desde cuidar al hermanito, limpiar la casa, hasta ir a trabajar con la familia.

Hablo de la influencia cultural de la comunidad que de una u otra manera ha impactado en la actitud de mis alumnos y del resto de los niños de la primaria, describo la manera en que juegan y cómo a través de sus juegos manifiestan lo que ven o escuchan en sus hogares o en su entorno inmediato.

Así como los factores de influencia detectados y que son parte esencial de las conductas que repiten los niños y niñas en el aula. Y expreso la importancia que tiene el desarrollar la inteligencia emocional y más específicamente, la autorregulación para el manejo de las emociones positivas o negativas de mis alumnos.

Para la UNESCO, la cultura (el conocimiento) da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, que es lo nos hace seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos, a través de ella, discernimos los valores y efectuamos opciones, el hombre se expresa toma conciencia de sí mismo se reconoce como un proyecto inacabado pone en cuestión propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 1982: 73).

Propongo las actividades lúdicas como medio para favorecer la autorregulación y el control de emociones. Expongo que la autorregulación es un factor elemental para mejorar la convivencia del grupo.

Finalmente presento la experiencia que trabajé con el enfoque por competencias, los aciertos, dificultades y conclusiones que hago a partir de lo que he recuperado del trabajo áulico.

El tema de mi proyecto de investigación

Desarrollar la autorregulación emocional uno de los ejes de análisis a investigar a través de la aplicación de actividades lúdicas para favorecer la comunicación y tolerancia emocional en un grupo de segundo de primaria.

Algunos de los aspectos observados y que he tomado como referencia para el análisis de mi práctica son los autorregistros de corte etnográfico y en ellos trato de identificar cómo es mi labor docente ante algunas actividades, y sobre todo mi manera de actuar ante algunas actitudes agresivas o poco tolerantes de los niños y las estrategias que se llevan a cabo ante ciertas situaciones de autorregulación de emociones y tolerancia con sus compañeros.

Actividades que reforzarían la inteligencia intrapersonal y autorregulación:

El interés por aplicar ésta y otras actividades relacionadas con el desarrollo y manejo de las emociones fue debido a la necesidad de conocer y canalizar el tipo de actitudes negativas como son los pleitos verbales y físicos en momentos de clase y fuera de ella, así como las agresiones hacia los más pequeños y las mujeres que presentan mis alumnos de primer grado, y en base a estrategias lúdicas tratar de reconocer dichas emociones y llegar a controlarlas dentro y fuera del aula.

Actividades en pares, juegos de mesa, programas de computación interactivos, encuestas, amigos hechos mediante cartas, desarrollo de liderazgo, actividades colaborativas como resolución de problemas en equipo, y pensamiento grupal, lluvia de ideas en grupo, enseñanza de alumno a alumno, toma de notas grupales y proyectos de escritura para la clase o en grupos.

Conceptos de los temas en que me estoy basando para conocer un poco más el desarrollo y expresión de ciertas emociones y su correcta canalización:

- Percepción y expresión emocional. Se trata de reconocer de manera consciente qué emociones tenemos, identificar qué sentimos y ser capaces de verbalizarlas. Una buena percepción significa saber interpretar nuestros sentimientos y vivirlos adecuadamente, lo que nos permitirá estar más preparados para controlarlos y no dejarnos arrastrar por los impulsos.
- Regulación emocional, o capacidad para dirigir y manejar las emociones de una forma eficaz. Es la capacidad de evitar respuestas incontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Supone también percibir nuestro estado afectivo sin dejarnos arrollar por él, de manera que no obstaculice nuestra forma de razonar y podamos tomar decisiones de acuerdo con nuestros valores y las normas sociales y culturales. Estas cuatro habilidades están ligadas entre sí en la medida en que es necesario ser conscientes de cuáles son nuestras emociones si queremos vivirlas adecuadamente.

Básicas recurrentes que observé en el aula para darme cuenta del problema que existe en el desarrollo de mi práctica docente.

- Poca atención en la clase por jugar o pelear incluso por juegos relacionados con la violencia.

- Baja tolerancia al diálogo o a la convivencia con sus compañeros.
- Comentarios dentro del aula agresivos, difícilmente con palabras positivas hacia sus compañeros.
- Escaso diálogo o al compartir trabajando en equipo.

Ahora después de los registros y el análisis de mi práctica me he percatado que el alumno que quiero formar es:

Una persona que desarrolle la expresión asertiva de emociones y conviva con tolerancia y armonía en todo momento de su vida presente y futura.

Gestionar adecuadamente las emociones supone:

- No someterlas a censura. Las emociones no son buenas o malas, salvo cuando por nuestra falta de habilidad hacen daño, a nosotros o a otras personas.
- Permanecer atentos a las señales emocionales, tanto a nivel físico como psicológico.
- Investigar cuáles son las situaciones que desencadenan esas emociones.
- Designar de forma concreta los sentimientos y señalar las sensaciones que se reflejan en nuestro cuerpo, en lugar de hacer una descripción general (“estoy triste”, “estoy nervioso”).
- Descargar físicamente el malestar o la ansiedad que nos generan las emociones.
- Expresar nuestros sentimientos a la persona que los ha desencadenado, sin acusaciones ni malas formas y detallando qué situación o conducta es la que nos ha afectado.
- No esperar a que se dé la situación idónea para comunicar los sentimientos, tomar la iniciativa.

Algunos teóricos relacionados con el tema de investigación son: Vygotski, Carl Rogers, Daniel Goleman, Howard Gardner, Abraham Maslow.

En lo que respecta a la teoría de Vygotski se habla de diálogo interno, los niños utilizan el lenguaje no solamente para comunicarse con otros, sino para organizar planear y guiar su propio comportamiento (autorregulación emocional) el habla privada constituye una herramienta del desarrollo del pensamiento, el diálogo interno convierte a los individuos en seres más comunicativos socialmente.

Estrategias de enseñanza para aplicar la teoría de Vygotski, y la ZDP (zona de desarrollo próximo), la enseñanza del alumno debe ser asistida por el instructor en un principio y con las prácticas continuas del alumno, el profesor reduce la asistencia y las explicaciones hasta que este pueda trabajar independientemente. utilice a compañeros más hábiles como maestros: los estudiantes se benefician del apoyo de los alumnos expertos.

La teoría de Carl Rogers nos dice que: el concepto central de esta orientación es el del “self” o concepto de “sí mismo”, las ideas y percepciones propias del individuo respecto a sus experiencias personales y aspiraciones (el autoconcepto, la autoimagen). El principal autor que representa esta postura es Carl Rogers (1902-1987), un autor eminentemente clínico que aborda en los años 60 una formulación teórica de la personalidad en consonancia con sus posiciones terapéuticas. Otros autores de esta orientación serían Maslow.

De acuerdo con esta posición humanista de la fenomenología, Rogers cree que el individuo percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único; estas percepciones constituyen su realidad o mundo privado, su campo fenoménico. En este sentido, la conducta manifiesta de la persona no responde a la realidad, responde a su propia experiencia y a su interpretación subjetiva de la realidad externa.

Otro de los autores en los que me he apoyado es Daniel Goleman pues considero que su teoría de las emociones en el ser humano y su canalización tienen mucho que ver con mi proyecto.

(Goleman 2007): estima que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades:

- Conocer las emociones y sentimientos propios.
- Manejarlos.
- Reconocerlos.
- Crear la propia motivación.
- Gestionar las relaciones.

El propósito es fomentar la autorregulación emocional, con un manejo responsable de su conducta y mayor resolución para resolver conflictos, que los alumnos se reconozcan como personas con dignidad y derechos con capacidad para desarrollarse a sí mismos aprendan que tienen derechos, que pueden ser respetados.

Es indudable que hay maestros que si tratan de incidir en sus alumnos a través de la reflexión, pero hasta ahora no hemos logrado conjuntar un plan de acción para cambiar estos juegos que se hacen más agresivos conforme avanza la edad de nuestros educandos.

Una de las actividades que me ha funcionado al aplicarla con mis alumnos es la denominada “El juego de los globos enojados”. El propósito es desarrollar las competencias de escucha, expresión de sentimientos y emociones por medio del juego simulado”. La intención es que los niños expresen lo que sienten en el momento en que se despertó una emoción a partir de las acciones que harán, propiciar el que identifiquen esos sentimientos y controlen sus reacciones en beneficio del grupo con el que conviven. “Ese es el primer paso para desarrollar la inteligencia emocional, que es la

capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos” (Goleman, 1995: 98).

Previamente me enfoqué a decorar mi salón de clases con motivos alusivos al tema de las emociones con el objetivo de que el niño se sintiera cómodo. Posteriormente comencé la actividad recuperando conocimientos previos de mis alumnos, les planteé las siguientes preguntas con la finalidad rescatar que conocen por emociones. Traté que no se sintieran presionados y que sus respuestas no fueran forzadas sino espontáneas.

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Cómo se sienten cuando les pegan?
- ¿Cómo creen que se siente la persona que le pegan?
- ¿Les gusta ver llorar a sus amigos o compañeros?
- ¿Cómo me siento cuando me dan un abrazo?
- ¿Cómo me siento cuando me dicen que me quieren?

La mayoría de los niños me explicaron sus emociones de manera clara y precisa: -a mí me gustan los abrazos, y besos y me siento triste cuando les pegan a mis amigas y no me gusta ver llorar a nadie- aunque hubo algunos que no quisieron contestar sobre todo los niños negaban lo que sentían, -diciendo a mí no me importa, a mí no me interesa, y no me gusta que me abracen o besen.

A continuación comencé con la actividad, les comenté que empezaríamos a jugar con unos globos una actividad nueva y les expliqué que se trataba: -Les voy a dar un globo a cada uno de ustedes, cada uno escogerá el color y tomarán un marcador del color que ustedes quieran, luego lo vamos a inflar (yo ayudé a inflar algunos pues algunos niños no pueden hacerlo todavía) después les dije que ese globo podía ser su amigo o su enemigo y le iban a pintar la cara que ellos quisieran. Si era su amigo le dirían palabras bonitas o le contarían algo importante para ellos y si era su enemi-

go hacerlo enojado o feo y decirle por qué nos les caía bien, por qué no lo quería e incluso podían golpearlo hacia arriba y cuando se cansaran podían romperlo.

Resultado: la mayoría de los niños hicieron sus globos como sus amigos, compañeros de clase, la mayoría de los niños les contaban lo que hicieron en la escuela, otros le decían lo que harían por la tarde. Los niños que dibujaron su globo como enemigo le dijeron que no le caía bien porque era malo, porque siempre le pegaba o se burlaba de él. Pero finalmente lo acariciaron. Tres niños se enojaron con el globo, lo insultaron y lo tronaron.

La autorregulación se propicia a través del análisis de lo que pasó, nuevamente las interrogantes que se les plantea a los niños son importantes. Se les pregunta: ¿qué sintieron?, ¿por qué lo hicieron?, y ¿para qué lo hicieron?, en seguida les comentaba que hubieras sentido si tú fueras el globo. Los niños que mostraron un comportamiento socialmente apropiado y que gozaban de popularidad entre sus compañeros mostraban altos niveles de regulación emocional, y también altos niveles de afrontamiento constructivo instrumental y bajos niveles de afrontamiento no constructivo (agresión).

Los niños manifestaron que les gustó el juego, de acuerdo al programa de educación primaria se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Bloque II: autorregulación, y ejercicio responsable de la libertad, apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Bloque: manejo y resolución de conflicto/participación social y política.

Las competencias que se favorecieron fueron expresión oral, reconocer lo que sienten, capacidad de escucha, esperar su turno para participar, reconocer al otro, es decir, saber que pueden hacer

sentir bien o mal a sus compañeros, hermanos o padres, por lo que digan o hagan.

La dificultad que tuve al trabajar con el enfoque del desarrollo de las emociones basado en las competencias de primaria fue que al haber trabajado 10 años en preescolar, en este nivel, las competencias son marcadas como manifestaciones observables y en primaria se enuncian de manera general.

Otra diferencia está en la atención que se les da a los niños de preescolar por parte de sus padres, es más cercana; en primaria las mamás de la comunidad ya no los acompañan a la escuela, no acuden por sus hijos, se los encargan al hermano mayor o al vecino más grande; considero que esto afecta la confianza de algunos niños pues sienten el abandono de sus padres, aclaro que a otros pequeños se les hace normal, porque esas son las costumbres que se practican.

Conclusiones

He descubierto que para entender los sentimientos de los demás, hay que entender los propios, así como reconocer cuáles son mis necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones me causan determinados sentimientos, y finalmente qué pensamientos generan las diversas emociones, cómo me afectan y qué consecuencias y reacciones tenemos nosotros como docentes.

A través de esta actividad y su observación me he dado cuenta que, los niños son capaces de establecer vínculos de apego con distintas figuras, siempre que éstas se muestren sensibles y cariñosas.

Bibliografía

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*, Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

- Gardner, Howard. (1983). *Teoría de las inteligencias múltiples Frames of Mind: The Teoría of Múltiple Intelligence 1983*, (Google académico 02 07 10).
- Goleman, Daniel. (2001). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- (2000). *La inteligencia emocional. Porqué es más importante que el cociente intelectual*. Madrid: Edit. Vergara.
- Gómez Villalpando, Armando. (2000). *Caleidoscopio educativo*. México: Mycousin.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row. Trad. Castellana (1975). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Rogers, Carl. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, Lev. (1988). *La zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

ENTRELAZAMIENTO DE LOS TIPOS, LUGARES Y FRECUENCIA EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR. ANÁLISIS DE UN CENTRO ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE GUANAJUATO

Ricardo Javier Hernández Venegas

Estudiante del programa de Maestría en Investigación Educativa en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato.
ricachudo@hotmail.com

Recibido 27 Febrero 2012
Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

En el presente artículo se dan a conocer los resultados de una investigación, realizada en una secundaria ubicada en la capital del estado de Guanajuato, cuyo objetivo fue hacer un diagnóstico sobre la violencia entre iguales de dicha institución. Los resultados se muestran de forma cuantitativa y analicé gráficamente los tipos de violencia manifestados por los escolares, así como los lugares donde suelen ocurrir dichos actos y la frecuencia de los mismos.

Para la obtención y análisis de los datos estadísticos se diseñó y aplicó un instrumento a 112 estudiantes seleccionados al azar de los distintos grados y grupos de la institución, con este instrumento se analizó cómo los estudiantes describen su ambiente escolar, es decir, como es la relación con sus compañeros para conocer también si han sido partícipes de actos de violencia en la escuela dando un panorama general de los lugares y la frecuencia de estos actos.

Palabras clave: Violencia escolar, bullying, educación secundaria.

No te quejes son juegos de HOMBRES

Fausto

Fausto, un jovencito de quince años para quien la escuela era un auténtico calvario, pues tenía que lidiar todos los días con las burlas, golpes, rechazos e infinidad de cosas recibidas de sus compañeros de clase, y también los que no lo eran; Fausto desde la primaria era un estudiante sobresaliente, era bueno en Historia, Español, Geografía, y que decir de las Matemáticas, era un buenazo... aunque sus compañeritos lo molestaban y le decían que era un presumido por sus calificaciones. ¡Al fin! Llegó el día de ir a la secundaria, nueva escuela, nuevos maestros, nuevos compañeros, en fin, todo un cambio de vida. Y así fue... prácticamente su vida cambió... las primeras semanas eran geniales, todos nos llevábamos bien y en realidad anhelaba que no dieran el toque de salida porque me gustaba estar con mis compañeros y aprender de todos mis maestros, por primera vez tenía a un maestro para cada asignatura, y aunque las tareas eran pesadas las hacía con gusto, por las mañanas al llegar a la escuela, apenas me veían mis compañeros y me decían, ¡Fausto!, pásanos la tarea de Mate, ¡joye! No seas gacho, pásanos la de Historia, y yo se las pasaba con gusto; muchas veces cuando el maestro preguntaba sobre la tarea, nos ponía a leer en voz alta las respuestas, y se daba cuenta de que al menos seis o siete del salón teníamos la misma respuesta, y con una mirada de pocos amigos y con un tono de voz alto preguntaba: ¿quién le paso la tarea a quién? Y nos amenazaba diciendo: Ya vienen los exámenes parciales y ahí me voy a dar cuenta de quién realmente sabe, y quienes son los que nada más vienen a calentar la banca. Pero nosotros nunca dijimos nada, éramos muy unidos.

Para mi mala fortuna llegaron las fechas de los exámenes parciales, y ahí nos descubrieron, la mayoría de los compañeros a los que les pasaba la tarea reprobaron, y no es por presumir pero

yo saqué un nueve de calificación, fue un examen muy difícil y un maestro muy estricto, yo no podía ocultar mi felicidad ante las caras de molestia de mis compañeros; pero una vez que pasó el periodo de exámenes, todo era normal, yo le seguía pasando las tareas a mis compañeros, hasta que un día un maestro me dijo: es la última vez que le pasas la tarea a tus compañeros, ¿crees que no me doy cuenta que eres el que se deja copiar?, dime, ¿crees que eso está bien?, te lo advierto Fausto, si vuelvo a ver tareas iguales entre tus compañeros no me va a quedar de otra que reprobarte, ¿entendido?, y yo sentí como si me hubieran echado un balde de agua fría, sin decir una palabra, solo moví la cabeza diciendo que sí, imaginaba el regaño que me pondrían mis padres. A partir de ese momento todo cambio... a la mañana siguiente cuando me pedían la tarea, al no saber qué hacer, yo les decía: No la hice, se me olvido, y mis compañeros se volteaban a ver unos a otros incrédulos de lo que les decía. Y así, con esa excusa me mantuve una semana, hasta que en uno de los recesos mis “amigos” me dijeron: Fausto, como tú ya no quieres pasarnos la tarea, ya no queremos ser tus amigos, no queremos que te juntes con nosotros... Nunca nadie me había dicho eso, sentí algo en el estómago que me causaba miedo, recuerdo que con un nudo en la garganta fui a lavarme la cara y al verme en el espejo vi como mis ojos estaban sonrojados, en verdad me dolió mucho lo que dijeron mis amigos, ese día no comí, y por la noche dormí muy poco, apenas cerraba los ojos venían a mi mente esas palabras, en verdad, fue una mala noche.

Después de eso empecé a juntarme más con las mujeres del salón, ellas estudiaban más que mis compañeros hombres y me sentía bien con ellas, lo único malo es que siempre tenía que escuchar las críticas a casi toda la escuela, se peleaban porque a varias chavas les gustaba el mismo el chavo, por el tipo de peinado, por los zapatos, por las fiestas, por todo; no era tan diferente de los pleitos, chavos porque ellos te ponían sobrenombres y sino

te aguantabas, pues se iban directo a los golpes; cuando iba a ver peleas, de hombres o de mujeres, nos íbamos entre los callejones que están cerca de la escuela, para que los maestros no se dieran cuenta, sólo a veces se enteraban, pero sólo ponían un reporte y mandaban llamar a los papás, que por cierto no iban, y ya después a los maestros se les olvidaba. Yo nunca me peleé a golpes, sólo de manera verbal, porque los chavos con los que me juntaba, al verme con las chavas me empezaron a decir mariscal y florecita, bueno esos fueron de los que yo me entere, pero eso a mí no me importo mucho, pero si me afectó mentalmente y mi seguridad bajo mucho, hasta a veces pensaba en suicidarme porque yo sentía que no tenía nada que hacer, no me quería nadie; algunas veces cuando no había maestro en el salón, agarraban mi mochila y la lanzaban muy lejos, y cuando me levantaba a recogerla, me daban patadas o me aventaban. Hacían varios juegos para demostrar quién era más fuerte, todos los hombres jugaban, y como yo no lo quería hacer me gritaban ¡andale juega! ¿O eres mariquita?; a mí me daba coraje que dijeran eso y me levantaba a jugar con ellos, recuerdo que todos hacíamos un círculo y nos empezábamos a pegar y cada vez era más fuerte hasta que ya no aguantaras; otro juego era, bueno ese no era un juego, sino que alguien te llegaba por atrás y se agachaba te hacía así (junta ambas manos y te las encaja en el recto) acá atrás y te dolía mucho, luego otro juego era de bajarte los pantalones y pegarte en tus partes, siempre salía perdiendo, tenía moretones en mis brazos y piernas, algunos chavos me decían: préstame cinco pesos y neta que ya no te digo cosas, otros me decían: Préstame diez varos y yo te hago el paro, tú dime quien te dice cosas y lo descontamos... En fin todos en la escuela me veían como un tonto. La secundaria marcó mi vida, el sentimiento de impotencia era grandísimo, la desesperación, la angustia, me mataban poco a poco, ahora por las noches ya no quería que amaneciera porque sabía que al hacerlo tenía que ir a la escuela, yo no podía

decirle nada a los maestros porque al hablar con ellos, mis compañeros se daban cuenta y te empezaban a decir: “chismoso ya fuiste y ya no te hago nada porque eres bien maricón, no te aguantas”... cosas así, y entonces temía que el daño fuera peor.

Con mis papás platiqué varias veces de lo que me pasaba, pero mi papá más que nada me dijo que aguantara, que sólo eran unos juegos, y mi mamá pues lo apoyó, no dijo nada pero lo apoyó, muchas veces les pedí que me cambiaran de escuela, pero nunca lo hicieron.

Al ser fin de cursos de su educación secundaria, Fausto sintió quitarse una loza de encima, pero tuvo que lidiar con estudiar en vacaciones y prepararse para sus exámenes extraordinarios, porque de aquel Fausto estudioso, entusiasta y optimista quedo muy poco.

Existen muchas historias como la de Fausto, exponer cabalmente fenómenos tan complejos como el acoso escolar (bullying)¹, es una misión casi imposible, puesto que se trata de un fenómeno multifactorial que involucra al menos a las autoridades escolares, a los padres y a los alumnos; es por eso que en el presente texto sólo se dan unas pequeñas pinceladas sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de la violencia escolar. El bullying es considerado como un aspecto propio de la convivencia escolar y de los problemas de relación interpersonal y competencia social del alumnado (Avilés, 2008).

El acoso, el abuso, las relaciones de poder, en general la intimidación y el maltrato entre iguales, es un fenómeno que está presente prácticamente desde los inicios de la educación formal en nuestro país; y ya en estos tiempos se ha estado definiendo y analizando, puesto que se ha convertido en todo un reto para la educación; aún así el fenómeno parece expandirse a una velocidad impresionante, arrasando a su vez, con la “calidad” educativa que nos ofrece el sistema educativo mexicano, y peor aún, reconocer que esta expansión es la causante de que el bullying sea un integrante más de la familia en la vida escolar; es impresionante y a la

vez indignante observar en algún centro escolar la interacción de nuestros estudiantes, en donde las amenazas, bofetadas, puñetazos, insultos, empujones, burlas, son cosas de todos los días. Son complejas las reacciones de las víctimas y de los victimarios, quienes ven estas actitudes como un juego, causándoles risa, y en muchas ocasiones, durante esta lucha de poderes en cuestión, en unos segundos la víctima cambia de papel y ahora es victimario y viceversa el que actuó como victimario ahora es la víctima.

Recordemos que la escuela debe entenderse como un recinto abierto en el cual interactúan individuos enormemente distintos, es decir, de muy distinta educación y contextos familiares, y esto afecta su comportamiento social. A estos antecedentes le añadimos que el bullying es un nuevo componente de las dinámicas interpersonales en el núcleo escolar. De acuerdo a las tipologías de carácter que se sustentan en las previas dinámicas de interacción familiar y en las actuales dinámicas de interacción social, llega un punto en el que se puede etiquetar a nuestros estudiantes como los agresivos, los agredidos y los fantasmas. Reflexionando un poco sobre estos términos diremos lo siguiente, todos ellos tienen algo en común, el –silencio–, por ejemplo los estudiantes agresivos, que son los que en la escuela juegan el rol de “gandallas”² y que con frecuencia hostigan y violentan a los demás, no dicen nada porque al no ser sancionados de ninguna manera se encuentran en una zona de *confort*, los agredidos, que son los estudiantes que día a día tienen que lidiar con el calvario de asistir a la escuela, viendo como su integridad personal es pisoteada, y con la angustia de que sus gritos enmudecidos nunca son escuchados; por último pero no menos importante, están nuestros estudiantes fantasmas, quienes pasan desapercibidos dentro de la misma escuela y que son testigos de los actos de violencia en su escuela, estos estudiantes guardan silencio por temor a ser descubiertos y puestos en la categoría de agredidos, sin perca-

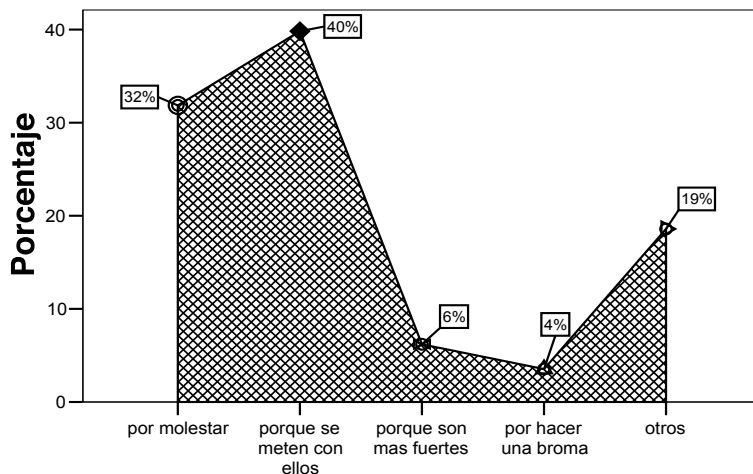
tarse quizá de que ahora mismo son víctimas de violencia, al ser excluidos de determinados grupos de iguales.

Uno de los tantos supuestos de la educación es que en la escuela se aprende a relacionarse con los demás, a obedecer normas y a la autoridad, a compartir, dialogar, respetar a los otros, en fin, muchas actitudes y valores relacionados con la convivencia, pero no todo lo que se aprende en la escuela es positivo, por ejemplo, se aprende también a engañar, a obedecer acríticamente, entre otras conductas y actitudes que perjudican el clima escolar, por ello, se necesita observar y cuidar los espacios de convivencia para fortalecerlos socialmente. Es importante recordar también que en la escuela pública hay intercambio de pensamiento de distintos clases sociales, y es esto lo que en ocasiones genera enfrentamientos entre los estudiantes (Ayerbe, 2009).

A continuación presentamos algunos de los resultados de la encuesta aplicada y que nos permite tener datos específicos de la problemática del bullying en un centro escolar particular, de una secundaria urbana en la capital del estado de Guanajuato. No se pretende generalizar pero este caso concreto tiene eco en lo que hemos podido conocer de las experiencias de otros adolescentes en condiciones similares.

Percepción de los estudiantes en torno a la violencia escolar

¿Por qué crees que algunos chicos golpean a otros?

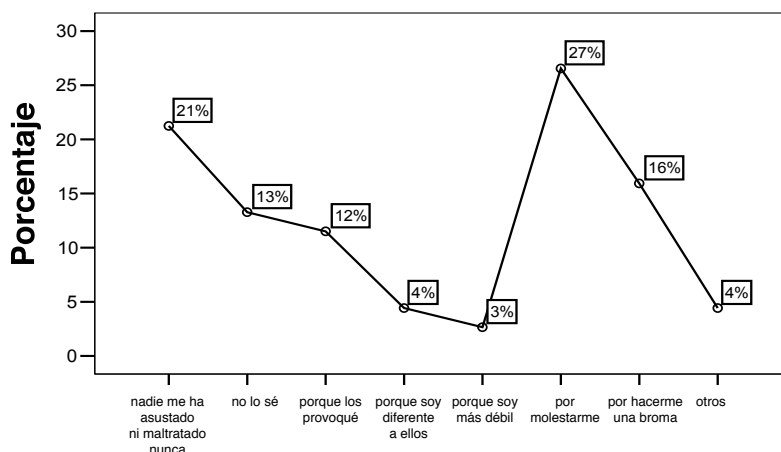


Entrando en materia sobre en lo que respecta al análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes, cabe hacer mención que se diseñó y aplicó el instrumento a 112 alumnos de la escuela secundaria en donde se realizó la investigación, 61 de los estudiantes encuestados pertenecen al género femenino y 51 son varones, y fueron seleccionados al azar de los distintos grados y grupos de la institución, con este instrumento se analizó cómo los mismos estudiantes describen su ambiente de trabajo, es decir, cómo es la relación con sus compañeros y, además de conocer si han sido partícipes de actos de violencia en la escuela dando un panorama general de los lugares donde son más frecuentes estos actos.

Una de las preguntas fue: ¿por qué crees que algunos chicos golpean a otros?, observado el gráfico diremos que un 40% de los estudiantes encuestados dice que un alumno (a) golpea a otro (a)

porque se meten con ellos, es decir, que existe una provocación por parte del agredido antes de que el acto, el daño físico, suceda, según las entrevistas con el personal del área de orientación educativa de la institución, antes de llegar a los golpes existen casi siempre primero, agresiones verbales que son las que dan pie a las agresiones físicas. También observamos en la gráfica que un 32% de los estudiantes piensan que un alumno golpea otro simplemente con la intención de molestar, posiblemente estos muchos de estos adolescentes vean este tipo de actos como un juego, esto también puede provocar peleas físicas entre los estudiantes, ya que, por lo general, alguno de los estudiantes que participan en este tipo de agresiones suele ser menos tolerante que otro. Un 6% pone de manifiesto que un alumno agrede a otro porque el agresor es más fuerte físicamente que el alumno agredido, y un 4% dice que sólo se golpean por hacer una broma.

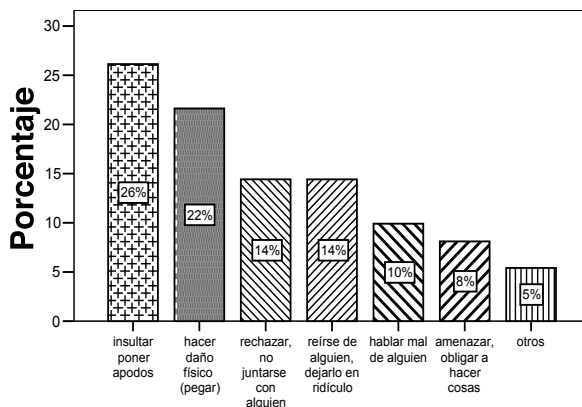
Si te han asustado o maltratado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?



Sin embargo, al realizar la pregunta si te han asustado o maltratado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?, encontramos cosas interesantes por ejemplo el gráfico nos muestra que un 27% de los alumnos encuestados considera que ha sido víctima de agresiones por parte de sus compañeros, y cree que los actos cometidos hacia su persona fueron simplemente con el afán de molestarlo, el 21% dice que nunca lo han molestado ni maltratado, el 16% dice que lo han molestado por hacerle una broma, el 13% de los estudiantes respondió que no sabe si ha sido víctima de maltrato, se observa además que el 12% de los estudiantes encuestado reconoce haber sido víctima por parte de algunos compañeros por haberlos provocado, es decir, reconoce haber agredido a su agresor, antes de que este lo golpeará a él. El 4% dice que ha sido agredido por ser diferente a ellos, posiblemente refiriéndose a su manera de pensar, y un 4% admite ser víctima de agresiones por parte de sus compañeros por ser más débil físicamente.

De los tipos de maltrato más comunes entre los estudiantes

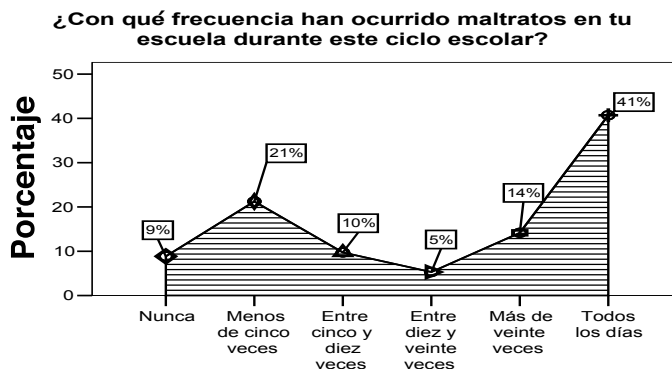
¿Cuáles son las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros?



A continuación se muestra un gráfico que indica cuáles son las formas más comunes de maltrato entre iguales, se puede observar que la forma más común de violencia es la verbal, y de ella se desprende el insultar poniendo apodosos³ con un 26%, en segundo lugar, con un 22% se encuentra hacer daño físico, es decir, este porcentaje de alumnos considera que el golpear a los compañeros es la forma más habitual de hacer molestar a sus compañeros de clase, con 14% se encuentran el rechazar y/o no juntarse con alguien, o como lo conocemos coloquialmente, aplicarle la lay del hielo⁴ además, con el mismo porcentaje se encuentra el reírse de alguien y/o dejarlo en ridículo. Con un 10% se encuentra la opción de hablar de alguien, y con un 8% se encuentra el amenazar y obligar a hacer cosas, un ejemplo de esto sería, obligar a algún compañero a hacerle la tarea a otro u obligarlo a practicar juegos violentos.

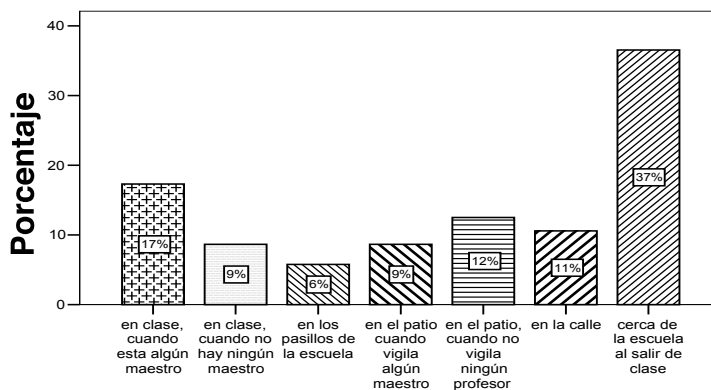
El maltrato entre los mismos estudiantes puede utilizar varias máscaras, es decir, puede tomar diferentes formas y utilizar varias categorías, entre ellas se encuentran el maltrato verbal, maltrato físico, el maltrato social, y el maltrato económico.

De los lugares y frecuencia de los actos violentos



Otras de las variables que se analizaron fueron la frecuencia y los lugares en donde suelen ocurrir este tipo de actos, como se observa en la gráfica el 41% de los encuestados dicen que estos actos suceden todos los días, posiblemente esta sea su opinión como meros espectadores de los acontecimientos, esto da muestra del alto índice de violencia que se vive en ésta secundaria, estos índices dan muestra también de querer ocultar los mismos actos por parte de los estudiantes, aunque en esta gráfica se ve que sólo el 9% de los encuestados asegura que en la escuela no se vive violencia en la escuela, mientras que el resto afirma que estos actos suceden entre cinco y más de veinte veces durante el transcurso del ciclo escolar.

¿Cuáles son los lugares donde suelen pasar estas situaciones de intimidación?



Respecto a los lugares donde suelen darse este tipo de actos podemos observar en el gráfico que el 37% de los estudiantes dice que los lugares donde suelen ocurrir los actos de violencia es al salir de clase en los lugares que son cercanos a la escuela, recordemos que esta colonia, presenta un alto índice de violencia. El 17% de los estudiantes encuestados dice los casos de intimidación suceden

en clase, cuando el maestro está presente, esto, es para alarmarse, ya que los estudiantes con esto, manifiestan sentirse inseguros aunque se encuentren dentro del aula escolar; el 12% dice que estos actos suceden en el patio de la escuela cuando no vigila ningún profesor, esto podría ser en el lapso de tiempo que tienen los estudiantes para descansar e ingerir algún alimento, ya que los profesores y prefectos no alcanzan a vigilar todas y cada una de las zonas de la escuela, y es ahí cuando es más común este tipo de actos. El 11% dice que es la calle cuando suceden este tipo de actos, y con un 9% respectivamente dicen que los actos de intimidación se dan en clase, cuando el profesor tiene que salir, y en el patio de la escuela cuando algún profesor está vigilando.

De los estudiantes agresores:

Características

Los adolescentes que son acosadores tienden mucho a darse a destacar, y muchas veces quieren llamar la atención y una de las formas de hacerlo es realizando actos de agresión contra algunos de sus compañeros, estos jóvenes necesitan tener una razón para ser admirados y poco les importa que esa causa esté fundada en el temor que pueden llegar a sentir algunos compañeros de clase hacia su persona.

Por lo general los adolescentes acosadores suelen ser jóvenes muy extrovertidos e impulsivos, tienen mucha facilidad para socializar con los demás y hacen amigos muy rápido, pero casi siempre busca grupos de amigos en donde él pueda destacar; dentro de su círculo de amigos, él, como líder, promueve la violencia, y los otros, justamente por sentirse parte del grupo, siguen la corriente sin percatarse, quizá, del daño que le están ocasionando a los compañeros que se acosando.

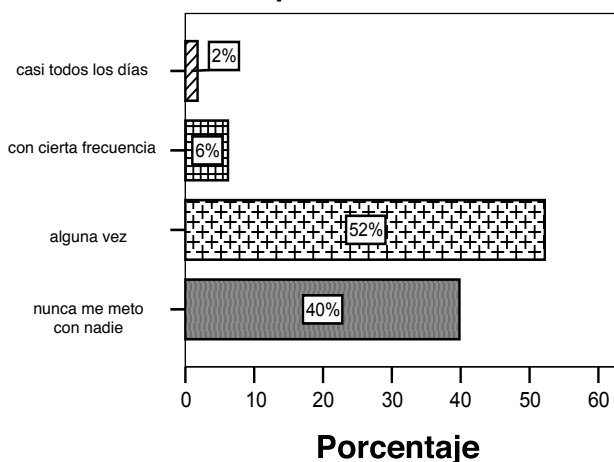
Las razones por las que estos jóvenes son abusadores pueden ser muy diversas, entre las más usuales de destacan la venganza, que es fruto de la violencia que muchos de ellos sufrieron en algún momento determinado o sufren en otros grupos conformados por compañeros “más fuertes” o incluso dentro de sus propios hogares; la envidia puede ser otro de los factores que influye, para que un estudiante sea abusador, por ejemplo, cuando un alumno con capacidad intelectual limitada agrede al alumno listo, o que se destaca por tener mejores calificaciones, o el alumno que no cuenta con los recursos económicos suficientes agrede al alumno “rico”, en pocas palabras el estudiante abusador canalizara su agresividad contra los alumnos que él considera que tienen características como que no tiene ni puede conseguir. Como podemos observar en la gráfica arriba mostrada, un 37% de los alumnos encuestados dice nunca haber maltratado ni intimidado a nadie, el 35% de los estudiantes dicen que han maltratado a alguno de sus compañeros porque ha sido provocados por los mismos, acto que no justifica de ninguna manera la agresión, el 12% dice que ha maltratado a sus compañeros sólo por hacer una broma, el 7% dice que molesta a otros compañeros porque ellos se lo hicieron, esto podría sonar a venganza, pero como no puede con su agresor, entonces busca a alguien más débil con quien sacar todo el coraje que le provocó el primer y/o primeros agresores, y el 6% de los alumnos encuestados dice, que molesta y agrede a sus compañeros sólo por molestarlos.

En muchas ocasiones estos chicos tienen dificultades para expresar y reconocer sus sentimientos, muchas de las veces se sienten estresados o tienen alguna dificultad que no pueden o no saben cómo resolverla, entonces casi siempre, buscan la forma de llamar la atención de los otros y así evadir esos problemas.

En la secundaria donde se realizó el trabajo de campo se pudo observar que los alumnos y alumnas acosadores constantemente están buscando grupos de chicos y/o chicas de menor edad o de

inferior porte físico, para que éstas sean sus víctimas y muchas de las veces de esos mismos grupos eligen a sus cómplices, estas características le favorecen a los alumnos acosadores, puesto a que pese la diferencia de edad no es mucha, los chicos acosados son de alguna manera más inocentes y débiles, y esto influye en que estos chicos admiran los actos que el agresor realiza y van siguiendo el mismo patrón.

¿Has asustado o maltratado a algún compañero?



En la encuesta, al preguntarle a los estudiantes si alguna vez han asustado o maltratado a algún compañero, el porcentaje en las opciones de respuesta fueron muy variadas, por ejemplo, en la gráfica podemos observar que, el 52% de los estudiantes encuestados admite haber asustado o maltratado a alguno de sus compañeros, el 6% dice que comete estos actos con cierta frecuencia, y el 2% reconoce que lo hace casi todos los días, sin embargo el 40% de los estudiantes encuestados afirman que nunca se han metido con alguien.

Para concluir y discutir

Como primer punto es considerable mencionar el nivel de violencia entre iguales que existe en la escuela en donde se realizó la investigación, esto es alarmante, puesto que es resultado de una sola escuela, imaginémosnos por un momento, que en todos y cada uno de los centros escolares del nivel básico presentaran índices como éstos. Debemos de hacerle saber al estudiante sobre sus derechos y obligaciones dentro y fuera del centro escolar, y a su vez fomentar en nuestros estudiantes la denuncia de los actos delictivos, no sólo contra su persona, sino denunciar también los actos cometidos a terceras personas.

Podemos afirmar que es el maltrato psicológico el que ocupa el primer lugar en lo que se refiere a la violencia entre iguales, en mayor medida en lo que se refiere a poner “apodos”, “ridiculizar”, “hablar mal del alumno”. También observamos la violencia entre iguales en lo que podemos denominar maltrato por exclusión en donde se presentan actos como los de “ignorar”, “hacerles menos”; y otro tipo de violencia es la verbal que se presenta claramente con los “insultos”. El tipo de violencia que presentó menos porcentaje fue el maltrato económico, en donde se encuentran los actos de “esconder cosas”, “robar”, ya sea dinero o útiles escolares, así como celulares, mp3, etcétera.

Bibliografía

- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria*. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia.
- (2007). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Salamanca: Amarú.

- Barudy, J. (2000): Violencia agresiva y violencia ideológica en la fenomenología humana. En O. Vilches (ed.) *Violencia en la cultura: riesgos y estrategias de intervención*. (pp. 11-29). Santiago de Chile, Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Bolss, P. (1981). *La transición del adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo Ramírez, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Chagas, R. C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082.
- Díaz Aguado, M. (2001). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Erickson, E. (1969). *Psicología social y sociología: Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.
- Molero Martín, José. (2008). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Paidós.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1994). *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros*.
- (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Notas

¹ El fenómeno de intimidación se conoce en el ámbito europeo y norteamericano como bullying, que podría traducirse al castellano como intimidación, es decir una acción destinada a acobardar a otro, reducirlo a la pasividad produciéndole temor.

² Se utiliza el término gandalla para hacer referencia a una persona que obtiene beneficios a costa de la integridad de otra persona.

³ El vocablo alia proviene del latín y equivale al término español “otro”. Está relacionado con la frase alia nomine cognitu, que significa ‘conocido por otro nombre como’.

⁴ *Es decir, “Ignorarlo”, así pueden pasar varios días comportándose como si el afectado no existiera. Es como decirle al castigado: tu persona nos da lo mismo.*

EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

María Leticia Ibarra Hernández* y Alejandra Lorena Valenzuela Varela**

*Psicóloga y Maestra en Metodología de la Investigación Educativa. Docente de la preparatoria núm. 4 de la UdeG.
letyibarra_62@hotmail.com

**Psicóloga y Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Docente de la preparatoria núm. 4 de la UdeG.
alejaloval@hotmai.com

Recibido 15 noviembre 2011
Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

En el desarrollo de competencias es fundamental entender el aprendizaje como proceso de construcción personal de saberes, ya que el aprovechamiento de los contenidos será único en cada persona por la adecuación a conocimientos previos, experiencias e intereses concretos. La educación basada en competencias dota de herramientas (estrategias) a los alumnos para su desarrollo educativo a lo largo de su vida. La gestión del conocimiento, se convierte en herramienta estratégica fundamental, y el aprendizaje, como medio para generar conocimiento, no sólo es objetivo prioritario de la enseñanza, sino que se transforma en una necesidad permanente a lo largo de toda la vida. Es elemento imprescindible para tomar decisiones y hacer frente a los retos que imponen, entre otros, la globalización y la tecnología digital.

Palabras clave: Competencias, educación, aprendizaje, TIC.

Los sistemas educativos están llamados a responder al desafío que plantea una nueva cultura de la calidad y la productividad, donde el aprendizaje permanente de valores, capacidades, destrezas y competencias técnicas y organizativas, la capacidad de emprendimiento y autoaprendizaje, se están transformando en el eje articulador de las demandas de la sociedad productiva.

Esta nueva cultura de calidad y productividad, requiere un conjunto de nuevas competencias cognitivas, sociales y tecnológicas dentro de dos contextos (Solana, Fernando (compilador), 1998: 87):

1. La adaptabilidad: el anterior paradigma de la productividad basado en la estandarización y el volumen, se ha transformado en un modelo regido por la calidad, la innovación permanente y el diseño. Esto da lugar a la noción de escuela flexible y adaptable a circunstancias cambiantes en volúmenes y especificaciones. En este contexto, surgen como competencias la adaptabilidad, la polivalencia y la conformación de equipos.
2. La mejora continua: las condiciones de competitividad han hecho que la escuela moderna deba estar en permanente cambio. Ello implica que la nueva organización se concibe como una estructura dinámica, identificando problemas y procurando soluciones. Esta situación se traduce en la necesidad de una política educativa que estimule en la comunidad que integra la escuela (profesores, autoridades, administrativos y alumnos), la capacitación sistemática y permanente y el desarrollo de la creatividad.

La educación basada en competencias dota de herramientas (estrategias) a los alumnos para su desarrollo educativo a lo largo de su vida. Ello, implica una serie de principios que deben considerar-

se para lograr que este tipo de educación (basada en competencias), se refleje en resultados concretos y en éxito, estos principios son:

- I. Visión a largo plazo.
- II. Reconocimiento de los valores fundamentales.
- III. Dominio de competencias básicas.
- IV. Aprender a aprender.
- V. Aprendizaje formal e informal (cuadro 1).

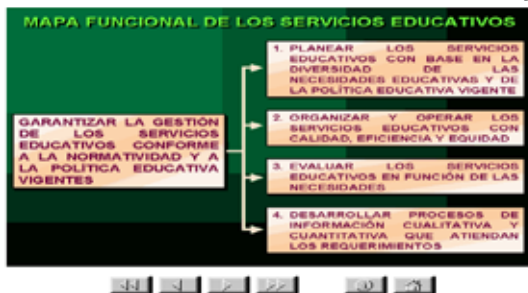
Cuadro 1.- Principios para un aprendizaje a lo largo de la vida y para todos



Diapositiva 3 de 38

Fuente: Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. SEP, Marzo de 2007.

Cuadro 2. Los servicios educativos en base a calidad y competencia



Diapositiva 20 de 38

Fuente: Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. SEP, Marzo de 2007.

Las nuevas condiciones de calidad y competitividad no pueden obtenerse con una limitada y reducida formación. Esto ha llevado a modificar sustancialmente el concepto y las prácticas tradicionales de la formación, básicamente en lo que refiere a contenidos de un programa de estudios o de un curso, y a técnicas de enseñanza y aprendizaje. Este giro conceptual, modifica la relación de la formación entre docentes-programa de estudio-alumnos dentro del escenario educativo, acercando a sus actores y una política educativa orientada al desarrollo de competencias.

Estas nuevas políticas educativas, conllevan una serie de implicaciones:

- a. En los objetivos: que la oferta educativa proporcione a los individuos habilidades, conocimientos y valores para su pleno desarrollo personal, productivo y social.
- b. En la estructura de la oferta: una visión sistémica, en la cual coexisten diferentes formas de aprendizaje enlazadas, permitiendo rutas flexibles y creando puentes entre las distintas oportunidades de aprendizaje.
- c. Para los contenidos: desarrollo curricular basado en competencias transversales, y énfasis en lo fundamental.
- d. Para la evaluación: definición de políticas de evaluación que posibiliten un mejoramiento progresivo y continuo.
- e. Para la vinculación: pertinencia en la integración de los intereses de los aprendices con las oportunidades de aprendizaje y las necesidades sociales y productivas.
- f. Para los papeles y responsabilidades de los actores involucrados: cooperación entre los diferentes actores, estableciendo vínculos entre las políticas educativas y otros ámbitos de la política pública. Participación de nuevos actores, la escuela como facilitador y convocador de los factores de éxito.

Este giro conceptual que modifica la relación de la formación y las políticas y las estrategias educativas dentro del escenario educativo, da la oportunidad de superar la brecha existente, en función de los nuevos requerimientos de la sociedad. Se hace necesario entonces, formular políticas de formación para el desempeño productivo que incluyan, el diseño y puesta en práctica de mecanismos que permitan a los estudiantes prepararse mejor para desempeñarse en un mundo de permanente movilidad y de nuevas condiciones socio-laborales, lo que supone la adquisición de competencias básicas, obtenidas en la educación formal.

La concepción tradicional de formación, entendida como la enseñanza de habilidades, destrezas y conocimientos que permiten la elevación de calificaciones personales descontextualizadas, sin abarcar la comprensión global del proceso educativo, no permite preparar para el desempeño, en una estructura educativa signada por el constante cambio. Se hacen necesarias, la inclusión de habilidades básicas que permitan la adaptabilidad y transferencia de conocimientos, así como la formación en competencias sociales e interpersonales.

Estas habilidades evidencian la necesidad de una educación básica y sistemática que permita adquirir estas competencias, sin las cuales difícilmente las personas lograrán insertarse en el mundo globalizado (Mertens, Leonard, 1998: 23).

Dos enfoques de formación se encuentran cuestionados: por una parte, aquellos de muy corta duración centrados en habilidades y destrezas de un oficio; y por otra, aquellos de mediana o larga duración enfocados hacia una sola ocupación. Estos dos enfoques se basan en el análisis ocupacional, que parte de la calificación requerida en un puesto o en el mercado de trabajo, con el objetivo de hacer un inventario de todas las tareas que comprenden una ocupación.

La competencia cognitiva

Se entiende por competencia cognitiva al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son aplicados al desempeño de una función educativa a partir de los requerimientos de calidad esperados por la escuela o institución.

La competencia cognitiva o educativa, se desarrolla en un ambiente educativo basado en la calidad y la competencia (cuadro 2).

Las condiciones para que una competencia pueda darse y valorarse, deben necesariamente facilitarse en el ambiente del hecho educativo, a bien de garantizar que una competencia se desarrolle con calidad y eficacia, estas condiciones son:

1. Debe describir exactamente lo que la persona debe ser capaz de hacer.
2. La forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho.
3. Las condiciones en que la persona debe mostrar su aptitud.

Identificación y desarrollo de competencias

A bien de trabajar en el salón de clases con base en estrategias que promuevan el desarrollo de competencias, deben considerarse cuatro dimensiones de las competencias educativas:

- *Identificación de competencias*: es el método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad educativa, las competencias que se ponen en juego, con el fin de desempeñar la actividad satisfactoriamente. Entre las más utilizadas se encuentran: el análisis funcional, Método de Desarrollo del Currículo” (DACUM), así como sus variantes SCID (desarrollo sistemático de currículo instruccional) y AMOD (“un modelo”),

- caracterizadas por centrarse en la identificación de competencias claves, de corte conductista.
- Para identificar la competencia, se parte de resultados y/o objetivos deseados de la organización en su conjunto, que derivan en tareas y éstas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. En este contexto, las tareas son concebidas como un medio cambiante entre el resultado y la dotación de conocimientos y habilidades del individuo. Para evitar las interferencias y reduccionismos al definir primero las tareas, se busca establecer una conexión directa entre resultados y dotación de conocimientos y habilidades (Mertens, Leonard, 1998: 24).
 - *Normalización de competencias*: Es el proceso de estandarización de las competencias por intermedio de una institución, que culmina en una *norma*, la cual es el referente válido en el nivel acordado (empresa, sector o país) para las instituciones de educación, los actores del hecho educativo y el programa de estudios.
 - *Formación basada en competencias*: una vez descrita(s) la(s) competencia(s) y la norma(s), la elaboración de currículos de formación para el trabajo áulico, se hace más eficaz. Permite estrategias pedagógicas más flexibles y el ingreso-reingreso a la formación por competencias, lo que hace posible la formación continua.
 - *Reconocimiento de competencias*: Es el reconocimiento formal de una competencia, a través de una evaluación, que realiza el profesor o la academia.

En el desarrollo de competencias es fundamental entender el aprendizaje como proceso de construcción personal de saberes, ya que el aprovechamiento de los contenidos será único en cada persona por la adecuación a conocimientos previos, experiencias e intereses concretos.

¿Qué supone aprender por competencias? Martínez, (s/a), apunta las siguientes para la enseñanza:

1. Aprender conocimientos sólidos, significativos y especializados.
2. Aprender en grupo a partir de casos reales (Problem Based Learning).
3. Aprender a investigar con metodologías rigurosas y en comunidades transversales en red.
4. Aprender con las TIC y con Internet (e-learning).
5. Aprender habilidades informacionales en la búsqueda y gestión de la información y documentación.
6. Aprender a liderar y gestionar equipos humanos en organizaciones que cambian.
7. Aprender a ser emprendedores en proyectos e ideas innovadoras.
8. Aprender necesariamente inglés.
9. Aprender a aprender hábitos e intereses duraderos para toda la vida.
10. Aprender valores culturales, solidarios y democráticos.

Las TIC juegan un papel esencial, en el desarrollo de estas competencias, permiten flexibilizar los entornos de aprendizaje, posibilitando de modo más ágil el desarrollo de estrategias de generación individual y colectiva de conocimiento.

Facilitan el acceso a los contenidos y a los servicios que los hacen posibles (bibliotecas, campus universitarios virtuales, instituciones públicas y privadas...) y son cruciales para aquellos que debido a su trayectoria o circunstancias económicas no tengan acceso a las tecnologías de la información en entornos distintos a los académicos. Proporcionan aprendizajes a comunidades e individuos geográficamente aislados al trascender las telecomunicaciones límites físicos, políticos, económicos y culturales. Las redes electrónicas posibilitan también que se trabajen y expresen ideas en ambientes relativamente libres de estereotipos y otros prejuicios y dan oportunidades a estudiantes con

necesidades educativas especiales por su adaptabilidad a problemas auditivos, visuales, motrices o de aprendizaje.

Conclusiones

Los procesos de aprendizaje tradicionales han sufrido en la actual sociedad de la información un cambio conceptual importante. La transformación que impone en el marco educativo el nuevo entorno tecnológico, la necesidad cada vez mayor de conocimientos científico-técnicos y de conocimiento aplicado a la solución de problemas en general (que refleja la calidad de las instituciones educativas que consiguen una mayor inserción laboral de sus titulados), exigen la transformación de los procesos de adquisición de conocimientos y de los tradicionales sistemas educativos.

Frente al volumen de contenidos y para adaptarse a las nuevas demandas laborales y sociales, deben centrarse en cómo gestionar el conocimiento: actividad que conlleva el manejo de procedimientos y el saber utilizar lo que se sabe para generar nuevo conocimiento. En cuanto a los sistemas educativos tradicionales deben facilitar procesos de aprendizaje activos donde el alumno sea el principal protagonista, crear entornos de aprendizajes flexibles aprovechando la potencialidad de las TIC, así como, lograr una mayor interacción entre los distintos agentes implicados en los sistemas educativos ante la creciente demanda de aprendizaje permanente. Del aprender a hacer o conocer, al aprender a aprender. Del conocimiento de una materia específica, a la adquisición de competencias transversales que posibiliten el aprendizaje durante toda la vida. Del almacenaje del conocimiento, a valorar cómo se organiza.

El aprendizaje gira, por tanto, en torno al conocimiento, que existe y se crea, como resultado de considerar, interpretar y utilizar la información combinada con la propia experiencia y capacidad. Los procesos de aprendizaje tienen por finalidad desarrollar en el alumno

tanto las habilidades necesarias para generar nuevos conocimientos, como las competencias requeridas para ser capaz de poner en práctica lo que conoce; esto es, la capacidad para utilizar el conocimiento que ha construido, y que, en la actualidad, aparece como principal indicador por el que se mide la calidad de los resultados del aprendizaje.

De ahí que la currícula educativa se explicita en términos de competencias, entendidas como “conjunto de capacidades complejas que permiten a las personas actuar con eficacia y resolver problemas reales en los distintos ámbitos de su vida cotidiana”, y que las competencias se conviertan en el principal objetivo de la tarea docente.

La educación se enfrenta de este modo, al reto del aprendizaje permanente en un entorno tecnológico que impregna todos los aspectos del funcionamiento económico y social. Surge con fuerza la exigencia de que los sistemas educativos adapten sus actividades de formación a las nuevas demandas de ampliar y renovar permanentemente las competencias de los individuos implicados en el proceso educativo, e introduzcan nuevos planteamientos de las funciones, prácticas y metodologías de enseñanza.

En ese proceso de cambio, la educación se enfrenta a varios retos: la adaptación a la globalización y a las TIC, el cambio de los modelos pedagógicos y de papeles de profesores y alumnos (maestros y estudiantes tienen responsabilidades complementarias). El estudiante es el principal agente y el profesor se convierte en guía de ese proceso desarrollando estrategias de instrucción apropiadas, elaborando materiales basados en la resolución de problemas y en la experiencia, para hacer frente a las necesidades de los alumnos.

El acceso equitativo será básico para lograr una de las metas y expectativas fundamentales del sistema educativo: la igualdad de oportunidades que genere a corto y medio plazo un mundo más justo.

La gestión del conocimiento, se convierte en herramienta estratégica fundamental, y el aprendizaje, como medio para generar conocimiento, no sólo es objetivo prioritario de la enseñanza, sino

Bibliografía

- Canfux Sanler, Verónica y Rodríguez, M. E. (2000). Algunas reflexiones sobre la formación psicopedagógica del profesor *universitario*. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XX, No. 2. Cuba.
- Colectivo de Autores. (2000). Prólogo al libro *Tendencias Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual*. Cuba: CEPES.
- Gordillo, Alicia y Suazo, Balbino. (1996). *El impacto de las nuevas tecnologías de la pedagogía innovadora*. La UCA de Managua, Nicaragua.
- Hernández, Carlos Augusto. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente*. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación en países Centroamericanos, el Caribe, México, España y Portugal, El Salvador (resumen).
- Lejter de Balcanes, Jeannette. (1992). *Instrucción y aprendizaje significativo*. Venezuela: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Mertens, Leonard. (1998). *La gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Cumbre Iberoamericana. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. OIT.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Solana, Fernando. (compilador). (1998). *Educación, Productividad y Empleo*. México: Limusa.

RESEÑA

Angrosino, Michael. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. 144 pp.

La investigación etnográfica, aunque se inició en el ámbito de la antropología a finales del siglo XIX y principios del XX, ha formado parte desde entonces de la caja de herramientas de la investigación cualitativa en muchas otras disciplinas: sociología, psicología, ciencias de la comunicación, educación, medicina, ciencias políticas y ciencias empresariales.

Esta obra se centra en la investigación de campo y, en consecuencia, introduce al lector en una diversidad de técnicas de recogida de datos asociadas con la investigación etnográfica, de manera especial por quienes llevan a cabo observación participante.

Describe de manera minuciosa todo el proceso de investigación etnográfica, desde la selección del emplazamiento hasta la producción de un informe final.

Toma en consideración las implicaciones éticas de la investigación etnográfica.

Quienes realizan trabajo de campo deben ser conscientes siempre del delicado equilibrio inherente a ser participantes comprometidos en las actividades de la comunidad y, a la vez, observadores objetivos de esas actividades. Además, considera maneras de ocuparse de las cuestiones del consentimiento informado y de la confidencialidad al realizar investigación en comunidades de la vida real y no en laboratorios.

Presenta un análisis de la etnografía para el nuevo milenio. Las personas no viven exclusivamente en pequeñas comunidades independientes, pues participan en redes globales extensas facilitadas por las nuevas tecnologías de la comunicación y los nuevos medios de transporte. Por tanto, analiza algunas de las posibles for-

mas de adaptar los métodos etnográficos tradicionales a la investigación en las comunidades virtuales de la era global del ciberespacio.

El libro ofrece también el apoyo de ejemplos prácticos. Una cosa es decir cómo hacer investigación etnográfica, otra completamente distinta es mostrar cómo las directrices idealizadas de un manual se pueden traducir en situaciones de investigación de la vida real.

A tal efecto, cada apartado del libro se ilustra por descripciones breves del trabajo de campo del propio autor, comparando y contrastando una investigación realizada en una comunidad tradicional en un contexto lejano, completamente diferente, con otra que se llevó a cabo en la sociedad en la que vive.

Es, por tanto, una obra rigurosa y práctica destinada a ayudar en sus investigaciones a profesionales y estudiantes de cualquiera de las ramas de las ciencias sociales.



Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com