

COMPROMISO MULTIDIMENSIONAL PARA ORIENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR



ARTEMIO LINARES PÉREZ

MILAGROS DEL CARMEN JULCA CAMPOS

ANA LUZ LOPEZ LINARES

JOSE HENRY LOPEZ LINARES

COMPROMISO MULTIDIMENSIONAL PARA ORIENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

ARTEMIO LINARES PÉREZ

MILAGROS DEL CARMEN JULCA CAMPOS

ANA LUZ LOPEZ LINARES

JOSE HENRY LOPEZ LINARES

Chiclayo, 2022

COMPROMISO MULTIDIMENSIONAL PARA ORIENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Año IX- N° 1. Agosto, 2022

Artemio Linares Pérez

Dirección: Mz.G Lte. 10 Urb. Ciudad del Chofer-Chiclayo

E-mail: artemiolinaresperez@gmail.com

Cel. 979999774

Chiclayo- Perú

Milagros Del Carmen Julca Campos.

Dirección: Calle Santa Lucía Mz3 Lote H. Urb. La Purísima- Chiclayo

E-mail: teacherjulca29@gmail.com

Cel. 954115551

Chiclayo- Perú

Ana Luz López Linares

Dirección: Calle Sánchez Ruiz N° 286- José Leonardo Ortiz

E-mail: analuz16531@gmail.com

Cel. 952429303

Chiclayo- Perú

José Henry López Linares

Dirección: Calle Sánchez Ruiz N° 286- José Leonardo Ortiz

E-mail: jhl1200587@gmail.com

Cel. 930649709

Chiclayo- Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022

Imagen de portada: Diseño Canvas- Milagros Del C. Julca Campos

Ilustraciones interiores: Fotos propias e imágenes de internet.

Corrección de textos y diagramación: Elisa Linares Pérez.

Prohibida la reproducción total o parcial sin previa autorización de los autores.

DEDICATORIA

A nuestros colegas maestros, conscientes de las dificultades para entender a cada uno de nuestros estudiantes que representan a la diversidad y desigualdad de nuestra sociedad.

AGRADECIMIENTO

A nuestros padres, por su amor, su gran ejemplo de trabajo y sacrificio incansable lo que nos ha permitido llegar hasta aquí; a nuestras familias y por las muestras de comprensión y unidad que impulsan seguir adelante y la descendencia por ser nuestra inspiración.

INDICE

Introducción	5
CAPITULO I.....	8
SUSTENTO DE LA CONVIVENCIA.....	8
FILOSOFÍA EDUCATIVA.....	8
SOCIOLOGÍA EDUCATIVA	11
1. Funciones sociales de la educación	14
INTELIGENCIA INTERPERSONAL.....	19
LA MULTIDIMENSIONALIDAD	25
CONVIVENCIA ESCOLAR	28
1. Estilos de Convivencia Escolar	37
CAPITULO II	39
MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA	39
2.1. Esquema de la Propuesta.....	40
Fundamentación	41
PROPUESTA MULTIDIMENSIONAL.....	49
Bibliografía.....	63
ANEXOS.....	65

Introducción

Uno de los cuatro pilares propuestos por la Comisión Internacional de la UNESCO, comúnmente conocidos como Informe Delors, de cara a la educación del siglo XXI, consiste en “aprender a vivir juntos”. También encontramos que dentro de los temas importantes de la educación de los países occidentales está la tolerancia y la convivencia entre diferentes culturas, etnias, ideologías. En el Modelo Europeo de gestión de calidad aplicado a la Educación, uno de los indicadores hace referencia explícitamente a la convivencia escolar, al hablarnos de clima de centro y de clima de aula. La convivencia en los centros es, por lo tanto, según este modelo, un indicador de calidad educativa tanto a nivel de centro como a nivel de las evaluaciones de los sistemas educativos de la Unión Europea.

Desde hace más de una década la disciplina escolar internalizada por las comunidades educativas viene siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado como a los responsables de la Administración Educativa. La preocupación surge por la frecuencia con la que se suceden hechos que alteran y rompen la armonía de la convivencia en las aulas y centros educativos y por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema. Nadie duda que la convivencia y el respeto a ciertas normas es absolutamente necesario para conseguir una enseñanza de calidad. La violencia, la agresión, la indisciplina y el descontrol en las aulas y centros educativos van en aumento en las sociedades occidentales (García Correa, A. 2001).

Nadie debe ignorar que este hecho no surge como fenómeno típicamente escolar, ni se puede considerar como aislado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado en general, durante los últimos decenios en todo el mundo occidental. Estamos afirmando que si han cambiado las relaciones sociales también han cambiado las relaciones escolares.

Si analizamos la literatura científica, sobre todo de lengua inglesa, en estos veinte últimos años verificamos la existencia de una gran pluralidad de trabajos e investigaciones referente al tema de gestión, control, gobierno y disciplina en el aula con el fin de obtener una buena convivencia escolar.

Una de las preocupaciones más importantes para todo profesor comprometido en la difícil tarea de educar, es conseguir un nivel de orden necesario para que el grupo de alumnos a quienes se desea instruir y formar logre el funcionamiento adecuado y, con ello, los objetivos en el periodo de escolarización; dichos objetivos se refieren tanto al aprendizaje de contenidos y destrezas académicas como a la socialización de los alumnos.

Si nos fijamos en los trabajos de investigación sobre satisfacción-insatisfacción y “stress” docente, publicados en estos veinte últimos años aparece siempre como variable analizada, estudiada y correlacionada la indisciplina, el descontrol en el aula. También es investigado este fenómeno como factor causante de sentimientos de impotencia, fracaso profesional, irritación, deseo de abandono del profesorado. En una investigación llevada a cabo en España promovida y subvencionada por el CIDE (1995) el 72 % de los profesores manifiestan que la regulación de la conducta escolar es un problema grave.

Nadie duda que en los centros y aulas escolares debe haber unas normas y reglas de comportamiento por una serie de razones sociales, pedagógicas y psicológicas que vamos a desarrollar ahora.

Ninguna sociedad por muy sencilla y rudimentaria que sea puede funcionar sin normas y reglas de convivencia. También en todo grupo humano se dan unas características y propiedades y entre ellas están las normas de grupo. Aún en lo más sencillo y simple como es la pareja debe haber unas normas de respeto del uno para con el otro. El hombre como ser social que se ha de respetar al otro en el marco de la Constitución Política del Perú: derecho a la vida, a la salud, a la educación, a la recreación, lo que se tiene que empezar a internalizar desde la escuela.

La escuela como institución social y la clase como grupo necesitan para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas. Además como lo que desea un alumno, con frecuencia, está en contradicción con los deseos de los compañeros, la institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que faciliten el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse.

La armonía en la convivencia es necesario para alcanzar los fines y objetivos de la educación y más aún dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está

la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía y la convivencia.

Siempre la psicología ha creído que el niño necesita de un orden, reglas de conductas, normas y de la enseñanza que no encaminen a respetar a los estudiantes y la sociedad en general. Veamos algunas razones: 1) El respeto mutuo le da un sentimiento de seguridad al ver hasta dónde puede ir y lo que debe y no debe hacer. 2) Al vivir de acuerdo con ciertas normas, el alumno es capaz de evitar sentimientos frecuentes de culpa que le asustan. 3) Ayuda a desarrollar su conciencia, la “voz interiorizada” que le guía a elegir por sí mismo. 4) Al cumplir las normas de respeto descubre que los demás le aceptan formando y desarrollando su socialización. 5) Aprende a comportarse de manera socialmente aprobada y con el tiempo a tener una sólida autodisciplina y autocontrol. 6) Le sirve de motivación para reforzar su yo y llevar a cabo lo que se espera de él.

Siendo conscientes que la convivencia escolar es un tema importante para el desarrollo de buenas prácticas de aprendizaje en los colegios, es que se ha desarrollado el siguiente trabajo.

CAPITULO I

SUSTENTO DE LA CONVIVENCIA

FILOSOFÍA EDUCATIVA

También llamada Filosofía Pedagógica y Filosofía de la Educación se puede describir como un campo de investigación y de enseñanza académica que limita el alcance de este ámbito a las actividades de un pequeño grupo de profesionales que trabaja esta área específica. Estos llamados "filósofos educativos" se encuentran en los países de habla inglesa y, en menor grado, también en algunos países de la Europa continental, y normalmente están relacionados con las escuelas universitarias de educación o pedagogía. Dado que la educación es el proceso de formación del hombre en la vida social y para la vida social, o la asimilación de las experiencias que preparan para la vida humana, se entenderá que la Filosofía de la Educación estudia las leyes, las situaciones y los fenómenos del mundo, del hombre, de la sociedad y de la cultura en relación con el proceso de la formación humana a partir de las posiciones filosóficas. A la filosofía educativa corresponden numerosas posiciones y actitudes de orden ideológico y político que son bastante frecuentes no sólo entre las personas dedicadas a las labores educativas formales, como son los maestros, administradores y supervisores escolares, sino también, entre otros, como los gobernantes, políticos, empresarios, sindicalistas, obreros, padres de familia y dirigentes juveniles. En fin, la filosofía de la educación trasciende el plano de la formalidad institucional, abarcando las posiciones ideológicas y políticas reveladoras de lo que hacen, sienten y piensan todos los hombres en relación con la educación, por cuanto el hecho educativo extra-escolar, está condicionado por el hecho histórico general. Como quehacer científico, la filosofía educativa presenta diversos grados, dependiendo esto de la mayor o menor importancia con que en ella se manejan los factores especulativos, de teoría científica, de practicismo o de utilitarismo.

La filosofía educativa tiene sus manifestaciones en las formas y en los niveles con que los educadores, tratadistas y demás personas interesadas en la educación, enfocan y aplican las diversas disciplinas, siendo notorios los casos de la antropología, la psicología, la historia y la sociología, por los altos niveles de afinidad y la interacción que presentan con importantes aspectos de la realidad educativa. Las contradicciones ideológicas que han caracterizado a las diversas sociedades, ocasionan gran diversidad de enfoques y de interpretaciones en el campo científico, lo que a su vez provoca que la filosofía, ligada ampliamente a todas las ciencias y en

general a las actividades humanas, sea la disciplina que encierre un mayor nivel de heterogeneidad en su contenido. La filosofía de la educación no escapa a esta situación, por lo que sus textos varían mucho en sus enfoques y contenidos aún dentro de grupos que han parecido tener una ideología común.

Esencia del Hombre y de la Educación

Filosofía: estudia las leyes más generales referente a la realidad objetiva; es decir, la naturaleza, a la sociedad y al conocimiento. Etimológicamente el término "filosofía", connota amor a la sabiduría. En su interpretación, derivada de Sócrates, Platón y Aristóteles, significa buscar la sabiduría, asombro, pudiendo interpretarse de maneras diferentes este término: • Puede considerarse a la filosofía como aquel estudio que guía al individuo a la adquisición de una visión concreta de la vida, sus valores, su significado, sus fines próximos y últimos sobre la conducta humana en general. • La filosofía ofrece una visión de la vida por la que el hombre persigue la interrelación de los fenómenos, es decir; que el universo es un sistema coherente, ordenado y no caótico, algunas veces la filosofía se refiere a un conjunto de principios conductores, reguladores de la conducta humana y los valores especializados y los diversos campos del conocimiento. En este sentido puede hablarse de la filosofía desde el punto de vista literario, una filosofía de gobierno, una filosofía de la historia o una filosofía de la educación. El especialista en cada uno de estos varios campos, interpreta y explica su especialidad en términos de las verdades que enseña la filosofía.

Filosofía de la Educación: es la disciplina que estudia el comportamiento de la educación a la luz de las leyes que regulan el desarrollo de la sociedad humana, desde que el hombre apareció en la tierra, hasta el momento actual y de las que gobierna cada formación económica-intermedio social en particular; disciplina que además, estudia las diferentes concepciones del mundo y la formas como ellas conciben el hecho educativo, en sus elementos y movimientos fundamentales. La filosofía de la educación trata de comprender o interpretar la educación en relación con la realidad sin perder el punto de vista de esta realidad, reflexiona sobre su naturaleza, esencia y valores de la educación.

La filosofía de la educación tiene por objetivos:

- Determinar la esencia y significado de la educación
- Determinar los fines de la educación en función de la vida.

La filosofía de la educación es una disciplina relativamente moderna que estudia el fenómeno educativo y las teorías sobre el mismo desde una perspectiva racional, con el deseo de ofrecer una explicación más útil sobre la educación humana. Chávez Rodríguez (2006) considera que el objeto de estudio de la Filosofía de la Educación se puede enmarcar en dos posiciones. En el primero de los casos considera que la Filosofía de la Educación es una derivación conceptual más o menos sistemática de una filosofía o sistema filosófico general, que se aplica en la educación, el segundo parte del principio de que es un pensamiento orgánico y sistemático que trata de fundamentar desde la misma educación, pero en un marco más amplio y profundo, las prácticas educativas o de lanzar hipótesis y objetivos nuevos de la educación, así como, fundamentar prácticas novedosas”.

A juicio de J. Chambliss (1996) los orígenes de la filosofía de la educación como rama específica del saber remontan a principios del S. XIX, bajo la influencia de la Ilustración que dio relieve particular a la educación pública. Pero el campo se institucionaliza en este siglo, con la creación de las asociaciones, la primera de ellas es la John Dewey Society, que se funda en 1935 como asociación profesional cuyos miembros mantienen estrechamente unidos la reflexión filosófica y el compromiso político-social. Las divergencias respecto de esta relación llevan a que se cree en 1941 la Philosophy of Education Society (PES) definida con tres características: no compromisos parciales, criterios estrictos y el método analítico como principio de unificación.

Las tres comparten el enfoque analítico, caracterizado por la aplicación de criterios metodológicos rigurosos, el distanciamiento de las ideas de J. Dewey y la superación de los ismos en filosofía (pragmatismo, idealismo, etc.). En un trabajo que sintetiza los cincuenta años de la PES, J. Giarelli y J. Chambliss (1991) señalan que los propósitos de la Sociedad eran: 1) el tratamiento filosófico de los problemas de la educación; 2) el cultivo de relaciones entre filosofía general y filosofía de la educación y 3) la extensión de la enseñanza de la filosofía de la educación. El giro analítico ha significado un profundo cambio en el enfoque dominante hasta allí, en el sentido de que la filosofía de la educación era una rama que aplicaba ciertos principios generales de alguna corriente filosófica a la educación, ya sea el pragmatismo, el idealismo, escolástica, existencialismo, etc.

Dice J. Giarelli: El giro analítico en filosofía reemplazó la síntesis y la construcción de sistemas con el análisis y la clarificación conceptual [...] el uso de instrumentos y técnicas de análisis lógico y lingüístico. Hacer filosofía de la educación, en este

enfoque, consistía en aplicar métodos filosóficos analíticos al lenguaje y a la lógica del discurso educacional.

Al respecto, D. Egéa-Kuehne (1997) habla de un período post-analítico generado por la re-lectura de Nietzsche, Beauvoir, Wittgenstein y por la vigencia de la Teoría crítica y del Feminismo. Estos últimos acusaban a la filosofía analítica de una aparente neutralidad y objetividad, que escondería una opción de valores íntimamente ligada a una cultura determinada. En contraposición, el enfoque actual pone el acento en las fertilizaciones interdisciplinarias de la filosofía con el análisis literario, la teoría positiva, los estudios feministas y otros campos.

H. Siegel plantea el antagonismo en estos términos: En la reciente filosofía de la educación y, más generalmente, en filosofía, es difícil encontrar un tema más ampliamente discutido o universalmente apoyado que el de la inclusión. Post-modernos, feministas, teóricos críticos, filósofos de la ética del discurso, liberales a la antigua usanza y muchos otros, alaban las virtudes de los discursos [...] y teorías que reflejan adecuadamente las voces, puntos de vista e intereses de aquellos que son y han sido tradicionalmente excluidos de la discusión y consideración.

SOCIOLOGÍA EDUCATIVA

La primera idea que debemos dejar en claro cuando nos adentramos a la interpretación de las relaciones y fenómenos sociales, es que su objeto de estudio está vivo y en constante transformación. Por ende, no debemos entender a la sociología o cualquier ciencia social como un estudio 'exacto' donde, como en la física o la biología, podemos producir datos 'precisos' resultado de la aplicación sistemática de un método y técnicas dentro de un laboratorio o ambiente 'controlado'. Las ciencias sociales utilizan de forma sistemática herramientas de análisis e interpretación para generar acercamientos explicativos que permiten producir descripciones de las estructuras e instituciones sociales, sus dinámicas históricas de interacción y las relaciones entre grupos e individuos, buscando en todo momento que los conocimientos (con mayores grados de objetividad), ayuden a generar prospectivas de la realidad basadas en tendencias, que a su vez se conviertan en elementos indispensables para la planeación y la toma de decisiones tanto individuales, como las acciones trascendentales por parte de gobiernos e instituciones sociales. La ciencia social pretende observar y analizar la realidad con el fin de obtener un conocimiento lo más certero posible para poderla explicar y transformar; la ciencia es una práctica social que se distingue de otras por conjuntar

una infraestructura de métodos, prácticas, valores y modelos lógicamente estructurados que producirán conocimiento relevante para dicha comunidad.

Podemos entonces comprender a la sociología como el estudio científico de las relaciones de grupo que se producen entre los seres humanos, por tanto, tiene una visión de conjunto y un objetivo general: observar y analizar de forma sistemática la complejidad del desarrollo social y el grado de organización que los humanos hemos producido a lo largo de nuestra historia. Dichas relaciones sociales se traducen en prácticas culturales, en acciones de los sujetos involucrados y sus repercusiones, tanto como en la construcción de instituciones tales como el Estado, el sistema educativo, las normas jurídicas por mencionar algunos ejemplos.

La sociología adquiere su carácter científico en las figuras de Augusto Comte (1798-1857), llamado padre de la sociología por ser el fundador de la teoría positivista, así como el pensador que le da su nombre, y de Emile Durkheim (1858- 1917) alumno de Comte y continuador de la filosofía positiva, quien escribe “Las reglas del método sociológico”, donde caracteriza su objeto de estudio como Hecho Social. Este último fundó también las bases del estudio sociológico del fenómeno educativo, escribiendo un libro que resulta esencial para cualquier estudioso de la educación, titulado Sociología de la educación.

El análisis de las relaciones o hechos sociales mediante la sociología nos lleva a pensar en la complejidad estructural de los fenómenos humanos. Tal complejidad ha observado y dado características especiales a diversos niveles de la estructura social históricamente determinada. Por tanto, con el tiempo se han creado categorías específicas para designar los estudios sobre determinadas relaciones estructurales que con el tiempo se han complejizado; surge así la división de los estudios sociológicos precisamente marcada por la importancia o trascendencia de tales elementos para el desarrollo o continuos históricos civilizatorios; divisiones como la sociología política, sociología rural, del trabajo, clínica, criminal, del arte, jurídica o educativa se han desarrollado de forma continua durante el siglo XX, por mencionar algunas de las más relevantes. La vida social de los siglos posteriores al Renacimiento poseían un vínculo directo con la Sociología, que necesariamente debía consolidarse como un estudio metódico y formal de un objeto de estudio cambiante, las relaciones sociales, condicionamientos derivados de su propia naturaleza y estructura. La educación tiene una estrecha relación con la sociedad, y con las formas pedagógicas propias de cada cultura cuya íntima correspondencia con los sistemas sociales generales nos permiten pensar a la educación como un perfeccionamiento personal,

y al mismo tiempo colectivo Si aceptamos, entonces, el hecho de que la educación es parte del desarrollo evolutivo de las sociedades humanas (estructural, social o naturalmente hablando), parece no existir obstáculo alguno para realizar de un modo sistemático un estudio sociológico de la misma.

La aparición de la Sociología de la educación como ciencia puede considerarse como culminación de un proceso natural de hechos. Puede ser definida según entendemos como el estudio científico de los factores sociales que concurren en las realizaciones e instituciones educativas¹¹, sin embargo, ¿interesa al educador el saber sociológico como base científica para una mejor realización de su misión? Si la educación, tanto en las sociedades primitivas como en las actuales, como ya afirmamos, es la transmisión de modos de vida, pautas o modelos sociales de las generaciones adultas a las jóvenes, dicha transmisión se da de manera colectiva y se renueva conforme avanza el cambio social, dejando una huella profunda en cada individuo. El carácter eminentemente social de la educación estará determinado por el hecho de que los seres humanos nacen y mueren, por tanto, todo hecho social se realiza a través de mecanismos colectivos, generándose procesos, formas institucionales y leyes características de la evolución o desarrollo humano. Cabe resaltar que el campo de la sociología de la educación sería muy extenso si se entendiera por educación todo proceso de interacción social dirigido a transmitir a ciertos grupos de individuos, normas de acción o valores de orientación, definiciones cognitivas, afectivas o valorativas, usos y costumbres en cada esfera de la vida asociada, hecho que nos haría comparar tal concepto con el de socialización. De tal forma, y a diferencia del proceso socializador, el análisis de los sistemas educativos se ha vuelto bastante arduo debido al enorme desarrollo cualitativo y cuantitativo de los procesos formativos, con un ritmo más acelerado en el último siglo que acaba de concluir.

El gran desarrollo que ha tenido en nuestro siglo el estudio de los procesos educativos, tanto los escolarizados como los informales, ha perfilado un espectro amplio de escuelas y corrientes teóricas, donde las raíces clásicas del pensamiento social han sido decisivas. Es así que en la educación como en el conjunto de las ciencias sociales, son principios fundamentales las líneas de reflexión propuestas por grandes pensadores de lo social como Emile Durkheim, Karl Marx o Max Weber. También es cierto que en la obra de esos autores sólo una pequeña parte hace referencia al fenómeno propiamente educativo, sin embargo, sus propuestas interpretativas siguen teniendo una gran influencia en la construcción de los esquemas filosóficos, teóricometodológicos que buscan desentrañar los propósitos o

finés sociales de la educación en el seno de nuestras sociedades. En los capítulos subsiguientes se analizarán dichas corrientes (entre otras modernas) y sus propuestas para el desarrollo educativo. El desarrollo que ha conocido la sociología de la educación a partir especialmente de los años setenta sirve para mostrar cómo opera el trabajo intelectual en un campo específico, es decir, para analizar las interdependencias que existen entre unos modelos de análisis y otros, las permanencias y las innovaciones. Nos limitaremos a subrayar dicho carácter dinámico partiendo de las características de algunos de los modelos críticos más influyentes. En todos ellos se plantea explícitamente la necesidad de comprender no sólo las funciones explícitas, sino también las funciones latentes que desempeña la escuela, y es en este sentido que los modelos críticos comparten el cuestionamiento de aquellas otras teorías que ven en el sistema escolar una institución destinada fundamentalmente a favorecer, por ejemplo, la movilidad social, la igualdad de oportunidades, la equidad en el proceso educativo y en suma, una mayor justicia social.

Es, pues, la educación una especie de mecanismo de perpetuación que encontramos en todas las culturas y con el que las sociedades consiguen la existencia continuada que desean, aunque otras veces ha podido también observarse como la formación proporcionada a algunas minorías (élites) que tuvo la suficiente capacidad de persuasión como para transformar socialmente a una nación o a un área determinada. De lo anterior podemos derivar o suponer que no es uno sólo el efecto de la educación en la sociedad.

1. Funciones sociales de la educación

La educación es sobre todo un fenómeno cultural humano, forma parte de un proceso histórico colectivo consciente, donde la filosofía, la moral política de gobernantes y grupos políticos con diversas ideologías concretan el ideal, métodos, estrategias e instrumentos a utilizar dentro de los procesos sociales de enseñanza y aprendizaje, orientados y acordes con los ideales históricos contenidos en la constitución. Dichos procesos educativos se encuentran históricamente determinados, esto quiere decir que para llevar a cabo cualquier análisis del fenómeno educativo, deberán ser tomadas en cuenta las relaciones sociales y las características ideológicas de los actores involucrados en la lucha por transformar y conducir a la educación. En este sentido, se reafirma el papel nodal del sistema educativo en la reproducción del sistema capitalista, su división social del trabajo, la cultura, y las ideas políticas dominantes mediante la lucha por el poder del Estado.

De esta forma, hablar de los fines educativos es reflexionar sobre los valores humanos, la filosofía, la ideología que los sustentan, es hablar de aquello que deseamos transmitir y adquirir a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Para adentrarse en los procesos históricos de la enseñanza-aprendizaje, el ser humano se ha preguntado sobre el origen del conocimiento, esto es, el origen de las dudas que dan pie a más dudas sobre las relaciones, causas y consecuencias de todas las cosas y fenómenos sobre la tierra. Esta duda y la capacidad de sorprenderse o maravillarse transformó al ser humano en científico recolector de datos y experiencias; así la sociedad ha visualizado la necesidad de sistematizar la adquisición de conocimiento, ordenándolo para hacerlo crecer, para transmitirlo a las generaciones por venir.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

La Psicología de la Educación, como disciplina científica, forma un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos de gran relevancia en el desempeño profesional de maestros y profesores, pues se erige como punto de partida para la fundamentación del diseño y desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de su importancia, podemos decir que no existe un total acuerdo respecto a su delimitación conceptual, su objeto de estudio y los principales contenidos que le son propios. Aunque históricamente la Psicología de la Educación surge con la pretensión de ser una disciplina unificada en la que ambos dominios, el psicológico y el educativo, se tomasen en consideración simultáneamente y las perspectivas de cada una se mezclasen en un todo coherente (Grinder, 1989), el desarrollo histórico y la situación actual de la disciplina dista de haber logrado este objetivo, aunque pueda seguir manteniendo su vigencia como tal en la actualidad. Genovard (1979) expone algunos aspectos de la problemática conceptual con la que se enfrenta la Psicología de la Educación. Para el autor, la definición de la Psicología de la Educación constituye una operación arriesgada, una vez que su historia está por realizar, y porque los diversos modelos explicativos surgidos a lo largo de su desarrollo sólo son pautas teóricas en proceso de constitución, o en todo caso es difícil elegir entre diversos modelos alternativos cuando sólo se tiene evidencia empírica parcial de su validez. La crisis permanente de identidad de la Psicología de la Educación es puesta de manifiesto con una metáfora gráfica por Snow, cuando al ser preguntado por la situación de la disciplina dijo que “es un campo difícil sino imposible de definir, como una disciplina científica o como una comunidad profesional”, “la psicología educativa es algo así como una cebolla –una colección de capas cuya unidad puede ser fácilmente desmembrada

para no revelar ningún contenido—, aunque todas las capas son cebolla y sirven para muchas otras cosas” (Snow, 1981).

Según Sampascual (2002), todavía podemos asumir la afirmación de Hall-Quest (1915) de principios del siglo pasado, según el cual la Psicología de la Educación, por ser una ciencia joven, está mal organizada y no hay acuerdo general respecto a sus contenidos ni a su delimitación, sólo suprimiendo el matiz de joven. Dicho de otro modo, en un primer acercamiento a la Psicología de la Educación como disciplina podemos encontrar un acuerdo generalizado sobre el hecho de que ésta es un conocimiento científico que tiene que ver con la aplicación de los principios y explicaciones de la psicología a la teoría y práctica educativas, pero que existe un desacuerdo en casi todo lo demás (su carácter básico o aplicado, los contenidos que incluye, sus relaciones con otras áreas de la psicología y con la psicología general, etc.) (Coll, 1990).

Disciplina puente

Un primer motivo que causa esta cierta falta de identidad de nuestra disciplina está situado en el propio origen de la misma. La Psicología de la Educación (PE) nace por la confluencia de intereses de psicólogos y pedagogos para ofrecer un marco teórico explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta ubicación intermedia entre lo psicológico y lo educativo convierte a la PE en una *disciplina puente* que intenta aglutinar el interés de los psicólogos de aplicar los principios psicológicos al ámbito de la educación, y de pedagogos de buscar una fundamentación psicológica a la teoría y práctica educativas. Esto es, en tanto que disciplina psicológica, la PE va a recoger de ésta los principios, explicaciones y métodos más pertinentes para conocer, explicar y orientar el proceso educativo que es, por otra parte, el núcleo central en el que confluyen todas las preocupaciones de las ciencias de la educación (Sampascual, 2002).

Según las revisiones realizadas por Mayer (1992, 1993, 2002) el camino entre psicología y educación se ha convertido hoy en una calle de doble sentido. Durante la primera mitad del S. XX, la psicología educativa fracasó porque carecía de las herramientas de investigación y de los datos necesarios para mejorar la educación y, posteriormente, volvió a fracasar porque no estaba dispuesta a construir teorías que fueran relevantes para mejorar la educación. Sin embargo, actualmente vuelven a ser causa de optimismo su perspectiva práctica fundamentada en una teoría científica y las teorías psicológicas basadas en un aprendizaje real. Este camino bidireccional va, por tanto, de la psicología a la educación, proporcionando las áreas de investigación,

mientras que la educación reta a la psicología a desarrollar teorías sobre gente real en situaciones auténticas, en lugar de teorías que se limiten a cómo la gente aprende en tareas artificiales en un escenario de laboratorio. Así, desarrollando teorías útiles acerca del aprendizaje, cognición y desarrollo humano, la psicología proporciona las bases para tomar decisiones fundamentadas respecto a la práctica educativa.

Del mismo modo, Mialaret (1974) analiza este carácter intermedio de la PE afirmando que el psicólogo educativo “aprehenderá las situaciones educativas con la ayuda de los métodos y de los conceptos de la psicología y podrá de este modo aportar un conjunto de nuevas informaciones que serán útiles tanto para el conocimiento psicológico como para la práctica educativa”.

CIENCIA BÁSICA O APLICADA

En segundo lugar, no existe un consenso mayoritario en su consideración como ciencia básica o como ciencia aplicada. ¿Es decir, la PE es una disciplina que trata de aplicar los principios, leyes y teorías de la Psicología General a los entornos de aprendizaje o, por el contrario, ¿posee un carácter propio e independiente de ésta pues tiene su origen en las propias situaciones educativas?

Dentro del primer enfoque se incluirían todas aquellas concepciones que señalan que el objeto de la PE sería el de extraer de la psicología aquellos conocimientos que puedan ayudar a una mejor comprensión, desarrollo y realización de la acción educativa (Coll, 1983, 1989). Esta visión ha sido defendida inicialmente por numerosos autores como Thorndike (1913), Glaser (1973), Hunt (1976), Scandura et al. (1978) y es, con los matices que veremos a continuación, el enfoque más generalizado de la gran mayoría de los manuales de PE de nuestro tiempo. Por ejemplo, en el extremo más radical, Thorndike (1913) señala que, sencillamente, la PE consiste en aplicar la psicología a la educación, mostrando así que el desarrollo de PE como ciencia mantiene una relación de dependencia con respecto al desarrollo de la propia Psicología General. Por tanto, la PE únicamente ceñiría su actuación, o bien a extrapolar los resultados de las investigaciones y los principios estrictamente psicológicos a las situaciones educativas, o desde un enfoque más moderado, traducir o modificar las teorías generales en función del contexto específicamente educativo para orientar los procesos de aprendizaje (Beltrán y Bueno, 1995).

Por su parte, un segundo planteamiento defendería que la PE es una ciencia independiente de la psicología general, es decir, una ciencia con teorías, métodos, principios y leyes propias, que tienen su fundamentación y su razón de existir en los

propios entornos educativos, ya sea la escuela, la familia u otros ambientes educativos no formales. Sería así una disciplina diferenciada y distinta de la psicología, orientada a dar respuesta a los interrogantes e hipótesis principales acerca de la esencia del aprendizaje y la enseñanza dentro del aula (Sampascual, 2002). Entre los autores que consideran a la PE desde este punto de vista destacan Bruner (1966), para quien el campo propio de la PE es la teoría de la instrucción, Wittrock (1967), que sugiere que se considere como un estudio científico del comportamiento humano en ambientes educativos o Scandura et al. (1978), que defiende su consideración como disciplina independiente que se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de modos de perfeccionar este proceso. No obstante, este enfoque ha recibido menos apoyo por parte de la comunidad científica y de los investigadores actuales.

Sin embargo, entre ambas posiciones, situadas en los polos de la consideración de dependencia-independencia de la PE con respecto a la Psicología General, se han ido abriendo camino posturas intermedias que tratan de aglutinar, desde un punto de vista aplicativo, ambos enfoques. Uno de los autores que más ha insistido en esta idea es R. Glaser (1973, 1976), quien a su vez recoge las aspiraciones formuladas por J. Dewey a principios del s. XX. Para Glaser, la PE tendría características similares a otras disciplinas aplicadas como la ingeniería, la electrónica o la medicina, cuyo desarrollo no se puede entender con independencia de las ciencias básicas correspondientes, pero que, al mismo tiempo, no pueden ser reductibles a ellas. Es más, en palabras de Coll (1989), a menudo las disciplinas aplicadas se convierten en uno de los factores responsables del progreso de las ciencias básicas. Por transcribir literalmente la idea de Glaser, “desde un punto de vista ideal, nuestro trabajo como psicólogos de la educación consiste en trabajar entre estos dos extremos [investigación básica y aplicada], contribuyendo al conocimiento y a la práctica e intentando comprender ambas sin inhibirlas” (Glaser, 1973, p. 557).

En esta línea van también las ideas de David P. Ausubel (1969), uno de los psicólogos educativos más importantes de nuestro tiempo. Este autor, ofrece una concepción particular de la PE, de carácter aplicado, pero no estrictamente dependiente de la psicología general:

La Psicología de la Educación, inequívocamente una ciencia aplicada, pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos, de igual modo que la ingeniería mecánica no es la física general aplicada a los problemas del diseño de máquinas, o la medicina no es la biología general aplicada a los problemas de

diagnóstico, curación y prevención de las enfermedades humanas [...] En estas disciplinas, existe una teoría separada de carácter aplicado tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos (Ausubel, 1969, p. 238).

No obstante, también es cierto que el propio Ausubel describe como principal ámbito de actuación de la PE el aprendizaje escolar, por tratarse de un aprendizaje intencional de contenidos específicos que se produce en un ámbito social y con características propias. Más adelante veremos que, hoy en día, parece más que generalizada la idea de que la PE no se ciñe exclusivamente al estudio de los procesos de aprendizaje formal producidos en la escuela, sino que abarca también otros ámbitos de educación y aprendizaje no formal como la familia, el grupo de iguales o los medios de comunicación, entre otros.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Según Howard Gardner este tipo de inteligencia nos permite entender a los demás. Está basada en la capacidad de manejar las relaciones humanas, la empatía con las personas y el reconocer sus motivaciones, razones y emociones que los mueven. Esta inteligencia por sí sola es un complemento fundamental de las anteriores, porque tampoco sirve de nada si obtenemos las mejores calificaciones, pero elegimos mal a nuestros amigos y en un futuro a nuestra pareja. La mayoría de las actividades que a diario realizamos dependen de este tipo de inteligencia, ya que están formadas por grupos de personas con los que debemos relacionarnos. Por eso es indispensable que un líder tenga este tipo de inteligencia y además haga uso de ella.

- **Aspectos biológicos:** todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal. Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad, aunque otras formas de la resolución de problemas puedan quedar inalteradas: una persona no es la misma después de la lesión.

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca factores adicionales que, a menudo, se consideran excluyentes de la especie humana: 1) la prolongada infancia de los primates, que establece un vínculo estrecho con la madre, favorece el desarrollo intrapersonal; 2) la importancia de la interacción social entre los humanos que demandan participación y cooperación. La necesidad de cohesión al

grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad, surge como consecuencia de la necesidad de supervivencia.

- **Capacidades implicadas:** trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.
- **Habilidades relacionadas:** capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.
- **Perfiles profesionales:** administradores, docentes, psicólogos, terapeutas.

Según algunos autores consideran a la inteligencia interpersonal como un tipo de inteligencia emocional de las personas podemos decir que el precursor de este tipo de inteligencia es Charles Darwin quien fue el primero que empezó a utilizar el concepto de inteligencia emocional, señalando en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Thorndike, en 1920, hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas.

David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores. En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva. El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral Un estudio de las emociones. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de IE, seguido por Salovey y Mayer (1990), pero no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman sobre Inteligencia Emocional en 1995, cuando surgieron numerosas publicaciones que lo hicieron muy popular. Fue uno de los pioneros en nombrar otro tipo de inteligencia más allá de la educación escolar. Su antecesor Howard Gardner ya en su teoría de inteligencias múltiples nombró la inteligencia interpersonal y la intrapersonal como una capacidad que por lo tanto se puede desarrollar. Goleman la acuñó y Alejandro Vega un joven malagueño nacido en 1983 lleva en 2010 lleva el mundo de las emociones hasta las más altas cotas de la sociedad, mostrándolas de una forma nunca vista hasta entonces. En su libro "Diciendo saber vivir" expone todos estos contenidos de forma

vivencial, nos habla desde el cerebro hasta sus manifestaciones en diferentes culturas y religiones.

En definitiva, el término inteligencia emocional, se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, sino referidas al CI. De este modo, personas de gran preparación intelectual, pero faltas de inteligencia emocional, terminan trabajando a las órdenes de personas que tienen un CI menos, pero mayor inteligencia emocional.

Todos contamos con la posibilidad de conducir en bastante grado los sentimientos propios o los ajenos. La propia sociedad en la que vivimos, nos convence de modo consumista sobre las ventajas de un producto, lo que provoca un cambio de sentimiento en el espectador. Lo mismo ocurre cuanto tratamos de convencer a alguien de nuestras virtudes, de las ventajas de adquirir alguna cosa e implemente modificar los sentimientos para llevarlos a nuestro terreno. Todo esto lo sabemos, y aun así seguimos pensando muchas veces que los sentimientos difícilmente pueden educarse. Y decimos que las personas son tímidas o desvergonzadas, generosas o envidiosas, depresivas o exaltadas, cariñosas o frías, optimistas o pesimistas, como si fuera algo que responde casi sólo a una inexorable naturaleza. No podemos negar, que las disposiciones sentimentales tienen un componente innato, pero sabemos también que la familia constituye el primer agente de socialización y de construcción de la personalidad que se irá modificando con la influencia de la propia cultura en la que está inmersa, siendo la escuela un fuerte influjo en este proceso.

Las disposiciones sentimentales pueden modelarse bastante. Hay malos y buenos sentimientos, y los sentimientos favorecen unas acciones y entorpecen otras, y por tanto favorecen o entorpecen una vida digna, iluminada por una guía moral, coherente con un proyecto personal que nos engrandece. La envidia, el egoísmo, la agresividad, la crueldad, la desidia, son ciertamente carencias de virtud, pero también son carencias de una adecuada educación de los correspondientes sentimientos, y son carencias que quebrantan notablemente las posibilidades de una vida feliz. Educar los sentimientos es algo importante, seguramente más que enseñar matemáticas o inglés. La ardua labor está en ocuparnos de hacerlos, mediante una labor que debe ser compartida tanto por la propia familia, la escuela y la constante vigilancia de la sociedad en la que viven.

Salovey y Mayer definieron la IE como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros,

elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Esto se traduce en la capacidad que tienen los individuos para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias. Desde esta perspectiva, lo que se busca es identificar y controlar las emociones, pero para poder lograrlo tendremos que aprender la habilidad de razonar con las emociones. El modelo que proponen, está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior.

- 1) Percepción e identificación emocional: Estas habilidades se construyen en la edad infantil, a medida que vamos madurando nuestro abanico de emociones se va ampliando, y comienzan a ser asimiladas en nuestro pensamiento, para compararla con otras sensaciones.
- 2) El pensamiento: En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones.
- 3) Razonamiento sobre emociones: En esta etapa, las reglas y la experiencia gobiernan a las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel.
- 4) Regulación de las emociones: En esta etapa, se manejan y regulan las emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás.

Goleman por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* habla de las siguientes habilidades:

- 1) Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión.
- 2) Autorregulación.

- 3) Control de impulsos.
- 4) Control de la ansiedad.
- 5) Diferir las gratificaciones.
- 6) Regulación de estados de ánimo.
- 7) Motivación.
- 8) Optimismo ante las frustraciones.
- 9) Empatía.
- 10) Confianza en los demás.
- 11) Artes sociales.

El modelo de Goleman (2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones. Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. El modelo de Bar-On, se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos:

- 1) El componente intrapersonal: que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
- 2) El componente interpersonal: que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.
- 3) El componente de manejo de estrés: que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.
- 4) el componente de estado de ánimo: que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
- 5) El componente de adaptabilidad o ajuste.

En resumen, los modelos de inteligencia emocional sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en

las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características.

Gardner (1995) establece que tenemos en realidad nueve tipos de inteligencia. La mayoría de los individuos la totalidad de esas inteligencias, cada una desarrollada a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el ambiente y de la cultura en la que crecimos. No siempre las calificaciones más altas tienen como resultado los mejores profesionales. Si la inteligencia es una capacidad, esta se puede desarrollar, aunque no podemos negar el componente genético. Estas potencialidades se van a desarrollar en interacción con el ambiente, las experiencias y la educación recibida. Hasta la fecha, Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado nueve tipos distintos:

- 1) Lingüística: Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. La poseen los periodistas, escritores, abogados, poetas etc. Incluye por tanto la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, mnemónica, etc).
- 2) Lógico matemática: Capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. La tienen los científicos, matemáticos ingenieros etc.
- 3) Cinestésica- corporal: Es la capacidad de usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, así como también la capacidad de utilizar todo el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. La poseen los bailarines, deportistas, cirujanos, actores etc.
- 4) Musical: Es la capacidad de percibir, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. La poseen los músicos, los cantantes etc.
- 5) Espacial: Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Consiste en definitiva en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. La tienen los ajedrecistas, los arquitectos, los geógrafos etc.
- 6) Interpersonal: Capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Corresponde a los líderes políticos y religiosos, vendedores etc.
- 7) Intrapersonal: Capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos entre otros.
- 8) Naturalista: Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano, como rural. La poseen los botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas entre otros.

- 9) Existencial: Relacionada con las preguntas que los seres humanos se hacen sobre la existencia. Las otras inteligencias tienen contenidos más concretos, pero el contenido al que se refiere la inteligencia existencial es más difícil de ver, porque son cosas demasiado grandes como el universo o demasiado pequeñas.

Esta teoría de las inteligencias múltiples, nos presenta una comprensión más amplia del ser humano y de las distintas formas que tiene para aprender y manifestar sus conocimientos intelectuales y sociales. Ofrecer actividades motivadoras para nuestro alumnado, de acuerdo con sus intereses, les permitirá motivarse, descubrir su propio conocimiento y mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

LA MULTIDIMENSIONALIDAD

Multi (del latín. Multus) muchos; elemento prefijal que entra en la formación de palabras expresando multiplicidad. Dimensión: Cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno.

Para poder comprender y percibir la forma multidimensional del ser humano, es preciso darse cuenta, que las relaciones que establecemos con nuestro entorno son mutables e infinitas. Por lo tanto los roles que asumimos y en los que nos desempeñamos abarcan solo una mínima parte de las posibilidades a las que tenemos acceso.

Para experimentar la multidimensionalidad es preciso tener en consideración que el ser humano abarca un infinito espectro de dimensiones que le permiten contemplarse como parte de una totalidad universal asumiendo sus diferentes partes integradoras. De esta manera es posible dar paso a un grado de trascendencia que supere la barrera de lo superficial, dando lugar a una conciencia más clara y abierta, estableciendo un reconocimiento más certero de lo que forma parte de su entorno.

Existe una parte en cada uno de los seres humanos que no asume la ley del espacio-tiempo la cual es denominada conciencia, de acuerdo a esto es posible movernos en distintas dimensiones o formas de nuestro ser, en una atmósfera sin tiempo, el desarrollo de nuestro ser solo se manifestaría por la obtención de experiencia, lo cual haría evidente esta noción de multidimensionalidad a la que me refiero. La noción lineal del tiempo y las leyes físicas, nos imposibilitan para estar en distintos lugares a la vez, pues existe una relación inseparable de mente-cuerpo, sin embargo es posible darse cuenta que en realidad nosotros nos encontramos donde está nuestra conciencia y no por la ubicación de nuestros cuerpos.

Así la libertad de acción y pensamiento serían las herramientas adecuadas para iniciar una transformación en la valoración de nuestra existencia, observando el impacto de cada una de nuestras acciones, promoviendo el ejercicio de un pensamiento multidimensional. “La dimensionalidad humana puede describirse como la extensión del ser. La extensión del ser es multidimensional y los diferentes paradigmas de conocimiento indican que pueden agruparse 7 dimensiones, cada una de ellas podría contestar a la pregunta de quién soy y crear la ilusión de ser la respuesta total (Aluni, 2004)”. Son las siguientes:

- a) La primera de ellas es de donde emergen todas las demás y ésta es la dimensión del silencio/existencia. De esta manera, lo biológico, lo comportamental, lo ecológico, etc., son manifestaciones de una misma esencia. El silencio y la existencia son principio y fin de la totalidad humana. El ser surge y termina en el silencio y su existencia es el paso de un silencio al otro. La existencia dada en el silencio es una estructura multidimensional que podría asemejarse a la lattice del espacio tiempo.
- b) Dimensión biológica. El ser se manifiesta y existe como ser biológico, su naturaleza biológica es una expresión que facilita la vida tal y como es conocida. El entendimiento de lo biológico no es el entendimiento del ser humano, es sólo el conocimiento de una extensión. Así, el genoma humano no descifra al ser, sino descifra una de sus dimensiones. Aproximarse al entendimiento del ser humano entendiendo su sistema nervioso central es, sin lugar a dudas, una aproximación de gran óptica, pues permite entender las bases de la conducta humana; las bases biológicas. La dimensión biológica es el componente físico de nuestra existencia, es el componente que le da forma y el componente en el que se expresa. Las formas de vivir físicamente dependen de la dimensión biológica, una dimensión que es todo y parte, pues como dimensión es sistémica y autorreferencial. La dimensión biológica permite en parte el establecimiento de la identidad.
- c) Dimensión ecológica. La dimensión biológica permite en parte el establecimiento de identidad más aceptada socialmente. La dimensión ecológica es donde se da la identidad y en donde también es uno la identidad. La identidad ecológica establece la relación y amplía los límites hasta incluir al medio ambiente. La identidad ecológica es el donde pero también es el ser, pues soy el donde estoy. El estar en la tierra nos puede definir como terrícolas e identificarnos como parte de la tierra o ser la tierra.

- d) Dimensión cognitivo-emocional. Es una óptica cognitivo- emocional, creemos que somos lo que sentimos-pensamos, sin embargo lo que sentimos-pensamos son representaciones, son mapas de un territorio, no son el territorio, además estos mapas están hechos de acuerdo con las destrezas, aprendizajes, características biológicas, es decir, la historia personal de quien cree, percibe o siente-piensa. El acto de pensar sentir, es un acto continuo. El pensar, razonar o tomar decisiones está guiado por la emoción y la emoción está guiada por la razón, generando esto un bucle de retroalimentación.
- e) Dimensión interpersonal. Esta dimensión se da en comunión con el otro y en su reconocimiento. La identidad se establece en la diferencia, encuentro o fusión con el otro. Uno existe en tanto existan otros que le den existencia a uno y lo confirmen. Uno existe en tanto existan otros en donde uno pueda manifestarse o con los que uno pueda hacerlo, ya sea sólo o acompañado.
- f) Dimensión comportamental. Esta dimensión son las acciones que emprende el ser humano, interna y externamente. Uno se manifiesta en lo que hace.
- g) Dimensión de trascendencia. Esta dimensión es el impulso que todo ser tiene para entrar en una línea de influencia evolutiva. A partir de ahí, comienza nuevamente el silencio y el camino a la existencia. Es conveniente señalar, que todas las dimensiones antes descritas, pueden apuntar hacia la trascendencia y la antesala de ésta, disolviéndose luego en el silencio.

Una parte importante de la multidimensionalidad es el darse cuenta que nuestra conciencia no se encuentra limitada por el espacio o por el tiempo, puesto que nos es posible trasladarnos a diferentes situaciones en planos no físicos pero sí mentales, la conciencia entonces es multidimensional aunque aparentemente se encuentre atrapada por características físicas.

De esta forma se abre la posibilidad de entender que la multidimensionalidad no es algo a lo que se llega a ser, es algo que es aunque no se esté consciente de esto. El ser conscientemente multidimensional rompe la barrera del tiempo a través de la acción trayendo consigo una forma de recordar lo ya ocurrido para poder encontrar soluciones a nuestros problemas, dando la libertad de poder experimentar cualquier otra dimensión aparte de la que se encuentra presente.

Cada uno de nosotros se muestra ante el mundo de acuerdo a la forma en que se asume, realizando una proyección de sus deseos, sensaciones e intereses, los cuales se manifiestan de múltiples formas dando por hecho lo que es y excluyendo lo que se

interpreta como no ser. Sin embargo actualmente nos enfrentamos a una serie de problemas que van más allá de poder entender la unidad de la que formamos parte. Desde hace mucho tiempo nos hemos limitado, generando actitudes que nos llevan a permanecer en un estado dogmático impidiendo una visión más integral de todo lo que somos. Debido a esto la comprensión y el entendimiento mutuo han sido descartados, los conflictos se han acrecentado y la irracionalidad se ha expandido. “Nuestras relaciones se refieren al trato constante que tenemos con nuestros semejantes y, como nos desenvolvemos dentro de un marco determinado por las actitudes que asumimos, si no somos cuidadosos de su forma, es posible que se presenten situaciones conflictivas que constituyan barreras que nos impidan el acercamiento con los demás. Tales barreras pueden manifestarse como resultado de la incomprensión –algo frecuente entre los seres humanos- y fortalecerse en forma que nos sea difícil salvarlas; pero, justamente, las relaciones humanas tienen como función la destrucción de todo aquello que se oponga al buen entendimiento entre los hombres (Alvarez J.A.1985).”

Por lo tanto al asumir el pensamiento multidimensional encontramos la viabilidad para tratar los conflictos desde una perspectiva compartida en la cual los problemas ajenos se vuelven propios y los propios se pueden compartir, siendo esto una clara muestra de la inmersión colectiva a la que nos enfrentamos. “El pensamiento multidimensional no fomenta la masificación de la sociedad, sino la igualdad en la diversidad. No sólo ayuda a las personas a fortalecer sus diferencias individuales, sino también a compartir la vida con los semejantes y a un desempeñarse en forma responsable en el lugar que ocupa dentro de la sociedad. Su carácter incluyente y cosmográfico hace que el ser humano renuncie a su independencia para llegar a ser interdependiente. Ser interdependiente es considerar la individualidad del ser humano, pero a la vez reconocer su imposibilidad de abarcar la multiplicidad dimensional independientemente del resto del cosmos (Trejos V. 2000).”

CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar es un elemento fundamental en un proceso escolar satisfactorio y productivo. Esta premisa constituye el fundamento de un conjunto de iniciativas políticas, legislativas y programáticas desplegadas en Chile por diferentes gobiernos desde los años 90 del siglo pasado, reconociendo implícitamente el rol que esta juega en la gestión del conocimiento de los/las estudiantes.

Las políticas educativas han asumido este desafío fomentando la participación integral de las comunidades educativas, promoviendo la constitución de Centros de

Padres y Apoderados, incentivando la formación de Centros de Alumnos, concibiéndolos como organizaciones que canalizan esta participación. La convicción de las autoridades educativas es que si la convivencia escolar es adecuada esto redundará en una mejora de los aprendizajes.

También se define la convivencia escolar como la «coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes».

En este sentido, se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes.

Dicha concepción no se limita solo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo: profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación.

Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes; los profesores/as deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar constituye la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar.

Dado que la experiencia/vivencia de la convivencia escolar es un espacio/momento de formación de ciudadanía no solo involucra a los/las estudiantes sino que a todos los integrantes de la comunidad educativa; debiendo ser ejercitada por los profesores/adultos, para ser enseñada, aprendida y ponerla en práctica en todos los espacios formales e informales de la vida escolar.

Una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Relacionarse con otros en paz es el fundamento de una convivencia social democrática, la cual se constituye en un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, tanto en el aula como fuera de ella, asumiéndola como una tarea educativa/formativa que es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar.

Para lograr esta convivencia social pacífica y democrática entre los miembros de la comunidad educativa, es necesario el aprendizaje y la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua y el desarrollo de la capacidad de las personas para convivir en armonía. En ese sentido, la tarea de educar en valores no está circunscrita solo al ámbito escolar; la familia y la sociedad son espacios sociales fuertemente comprometidos en esta responsabilidad.

Hay una primera concesión de esta amplia responsabilidad que afecta a la persona del educador. Si los/las profesores en la escuela han de contribuir a que los/las estudiantes se descubran a sí mismos, descubran el mundo y su profundo significado, no es indiferente el concepto de ser humano y de mundo que tengan. Y más que el concepto, más que la visión intelectual, importa su actitud valorativa de las demás personas y de su inserción en el mundo; lo que él sea y el modo, incluso, de autoconocerse, constituye el aporte fundamental al proceso de autorrealización de los niños y jóvenes, de su relación con los demás, con el entorno que lo rodea, con el medio ambiente y en consecuencia, la actitud que tengan frente a los derechos humanos, en su más amplia acepción.

Pero la educación no se reduce a la relación profesor-alumno. En el marco de la escuela como institución se da una interacción constante entre la estructura, la organización y la metodología didáctica. Estos conllevan a juicios de valor y convierten a estos medios en vehículos decisivos de esquemas de valoración y de adhesión a determinados valores.

La educación en valores es una de las áreas educativas más interesantes y más conflictivas, puesto que es un campo que exige una profunda reflexión y discusión y sobre la cual todavía no hay acuerdos en el mundo educacional. Como respuesta a esta necesidad percibida con urgencia por algunos profesores/as, han surgido diversas corrientes y métodos bajo el nombre genérico de «educación humanista».

Este tema ha atraído el interés de profesores/as, estudiantes, psicólogos, sociólogos y filósofos.

A pesar de esta corriente de búsqueda en amplios sectores educacionales, tenemos que reconocer que el tema está en periodo de gestación, y aun los mismos conceptos de «valor» y «valoración» están en proceso de ser clarificados para llegar a un lenguaje común más o menos aceptado de manera universal.

Superka (1973) —en Santoyo, 2005—, elaboró una tipología para una educación en valores, considerando cinco áreas fundamentales:

Inculcación: El objetivo de este enfoque es infundir o internalizar determinados valores que son considerados como deseables. Si el sujeto de la educación (niño o joven) ha de ser el protagonista de su libertad hay que considerar que sea él/ella quien descubra los valores y opte libremente por ellos.

Son varios los métodos utilizados para la inculcación de valores: el del refuerzo y propuesta de modelos. La combinación del refuerzo con la propuesta de modelos es un medio para inculcar valores. Si el modelo es reforzado positivamente, los observadores de la conducta presentada como modelo tienen más probabilidades de actuar de modo semejante y, en consecuencia, de adoptar ese valor. Esta estrategia puede utilizarse intencionada y sistemáticamente para inculcar valores deseables.

Desarrollo moral: Este enfoque se basa en los postulados Piaget (1934, 1964) y Kohlberg (1976, 1997) y se ocupa del desarrollo cognitivo estimulando a los/las estudiantes para que sean capaces de desarrollar modelos más complejos de razonamiento moral a través de pasos secuenciales.

La teoría del desarrollo moral utilizada por Kohlberg (1976) se describe en tres niveles y seis pasos:

NIVELES	PASOS
Preconvencionales	Orientación al castigo y la vigilancia. Orientación relativista instrumental.
Convencionales	Orientación a la conformidad interpersonal. Orientación a la ley y el orden.
Postconvencionales	Orientación legalista hacia el control social. Orientación al principio ético universal.

Estos niveles se corresponden con los consiguientes pasos que marcan un proceso de desarrollo moral. Kohlberg (1976) parte de una orientación en desarrollo, y plantea que es necesario seguir una secuencia de pasos. Este autor indica que el exponer a los niños y jóvenes a niveles superiores de razonamiento los estimula a alcanzar el paso siguiente superior del desarrollo moral. Esta teoría aporta un aspecto importante a la educación de valores.

a) **Análisis:** las técnicas de análisis constituyen un enfoque de la educación en valores elaborado por educadores del campo de las ciencias sociales. El objetivo de esta técnica es ayudar a los/las estudiantes a usar el planteamiento lógico y los procedimientos de investigación científica relativos a los valores. Ellos deben aportar hechos verificables acerca de la validez de los fenómenos. Su aporte consiste en ofrecer una base sólida para llegar a hacer opciones razonables, teniendo en cuenta la base objetiva que ofrece. Los pasos de este método son los siguientes:

- Identificar y clarificar la cuestión del valor.
- Recoger los hechos significativos.
- Evaluar la veracidad de los hechos recogidos.
- Clarificar la relevancia de los hechos.
- Llegar a una primera decisión valorativa provisional.
- Medir el principio de valoración implicado en la decisión.

b) **Clarificación de valores:** esta técnica es una de las más famosas y extendidas, desarrollada por el profesor Sidney Simon (1995) de la Universidad de Massachusetts. El objetivo es ayudar a los/las estudiantes a tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en sus vidas y ayudar a la persona a descubrir la realidad de su orientación, de sus ideas. El fin es afianzar estos valores una vez reconocidos y aceptados, o de cambiarlos si carecen de consistencia. Este proceso implica tres momentos fundamentales:

Elección libre: para que el niño/joven llegue a ser un elemento constitutivo de su «yo».

Estimación: para que la valoración sea real, debe producirle satisfacción y disfrutarla.

Coherencia en la acción: para que pueda considerarse que hay un valor presente, la vida misma debe ser afectada por él/ella.

Estos tres momentos en el proceso de valoración se desglosan en siete pasos que son considerados imprescindibles para que algo pueda considerarse como un valor.

- Escoger libremente los valores: deben ser espontáneos y libres de elección.
- Escoger los valores entre distintas alternativas: las alternativas deben guardar relación entre sí, ser formuladas para que puedan entenderse con facilidad y así surja un valor.

- Escoger los valores después de sopesar las consecuencias de cada alternativa: hay que medir el peso axiológico de cada una de las posibilidades que se ofrecen.
- Apreciar y estimar los valores: cuando concedemos valor a una cosa la apreciamos, la disfrutamos, la estimamos, la respetamos y la queremos.
- Compartir y afirmar públicamente los valores: cuando elegimos algo libremente, lo analizamos y sentimos alegría, no vacilamos en afirmar nuestra decisión.
- Actuar de acuerdo con los propios valores: es preciso que la conducta afirme nuestras decisiones y las integre en la vida.
- Actuar de acuerdo con los propios valores de una manera repetida y constante: los valores tienden a ser persistentes, a dar forma a la vida humana. No se podría considerar valor algo que aparece una vez en la vida y que no vuelve a presentarse.

La clarificación de valores es un proceso progresivo personal que abarca toda la vida. A medida que el mundo cambia y nosotros mismos cambiamos, aparecen muchas decisiones a tomar y es importante aprender la forma más adecuada de asumir las decisiones. Este método persigue únicamente que el individuo se haga consciente de sus propios valores. Que esté inicialmente estimulado para comenzar la búsqueda y el adiestramiento en unos valores que le den sentido a su vida y que lo conduzcan al proceso de convertirse en persona.

Aprendizaje para la acción: su objetivo es proporcionar a los/las estudiantes oportunidades específicas para actuar según sus valores, dentro y fuera del aula. Las técnicas de aprendizaje para la acción consideran a la persona fundamentalmente como interactiva. En este modelo se encuentran los primeros grados de desarrollo, que están incluidos en los seis pasos siguientes:

- Tomar conciencia del asunto o proceso.
- Comprender el asunto o problema y tomar una postura.
- Decidir una actuación.
- Planificar estrategias y etapas para la acción.
- Aplicar actividades y realizaciones de la acción.
- Reflexionar sobre las acciones emprendidas y considerar los pasos siguientes (las consecuencias).

El aporte fundamental de esta técnica es que busca llevar al niño/joven a comprometerse activamente con los valores estimados como tales por él/ella mismo/a. Trata de poner al sujeto en situaciones concretas que lo inciten a comportarse de acuerdo con sus propios valores.

Como fue señalado anteriormente, una convivencia escolar sana y armónica debe basarse en valores como el respeto, la tolerancia, la diversidad y debe reunir, al menos, las siguientes características:

— La convivencia escolar es la relación entre todos los actores institucionales. Esto implica que los niños, jóvenes y adultos son considerados partícipes de la convivencia, adscribiéndoseles derechos y responsabilidades.

— La convivencia escolar se vive a diario, siendo expresión de lo que cada persona es, refiriendo códigos y maneras aprendidas en los contextos de convivencia.

El aprendizaje de la convivencia escolar tiene una dimensión preventiva, ya que pretende formar en los/las estudiantes un pensamiento crítico y autónomo, con el fin de que tomen de decisiones personales responsables, anticipándose a situaciones que amenacen o alteren la convivencia pacífica con sus pares.

Los procesos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que se desarrollan en las aulas y fuera de ella, son los que van articulando el conjunto de hábitos, conductas, actitudes y valores que componen la personalidad de los niños y jóvenes y cuyo desarrollo óptimo favorece la construcción de personalidades críticas, sanas y equilibradas moralmente.

Sabemos que la Escuela es vista como la primera referencia a la sociedad en que se insertan las personas, en este caso los estudiantes, también futuros ciudadanos, por ello, su principal función corresponde a ser eminentemente socializadora, lo que se manifiesta “en las actividades habituales, en la forma de alcanzar el consenso y de reconocer los acuerdos y las diferencias.

La escuela permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos como la solidaridad, justicia y paz, traducidos en la cotidianeidad transcurrida en el aula”

Derivada de la condición natural de “ser social” es que la socialización innata del hombre acarrea el concepto de “convivencia”, el que resulta cotidiano a las personas, teniendo su primera aproximación en el seno de la familia.

La Real Academia de la Lengua Española, hace referencia al término convivencia como la acción de vivir juntos, acción que se puede contextualizar desde los contextos del habla popular, el contexto psicológico y el contexto jurídico social

(Ortega y Martín, 2004)

Convivencia también puede definirse como “la acción de vivir con otros compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética”

Entendiendo estas definiciones generales es que podemos aproximarnos a la definición específica desde la óptica ministerial, que plantea una definición de convivencia como “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional (...)...No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” .

Para el MINEDUC, la convivencia escolar tiene tres áreas: la “normativa de la convivencia”, referida a las normas conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa; la “participación institucional de los actores educativos”, consistente en dar responsabilidades y derechos a los diversos actores; y el “desarrollo pedagógico y curricular”, referido a las prácticas pedagógicas coherentes con una convivencia escolar democrática. La Convivencia escolar está hoy en día fuertemente relacionada con la llamada “Tercera Revolución Educativa” (J. Esteve, 2003), asociada a la democratización de la enseñanza, en oposición al período en que la educación era un privilegio que el alumno se tenía que ganar, y no podía ser desperdiciada en cualquier estudiante, sino en aquellos capacitados para aprender. El proceso educativo se transforma con el ingreso obligatorio y legal al sistema de una gran masa, muchas veces no interesada precisamente en acatar los procedimientos establecidos para la consecución efectiva del aprendizaje y más aún si por desconocimiento éste se realiza solo y exclusivamente apoyado por una óptica disciplinaria.

Por ello surgen conflictos, y su tratamiento deberá tener el objetivo de mejorar la convivencia, generando mecanismos que lleven a prevenir su surgimiento, para aprender a convivir. Por lo anterior, es que ya desde el Estado y específicamente desde el Ministerio de Educación se desprenden las normativas, reglamentos, legislación y sugerencias que permiten apreciar la mirada y política estatal al respecto.

Se entiende también como “una red de relaciones sociales, que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela-liceo), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos y apoderados) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros”.

Desde mediados de la década de 1990 en adelante, y más aún desde el año 2000, existe claramente una orientación macro estatal respecto de la política de convivencia escolar del MINEDUC.

Esta ofrece un marco de referencia para promover y orientar el desarrollo articulado de estrategias y acciones en favor de la formación en valores, actitudes, conocimientos y habilidades para aprender a convivir, en concordancia con el Marco Curricular y los planes y programas de estudio, pretendiendo que sea el horizonte para construir nuevas formas de relación, basados en respeto por la diversidad, participación activa, colaboración, autonomía y solidaridad. En ello además se comprende la existencia de un Marco Curricular Nacional, establecido por el Ministerio de Educación, definiendo Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el conjunto de los estudiantes del país, existiendo los llamados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que son uno de los fundamentos de la Política de Convivencia Escolar, por lo que el logro de estos objetivos implica también el logro de la Política de Convivencia Escolar y viceversa. El Marco de la Buena Dirección, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco General para la Convivencia, en su expresión desde la Constitución Política de la República hacia abajo (luego en las leyes, reglamentos, normativas e instructivos..), serán los elementos constitutivos para dar una sólida base referencial y de consulta a este tema. El Marco de la Buena Dirección busca difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo. Su rol es decisivo para la gestión de la comunidad educativa, en todas sus dimensiones, incluida la de convivencia escolar. En relación con ésta última, destaca la importancia de ejercer liderazgo frente al Proyecto Educativo Institucional, mediando, motivando, socializando y sensibilizando en su construcción, cumplimiento y gestionando sus medios y recursos; además de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros y otras, en el logro de aprendizajes educativos de los estudiantes.

El Marco para la Buena Enseñanza es una definición de criterios de desempeño profesional docente de los sistemas escolares. Establece lo que los docentes deben conocer, saber y hacer cómo ponderar la calidad de su quehacer pedagógico y cómo promover el fortalecimiento de la profesión docente. Dentro de los dominios del rol docente establecidos por este marco se encuentra la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Enfatizan la idea de que el proceso educativo se da en un contexto de convivencia, en que este dominio refiere a la importancia de gestionar un ambiente y clima favorable para la enseñanza y el aprendizaje.

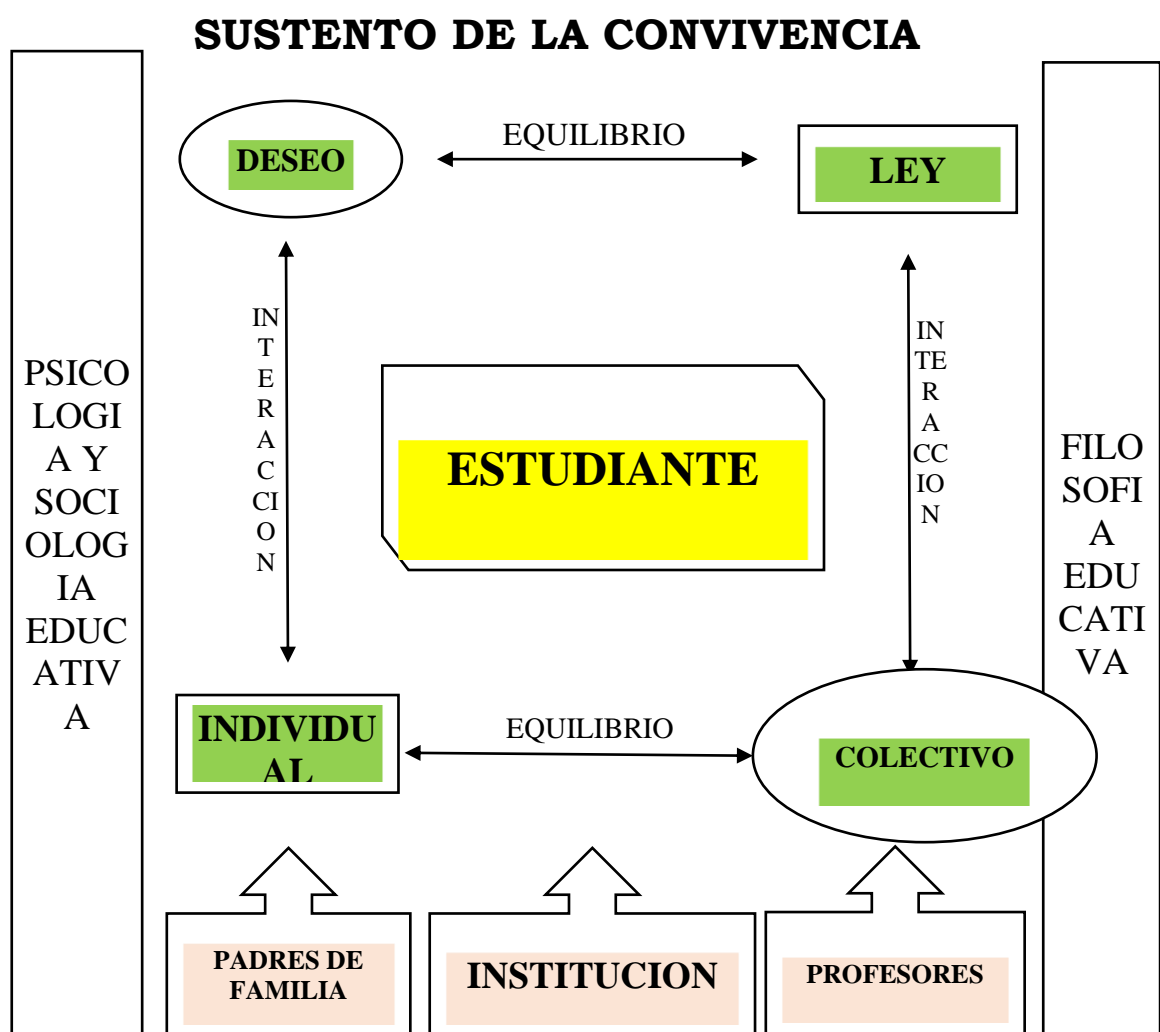
1. Estilos de Convivencia Escolar

La convivencia escolar es un proceso complejo y dinámico muy difícil de predecir en donde están insertas una serie de variables de comportamiento y condiciones micro y macro que determinaran su funcionamiento.

Éstas pueden sufrir alteraciones por elementos implícitos (conductas, actitudes, creencias) y explícitos (reglamentos, instructivos, procedimientos, organigramas, Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia) en las normas de una institución, por ende la convivencia es la consecuencia de las interacciones de todas las personas que conforman el microsistema educativo (Bronfenbrenner, 1997), sin distinción del rol que desempeñen y que se irán reestructurando en base a las constantes interrelaciones de los miembros del microsistema educativo. Definir o agrupar tipos o estilos de convivencia no es una tarea sencilla, debido a que son muchas variables las que influyen y no es posible limitarlo a una sola categorización. Según su estilo de gestión puede ser categorizada en cuatro enfoques dominantes (Mónica Coronado, 2009):

- a. **Modelo Normativo Disciplinario:** Este modelo nos remite a un estilo de convivencia basado en normas, reglamentaciones, protocolos y procedimientos de acción, los cuales deben ser conocidos y aceptados por todos los integrantes del microsistema educativo, en el cual se explicitan deberes y derechos, como también obligaciones y deberes. Se exige fiel cumplimiento de todas ellas y la convivencia de los actores dependerá exclusivamente de la aceptación, regulación y fiscalización de todas las reglamentaciones. En este estilo no se da a pie a las interpretaciones, menos a la reflexión o diálogo, se aplican sanciones establecidas en cuanto ocurran según la condición de esta, acompañado siempre de discursos de moral y valores. Su principio básico es la aplicación de las normas y las sanciones disciplinarias.
- b. **Modelo Rigorista Punitivo:** Este modelo considera fundamentalmente el observar, vigilar y castigar toda vez que se produce un incidente disciplinario que infrinja las normativas o que afecte la normal convivencia de la institución. Cuando existe un conflicto o una situación disruptiva debe haber inmediatamente una corrección disciplinaria. El diálogo es irrelevante en este modelo, no altera ni aminora el incidente ni menos aún la sanción, no existe aprendizaje de lo sucedido y el conflicto queda sin resolver, esto es lo que se conoce como mano dura. Su principio básico es ejercer vigilancia y sancionar.

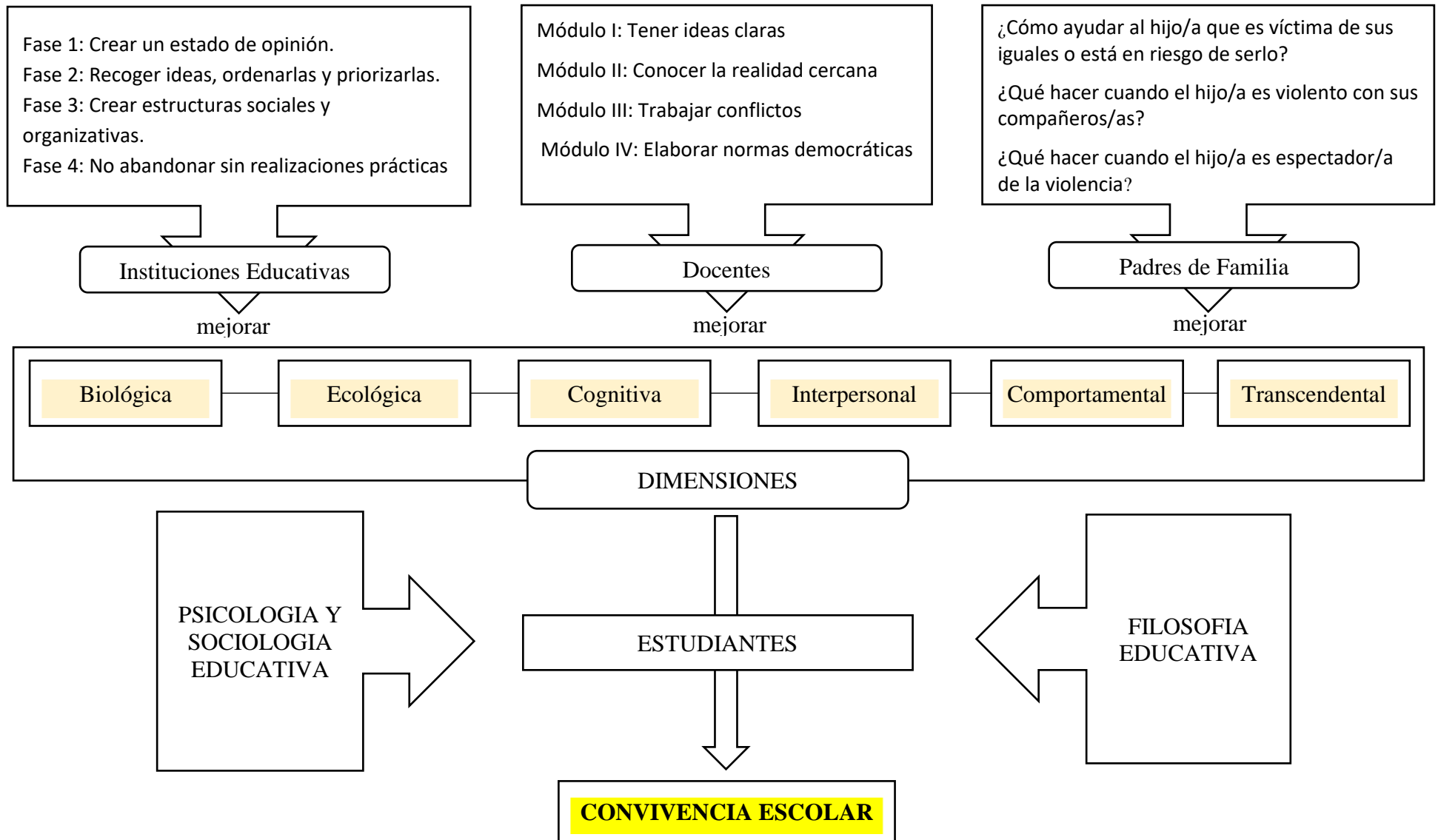
- c. **Modelo Psicologista:** Este modelo considera como base la contención emocional de los alumnos, ante la ocurrencia de cualquier evento disruptivo, se justifican las actuaciones de las personas de acuerdo a sus condicionantes familiares, sociales, emocionales o económicas por lo que se hace muy complejo lograr un cambio de actitud o aplicar remediales que puedan mejorar las conductas, existe un rol totalmente paterno con todo lo que suceda. Su principio básico de acción es contener y justificar y su prédica es: “Hay que entenderlos porque son así”
- d. **Modelo Integrativo Educativo:** Este modelo cree que los conflictos suscitados son una oportunidad de aprendizaje y crecimiento colectivo, lo que logrará moldear valores morales de las personas. La comunicación, el diálogo y el respeto son mecanismos permanentes de resolución y fortalecen las habilidades sociales. Se recurre a la responsabilidad personal y al autocontrol del sujeto quien es capaz de razonar, analizar consecuencias y predecir implicancias de sus actos en las demás personas, pero por sobre todo ser capaz de tomar decisiones. Su principio básico es ver el conflicto como fuente de aprendizaje.



CAPITULO II

MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA

2.1. Esquema de la Propuesta



COMPROMISO MULTIDIMENSIONAL PARA ORIENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Fundamentación

a. Compromiso de las Instituciones Educativas

Los episodios de violencia entre el alumnado no brotan en el vacío. En gran medida, suelen ser la punta de un iceberg, que está compuesto por la compacta red de relaciones interpersonales que configura la estructura social de la institución educativa. Cuando esta red se configura como un entramado social cimentado en el respeto mutuo, la solidaridad y la conciencia clara de las normas de convivencia, es más difícil que los conflictos, que siempre existen, terminen dando lugar a problemas de violencia, y aunque la aparición esporádica de ellos no pueda evitarse en su totalidad, la existencia de un buen clima de relaciones sociales disminuye el riesgo de violencia. Contrariamente, cuando una institución se configura en estructuras de participación que viven de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, está mucho más expuesta a la aparición de problemas de violencia en sus distintas formas. De ahí que la intervención preventiva, es decir, la que busca la creación de un buen clima de convivencia, sea la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo y, evidentemente, también de los que tienen lugar entre el alumnado.

En estas instancias la institución educativa tiene que asumir la responsabilidad de conocer que la intervención preventiva tiene, respecto a la intervención terapéutica o reeducadora, muchas ventajas, entre las que destacan las siguientes:

- a. La prevención es más económica, en todos los aspectos. Por muy costosa que sea la implantación de un proyecto anti-violencia de carácter preventivo, en términos de tiempo, formación docente, instrumentalización y evaluación, a partir de una situación no dañada, es más útil, ya que no se tratará tanto de restaurar el daño causado, sino de evitar que se provoque. Lo que se destruye, en el fenómeno de la violencia, es la personalidad misma de los implicados, y este daño no siempre es reversible para algunos chicos/as.
- b. Tanto los instrumentos, como los recursos humanos preventivos son más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa. La cultura de la institución escolar incluye recursos y formas de actuar que son más cercanos a la prevención que a la intervención terapéutica. Además los objetivos son más estimulantes y más adecuados a la capacitación de los recursos humanos disponibles.

- c. La prevención es más eficaz y conveniente si pensamos en la población a la que va dirigida. Los beneficios se extienden a otros muchos aspectos, que se consideran objetivos de la institución educativa. Por ejemplo, un proyecto preventivo de mejora de la convivencia suele incidir en el bienestar del alumnado, del profesorado y de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Mejorar la convivencia implica, siempre, mejorar el rendimiento de los agentes humanos, en cualquiera de sus tareas.
- d. La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas. Lo que se intenta optimizar no está todavía destruido y, por tanto, la labor de reconstrucción no exige recursos muy especializados. Si la actuación es preventiva, puede ser incluida en la acción instructiva, tutorial u orientadora, con lo cual no hay que abandonar ninguna de estas funciones para actuar contra ella.
- e. Finalmente, la institución educativa es, por sí misma, un ámbito de atención social, que está mejor preparada para la actuación preventiva, que para cualquier otra. Los agentes educativos, profesorado y orientadores escolares, pero también padres y madres, asistentes sociales, etc., tienen la formación y el entrenamiento idóneo para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo, sino de atención general. Pedirle a la institución educativa que sea terapéutica es, de alguna forma, desvirtuar su función educadora. Por ello es mejor prevenir que curar.

De tal modo tiene que enfocar todos sus esfuerzos en realizar planes preventivos para mejorar la relación entre escolares dentro de las aulas interrelacionándolos con el ambiente en donde se desarrolla la convivencia escolar.

b. Compromiso del docente: Formación permanente e innovación.

Toda intervención para mejorar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación educativa. Al mismo tiempo, cuando un equipo docente se propone cambios que signifiquen mejorar la calidad de su acción educativa, se enfrenta también a un reto de formación y mejora de su capacitación profesional. Desde este punto de vista, entendemos que un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de malos tratos y abusos entre compañeros/as puede, y debe, ser un proyecto de innovación educativa y de autoformación del profesorado, que tenga en cuenta que se trata de trabajar incorporando todos los elementos del currículum, desde la acción tutorial, a la formación permanente del profesorado. Llevar a cabo un proyecto de este tipo, implica que el grupo de tutores del centro, en coordinación con el Departamento o Equipo de Orientación, se responsabilicen de un plan de trabajo que parta del establecimiento de unos acuerdos mínimos, tales como los siguientes:

- Una valoración consensuada sobre el papel de la convivencia en el centro en relación a los objetivos del proyecto educativo.
- Un esquema conceptual negociado sobre qué es la violencia escolar, cómo se manifiesta, cuáles y cómo actúan sus efectos.
- Un modelo de aproximación educativa, de carácter preventivo, a este problema, eliminando el estilo punitivo, sancionador y culpabilizador.
- Una definición conjunta de los pasos a seguir, el calendario de actuaciones, los ámbitos curriculares, tutoriales, espacio-temporales, etc. que se van a abordar.
- Una secuencia clara, flexible y jerarquizada de objetivos a conseguir, que elimine el desánimo, ya que estos proyectos deben ser de fondo y no de velocidad.
- Un diseño concreto para cada fase y cada prioridad en la actuación, que permita saber por dónde empezar y cómo continuar; pero que esté abierto a innovaciones que surjan a lo largo del proceso.
- Un acopio de los recursos, instrumentos y procedimientos que se poseen y que pueden ponerse al servicio del proyecto.
- Un listado concreto de los recursos que se necesitan, incluida la ayuda externa para la formación, si se considera necesario.

En este sentido los docentes deben comprometerse a capacitarse en los distintos temas que les permitan obtener los conocimientos suficientes para poder afrontar situaciones que pongan en riesgo la correcta convivencia escolar.

c. Compromiso de los padres de familia

El centro educativo y la familia son los escenarios en los que transcurre la vida durante el largo periodo de formación, que hará de cada uno de nosotros un ser socialmente integrado. Muchos de los problemas que tienen los alumnos/as, y muchos de los que el profesorado tiene con ellos/ellas, no serían tan graves, ni se prolongarían tanto en el tiempo, si hubiera más contacto entre la institución educativa y la familiar. Una extraña tradición, según la cual los padres y madres prefieren no intervenir en las cosas del centro y el profesorado prefiere no dar muchas explicaciones, está dañando las vías de comunicación entre la familia y la institución educativa, que resultan imprescindibles para ayudar a los chicos/as a afrontar problemas que, normalmente, no pueden asumir en solitario, como es el caso del maltrato. Cuando aparecen los problemas de violencia entre iguales, hay que luchar contra un terrible malentendido, consistente en la creencia, por parte de los chicos/as que son objeto de malos tratos, de que hacer público su problema empeorará las cosas. Esto ocurre por dos razones: en primer lugar, porque la víctima

de sus iguales se siente culpable y responsable de lo que le sucede; y en segundo lugar, porque las familias y el profesorado no siempre encuentran la forma de comunicarse entre sí, sin dañar la imagen que cada uno de ellos tiene del alumno/a en cuestión. Los problemas de relaciones interpersonales no se prolongarían tanto si, cuando empezaran a generarse, los chicos/as tuvieran la oportunidad de hablar con los adultos que les rodean, y estuvieran seguros de que éstos no actuarían de forma que las cosas se complicaran y fuera peor el remedio que la enfermedad. Estos desencuentros, entre lo que el alumno/a con problemas sociales necesita, y los convencionalismos sobre cómo tienen que entrar en contacto las familias y el profesorado, perjudican gravemente la intervención de los agentes educativos en un problema que, sobre todo, necesita sensibilidad y apertura de miras. Tanto las víctimas de sus compañeros/as, como los que desarrollan una conducta antisocial y agresiva para con los demás, están demandando la actuación conjunta del centro educativo y de la familia; actuación que no puede demorarse cuando aparecen los problemas.

Las relaciones familia-centro y la prevención de la violencia Todo proceso educativo requiere la exploración de la situación social y familiar del alumnado. Tanto la planificación como el desarrollo curricular, se ven facilitados cuando el equipo docente tiene un buen nivel de comprensión sobre el tipo de vida familiar de sus alumnos/as. Pero si se trata de intervenir para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de violencia, el conocimiento de las familias y la buena relación con ellas resulta imprescindible. Cuando un centro educativo decide implicarse en un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de violencia y malos tratos entre alumnos/as, está decidiendo un objetivo muy complejo, que no se logrará de inmediato, sino a largo plazo. Está también intentando la modificación, no sólo de la conducta y las actitudes del alumnado, sino también algunas actitudes, más o menos inconscientes, del propio profesorado y, desde luego, de los padres y las madres, los hermanos/as y la sociedad que rodea a los chicos/as. La violencia es un problema muy complejo que anida, se desarrolla y crece en climas sociales. Por ello, un proyecto anti-violencia requiere la participación de todos los que tienen algo que ver con el proceso educativo. La familia, más que ningún otro gran sistema social, es responsable y, a la vez, víctima de la inclusión de la violencia entre sus estructuras. Incorporar a padres y madres en un proyecto anti-violencia es incorporar un factor determinante. Es evidente que no se puede hacer de una sola vez, ni sin contar antes con el establecimiento de un buen clima de relaciones entre la institución familiar y la educativa, pero cuando esto se ha conseguido, el siguiente paso es la acción. Desde

la función orientadora, es responsabilidad del Departamento de Orientación Educativa del centro planificar el encuentro entre los docentes y las familias, y tomar las medidas necesarias para que transcurra en un clima razonablemente positivo, en el cual, cada parte pierda su miedo a inmiscuirse en los asuntos de la otra y la comunicación sea fluida y espontánea.

a) Las familias y el proyecto de centro No es nada fácil lograr unas relaciones familia-centro fluidas, porque hay muchos problemas reales o imaginarios que vienen a estropear un proceso que, en principio, no debería ser tan complejo. Como muchas de las dificultades son, en cierta medida, el resultado de malos entendidos, lo primero que conviene hacer es planificar las relaciones como si se tratase de un objetivo educativo prioritario, con el fin de aclarar la necesidad de mantener el contacto para el buen desarrollo del alumnado. Para planificar una secuencia de encuentros entre padres, madres y profesorado, debería ser suficiente plantearse como una necesidad de principio de curso, como una exploración previa y como una plataforma para hacer público el proyecto educativo a cualquier nivel. Hay que pensar que, para las familias, puede ser tranquilizador recibir un mensaje claro y sencillo del proyecto educativo que el profesorado del centro ha diseñado. Ofrecerlo como un plan que requiere la colaboración de todos, ayudará a que los padres y las madres se sientan protagonistas de un trabajo, que se verá facilitado si hay buena relación entre ambos sistemas de convivencia.

b) Las familias y los equipos docentes El equipo docente de área, de ciclo o de curso, debería sentir la necesidad de hacer públicos sus proyectos, normalmente loables y positivos, y estar abierto a que las familias comuniquen sus inquietudes y sus preocupaciones por sus hijos. Con estos dos objetivos, sencillos y prudentes, hay materia y motivos suficientes para planificar una secuencia de reuniones, con un orden del día abierto y bien dirigido, para que el profesorado abra a las familias sus intenciones y se muestre dispuesto a escuchar los asuntos de interés que éstas tengan que manifestarle. Padres y madres se mostrarán interesados en saber, y estarán dispuestos a escuchar, si mostramos nuestros proyectos con naturalidad y sin prepotencia, pero manteniéndonos firmes en todo aquello que consideremos imprescindible, sin aceptar imposiciones no justificadas. Se trata de abrir canales de diálogo y de encontrar los temas adecuados, pero

no de hipotecar nuestro rol profesional, ni de mermar un ápice nuestra responsabilidad respecto al trabajo. En las reuniones que se mantengan con las familias, a cualquier nivel, debe incluirse información sobre el proyecto para la mejora de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Un mensaje debe quedar claro. Todos los centros educativos tienen, en mayor o menor medida, problemas de malas relaciones entre alumnos/as, y en todos ellos, algunos chicos/as padecen verdaderos problemas de abuso. Este tema debe estar tan presente en las reuniones, como cualquier tema de tipo didáctico. Hablar de la naturaleza de la agresividad o de la violencia entre el alumnado y de cómo el centro se está preocupando por este asunto, no debe ser un tema tabú, ya que no hablar de ello, ocultarlo, sería comportarse como queremos evitar que lo haga el alumnado, es decir, colaborando con nuestro silencio a la consolidación del problema. Hoy día, el hecho de que el equipo docente asuma y haga pública su preocupación por evitar que crezca la violencia, es, definitivamente, un mérito a tener en cuenta, si uno quiere evaluar, aunque sea someramente, la calidad del centro educativo. Cuando el profesorado se muestra abiertamente dispuesto a luchar contra esta enfermedad social, está mostrando su buen criterio y la buena dirección de sus objetivos educativos. Los padres y madres lo sabrán apreciar y, a poco que se les dé la oportunidad, se ofrecerán a colaborar, al menos, siendo consecuentes con la política educativa que marque el centro.

- c) Las escuelas de padres y madres: un modelo educativo para las familias
- Muchas familias de chicos/as preadolescentes se desconciertan ante la cantidad de preocupaciones que aparecen cuando sus hijos/as empiezan a desplegar una nueva vida social que, con frecuencia, implica grandes cambios en sus comportamientos y actitudes. Si a las inquietudes que les provocan los cambios evolutivos naturales, se suma la desconexión con el centro educativo, su percepción de lo que está sucediendo puede ser confusa y algo angustiante. Sin embargo, si el centro educativo se ofrece como un ámbito, en el cual padres y madres puedan expresar sus preocupaciones y, sobre todo, si las familias sienten que lo que sucede a su hijo/a en el instituto está bajo el control de los profesionales en los que normalmente confía, es posible que la percepción de las familias sobre el desarrollo de sus hijos/as circule en los márgenes de la normalidad. Las escuelas de padres (que, en honor a la verdad, suelen ser escuelas de madres), pueden ser un medio para conseguir este objetivo, y parece que la clave para su funcionamiento está en

conseguir que las protagonistas de dichas escuelas, las madres, se vean a sí mismas como agentes educativos que también necesitan reciclarse, autoformarse y, sobre todo, ayudarse mutuamente a obtener información y formación para ayudar a sus hijos/as. No cuesta tanto tener informada a la familia y ofrecerse como punto de encuentro de unas y otras, para que ellas mismas, de forma autónoma, desplieguen planes de autoayuda. Cuando un instituto o un colegio saben cómo potenciar la consolidación de este tipo de organizaciones, ha avanzado mucho en el camino de mejorar la comunicación entre las familias y el centro educativo. Las asociaciones de padres y madres son muy diversas, tanto como los propios centros, pero todas ellas permiten incluir, entre sus finalidades, la colaboración en la educación de los hijos/as. Pero esto sólo es posible si el tipo de relación entre las familias y los docentes incluye la puesta en común periódica sobre qué hacer para optimizar el desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Es necesario lograr que la relación incluya claves de cooperación y elimine la competencia y la rivalidad. Para los padres y madres, debe quedar clara la importancia del profesorado, tanto para sí mismos/as, como para la educación de sus hijos/as. Pero, al mismo tiempo, el profesorado debe ser capaz de transmitir a los padres y madres la importancia de su colaboración en todos los aspectos, pero, muy especialmente, para mejorar el desarrollo social y moral de sus hijos/as. Cuando la comunicación y el diálogo entre la familia y el centro educativo son positivos, hay menos problemas, y los que surgen, suelen ser pasajeros, cosa que no ocurre cuando la comunicación es deficitaria. d) Incluir a los padres y las madres en el proyecto anti-violencia Nadie se siente realmente miembro de pleno derecho de un proyecto si no participa de forma activa en él, por eso, la clave de la incorporación de la familia al proyecto anti-violencia está en lograr encontrar las tareas y objetivos, diferenciales y cooperativos, que los padres y las madres puedan tener. En primer lugar, es necesario facilitarles la adquisición de un buen nivel de información y de sensibilidad ante el problema de la violencia. Los padres y madres deben estar enterados de las formas que toma la violencia en el centro educativo, y de las posibilidades que existen de que sus hijos/as pueden verse implicados en ella como víctimas, como agresores o como espectadores activos. Deben saber que no es suficiente confiar en el profesorado porque éste, como ellos/as mismos/as, puede no llegar a enterarse de los problemas que se susciten en el centro. Ambos, profesorado y familias, deben llegar a acuerdos sobre cómo lograr que el alumno/a se abra a su entorno y cuente su situación, para lo

cual es necesario que se construya, entre todos, una especie de cultura anti-violencia, que dé seguridad al chico/a maltratado para hablar con libertad, con unos u otros, sobre su problema. Todo esto es más fácil si los padres y madres se sienten protagonistas de una campaña de sensibilización sobre la existencia de problemas de malos tratos y se convierten en agentes de clarificación para sus hijos/as.

Muchas veces, el chico/a maltratado es amenazado con que la situación se volverá más acuciante si se lo dice a alguien y los alumnos/as espectadores tienen miedo de comunicar lo que pasa. La ley que prohíbe hablar es una forma más de violencia, que está al servicio del mantenimiento de la misma, por eso, la lucha contra esta ley del silencio es una de las tareas especialmente idóneas para los padres y madres, a todos los niveles. A nivel de macroorganizaciones de familias, como la asociación de padres y madres, nada más adecuado que planificar campañas de sensibilización contra la violencia entre escolares, de denuncia de los malos tratos de adultos hacia niños/as y jóvenes y de formación para aquellas familias que necesiten ayuda por estar viviendo ya problemas de violencia o abandono social. A nivel de grupo de padres de un curso, nada hay que refuerce más los lazos de amistad del alumnado, que saber que sus padres y madres se conocen entre sí, se hablan con respeto y cortesía y estarían dispuestos a colaborar con ellos/as en actividades interesantes. Potenciar el encuentro de los padres de un grupo-aula y estimular la comunicación sobre la importancia de la buena convivencia y la necesidad de eliminar la violencia, es una forma de afrontar las barreras que la ley del silencio pone a la resolución de los conflictos y a las injusticias sociales. Es muy probable que una de las causas de la violencia se refiera a la desestructuración de los lazos sociales. Cuando un centro da oportunidad a las familias para que se encuentren con los padres de los amigos/as de sus hijos/as, está abriendo las puertas a que la red social se haga más tupida y solidaria. En este tipo de climas, es mucho más difícil guardar la ley del silencio, que hace que el abuso y los malos tratos se mantengan.

PROPUESTA MULTIDIMENSIONAL

a. Por parte de la Institución:

A continuación, vamos a exponer, a modo de ejemplificación, las fases con las que debería contar un proyecto medioambiental. Este ejemplo puede servir de base para la construcción de otros.

➤ **Fase 1: Crear un estado de opinión**

Lo primero que habría que hacer es crear un estado de opinión sobre el uso de los espacios disponibles y las posibilidades de que éstos se modifiquen al servicio de un proyecto nuevo de convivencia. Crear un estado de opinión supone establecer los canales y los centros de discusión en la que ésta sea posible. Un estado de opinión no requiere que todo el mundo comulgue con idénticas ideas ni se esfuerce al mismo nivel, sino esperar que se modifiquen algunos supuestos, como el que convierte la situación actual en eterna, y se empieza a creer que las cosas pueden cambiar. Las aulas y los encuentros entre el profesor/a y sus alumnos/as, tanto en las sesiones de clase como en los tiempos de tutoría, pueden ser escenarios para ello, pero también lo pueden ser los carteles, los folletos y las reuniones transversales (grupos de padres-madres, profesorado y alumnado) una vez lanzada la campaña de activación del proyecto. Una campaña para conseguir un instituto más ecológico, en el que la vida resulte más agradable, requiere que los protagonistas tengan claro qué objetivos persiguen, con qué recursos humanos se cuenta para cada fase y cómo se pueden movilizar otros recursos posibles. Requiere, a su vez, racionalizar las fuerzas y secuenciar las actuaciones: no se puede conseguir todo en un día; los agoreros y desalentadores deben ser neutralizados mediante la activación de un moderado entusiasmo de los optimistas.

➤ **Fase 2: Recoger ideas, ordenarlas y priorizarlas**

Un centro más bonito, con zonas verdes, con espacios de encuentro, con servicios, materiales y recursos para las actividades de ocio, no sale de una mente que no sea la de un diseñador y, aun así, no sería posible, dada la escasez de medios; por tanto, lo que hay que hacer es abrir el proyecto a la creatividad de todos los usuarios. Una campaña de ideas podría recoger las sugerencias, ordenarlas y priorizarlas de acuerdo a sus posibilidades de ser llevadas a la práctica. Es muy frecuente ver partes amplias del patio o de los alrededores del centro totalmente despobladas, tanto de personas como de plantas. Otras veces, el problema es la falta real de espacio donde poder estar y donde hacer cosas, más allá de pasar el rato esperando que vuelva a

tocar el timbre. Algunas veces se trata más bien de la relación entre el instituto y los elementos externos. Por ejemplo, ocurre con frecuencia que, siniestros y mal llamados, centros recreativos con máquinas de juego adictivo se instalan, estratégicamente, cerca del instituto. Algunos alumnos/as encuentran en ellos una manera de pasar el rato sin mayores consecuencias, pero otros, más inmaduros o simplemente menos centrados en el estudio, lo que encuentran en ellos es una manera de hacer novillos, cuando no una adicción ludópata. El entorno del instituto, sus servicios y sus peligros, sin ser una propiedad de los profesores/as y el alumnado, es un ámbito medioambiental en el que todos los vecinos deberían tener algo que decir. Sin crear problemas irresolubles al municipio, tanto un centro educativo, como una comunidad de vecinos, están legitimados para trabajar socialmente por la mejora de su hábitat. Recoger ideas, ordenarlas y planificar acciones concretas es una manera de empezar a trabajar en un proyecto de mejora del medio ambiente a partir del propio centro educativo.

➤ **Fase 3: Crear estructuras sociales y organizativas**

Paralelamente a la sensibilización y a la definición de los objetivos, un proyecto de educación ambiental para mejorar el clima de convivencia, debe pensar en la gestión del proyecto. El factor humano es fundamental en todo plan de trabajo y, en este tipo de iniciativas, es imprescindible. Hay muchas maneras de hacerlo, desde la constitución de una primera y pequeña comisión de iniciados (que si se lo toman en serio, no debería ser un comité de “manda más”, sino un grupo de estimulación y articulación de iniciativas, que vaya abriendo el campo y descentralizándose, en la medida en que se incorporan los demás compañeros/as), a la apertura de una campaña de ideas, con concurso de méritos, en dibujos, sugerencias escritas, producción de videos, recogida de información mediante encuestas, etc., que vayan creando el estímulo necesario para que el proyecto se aglutine en torno a tareas concretas, asumidas por personas concretas: profesores/as y alumnos/as, a ser posible, en una nueva función de miembros del proyecto. Es muy importante, en este sentido, que las estructuras organizativas que se creen no reproduzcan los clásicos esquemas de poder, que provocan más problemas de los que resuelven. Se trata de levantar una nueva manera de organizarse para una tarea también nueva, en la que los expertos deben serlo por su pericia en realizar actividades concretas, no porque sean los “listillos” de siempre. Cuidar esta dimensión humana es garantizarse el éxito, descuidarla u obviarla podría dar al traste con el proyecto.

➤ **Fase 4: No abandonar sin realizaciones prácticas**

Todo proyecto colectivo debe estar abocado al éxito, si no es así, el desánimo refuerza una ya clásica creencia, no por falsa menos arraigada, que se enuncia aproximadamente así: “aquí no se puede hacer nada”. Hay que desterrar el fracaso desde el principio y esto sólo se consigue cuando se gradúan las metas. No se da un paso más allá, hasta que no se haya subido el primer escalón, y debe quedar claro para todos que ésta es la meta principal. Si lo que queremos es arreglar el rincón oscuro y lleno de basura, con la valla medio caída del fondo del patio, y para ello, será el ayuntamiento el que tenga la última palabra, nuestro proyecto no debería tener una sola meta: que el ayuntamiento actúe, ya que crearía en las personas implicadas un sentimiento de impotencia para llevar a cabo el proyecto. La primera meta es que actúen los miembros del proyecto. ¿Por qué no hacer una foto al rincón y crear un estado de opinión sobre si eso necesita arreglo?; ¿Por qué no escribir, en la clase de lengua, una carta formal al alcalde, expresándonos con propiedad como ciudadanos?; ¿Por qué no pedir una cita con el concejal de medioambiente? Hacer cosas, involucra a las personas en su propia actividad, como parte de su propia iniciativa. Si sale mal se pueden intentar otras cosas, y de cualquier forma, cada actividad debería ser, en sí, una lección de las asignaturas de la vida. En todo caso, no olvidemos que lo que estamos buscando es crear un clima de convivencia que permita al alumnado sentirse miembro de una comunidad, la educativa, en la que tienen, o deberían de tener, uno de los papeles más importantes: el de coprotagonistas, junto con el profesorado, del guión que se escenifica cada día en el instituto. Un protagonismo que debe incluir la toma de decisiones sobre su entorno, y que debe hacerles sentir que hay muchas cosas todavía que arreglar en este mundo, antes de que el desinterés y la inhibición lo destruyan. A veces, luchar contra la violencia no es más que luchar a favor de la vida y en contra de la mortecina desidia de convertirse en un ser pasivo, resignado a vivir en un mundo que está en peligro de morir a manos de sus usuarios.

b. Por parte de los docentes

Se presenta a continuación una serie de módulos autoformativos que, tomando como punto de partida la profundización en un tema relevante referido al proyecto anti-violencia del centro, permita que el profesorado organice, en torno a él, una secuencia de sesiones de reflexión y trabajo cooperativo. Sería muy interesante y enriquecedor que el Departamento o Equipo de Orientación ayudara a este proceso de autoformación, aportando sus conocimientos técnicos y profesionales, recursos e iniciativas, estrategias nuevas o, participando activamente en las sesiones de trabajo. Una de las características fundamentales de esta metodología es que todas las

actividades que se desarrollan en el grupo de trabajo docente, después serán llevadas a la práctica con el grupo de alumnos/as de cada tutor, lo que tiene ventajas, como las siguientes:

- El trabajo cooperativo del profesorado servirá de modelo para el trabajo cooperativo del alumnado, haciendo que cada tutor aumente su capacidad práctica para la intervención desde su propia experiencia de cooperación con sus iguales.
- Los profesores podrán experimentar, por sí mismos, las dificultades que presentan las actividades que después deberá realizar el alumnado, lo que les permitirá valorar sus problemas de implantación, así como sus beneficios para la mejora de la convivencia.
- Al mismo tiempo que se cambian las actitudes del alumnado hacia los comportamientos violentos, pueden cambiar las del profesorado, lo que mejorará las relaciones profesor/a-alumno/s.
- El hecho de que todos los profesores/as realicen los mismos programas, estrategias y actividades en clase permite poner en común, en las sesiones de autoformación, las dificultades encontradas y los logros que se han conseguido con ellas, creando un clima de trabajo global y unitario.
- Un proyecto de este tipo permite que, aunque todos los profesores/as trabajen las mismas actividades con su grupo, cada tutor pueda adaptar el modelo general a las características de sus alumnos/as, a sus necesidades, a su propio estilo docente, a sus prioridades y a su ritmo de trabajo.

Para desarrollar de forma unitaria la autoformación docente y la implantación de un proyecto educativo de prevención de la violencia, es necesario que los compromisos de actuación conjunta se concreten en secuencias de trabajo que impliquen un compromiso, con los compañeros/as, de pertenencia al proyecto. Una sesión de trabajo semanal sería lo idóneo, aunque cada equipo docente puede imprimir el ritmo que considere oportuno a su proceso autoformativo. En todo caso, es necesario que cada profesor/a disponga de tiempo suficiente entre el registro que haga de los acontecimientos de aula, y la sesión de discusión en el equipo docente, o viceversa. Ejemplificamos la propuesta a partir de los siguientes módulos autoformativos:

- Tener las ideas claras.
- Conocer la realidad cercana.
- Trabajar conflictos.
- Elaborar normas democráticas.

MÓDULOS AUTOFORMATIVOS

INDIVIDUO	PROPUESTA	DESARROLLO ACTIVIDADES	DURACIÓN	DIMENSION EN COMPROMISO
INSTITUCION	Proyecto Alumno – Medioambiente: Que permita la identificación del estudiante con su entorno.	Fase 1: Crear un estado de opinión. Fase 2: Recoger ideas, ordenarlas y priorizarlas. Fase 3: Crear estructuras sociales y organizativas. Fase 4: No abandonar sin realizaciones prácticas	Planificar al inicial el año	Biológica (Identidad) Ecológica (Entorno) Trascendental (Perdura)
DOCENTES	Aprender para enseñar: Capacitación autoformativa para poder enfrentar la mala convivencia escolar.	Módulo I: Tener ideas claras Módulo de reflexión sobre el problema de violencia escolar. Módulo II: Conocer la realidad cercana Módulo autoformativo sobre como recoger, ordenar y analizar la información. Módulo III: Trabajar conflictos Módulo de reflexión sobre como descubrir, dialogar y negociar conflictos Módulo IV: Elaborar normas democráticas Módulo de formación sobre el papel de las normas en el centro y en el aula.	Capacitarse constantemente durante todo el año escolar	Biológica Ecológica Cognitiva Interpersonal Comportamental Trascendental
PADRES DE FAMILIA	Preparación ante una posible intervención directa: Tres vértices del triángulo de la violencia (víctima, agresor y espectador)	¿Cómo ayudar al hijo/a que es víctima de sus iguales o está en riesgo de serlo? ¿Qué hacer cuando el hijo/a es violento con sus compañeros/as? ¿Qué hacer cuando el hijo/a es espectador/a de la violencia?	Apoyo constante desde los hogares	Interpersonal Comportamental Trascendental

Módulo I: Tener ideas claras

Módulo de reflexión sobre el problema de violencia escolar

Las relaciones entre compañeros se establecen en el continuo de la vida diaria en el centro educativo, siendo, con frecuencia, un campo oscuro para los profesores. Es necesario conocer y tener las ideas claras acerca de lo que es violencia y maltrato entre iguales, y diferenciarlo de los conflictos y los problemas de disciplina. Este módulo se trabajará, en principio, a través de una sola sesión, pero podría ampliarse hasta seis sesiones, si el equipo docente quiere desarrollar en cada sesión uno solo de los contenidos programados.

Contenidos

En este módulo se trabajarán los aspectos conceptuales más importantes referidos al fenómeno de la violencia escolar, centrando la atención en el problema del maltrato entre compañeros/as. Un esquema de contenidos podría ser el siguiente:

- El fenómeno de la violencia escolar. Qué es el maltrato entre compañeros/as.
- Formas que puede tomar el maltrato entre compañeros/as: abuso físico, verbal y relacional.
- El maltrato compañero-compañero o grupo-individuo.
- Agresividad, indisciplina, conflictos y violencia: conceptos que hay que distinguir.
- Los efectos psicológicos y educativos de la violencia escolar.
- Agresores, víctimas y espectadores: perfiles psicológicos.

Secuencia de actividades

- 1ª) Exposición oral por parte del coordinador/a del grupo docente o el orientador/a escolar, de los contenidos conceptuales y reflexión conjunta sobre ellos.
- 2ª) Presentación de un caso concreto de maltrato físico, verbal y relacional, por parte de cada uno de los profesores asistentes. Contextualización de las circunstancias familiares, sociales y escolares que rodearon el caso. Análisis y debate sobre los factores que inciden en el caso.
- 3ª) Repartir entre todos los miembros del grupo una fotocopia con un texto y leerlo primero de forma individual y luego de forma pública. Comentarlo y debatir sobre qué tipo de violencia está presente en este caso.
- 4ª) Cada profesor/a del equipo debe aportar un caso de violencia, indisciplina o conflicto interpersonal, justificando por qué considera que es violencia y no

indisciplina, conflicto y no violencia, etc. Debe someter su análisis a la crítica cooperativa de sus compañeros/as y responder a sus preguntas.

- 5ª) El coordinador/a del grupo o cualquier otro docente se encargará de preparar un material ilustrativo sobre los efectos a corto, medio y largo plazo de haber tenido experiencias prolongadas de violencia entre iguales.
- 6ª) Reunir información y hacer un esquema general sobre los perfiles psicológicos del maltrato entre iguales: víctimas, agresores y espectadores, y realizar un debate sobre ello. Pueden ser útiles las siguientes preguntas: ¿Por qué unos chicos/as se dejan arrastrar a la sumisión? ¿Qué efectos tiene sobre los espectadores la violencia? ¿Qué sentimientos y emociones experimenta un chico/a violento?

Completado el módulo, es necesario que cada uno de los tutores diseñe una secuencia de actividades para su aula, en la que el alumnado pueda trabajar, a su nivel, los contenidos conceptuales y actitudinales que les lleven a tomar conciencia de la complejidad del fenómeno de la violencia y de la necesidad de adoptar una actitud moral clara de rechazo hacia ella.

Módulo II: Conocer la realidad cercana

Módulo autoformativo sobre como recoger, ordenar y analizar la información

Obtener información sobre la estructura social de participación de nuestros alumnos/as, su clima de convivencia y la presencia o no de problemas de malos tratos entre ellos/ellas, puede ser muy útil para tener una idea más precisa sobre el tipo de proyecto anti-violencia que debemos hacer. Este módulo se puede trabajar en varias sesiones. En ellas, el orientador junto con los tutores conocerá y diseñarán algunos procedimientos sencillos para conocer las situaciones de violencia en el centro.

Contenidos

Un esquema de los contenidos de este módulo podría ser el que sigue:

- Indagación sobre el tipo de instrumentos que se utilizan en las investigaciones sobre el problema del maltrato entre iguales: cuestionarios, formatos de entrevistas, juegos, etc.
- Elección de algún/os de los instrumentos que parezcan más útiles para la exploración concreta del problema de la violencia en el centro.

- Diseño de la situación de recogida de información, controlando las pautas a seguir en cada paso del procedimiento: recogida de los datos, análisis de la información, etc.
- Elaboración y diseño de nuevos instrumentos, en los que recoger información complementaria, necesaria para intervenir.
- Reflexión sobre cómo poner la información recogida al servicio del proyecto anti-violencia escolar.

Secuencia de actividades

- 1ª) El coordinador/a plantea la necesidad de una exploración objetiva y presenta un modelo sencillo de cuestionario, sobre algunos problemas que suelen ocurrir al alumnado sometiéndolo a debate y modificación.
- 2ª) Decidir quién redacta el nuevo cuestionario, que entre todos han elaborado, quién lo fotocopia y lo distribuye a cada tutor, en número suficiente para pasarlo en clase. (Para más información.
- 3ª) Comprometerse a traer los cuestionarios pasados y corregidos, si es posible, con porcentajes sobre la clase, para la siguiente sesión.
- 4º) Exponer individualmente los resultados obtenidos en cada curso. Es importante que alguien escriba en una pizarra los resultados globales.
- 5ª) Comentar y analizar los resultados globales y, si es posible, definir entre todos un compromiso de acción. Se pretende que se llegue a un acuerdo sobre lo siguiente: qué estamos dispuestos a hacer con nuestros recursos, tiempo y posibilidades para mejorar la situación.
- 6º) El equipo docente podría dividirse en dos subgrupos y cada uno diseñar una pequeña encuesta, en la que se relacionen lugares del centro y próximos a él, donde suelen estar los alumnos/as. Posteriormente se le asignaría una puntuación, en función del grado de peligrosidad de los lugares.

Finalmente, se deberá poner en común los resultados obtenidos de todos los procesos de indagación puestos en marcha, y de los datos obtenidos, previamente elaborados en informes.

Módulo III: Trabajar conflictos

Módulo de reflexión sobre como descubrir, dialogar y negociar conflictos

Los conflictos interpersonales no sólo no son negativos para el desarrollo social, sino que pueden ser fuente de aprendizaje de habilidades sociales, para chicos/as que son deficitarios en este ámbito del desarrollo sociopersonal. Pero para ello deben ser objeto de trabajo educativo, expresamente planificado y controlado. En este módulo profundizaremos en cómo trabajar los conflictos para que éstos se pongan al servicio de la convivencia y no se conviertan en origen de violencia.

Contenidos

Un esquema de este módulo autoformativo podría partir de las siguientes pautas de trabajo cooperativo entre el equipo docente:

- Qué es un conflicto. Clases de conflictos y utilidad de los mismos.
- Por qué surgen los conflictos.
- Estrategias de resolución de conflictos.
- Importancia de los conflictos en las relaciones personales.
- Utilización adecuada del lenguaje para evitar los conflictos.

Secuencia de actividades

- 1ª) Cada participante realiza un pequeño trabajo individual de reflexión y anotación sobre algún conflicto experimentado personalmente. Se trata de pensar durante un momento sobre las características del conflicto, los sentimientos que suscitó, cómo se resolvió y si su resolución fue o no satisfactoria. Cuando lo haya hecho pondrá en común con sus compañeros/as sus anotaciones, que servirán para debatir sobre la naturaleza psicosocial de los conflictos, las causas de su aparición y los caminos idóneos para resolverlos.
- 2º) Divididos en grupos pequeños (no más de tres o cuatro profesores/as) se diseña el texto de un conflicto interpersonal que haya sido provocado por un malentendido. Se señalan los protagonistas, la situación y el desenvolvimiento del conflicto. Si la solución al mismo no es positiva, se analizará por qué; y si lo es, igualmente hay que señalar las causas. Se trata de confrontar los casos bien resueltos con los mal resueltos, hasta encontrar sus diferencias.
- 3º) Cada participante elabora un guión del diálogo verbal producido por dos o tres personajes que están en pleno proceso de expresión de un conflicto. Es muy importante escribir el diálogo correctamente. Reunidos en grupo, se elige el que se considera más interesante y todos pasan a aprenderse el guión. A partir de este momento, se hará una simulación, o juego de roles, en el que

cada uno de los asistentes pase por uno de los papeles del guión. Los espectadores anotarán las actitudes y comportamientos de aquellos que resuelven dialogadamente el conflicto y los que no. Luego, todo ello se comenta.

- 4ª) Cada pequeño grupo elabora un caso en el que los personajes, finalmente, tengan que tomar una decisión respecto de la persona con la que tienen el conflicto. Se trata de trabajar la dificultad de tomar decisiones, junto a la necesidad de hacerlo.

Módulo IV: Elaborar normas democráticas

Módulo de formación sobre el papel de las normas en el centro y en el aula

El centro educativo, concebido como un microsistema social, necesita garantizar una adecuada convivencia entre los miembros que lo constituyen, y esto lo puede hacer a través del establecimiento de unas normas, basadas en el respeto, que, como conjunto de principios, especifiquen determinados tipos de comportamientos en situaciones concretas. El aprendizaje de normas es un proceso educativo que debe ser asumido por la función orientadora y tutorial. Con este módulo intentamos trabajar la aceptación y asunción de las normas como propias, cuando se elaboran de forma democrática y participativa.

Contenidos

Un esquema de los contenidos de este módulo podría ser el siguiente:

- El concepto de norma y su importancia para las relaciones interpersonales
- Valoración de las normas existentes en el centro y en el aula.
- ¿Quién, cómo y por qué enuncia las normas en el centro?
- Elaboración de normas propias de aula.
- Incumplimiento de normas: disciplina y sanciones.
- Estrategias de evaluación del cumplimiento de las normas.

Secuencia de actividades

- 1ª) Cada miembro del grupo, durante cinco minutos, escribirá una definición de lo que entiende por norma, y una razón por la que considera que son importantes en el centro. En sesión de trabajo en pequeño grupo, se discutirán los argumentos individuales y se enunciarán tres normas básicas

para la convivencia en el aula. Luego se discutirá el trabajo de pequeño grupo y los matices individuales en una sesión conjunta de todos los participantes.

- 2ª) En grupos de tres o cuatro personas, y durante quince minutos, se abordará el problema de cómo elaborar normas generales de convivencia en el centro: quién/es deben intervenir, por qué, con qué procedimientos, qué participación debe tener el alumnado, etc. Un secretario/a anotará, de forma sintética y resumida, los argumentos y razones para cada una de las cuestiones planteadas sobre cómo elaborar normas de centro. Luego, en sesión conjunta, se expondrán y se discutirán los procedimientos hasta llegar a acuerdos comunes.
- 3ª) Exposición de cada tutor/a sobre la puesta en práctica de la actividad primera, cuando se haya trabajado con el alumnado. Deben presentar la definición de norma que han dado los alumnos/as y los criterios y razones que se han argumentado en las aulas. Comparar las aportaciones de los estudiantes con las de los equipos docentes será muy interesante para reflexionar sobre la necesidad de consensuar y negociar puntos de vista en estos procedimientos de gestión de la convivencia.
- 4ª) Elaboración de criterios para la negociación y de procedimientos de exploración y debate para llegar a un consenso sobre las normas de clase, en la que los puntos de vista del alumnado y el profesorado sean coordinables. Si no son del todo asimilables: ¿Qué criterios predominarán?, ¿por qué?, ¿cómo se hará?, ¿cómo se darán a conocer las normas?, ¿cómo se elaboran las sanciones?, etc.
- 5ª) Evaluar el dominio de las normas por parte de los usuarios. En grupos pequeños de profesores/as (teniendo en cuenta, por ejemplo, las áreas o los niveles) y durante quince minutos aproximadamente, se elaborará un cuestionario para que el alumnado analice las normas del aula y del centro. En una sesión conjunta se unifican los contenidos, se aclaran los criterios y se propone la realización de un borrador conjunto de cuestionario, que sirva de instrumento de evaluación sobre la situación de las normas en el centro.

c. Por parte de la familia

Las familias tienen obligación de participar en todo lo que beneficie y optimice la educación de sus hijos/as. En el tema de los problemas de abusos y malos tratos entre iguales, el camino idóneo es el que hemos descrito como medidas preventivas, pero además de éstas, hay que ayudar a los padres y a las madres a estar preparados para realizar una intervención directa si la situación lo requiere. En este sentido,

vamos a tratar el asunto desde los tres vértices del triángulo de la violencia: las víctimas, los agresores/as y los espectadores/as.

a) ¿Cómo ayudar al hijo/a que es víctima de sus iguales o está en riesgo de serlo? En el caso de que el hijo/a esté en situación de riesgo de ser victimizado por sus compañeros/as, se pueden tomar medidas como las que siguen: – Dejar abiertos los canales de comunicación, es decir, estar dispuestos a hablar del tema en cualquier momento. – Decirle claramente que esto es algo que podría sucederle, y avisarle de que, si algo así le ocurre en alguna ocasión, ellos estarán siempre dispuestos a escuchar. – Hacerle saber que éste es un problema que no se debe ocultar y que cualquier problema que tenga puede arreglarse si cuenta con la ayuda de la gente que lo quiere. Si la situación de victimización es ya un hecho, se deben seguir pasos como los que siguen: – Hablar con él/ella y planificar, en común, estrategias para acabar con la situación. – Invitarle a que hable con sus profesores, con su tutor/a e incluso con el director/a o jefe de estudios. – Hacerle saber que es necesario afrontar la situación pidiendo ayuda, y hacer todo lo posible para evitar el maltrato, para lo cual, si no hay otro camino, deberá optar por evitar el contacto con aquellos/as que le están hostigando o intimidando. – El padre/madre debe comunicar la situación al tutor/a, equipo directivo, orientador/a escolar o cualquier otro agente que pueda ayudar, pero el chico/a debe estar enterado de todos los pasos que la familia esté dando y aprobarlos. – Si el hijo/a siente que alguna actuación que se ponga en marcha redundará en su perjuicio, hay que convencerle de la necesidad de levantar la cortina de silencio, pero sin provocar otros miedos. – Hay que ayudar emocionalmente al chico/a, sin hostigarlo a que se enfrente, ni violenta ni arriesgadamente, con una situación que, posiblemente, le da pánico. – Es importante intentar hacerle sentir más seguro de sí mismo y tratar de hacer que crezca su autoestima. – No conviene identificarse con sus sentimientos de victimización; o, al menos, no tanto como para que él/ella sienta que su padre y/o su madre también tienen miedo o son víctimas de la necesidad de callar, para no agravar el problema.

b) ¿Qué hacer cuando el hijo/a es violento con sus compañeros/as?

No todos, aunque muchos chicos/as que son violentos en el centro educativo, tienen problemas familiares, lo que dificulta la posibilidad de que ésta se convierta en un factor de ayuda. De cualquier forma, si sospechamos que

nuestro hijo/a tiene actitudes y conductas abusivas contra otros, las medidas directas podrían ser las que siguen:

- Hablar directamente sobre lo que está pasando. No ocultar la información o la sospecha que se tiene y afrontar la situación francamente.
- Informarle muy claramente de que estas situaciones deben pararse y que es su deber pedir disculpas y cambiar su actitud y su comportamiento.
- Avisarle de que se establecerá contacto con el centro educativo (sin que en ello se incluya amenaza de ningún tipo), no sólo por él/ella, sino por la víctima, que necesita ayuda y debe recibirla.
- Indagar sobre su participación en grupos que actúan impunemente y advertir de que debe romper este tipo de vínculos, interviniendo para parar las situaciones o saliéndose del grupo si fuera necesario.
- Ofrecer, al mismo tiempo, ayuda para que él/ella pueda modificar la situación social en la que se encuentra, tratando de encontrar una salida no punitiva.
- En general, se tratará de hacerle ver que esas conductas son dañinas y muy peligrosas tanto para la víctima como para él/ella mismo, que este problema nos preocupa tanto o más que los problemas académicos y que es nuestra obligación atajarlo. Siempre sin incluir ni violencia ni amenaza, pero con una actitud firme y decidida de rechazo hacia esos comportamientos.
- Poner ejemplos sobre la propia actitud de respeto hacia los demás sería una excelente medida, ya que la vía idónea para aprender conductas y actitudes nuevas es tener buenos modelos a los cuales vincularse afectivamente.
- Finalmente, cuando se han puesto medidas para parar la situación, es necesario observar, muy cuidadosamente, los posibles cambios y apoyar, incondicionalmente, toda nueva actitud frente a la violencia.
- Es muy probable que, si el chico/a debe romper con amistades anteriores que le inducían a ser abusón, se encuentre en situación de fragilidad emocional. Hay que apoyarle para que se sienta seguro/a.

c) ¿Qué hacer cuando el hijo/a es espectador/a de la violencia?

Con mucha más frecuencia que en los casos anteriores, nuestros hijos/as son espectadores pasivos de comportamientos violentos y malas relaciones entre compañeros/as. El efecto que, sobre el desarrollo social y moral, tiene vivir cotidianamente la injusticia, la falta de respeto, la insolidaridad y la crueldad, está aún por evaluar, pero sospechamos que puede ser fuente de distorsión moral, de creación de mala conciencia y sentimientos de culpabilidad. Algunos chicos/as tienen tanta necesidad de tener amigos/as, de sentirse aceptados e

integrados, que se apegan a grupos populares, socialmente cohesionados por un líder fuerte y quizás prepotente. Sin darse mucha cuenta, se van convirtiendo en parte de un coro que acepta y sigue sumisamente a otro/a que ejerce un poder, a veces, muy autoritario. No siempre este tipo de agrupamientos se convierte en pandillas que se implican en fenómenos de malos tratos, pero cuando esto sucede, nuestro hijo/a puede verse atrapado en una red social que le provoque sentimientos contradictorios y problemas de conducta y de actitud moral. Tener que decidir entre quedarse sin amigos/as o enfrentarse en solitario a una pandilla de amigos que le invitan a tener comportamientos inmorales, puede ser un dilema difícil de resolver. Un chico/a que sabe que otro está siendo maltratado está en un serio dilema moral: ¿debe intervenir, aun a riesgo de ser él mismo victimizado?; ¿debe decir lo a los profesores, a riesgo de ser considerado un chivato?; ¿debe callar, y soportar la presión de su conciencia?.. Llega un momento en que él/ella también necesita ayuda. Necesita confrontar con alguna persona más madura, un adulto, sus inquietudes; necesita descargar la presión psicológica que le produce la posible conciencia de culpa; necesita saber qué es lo correcto, a qué se arriesga si lo denuncia y cómo puede ser interpretada su actuación. Los chicos/as espectadores activos necesitan nuestra ayuda externa. No se les puede exigir que tomen una actitud abiertamente contraria a la del chico/a abusón, porque él/ella puede percibir que eso le excluiría del grupo y le haría sentirse marginado, o lo que es peor, podría pensar que se colocaría en situación de víctima de su propio grupo social. Tampoco se le puede animar a continuar en esa situación, porque, mientras dure, está en verdadero peligro de convertirse igualmente en un chico/a con actitudes y conductas violentas. Las medidas que se pueden tomar desde la familia deben estar en el camino que se muestra a continuación: – Se debe abrir un proceso, quizás largo, de diálogo y reflexión conjunta sobre lo que es conveniente hacer, mediante el cual, el chico/a pueda ir aclarando sus ideas, enjuiciando su propia conducta y adoptando las decisiones más oportunas, correctas y prudentes.

- Se tratará de ayudarle a parar la situación, a denunciar los hechos y a adoptar una clara actitud anti-violencia y de solidaridad con la víctima.
- En ningún caso, se debe reproducir, en la familia, un esquema de dominio-sumisión autoritario o que deje al chico/a ajeno a sus propias decisiones morales. Un espectador activo, está en una frágil situación social y moral y necesita una ayuda, muy bien administrada, que le permita tomar decisiones correctas con plena autonomía.

- Es necesario ayudarlo a afrontar la situación con prudencia, haciéndole ver que debe desligarse de ella, denunciar los hechos y afrontar, sin culpa pero sin miedo, una nueva posición social, más coherente con criterios morales, que debe sentir como propios.

Bibliografía

- Coronado, M (2009): Gestión de las Instituciones Educativas, Seminario Argentina Mendoza.
- Ortega Ruiz R. (2003). Conferencia “Construir la Convivencia para prevenir la Violencia” Universidad de Córdoba.
- Antelo, E. Y Abramovich, A. L: El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Homo Sapiens. Ediciones Rosario (Argentina) 2000.
- Antelo, Estanislao: Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Ediciones Santillana. Buenos Aires 1999.
- Arendt, H: La condición humana” Ed. Paidós. España. 1998
- Ausubel, D.P. (1969). ¿Existe una disciplina de psicología educativa? *Psychology in the Schools*
- Beltrán, J. y Bueno, J.A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Coll, C. (1990). Psicología y Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Dobon, Juan (comp.. Lo público, lo privado lo íntimo. Consecuencias de la Ley en el sujeto. Ed. Letra Viva. Buenos Aires 2001.
- Duschatsky, Silvia: La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Cuestiones y Educación. Ed. Paidós. Buenos Aires.1999.
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Foucault, M: Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. 1989.
- Genovard, C. (1979). La Psicología de la Educación en la sociedad de hoy: Esquemas de Estudio. Boletín Informativo de la Fundación Juan March
- Goleman D (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Gómez Marcelo. "Sociología del disciplinamiento Escolar. Centro Editor de América Latina. Bs. As. 1993.

- Ianni, N. (comp.) y otros "El aula espacio de convivencia. Reflexiones y alternativas". Enfoques en Educación. Ediciones La Llave. Buenos Aires. 1999.
- Ianni, N. "Microviolencias en la vida cotidiana" Revista Ensayos y Experiencias - Año 4 N° 19 – Septiembre / Octubre 1997.
- Ianni, N.; Pérez, E.: La convivencia en la escuela: un hecho una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Grupos e Instituciones. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1998.
- Ianni, N: "La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar" Revista Ensayos y Experiencias - Año 7 N° 35 – Septiembre / Octubre 2000.
- Jørgensen, Mosse: "Una escuela para la democracia. El Instituto Experimental de OSLO" Ed. Laertes. Barcelona (España) 1977.
- Kornblit, Ana Lía y otros: "El clima social en la escuela media". Centro Editor de América Latina Bs. As. 1988.
- Larrosa, J (Ed): Escuela, poder y subjetivación. Ediciones La Piqueta. Madrid. 1995.
- Martínez-Otero, V. (1999). Temas de nuestro tiempo: psicología, educación, sociedad y calidad de vida. Madrid: Fundamentos.
- Martiñá, Rolando: "Escuela hoy: Hacia una cultura del cuidado", El educador en el cambio, Tesis - Norma, Buenos Aires, 1992.
- Maturana, Humberto: Emociones y lenguaje en educación y política - Colección HACHETTE / COMUNICACION – Hachette – CED. Chile 1992.
- Melero, J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Madrid: Siglo XXI.
- Mialaret, G. (1974). Introducción. En M. Debesse y G. Mialaret, *Tratado de ciencias pedagógicas. VI. Psicología de la educación*. Vilassar del Mar: Oikos-Tau.
- Moreno, J. M. y Torrego, Ji C. (1999). Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Madrid: U.N.E.D.
- Ortega, R. (1996). «Las relaciones entre compañeros/as escolares», en Goñi, A. (ed.). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Pelechano V. Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta* 1995; 10 (26): 393-420.
- PIAGET, J., *Epistemología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, 1972, Proteo.
- Ramos Traver, Z y Miñambres, J.: La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos. *Didáctica y Pedagogía*. Editorial Escuela Española. Madrid. 1997.

- Tenti Fanfani, E. (comp. Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Ed. UNICEF – LOSADA.. Buenos Aires. 2000.
- Ulloa, Fernando: Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Psicología Profunda. Buenos Aires. Paidós. 1995.
- UNICEF Proponer y dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes. Ed. UNICEF Argentina. 2002.

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA RECOJO DE INFORMACION COMPROMISO MULTIDIMENSIONAL PARA ORIENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Tabla 01

Indicador: Obstáculos influyen deficiencia en la relaciones entre estudiantes

N°	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS	
		Sí	No
01	Se pone en práctica los valores que favorecen a la buena convivencia escolar.		
02	Se resuelven las diferencias entre los mismos estudiantes		
03	Falta de compromiso de los estudiantes cuando se trabaja en equipo y forma corporativa.		
04	Se respeta la propiedad ajena, no existe sustracción de objetos dentro de la Institución Educativa		
05	La falta de comunicación entre estudiantes de afecta a la efectividad con que se realiza actividades académicas.		
06	Deficiente clima escolar entre los estudiantes, ocasionando falta: interés y ganas de estudiar.		
07	Existe acoso escolar entre los alumnos		
08	Impuntualidad de presentación de trabajos en equipo ocasionado molestias en los integrantes.		
09	Hay aumento de los conflictos por faltas de respeto entre los estudiantes.		
10	Déficit en organización y participación en actividades escolares entre los estudiantes.		
11	Existe irresponsabilidad por parte de los estudiantes tanto en los trabajos individuales como en los grupales solicitados.		
12	Existe falta de compañerismo lo que ocasiona exclusión entre los alumnos de en situaciones de trabajos en equipo.		

Tabla 02

Indicador: Obstáculos influyen deficiencia en la relaciones entre estudiantes y profesores.

N°	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS	
		Sí	No
0 1	Ofrece el docente un trato respetuoso hacia los estudiantes.		
0 2	Falta de compromiso de los docentes para con los estudiantes en las actividades académicas.		
0 3	Los docentes poseen capacitación para solución de problemas en la convivencia escolar.		
0 4	Los docentes promocionan el trabajo colaborativo entre los estudiantes.		
0 5	Existe empatía para los estudiantes, y en ocasiones encuentras ayuda en los docentes para solucionar dudas académicas.		
0 6	La falta de comunicación entre estudiantes y profesores, afecta a la eficiencia con que se realizan los trabajos estudiantiles.		
0 7	Existe confianza entre la plana docente y estudiantes.		
0 8	Por falta de capacidad o conocimiento el docente hace sentir al alumno poco valorado y explotado ocasionando incomodidad en ellos.		
0 9	Existe docentes que han discriminado, por las diferentes formas de pensar de los estudiantes.		

10	El trato de los docentes para los estudiantes de educación primaria es equitativo.		
11	Existe rivalidad entre docentes.		
12	Los profesores colaboran para que el clima escolar en clase sea grato para los alumnos.		

Tabla 03

Indicador: Deficiencia en el nivel de convivencia escolar de parte de la Institución.

N°	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS	
		Sí	No
01	La institución exige la práctica de reglas de convivencia entre estudiantes.		
02	Existe respeto al horario de ingreso y salida de clase de parte de los estudiantes		
03	Existen normas establecidas por la institución, para lograr una placida convivencia escolar		
04	La institución controla que los estudiantes se presenten correctamente uniformados de acuerdo a los parámetros que impone el reglamento estudiantil.		
05	Deficientes oportunidades de participación y dialogo de los estudiantes para ser oídos por autoridades de la institución respetando las opiniones.		
06	Se exige el aseo constante de los estudiantes		
07	Existe orden, limpieza y organización dentro de cada área de trabajo estudiantil.		
08	Se presentan reconocimientos y valoración del esfuerzo de los estudiantes, incentivando un vínculo		

	de compañerismo entre los alumnos por parte de la institución.		
09	Se requiere el uso del vocabulario correcto y adecuado, acorde con el perfil estudiantil dentro de la institución.		
10	Prohibición de presencia de objetos o sustancias ilegales dentro de institución.		
11	Existe talleres organizados por la institución para temas como integración e inclusión, incentivar el trabajo en equipo de todos los estudiantes con apoyo de los docentes.		
12	Se mantiene en constante control la puntualidad en la hora indicada.		
13	La institución toma en cuenta las distintas necesidades de los estudiantes requieren en educación primaria.		

Tabla 04

Indicador: Deficiencia de convivencia escolar sin apoyo de los padres de familia

N°	Observaciones a sub-índices	CRITERIOS	
		Sí	No
01	El padre de familia se hace presente en reuniones solicitadas por la institución.		
02	Se incluyen los padres de familia a ser parte de actividades escolares.		
03	Deficiente comunicación entre los docentes y estudiantes con los padres de familia.		
04	Falta de interés de los padres de familia por saber el rendimiento académico de sus hijos.		
05	Falta de colaboración en capacitaciones para solucionar problemas familiares que influyen en el comportamiento del hijo en la institución.		
06	No existe disciplina de parte de los padres de familia con sus hijos ocasionando un rendimiento bajo académicamente.		
07	Si existen ausencias o tardanzas de los estudiantes, reiterativas veces, el padre de familia muestra preocupación por la situación.		

