

JUSTA XINICO SIPAC

**INTERVENCIÓN CURRICULAR EN LA CONVIVENCIA EMOCIONAL, CON  
ESTUDIANTES DEL CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA. UN ESTUDIO  
REALIZADO EN SAN MARTÍN JILOTEPEQUE, CHIMALTENANGO**

Asesor: Lic. Erbin Fernando Osorio Fernández



Universidad de San Carlos de Guatemala  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Departamento de Pedagogía

Guatemala, julio de 2012

Este informe fue presentado por la autora como trabajo de tesis, previo a optar al grado académico de Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Guatemala, julio de 2012

# ÍNDICE

	Pág.
Introducción	i
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>MARCO CONCEPTUAL</b>	
1.1 Antecedentes	1
1.2 Justificación	5
1.3 Planteamiento del problema	5
1.4 Delimitación del Problema	5
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Entorno histórico de San Martín Jilotepeque	6
2.2. La vida en las aulas y las relaciones entre los educandos	8
2.2.1 Ecología humana en el centro educativo y en el aula	10
2.3. Reciprocidad, ley entre compañeros	13
2.3.1. El esquema dominio sumisión	14
2.3.2. Las y los educandos aprenden entre sí	15
2.3.3. Construcción de normas no escritas y maltrato entre compañeros	16
2.3.4. Algo más que compañeros: la importancia de tener amigos	17
2.3.5. Asumir y cumplir convenciones y normas	18
2.4. Una mirada la situación actual de la convivencia escolar	19
2.5 Respuestas poco acertadas de los centros educativo	23
2.6. Dos enfoques para comprender mejor la convivencia escolar	25
2.7. Los planos de las relaciones y de las actividades	27
2.8 Enfoque evolutivo	30
2.9 Algunas reflexiones base	34
2.10 Porque educar para la convivencia	36
2.10.1 ¿Qué tipo de convivencia buscamos	39
2.11 La gestión democrática de la convivencia	41
2.12 Practicas fundamentales de la gestión de la convivencia	46
2.13 El plan de convivencia; una propuesta para la actuación global	53
2.13.1 Búsqueda de acciones para mejorar la convivencia	55
2.13.2 Planificación de la convivencia en el centro	59
2.14 Comunicación para la convivencia en el aula	60
2.15 Pedagogía preventiva para la convivencia	72
2.16 Manejo de conflictos	77
2.16.1 La visión negativa del conflicto	78
2.16.2 Características de la mediación	88
2.16.3 Organización para abordar los conflictos escolares	90
2.16.4 ¿Qué es la pedagogía del convenio?	91

CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
1.1. Enfoque	95
1.2. Objetivos	95
1.3. Variable única	95
1.4. Definición conceptual de la variable	95
1.5. Definición operacional de la variable	95
1.5.1. Análisis operacional de la variable	96
1.6. Población	96
1.7. Muestra	97
1.8. Instrumentos	97
1.9. Métodos, técnicas e instrumentos utilizados	98
1.10. Análisis estadístico	99
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
1.11. Instrumento de encuesta aplicado a estudiantes	100
1.12. Entrevista aplicada a profesores	109
1.13. Entrevista aplicada a directores	113
CAPÍTULO V	
REGISTRO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
1.14. Registro de resultados	116
1.15. Análisis y discusión de los resultados	117
Conclusiones	120
Recomendaciones	121
Referencias bibliográficas	122
Apéndice	124

## INTRODUCCIÓN

La finalidad del informe de investigación está relacionado con su propio título: Intervención curricular en la convivencia emocional, en estudiantes del ciclo de educación básica.

Su importancia se resume en la siguiente reflexión de Amador Sánchez:

“Dediqué en mis largos años como profesor, muchas horas a planificar clases, revisar trabajos y tareas, elaborar pruebas y corregirlas; y no me arrepiento porque era mi trabajo. Sin embargo, ahora que he comprendido lo poco que todo aquello afectaba los corazones de mis alumnos en comparación a la manera en que nos mirábamos, conversábamos, peleábamos y bromeábamos; y más aun, en comparación a la manera en que entre ellos se trataban: pienso que debí preocuparme más por la convivencia y menos por la docencia, pues es en la convivencia donde se templan las cualidades más profundas del ser humano, mismas que le servirán durante toda su vida”.

Muchas preguntas se hacen en el desarrollo de su trabajo como: ¿Por qué es tan importante la convivencia en el aula y en el centro educativo? ¿Qué factores la condicionan? ¿Cómo se configura? ¿Cuál es la situación actual de la convivencia en los centros educativos? ¿Cómo podemos comprenderla mejor?

Estas preguntas se responden a lo largo del texto; pero lo fundamental es enfocar una nueva patología en el desarrollo de la adolescencia. Hasta hace poco efectivamente, si el conflicto termina inclinándose a favor del grupo, el educando debe plegarse a un tipo de microcultura y de normas en las que no cree, porque no ha participado en ellas. Aparecen entonces problemas de sumisión, dependencia e inseguridad frente a los demás, a los que sí se percibe como verdaderamente integrados y seguros de sí mismos.

La integración social en los grupos de adolescentes no es un asunto fácil, ni depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los muchachos; la microcultura de los mismos, compuesta por el conjunto de normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento, incide de una forma muy importante en que el proceso de integración sea satisfactorio para las personas que lo realizan.

Una minoría de las y los educandos, que no es un porcentaje insignificante porque supone siempre entre un cinco y un veinticinco por ciento, no están satisfechos o, al menos, encuentran fría y poco satisfactoria su relación con los compañeros y compañeras. De entre estos, algunos se sienten verdaderamente aislados y tienen dificultades para hacer y mantener amigos, por distintas razones, que normalmente no son reconocidas.

La falta de amigos o el fracaso repetido en lograr un grupo social cercano, provoca sentimientos de inseguridad e inestabilidad social, lo que afecta a la autoestima, devolviendo al aprendiente una imagen de sí mismo deteriorada o empobrecida. Ser ignorado, percibirse como alguien sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico. Las y los adolescentes dedican una parte importante de sus esfuerzos a hacer y mantener la amistad o, al menos a formar parte gregariamente de un grupo, aunque para ello haya que renunciar a los intereses propios o a los valores anteriores.

Esta es y será la consigna que se aborda a todo lo largo del texto. Esperamos no equivocarnos.

# CAPÍTULO I

## MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 ANTECEDENTES

En el desarrollo y devenir histórico de la humanidad el conflicto de convivencia se han ocupado y ocupa un lugar decisivo en las relaciones sociales y ha sido, en última instancia, el elemento dinamizador que ha cambiado y marca la historia. Si pensamos y marca la historia. Si pensamos en conflictos armados intergrupales nos encontramos con miles y miles de ellos a lo largo de toda la historia de la humanidad, lo cual ha fomentado la concepción negativa de la paz, es decir, paz como ausencia de guerras o conflictos o como etapa intermedia entre dos guerras.

Pero una diferencia de convivencia no es identificable únicamente con guerras o enfrentamientos armados sino que abarca también una variedad de situaciones que pueden generar diversas manifestaciones y resultados. Si bien la guerra es la forma más llamativa e importante de los conflictos sociales, esta no es la única.

La noción de conflicto tampoco se limita a las relaciones sociales intergrupales, sino abarca también situaciones producto de relaciones interpersonales.

En todo caso, se trate de diferencias interpersonales y/o intergrupales, está es considerada como un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, como una de las fuerzas motivadoras del cambio social y como un elemento creativo esencial en las relaciones humanas.

No se trata, por tanto, de su eliminación, como se ha pretendido con frecuencia, en cuyo caso la sociedad se haría estática y riqueza humana, sino en su regulación y resolución, en establecer las vías para su solución por las partes y a satisfacción de las mismas, sin que el mismo llegue a desembocar en la violencia.

Investigaciones antropológicas nos indican que las diferencias de convivencia se producen en todas las culturas que han existido y existen en el mundo, cada una con sus particularidades. En la sociedad actual, a donde sea que dirijamos nuestra atención, encontramos conflictos latentes ocultos, o plenamente manifiestos.

A nivel de relaciones interpersonales se aprecian conflictos entre amigos, compañeros de trabajo, esposos, hermanos, padres e hijos y vecinos.

A nivel intergrupal, también se producen con frecuencia altercados cargados de emociones y que muchas veces degeneran en violencia. Así, muchas de estas disputas son extremadamente perjudiciales para la salud mental, acarrearán pérdida de recursos, malgastan tiempo y dinero, dañan o eliminan físicamente a muchas personas.

El análisis y estudio de las causas y surgimiento de los problemas de convivencia se han generado fuertes y prolongadas discusiones sobre si la frecuencia con que estos han aparecido en la historia humana obedece a una conducta destructiva o agresiva, innata en el ser humano o, si responde más bien a la combinación de factores naturales de la persona humana en su interacción con el medio ambiente ecológico y social.

Por siglos se ha atribuido la aparición constante de conflictos a la naturaleza humana. Muchos de los estudios realizados al respecto están marcados por un enfoque antropológico que señalan a las relaciones humanas como inmutables relacionadas competitivas y de lucha por el poder, poder que se expresa en las relaciones de convivencia al interior del ciclo de Educación Básica.

En la otra posición se encuentran los que sostienen que la agresividad humana y las relaciones sociales y educativas son inevitables y es un aspecto incontrolable.

En esa dirección fue hecha la célebre “Declaración de Sevilla” (en Sevilla, España) sobre la “Violencia”, de 1986, la cual fue producto de una reunión auspiciada por la UNESCO y que hizo reunir a investigadores y académicos de diversas disciplinas, provenientes de todas partes del mundo y de las ciencias más relacionadas con el tema.

Dicha declaración recogió cinco proposiciones básicas:

- No es científicamente correcto decir que hemos heredado de nuestros ancestros animales la tendencia a hacer la guerra;
- No es científicamente correcto decir que la guerra o cualesquiera otras formas de conducta violenta están genéticamente programadas en nuestra naturaleza humana;
- No es científicamente correcto decir que en el curso de la evolución humana ha habido una selección a favor de la conducta agresiva sobre otra clase de conductas;
- No es científicamente correcto decir que los humanos tienen un cerebro violento;
- No es científicamente incorrecto decir que la guerra es causada por instinto o responde a una motivación singular

En todo caso, lo que es reconocido por todos es que el conflicto propiamente dicho, es natural y necesario para el crecimiento y la transformación social: asimismo, de que no estamos condenados a resolver nuestras diferencias de maneras deshumanizantes. Si las formas violentas y agresivas en que frecuentemente reaccionan los seres humanos son aprehendidas de su contexto humano y ambiental, es posible también aprehender y practicar métodos, no para eliminar los problemas de relación en la escuela, sino para canalizarlos hacia expresiones y fines productivos y constructivos.

#### **a. Distintas causas y tipos de conflictos**

De acuerdo con las características y los objetivos perseguidos por las partes en un conflicto, este puede tener diversas fuentes y puede ser de varios tipos, independientemente del nivel (interpersonal, intra o interorganizacional, comunal, social, interno, internacional, etc.) y del marco en el que se desarrolle.

Podemos identificar cinco causas centrales de conflictos:

- Problemas de relaciones entre las personas,
- Problemas de información,
- Intereses realmente incompatibles o percibidos como tales,
- Fuerzas estructurales,
- Problemas de valores.

#### **Diferentes clases de problemas educativos:**

1. **Problemas de relación:** se deben a fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, a escasa o falsa comunicación o a conductas negativas repetitivas y de reciprocidad ascendente. A menudo, algunas expresiones y/o acciones de otras personas nos producen molestia al ser interpretadas como nocivas o perjudiciales para nosotros, lo que nos lleva a asumir posiciones de poca, mala o ninguna comunicación que enfrían y deterioran la relación.
2. **Problemas de información:** se dan cuando a las personas les falta la información necesaria para tomar decisiones correctas, están mal informadas, difieren sobre qué información es importante, interpretan de modo distinto la información, o tienen criterios de estimaciones discrepantes. Este tipo de conflictos estriba en que nuestros procesos de comunicación son sumamente deficientes, llevándonos continuamente a situaciones en las que mal interpretamos lo que no es transmitido. Muchas veces, dándonos cuenta o no, visualizamos mensajes desde diferentes puntos de vista, percibimos o transmitimos solo parte de la información, conscientemente mal informamos o somos mal informados, entre múltiples situaciones.

- 3. Diferencias de intereses:** son causados por la competencia entre intereses incompatibles o percibidos como tales. Las diferencias de intereses resultan cuando una o más partes creen que para satisfacer sus intereses, deben ser sacrificados los del oponente. Este tipo de conflictos ocurren acerca de cuestiones substanciales (dinero, recursos físicos, tiempo, etc.); del procedimiento (la manera como la disputa debe ser resuelta); y, psicológicos (percepciones de confianza, juego limpio, deseo de participación, respeto, etc.). para que se resuelva una disputa fundamentada en intereses, en cada una de estas tres áreas deben haberse tenido en cuenta y/o satisfecho un número significativo de los intereses de cada una de las partes.
- 4. Problemas estructurales:** son causados por estructuras opresivas de relaciones humanas. Se trata de estructuras sociales que promuevan relaciones competitivas en condiciones desfavorables para una o más partes (individual, social u organizacional). Se presenta un desbalance de poder que, en muchos casos, nace de condicionamientos establecidos por una estructura política, económica, religiosa, cultural, jerárquica, etc.
- 5. Conflicto de valores:** son causados por sistemas de creencia incompatibles o percibidos como incompatibles. Los valores son creencias que la gente emplea para dar sentido a sus vidas. Los valores explican lo que es bueno o malo, verdadero o falso, justo o injusto. Valores diferentes no tendrían porque causar conflicto. Las personas pueden vivir juntas en armonía con sistemas de valores muy diferentes. Las disputas de valores surgen solamente cuando unos intentan imponer por la fuerza a otros un conjunto de valores, o pretenden que tenga vigencia exclusiva un sistema de valores que no admite creencias divergentes.

Esta tipología de conflictos puede ayudar a analizar y entender los problemas pues funcionando como una guía permite descubrir la causa básica de una conducta conflictiva, identificar qué sector es prioritario y estimar si la causa es una incompatibilidad auténtica de intereses o un problema perceptivo de las partes involucradas.

## **1.2 JUSTIFICACIÓN**

Muchas comunidades rurales del país están haciendo esfuerzos por minimizar el creciente problema de la crisis de relación entre pobladores y entre autoridades de los establecimientos del Ciclo de Educación Básica.

La investigación tuvo la finalidad de investigar por fenómenos de la realidad crítica que se vive entre estudiantes, lo que se traduce en fenómenos difíciles de controlar, si no se orientan acciones curriculares de intervención.

En este orden, es importante el tratamiento de las crisis de relación interna, determinan las causas predisponentes de intervención para fortalecer niveles de convivencia emocional en los establecimientos públicos.

## **1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Como resultado de la argumentación anterior, se arriba al siguiente planteamiento:

¿Cuáles son las acciones de intervención curricular que se realizan en los establecimientos del Ciclo de Educación Básica para mejorar la convivencia emocional?

## **1.4 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

La delimitación del problema abarcó los siguientes aspectos:

1.4.1 Delimitación geográfica:

- Municipio San Martín Jilotepeque, Chimaltenango.

1.4.2 Delimitación institucional:

- Institutos y Colegios de Educación Básica.

1.4.3 Delimitación cognoscitiva:

- Intervención curricular en la convivencia emocional.

1.4.4 Delimitación generacional:

- Estudiantes en edades oscilantes entre 13 – 17 años.

1.4.5 Delimitación temporal

- Agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre, año 2011 y enero a marzo del año 2012.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Entorno histórico de San Martín Jilotepeque

Jilotepeque viene de la palabra Xilotepeque que se deriva de la voz nahuatl que significa: Xilotl: maíz tierno o elotes y Topetl: cerro o sea *cerro de maíz tierno*, otros señalan que la palabra Xilotepec proviene de la lengua Otomi, que significa diosa de las mieces. Poéticamente se le ha llamado a San Martín Jilotepeque *cuna de los lamentos maternos* y tradicionalmente LA TIERRA DEL ZOMPOPO.

La actual villa de San Martín Jilotepeque tuvo sus antecedentes históricos en el período post clásico maya del siglo XIII es decir cuando se produjo la diseminación de esta cultura por el sur del departamento de Petén.

En el “Título Jilotepeque”, se señala que el primer asentamiento de habitantes ocurrió en “Jilotepeque Viejo” (lo que hoy se conoce como las Ruinas de Mixco Viejo), a donde llegaron los Chajomas provenientes de Joyabaj, ya establecidos los Chajomas en Jilotepeque Viejo también se les conoce con el nombre de Acajal Winaq o sea “Pueblo de abejas o colmenas”.

El pueblo sigue creciendo y a la venida de los españoles en 1524, Xilotepec o Jilotepeque Viejo vivía una de sus mejores épocas, con organización, trabajo y disciplina.

Jilotepeque Viejo fue ubicado a pocos kilómetros de la confluencia de los ríos Pixcayá y Motagua, en el extremo noroeste del departamento de Chimaltenango, localizado sobre una meseta ondulada de más de ochenta metros de altura, fue el escenario del asentamiento humano Kaqchikel.

Debido a su conformación llega a constituirse en una fortaleza natural difícil de escalar, cuando en 1524, Don Pedro de Alvarado se decidiera a la realización de la campaña militar de asalto a la fortaleza de Jilotepeque Viejo y de someter a esta región, le dio el encargo al capitán Gonzalo de Alvarado, los cabos Alonso de Ojeda, Luis Vivar y Hernando Chávez, así como el soldado García de Aguilar, estos al ver las dificultades para llegar a dicha civilización se valieron de la ayuda de muchos habitantes de Jilotepeque Viejo, quienes les revelaron la única entrada a esos dominios denominada “La senda sagrada”.

Arcabuces, lanzas, caballos, corazas y otros elementos se prepararon y fueron puestos en juego para realizar el más elevado de los combates. El escalamiento fue dificultoso, no solo por lo empinado del terreno, si no porque la lluvia de piedras y flechas caían sobre los conquistadores. El asedio duro regular tiempo, hasta que finalmente los habitantes de Jilotepeque Viejo son dominados, no sin antes librar violentas y crueles luchas. Al entrar los españoles a Jilotepeque Viejo, tomaron como rehenes a quienes aún quedaban, quemaron a los principales personeros de este centro estratégico militar, los Kaqchikeles que sobrevivieron a esta masacre huyeron y dentro de lo que es el territorio de San Martín Jilotepeque, fueron fundados pequeños asentamientos humanos, es lo que hoy se conoce como las aldeas Estancia de San Martín, Estancia de la Virgen, Quimal, Choatulún, Chijocon, Patzaj, Las Escobas, Varituc, El Molino y Xejuyu, en dónde dejaron huella de su paso; finalmente se establecieron en el actual valle que se conoce con el nombre de Paz y Amor, en donde encontraron características especiales, por un lado la defensa de los vientos del norte y el oriente, en el valle que se sitúa entre los cerros El Pelón o Reformador, Los Conejos y La Cruz.

La ubicación del Valle es envidiable, primero porque se encuentra entre dos ríos no muy caudalosos, El Frió y El Cucuyá con nacimientos de agua de donde se abastecían, luego por la planicie necesaria para establecer y construir sus viviendas.

Por transmisión oral de generaciones, se tiene conocimiento que el 11 de noviembre de 1545, inicialmente los españoles de aquel tiempo reconocieron al asentamiento el pueblo al cual dieron el nombre de San Martín Jilotepeque en honor al Santo San Martín de Tours y le dejaron como apellido el nombre españolizado de Jilotepeque, para que quedara parte de lo que antaño fue el nombre de Jilotepeque Viejo.

La vida del pueblo continua, nuevas construcciones surgen, especialmente de adobe y techo de teja, sus habitantes conforman un lugar en donde se respira paz. Sin embargo el pueblo es estremecido por temblores al igual que casi todo el territorio nacional, de esa forma se llega al nefasto 4 de febrero de 1976, cuando un fenómeno telúrico de grandes dimensiones lo sacude violentamente, se mueven las entrañas mismas y el pueblo de San Martín Jilotepeque, de corte colonial, cae por los suelos, se pone al descubierto todas sus interioridades, la destrucción es de un 99% la pérdida de vidas humanas es de más de cuatro mil, cientos y cientos de heridos y mucha desolación, duda, incertidumbre y pena.

Los pobladores poco a poco salen de su asombro y con verdadero valor y estoicismo se inicia la reconstrucción, se vislumbran los primeros trabajos de construcción de casas hechas por paredes de block, techo de lámina, piso de cemento, olvidando el calicanto, paredes de adobe, techos de teja y piso de ladrillos de barro cocido.

Otro acontecimiento que afectó grandemente a la población sanmartineca fue el conflicto armado, hasta la fecha muchas familias se ven afectadas por tan cruel e inhumano asedio, el dolor y sufrimiento revive en las personas que ahora lo cuentan en sus historias porque tuvieron la desdicha de vivir esa época, el resultado de éste acontecimiento fue familias desintegradas, mujeres viudas, niños huérfanos, casas abandonadas, el número de pérdida humanas fue grande, algunas familias tuvieron la posibilidad de emigrar a otro lugar y ponerse a salvo, llegada la calma, algunos regresaron a habitar sus viviendas, otros siguieron buscando el desarrollo y mejor condición de vida en otros lugares, principalmente en la ciudad capital.

La población de San Martín Jilotepeque logró sobreponerse al terremoto y al conflicto armado, y gracias a la perseverancia de sus pobladores hoy por hoy es un municipio desarrollado, la emigración de sus habitantes a otros países como Estados Unidos ha dado como resultado el crecimiento económico, infraestructural y profesional del pueblo y se puede decir que San Martín Jilotepeque va por más, San Martín Jilotepeque es un municipio humilde y sencillo, pero eso sí, muy deseoso y sediento de superación.

## **2.2 LA VIDA EN LAS AULAS Y LAS RELACIONES ENTRE LOS EDUCANDOS**

Tradicionalmente la educación se ha basado en la creencia de que el conocimiento se transfiere desde las y los educandos a la mente de las y los educandos. Por esa razón se utilizaba un único canal de comunicación: el oral a través de la llamada explicación, es decir, la o el educando hablaba y el grupo de aprendientes, escuchando lecciones, aprendía. Se suponía que así llegaban a dominar, no sólo lo que el educador decía, sino también las posibles utilidades de los contenidos, los problemas y ejercicios a los que la explicación daba lugar. Se esperaba que las y los educandos infirieran más allá de lo que se mostraba.

Hoy sabemos que el aprendizaje es un proceso complejo, y que la educación no pasa por único canal de comunicación ni por un solo código. Aunque la palabra nunca dejará de ser un instrumento muy poderoso del que disponemos los humanos para comunicarnos y aprender unos de otros, asumimos que el aprendizaje es diverso y la práctica del educador se debe, por tanto diversificarse.

La construcción de conocimientos y el dominio de capacidades exigen muchas experiencias y relaciones distintas. Para que las y los aprendientes vayan adueñándose de conocimientos, ejercitando sus habilidades y construyendo sus personalidades, es necesario que discurra un conjunto tan amplio y diverso de experiencias y procesos, que no deberíamos esperar que ninguna de ellas fuera la única vía de cambio. Muchas de estas experiencias no son actividades académicas y tienen lugar en escenarios que el educador no controla.

Sin dejar de valorar las buenas exposiciones orales, sabemos que únicamente aportan elementos para desencadenar el aprendizaje pues este requiere actividad por parte del que aprende, aplicación de lo aprendido en distintos contextos, experimentación, etc. Por otro lado, sin desvalorar la influencia que tiene la o el educador sobre el pensamiento de las y los educandos, sabemos que muchas otras personas y medios ejercen influencia en ellos.

Resulta evidente que no solo el vínculo educador-educando es relevante en el proceso de transmisión de mensajes y cultura. Otros vínculos, otros procesos, en otros escenarios y con otros protagonistas son, a veces, tan significativos como éste. Se suele decir que ámbitos de aprendizaje como la calle y los medios de comunicación, son tan relevantes, o más para aprender ciertos contenidos, para dominar ciertas habilidades y sobre todo, para adquirir ciertos valores y actitudes.

Aunque no conviene exagerar, ya que la escolaridad obligatoria es todavía la más potente institución socializadora, hay que aceptar que otros agentes educativos han entrado, desde hace algún tiempo, a competir con el viejo modelo transmisivo, basado en el discurso del educador y en la relación de éste con su grupo de aprendientes. Uno de estos agentes, todavía no suficientemente explorado en su potencialidad educativa son los compañeros.

### **2.2.1 ECOLOGÍA HUMANA EN EL CENTRO EDUCATIVO Y EN EL AULA**

Los escenarios de la institución educativa son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre las personas que allí conviven. Si pensamos en el factor humano, estos ámbitos podrían denominarse microsistemas de relaciones. El centro educativo se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí la estructura social de participación, una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuándo está al servicio del desarrollo de los protagonistas educadores y aprendientes, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o como funciona. (Pérez Gómez, 1992)

En el centro educativo se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas intragrupo y que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo. Tal es el caso de las relaciones entre las y los educadores, y el grupo de educandos, y entre cada uno de ellos, y su conjunto, con otros grupos sociales, como la familia, la administración educativa o la sociedad en general.

#### **a. Sentirse miembro de un grupo y trabajar en equipo**

Hoy sabemos que el equipo docente, como grupo de profesionales, es un elemento decisivo en relación a la calidad de la educación, y aunque cada educador y cada educadora es importante en sí mismo, es el conjunto de los que forman un equipo docente lo que realmente incide en la buena marcha de la vida de relaciones interpersonales en el centro. Las y los educadores son un grupo de agentes educativos que trabajan en equipo o, al menos, así debería ser para dar coherencia al proyecto de centro, aunque para ello deban esforzarse en negociar con otros sus iniciativas profesionales individuales.

Es importante tomar conciencia de que la responsabilidad del cumplimiento de objetivos educativos exige tareas y comportamientos que dominamos personalmente, y otros que debemos ajustar a las opiniones y propuestas de otros compañeros. Considerarse miembros de un grupo y compartir con los demás la responsabilidad profesional tiene muchas ventajas, dada la complejidad de la tarea a realizar y la carga social que este tipo de actividades conlleva. Por otro lado, asumirse como miembro de un equipo permite objetivar los acontecimientos y situaciones a las que da lugar el ejercicio de la profesionalización que facilita la elaboración de esquemas de juicio más completos y modelos de análisis más claros; todo lo cual no solo resulta complejo, sino que tiene la dificultad añadida de la tradición académica demasiado centrada en la perspectiva individualista. (Pérez Gómez, 1992)

Sentirse miembro de un equipo profesional, que tiene metas comunes, es importante para asumir que los procesos y actividades que hay que desarrollar en el centro educativo son una responsabilidad compartida especialmente en lo que se refiere a la convivencia y la disciplina. Un buen nivel de conciencia sobre esa responsabilidad compartida, al tiempo que una clara idea sobre el papel social que cada uno de nosotros psicológica para asumir las tareas de análisis de los procesos cotidianos que tienen lugar en el centro, como algo que, al tiempo que nos implica personalmente, no tiene por qué atentar contra nuestras creencias y valores más sólidamente establecidos.

## **b. Nuestra función tiene un límite**

Existen ámbitos que no podemos controlar, como el referido a lo que las y los educadores aprenden más allá, o por debajo, de lo que facilitamos. La o el educador accede a una parte del pensamiento, de la motivación o del interés de las y los educandos, pero no a todos. Es evidente que los educadores quieren que los educandos aprendan lo mejor pero, en gran medida, son los mismo aprendientes, quienes deciden que es lo mejor en cada caso, sobre todo, en lo que concierne a la construcción de sus ideas y a la realización de sus propios actos.

Si el educando percibe un tema como verdaderamente relevante, y se interesa lo suficiente como para plantearse que la versión de los hechos que el educador se empeña en exponerle es mejor, la aprenderá con entusiasmo y eficacia, para lo cual tendrá que hacer el esfuerzo de comparar su versión con la más interesante del educador, reconceptualizar sus ideas y ajustar su pensamiento a un nuevo esquema creado por el mismo. Pero si el contenido o la forma en que se lo presenta el educador, no es capaz de conmover sus ideas previas, el contenido resbalará por su mente, sin provecho alguno, con el consiguiente desperdicio de tiempo y energía por parte de ambos.

Las y los educadores vamos, poco a poco, comprendiendo que no disponemos del control total sobre el aprendizaje de nuestro aprendientes, “podemos llevar al sujeto a la fuente, pero no podemos obligarle a beber”. (Cubero, 2004)

Además tenemos problemas nuevos. Las y los educadores, que se han preparado bien para facilitar el aprendizaje de conocimientos de sus materias académicas, se ven abocados a responsabilizarse de un grupo de aprendientes, que lo plantea muchas veces retos ajenos a las experiencias de su aprendizaje que planifica. Poco a poco el educador descubre que no es suficiente su buena preparación académica y didáctica, porque otros problemas, de comportamiento y actitudes y relaciones, desbordan sus planes.

Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre estamos preparados para ellos. Con frecuencia ni siquiera podemos detectarlos con claridad. Se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presentan la convivencia en las aulas y los centros. Cada vez se va tornando más importante la atención al factor ambiental en el que tiene lugar el aprendizaje, como ámbito específico en que las actividades adquieren sentido.

### **c. Importancia de las relaciones entre educandos**

En el conjunto global de relaciones interpersonales que se producen en el centro educativo, son de particular importancia las que los propios aprendientes establecen entre sí. Pero hay que aprender a observarlas, desde una perspectiva sistémica y dinámica. Si consideramos que las relaciones personales en el centro se desenvuelven en una dinámica compleja, que hace depender a unos sistemas de otros, a las relaciones que van despegando las y los educandos entre sí podríamos denominarlas el “microsistema de los iguales”. (Cubero, 2004)

Los iguales se definen como aquellas personas que están en una posición social semejante, lo saben o lo asumen implícitamente y esto les permite ser conscientes, por un lado, de una asimetría respecto de algunos y, por otro, de su simetría social respecto de los miembros del grupo.

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un ámbito humano, que proporciona a las y los niños pautas para organizar su comportamiento social, aportando indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que es interesante o indiferente o moralmente correcto. Se trata de los aspectos psicológicos y sociales que marcan un grupo de referencia, porque proporciona claves simbólicas, que actúan a modo de modelo con el que comparar el propio comportamiento.

Los iguales tienen entidad como grupo, sean ellos más o menos conscientes de que así sucede. Además de la tendencia evolutiva a cohesionarse como grupo de iguales, las y los educandos reciben, desde fuera, un tipo de retroalimentación que fortalece su identidad social de grupo. Se dirigen a ellos de forma colectiva, dan explicaciones generales para todos, proponen actividades, evalúan y se refieren al grupo como una unidad con la que se relacionan, a la que demandan atención, aprendizaje, corrección, etc.

El tipo de organización de las actividades y tareas parece estar dispuesto para eludir, de gran medida, la atención individualizada. El aprendiente casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo y a veces da la impresión de que es el grupo la unidad misma de intercambio. Todo ello favorece la percepción falsa de homogeneidad del conjunto de aprendientes como grupo de iguales. Este hecho no debería pasarse por alto a la hora de analizar el papel que tienen los iguales, como ámbito social de aprendizaje de muchos tipos de conocimientos, fijación de hábitos, actitudes y valores. (Cubero, 2004)

Parte del conocimiento que circula entre las y los educandos se refiere a la actividad académica, los contenidos curriculares, los procedimientos para adquirir información, fijar conocimientos, resolver problemas, etc. Sin embargo el gran tema que los une, no es tanto el que se refiere a las materias curriculares, sino el referido a ellos mismos, como personas, como niños y adolescentes que están descubriendo, en alguna medida, un nuevo mundo al que se deben enfrentar solos. Es lo que es conocido como el Curriculum oculto: esa gran cantidad de cosas que se aprenden; de ideas, verdaderas o falsas, que circulan y que llegan a convertirse en creencias compartidas, en conocimientos implícitos sobre asuntos, casi siempre, importantes para la vida.

El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación especialmente de los adolescentes, no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una micro cultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente. Cuando un adolescente sufre porque no puede llevar unos pantalones de cierta marca comercial o se corta el pelo de una forma llamativa, no es sólo porque está tratando de afirmar su identidad personal, es que ha asumido convenciones y valores autogenerados o sacralizados por su grupo de referencia, lo que trasciende su propia decisión personal y se convierte en una reafirmación grupal.

### **2.3 RECIPROCIDAD, LEY ENTRE COMPAÑEROS**

La ley no escrita de los iguales es la reciprocidad: no hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo, no me hables como no quieres que yo te hable, no me trates como no quieres que yo te trate; o dicho en positivo: sé amable conmigo, si quieres que yo lo sea contigo; sé correcto conmigo y yo lo seré contigo; quiéreme y te querré; saludame y te saludaré; trata mis cosas con respeto y yo haré lo mismo con las tuyas.

Afortunadamente, gran parte de las y los niños aprenden desde muy pequeños esta ley de la reciprocidad social. A partir de los primeros fracasos, cuando, en el preescolar, comprobaron que el hecho de que ellos prefirieran el juguete de su amigo no les daba ninguna garantía de que lo llegaran a obtener, se abrió en sus vidas sociales un camino duro, pero clarificador, sobre lo que se podía y no se podía esperar de los iguales. Muy pronto, la cosa quedaba muy clara: se trataba de comportarse con el otro de la misma forma que cabía esperar que el otro se comportase con uno mismo. (Cubero, 2004)

Durante los años de la escolaridad primaria, la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos se convierte en una ley universal. O, al menos, así se entiende que debe ser, lo cual no significa que todos y cada uno de las y los educandos consiga aprender el arte de defender su punto de vista, junto con el deber de ajustarse a la norma.

A veces, la vida intelectual avanza más rápidamente que la vida social, y muchos niños y niñas, que se saben con derecho a la reciprocidad, son incapaces de dominar las destrezas sociales que les permitirían ejercitar dicho derecho. Otros, aun sabiendo que están forzando la ley que da a los otros sus mismos derechos, prefieren gozar del beneficio del poder abusivo, pero ese es ya un problema ético, al que no es ajeno este asunto.

Dominar el principio de la reciprocidad no es sólo una cuestión de capacidad cognitiva, es, sobre todo, una cuestión de habilidad social. El ejercicio práctico de la reciprocidad se opone al egocentrismo afectivo (yo merezco más, yo lo hice mejor, yo no lo hice, el lloró más), pero requiere la fuerza de exigir lo mismo que se oferta en la relación social con los iguales. La vida social de los educandos está plagada de incumplimientos de la ley de la reciprocidad con sus iguales, por razones que abarcan desde la inmadurez cognitiva, a la deficiente capacidad social para mantener el punto de vista, arriesgándose a perder amigos o favores. No obstante, las y los niños, los jóvenes y los adultos sabemos que si no se practica la reciprocidad las consecuencias son negativas para las relaciones.

### **2.3.1 El esquema dominio sumisión**

Las y los educandos, permanentemente agrupados y conviviendo en los escenarios del centro, van constituyéndose en grupos de iguales y van definiendo con sus propios sistemas de normas y convenciones, construyendo, poco a la subcultura de las y los compañeros, necesaria y útil para el desarrollo en todas las dimensiones, pero especialmente para aquéllas que tienen más incidencia en la socialización.

Uno de los modelos que se aprenden en el ámbito de los iguales es el esquema dominio-sumisión. Se trata de un matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque si no es así, el niño o la niña está a expensas de que el compañero que se sienta más fuerte física o psicológicamente, pueda someterlo en el fragor de un tipo de relación que incluye, en alguna medida, el poder social, y el control de una personalidad por parte de otra. (Pérez Gómez, 1992)

Desde muy pequeños, las y los niños, mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas, aprenden hasta dónde se puede llegar en el esquema dominio-sumisión, lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner límites a los impulsos rudos o violentos de los demás. Pero, a veces, el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal.

Cuando un niño o niña se percibe a sí mismo con más poder o con un poder incontrolado, porqué los demás no se atreven a decirle basta; cuando una y otra vez abusa de otro en su relación y no recibe ninguna recriminación, ni pierde por ello a sus amigos, descubre que los demás son capaces de aguantar sus impertinencias y eso hace que las siga realizando. El niño o niña que se acostumbra a dominar a los otros, aprende a medir sus actos con una regla falseada, porque la capacidad de autocrítica no es un proceso ni natural ni muy presente en el ambiente; y su percepción de la simetría y la reciprocidad social se va haciendo más borrosa y ambigua.

El niño o niña que empieza a tener relaciones de prepotencia y excesivo dominio, sobre todo si esto va acompañado del vínculo social con otro/a, que acepta la sumisión, empieza a poner en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo que es un indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y, seguramente, inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar.

### **2.3.2 Las y los educandos aprenden entre sí**

Otro estereotipo de la vieja tradición académica que, poco a poco, se va desterrando es, la creencia de que el aprendizaje tiene una sola dirección, explicación, comprensión, de la boca de la o el educador a la mente de las y los educandos. Sabemos que aprender requiere un esfuerzo por parte del aprendiz, para lograr ajustar sus conocimientos o habilidades previas a los retos que los nuevos contenidos le suscitan, pero ese reto no siempre se hace individualmente. Es más, es la situación interactiva que establece el que sabe más con el que sabe menos, lo que provoca la tensión entre los niveles de comprensión del que está intentando aprender algo, respecto del que está intentando enseñar algo, y este no siempre es el educador; gran cantidad de información y de conocimiento elaborado se produce en la tensión entre los propios aprendices. (Ortega, 1995)

El constructivismo, esa filosofía educativa que ha ido penetrando en la educación formal, desde la educación infantil hasta la universidad, va dejando entre nosotros ciertas ideas fuerza que despejan algunos mitos, como el de la vía única de acceso a la información y el modelo de aprendizaje único. Comprender el papel que los iguales tienen en la construcción del conocimiento individual es, de alguna forma, comprender que no sólo se aprende de la o el educador, sino que la situación de aprendizaje es compleja variada y con frecuencia, impredecible. Se aprende de muchas maneras, mediante una diversidad de procesos, en condiciones variadas y en contextos distintos. Esto, lejos de resultar confuso no sólo es útil, sino también tranquilizador. Dado que no lo podemos controlar todo, quizás sea prudente adoptar una actitud observadora, para tratar de comprender otros mundos: como el mundo social que las y los educandos crean entre sí.

Es lógico pensar que algunos conocimientos y procedimientos nuevos, son contenidos que las y los educandos suelen aprender de sus educadores y educadoras; pero hay otros contenidos, especialmente los que se refieren a las actitudes y los valores, que no siempre son objeto de atención por parte de las y los muchos estilos de hacer las cosas, gestos y actitudes, se dejan a la eventualidad de los procesos, no tan controlados como el conocimiento académico.

Las y los educandos adquieren, por imitación, mimetismo o simple adscripción a modas muchos de sus hábitos y actitudes. La ausencia de control y responsabilidad respecto de estos contenidos, hace que sepamos muy poco sobre cómo se elaboran y construyen las actitudes y los valores que van penetrando en la personalidad de las y los educandos. Es más, probablemente, ni ellos mismos sabrían decir quién, cuándo y cómo les enseñó algunos de estos contenidos. En realidad son las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros y compañeras, las que propician el aprendizaje de una forma relativamente inconsciente, de estos hábitos, creencias y valores.

### **2.3.3 Construcción de normas no escritas y maltrato entre compañeros**

En el contexto de los iguales, acontecen sucesos y se despliegan actitudes que van incidiendo, en el marco del contacto obligatorio del aula, en la personalidad de los estudiantes en todos los aspectos, pero especialmente en el que se refiere a su desarrollo social y ético. Muchas de las experiencias en las que participan las y los educandos tienden a sacralizar normas de convivencia, costumbres y reglas no escritas. Con frecuencia, son normas y convenciones que se corresponden con actitudes positivas de los unos hacia los otros, hacia los adultos o la sociedad en general. Pero no siempre los acontecimientos que tienen lugar dentro del grupo de iguales proporcionan los modelos de comportamiento social adecuado y las creencias en normas y reglas idóneas.

A veces, la microcultura de los iguales incluye, claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo tolerable, y entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social. Aparece un fenómeno de prepotencia, o desequilibrio en el estatus social que un educando establece con otro o que un grupo de ellos establece con uno en particular: son esquemas de malas relaciones que pueden adquirir diferentes grados de peligrosidad para el desarrollo social y la convivencia en el centro educativo.

Los relatos históricos y la memoria adulta suelen recordarnos la existencia de convenciones y formas de trato abusivo entre los niños y adolescentes en todos los tiempos; en la experiencia personal de muchos de nosotros están aquellos sucesos en los que un compañero/a abusaba impunemente, mediante burlas, palabrotas, ridiculizaciones o rumores, de otro, que, por distintas razones, padecía estos abusos sin saber cómo salir de la situación.

El problema del maltrato entre compañeros en las instituciones educativas ha existido siempre, lo que no es excusa para no abordarlo en la actualidad.

### **2.3.4 Algo más que compañeros: la importancia de tener amigos y amigas**

A cualquier edad es necesario sentirse lo suficientemente bueno o buena como para que los demás quieran estar cerca, conversar y compartir con nosotros. Pero, especialmente, en los años de la primera adolescencia es muy importante tener amigos y amigas, y ser aceptado por los otros.

Pero llegar a tener amigos, en contra de lo que los adultos creen, no es una tarea fácil para los educandos. Hace falta saber ofrecer y saber recibir, saber conversar sobre cosas relativamente atractivas y saber escuchar, respetar los turnos de un diálogo espontáneamente que puede tratar de múltiples temas, pero que exige hablar de uno mismo y escuchar asuntos personales de otro. En general, es necesario, saber compartir, lo que en muchas ocasiones, supone desprenderse de cosas propias, y que éstas sean usadas de diferente manera con distinto esmero, tener algunos puntos de vista distintos, para que sean atractivos, a la par que otros comunes.

Los amigos deben gustarse. Nadie es amigo de alguien al que considera antipático o pesado. Así, deben tener amigos exige acercar, en alguna medida, el comportamiento, los hábitos y las rutinas personales a una invisible línea común, compuesta por las convenciones que el grupo considera aceptables.

Hasta hace poco, la psicología de las relaciones interpersonales había señalado dos tipos de niños: el socialmente aceptado, o popular, y el socialmente rechazado, o impopular; pero ésta es una clasificación demasiado elemental, que falsea mucho la realidad. Entre los dos polos popularidad e impopularidad existe una amplia gama de matices; gente diversa y corriente que, ni son del todo populares, ni viven marginados. Entre el educando al que todos los demás escuchan, con el que quieren estar y compartir actividades, y el que nunca es escuchado ni provoca el más mínimo deseo de compañía, existen una amplia gama de matices de sociabilidad, que dan una riqueza extraordinaria al campo de la vida social. En esta zona amplia se encuentran la mayoría de las y los educandos, a los que la "asignatura" tener amigos y sentirse aceptados les ocupa tanto o más tiempo que las Matemáticas o la Lengua.

Los sentimientos de amistad, producen una gran satisfacción, alimentan la estima personal y amplían el campo de actuación social, provocando seguridad en uno mismo. Pero no siempre la pertenencia a un grupo implica los sentimientos de amistad que el chico/a busca, a veces la incorporación a un grupo pasa por aceptar las normas, asumir obedientemente los hábitos del mismo, seguir a sus líderes y callar los deseos y las iniciativas propias. Este tipo de incorporaciones a los grupos, relativamente abundante en las edades de la adolescencia, resulta cruel y provoca sentimientos muy ambivalentes.

El adolescente concede una gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado y quiere evitar, a toda costa, ser señalado como alguien aislado, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia a un grupo. Pero el grupo puede imponerle actividades y normas que no siempre le permiten discutir, o que son claramente contrarias a sus propios criterios de conducta. Así, el conflicto entre la necesidad de integración social y la disonancia normativa, se convierte en un conflicto personal que, cuando se inclina a favor del individuo, vuelve a provocar el aislamiento y la soledad, con la consiguiente creencia en la incapacidad para hacer amigos; pero cuando se inclina hacia el grupo, provoca dependencia, sumisión y a veces indefensión.

Efectivamente, si el conflicto termina inclinándose a favor del grupo, el educando debe plegarse a un tipo de microcultura y de normas en las que no cree, porque no ha participado en ellas. Aparecen entonces problemas de sumisión, dependencia e inseguridad frente a los demás, a los que si se percibe como verdaderamente integrados y seguros de sí mismos.

La integración social en los grupos de adolescentes no es un asunto fácil, ni depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los muchachos; la microcultura de los mismos, compuesta por el conjunto de normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento, incide de una forma muy importante en que el proceso de integración sea satisfactorio para las personas que lo realizan.

La falta de amigos o el fracaso repetido en lograr un grupo social cercano, provoca sentimientos de inseguridad e inestabilidad social, lo que afecta a la autoestima, devolviendo al aprendiente una imagen de sí mismo deteriorada o empobrecida. Ser ignorado, percibirse como alguien sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico. Las y los adolescentes dedican una parte importante de sus esfuerzos a hacer y mantener la amistad o, al menos, a formar parte gregariamente de un grupo, aunque para ello haya que renunciar a los intereses propios o a los valores anteriores.

### **2.3.5 Asumir y cumplir convenciones y normas**

Aunque las y los educandos no siempre tienen la opción de participar en la elaboración de las normas, los sistemas de regulación de las actividades, las decisiones y los esquemas disciplinares; aprenden muy pronto cuáles son las leyes, explícitas o implícitas, pero efectivas, para dominar el campo de las relaciones de los unos con los otros, porque muchas de las convenciones, que terminan imponiéndose, son las que los grupos de educandos se dan a sí mismos. (Ortega, 1995)

Las y los educandos, agrupados en los escenarios de aulas, patios de recreo, pasillos, entradas y salidas, son en sí mismos una parte sustantiva de la dinámica organizativa de cualquier centro educativo.

Las actividades y acontecimientos que tienen lugar en estos escenarios configuran la vida social del centro, distribuyen roles, marcan estatus, imponen costumbres y convenciones que terminan afectando de forma relevante al clima social. En el devenir cotidiano de la convivencia, se incluyen las pautas que los compañeros se otorgan entre sí, lo que posibilita la emergencia de actitudes y valores, ya sean positivos o negativos.

Algunas veces ocurre que determinados educandos aprenden pautas excesivamente agresivas o francamente violentas, que los educadores confunden con simples problemas de disciplina, pero en realidad implican mucho más. Son problemas derivados de malas relaciones entre iguales que terminan construyendo climas sociales en los que no es difícil encontrar verdaderos fenómenos de abuso, malos tratos y violencia entre compañeros.

Las relaciones que los compañeros establecen entre sí son, con frecuencia, un campo oscuro para los educadores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la individualidad, o el simple desinterés por los procesos no académicos, ha rodeado de una aureola de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y convivenciales de los escolares, siempre unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos responsables de los centros.

## **2.4 UNA MIRADA A LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **a. Panorama general**

Cada vez es más frecuente encontrar en los centros educativos una creciente tensión, originada por los problemas cotidianos de convivencia entre los educandos, entre estos y los adultos, y entre las y los educadores y las familias. El tema de la convivencia en los centros educativos esté reflejando de modo claro los desajustes, disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales. Su importancia se evidencia en una percepción, que se extiende en las comunidades educativas, de que los conflictos de convivencia y su expresión a través de la violencia están aumentando, especialmente en los centros de secundaria.

El hecho de que se produzca una quiebra en espacios preferentes la convivencia y de que los centros ya no sean de encuentro fructífero entre los jóvenes, está poniendo en duda algunos de los principios inspiradores de los sistemas educativos, como es el que la institución educativa cumpla de promoción de cohesión social.

Se están produciendo suficientes experiencias de ruptura de la convivencia en los centros como para necesitar con urgencia entender las causas profundas de este problema, ya que solo así nos encontraremos en condiciones adecuadas de atenderlo. Para ello, debemos observar tanto en el ámbito puramente escolar como en un plano social más amplio, ya que no deberíamos olvidar que los problemas de convivencia son también un reflejo del tipo de sociedad en la que se tienen lugar.

En el ámbito escolar, la respuesta a los desafíos que presenta la convivencia puede pecar de improvisación y descoordinación, y reducirse a la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente punitivas. A veces se intenta resolver el problema por medio de la simple descarga de adrenalina ya sea en solitario, ya con los compañeros haciendo frente común respecto al otro a veces visto como enemigo sea este educando o padre de familia, todo. Lo cual da lugar a ambientes tensos que en nada contribuyen al bienestar de la comunidad educativa. Ante esta situación caben pocas salidas y desde luego no existen soluciones mágicas. No conviene mantener la inhibición ante el conflicto de convivencia pues eso no hace más que retardar su estallido, acrecentado además por el transcurso del tiempo. Tampoco podemos responder con la mera represión; aparte de no ser una medida propia de un centro educativo, tampoco es eficaz ya que en todo caso se logrará vencer por la imposición de la fuerza, pero eso no significa. Que también se pueda convencer.

La sociedad actual practica valores efectivos dominantes, no retóricos, que son los que comunica la sociedad de mercado competitiva. El paradigma disciplinario en el que se enmarcan los reglamentos sancionadores utilizados en la mayoría de centros educativos es un subsistema valorativo del paradigma ideológico liberal-capitalista poco competitivo; subyace a esta creencia el principio liberal según el cual cada uno es exclusivamente responsable de lo que le pasa. (Torrego, 2001)

De la misma forma, el carácter penalizador del paradigma sancionador dominante no cuestiona su supuesta justicia, dando por hecho que los educandos que infringen normas lo hacen desde una completa libertad, e ignorando otras consideraciones como las determinaciones socio-familiares, psicológicas, emocionales... que laten tras las faltas. En el fondo, la percepción del sancionado queda las más de las veces resumida en el lema tu ganas, yo pierdo, a la espera de resarcirse con una situación yo gano, tú pierdes, lo peligroso de este paradigma es que a largo plazo inculca en el educando el valor egoísta, coherente por otra parte con las lecciones que le ofrece la vida social.

Dado el momento triunfal por el que atraviesa el sistema, sin competidor a la vista, la osadía alcanzada en la divulgación de sus principios roza lo obsceno, especialmente si pensamos en el canal de comunicación de valores más poderoso de nuestra sociedad; la televisión. Ya no se trata de mantener como natural comportamiento en las relaciones personales el esquema yo gano, tú pierdes, expresión de un liberalismo clásico, sino un cínico tu pierdes porque te lo mereces. Esto es contrario a nuestra meta: alcanzar un paradigma relacional con el lema yo gano, tú ganas.

La democracia no sólo supone un conjunto de derechos sino también de responsabilidades y deberes, y esto exige el desarrollo en paralelo de una conciencia del compromiso y de la responsabilidad cívica. Los deberes ciudadanos son a menudo olvidados y entramos en un solo camino de consolidación de un discurso formal y vacío. A esto se acompaña una negativa aplicación de las políticas de protección de la infancia. Estos fenómenos en su conjunto están provocando un peligroso descreimiento de algunos ciudadanos en el sistema, y esto puede llevar a justificar determinados comportamientos xenófobos y de exclusión tanto dentro como fuera de las aulas.

Por otra parte, los modelos de conducta y de relación interpersonal que difunden los medios de comunicación están saturados de violencia, mostrándola como el recurso habitual eficaz siempre e inevitable casi siempre para resolver los problemas.

Ante esta situación no nos podemos quedar inmóviles, hace falta comprometerse con el cambio y elaborar un discurso y construir una práctica nueva que permita atender el problema. Dentro del plano educativo, un modo bastante razonable de crear en un centro educativo un ambiente de convivencia fraterna puede consistir en dedicar una atención especial al tratamiento de los conflictos, ya sea como contenido curricular, ya sea como elemento a regular en la organización del propio centro. (Torrego, 2001)

El entender los problemas de disciplina como conflictos nos sitúa en un plano de comprensión bastante global, implica de entrada que los problemas son situaciones interactivas, y no corresponde solo a los aprendientes, o dicho de otro modo, los problemas de comportamiento; que presentan los educandos no pueden entenderse, al menos de modo exclusivo como responsabilidad de ellos debido a determinados déficit personales, o a la falta de habilidades específicas.

Una medida todavía muy habitual ante el comportamiento inapropiado de los aprendientes es la expulsión, del aula o del centro. La expulsión repercute en el rendimiento académico del educando, con lo que el problema académico subyacente puede aumentar.

Expulsar del aula al transgresor es una respuesta que a corto plazo puede suponer un alivio, por el efecto de alejar el problema, pero que presenta un pronóstico negativo a mediano y largo plazo, ya que no consigue la pretendida paz, sino que, por el contrario, genera resentimiento y alejamiento. Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo educativo y práctico.

En consecuencia, es necesario buscar respuestas más fáciles y acordes con un planteamiento educativo, para nosotros esta opción se organizaría poniendo en marcha un modelo integrado de resolución de conflictos de convivencia que puede describirse del siguiente modo: En el centro existe un sistema de normas y de correcciones, y a las personas involucradas en un conflicto se les ofrece tanto la posibilidad de acogerse a ellas como el acudir a un sistema de mediación para la resolución de sus problemas, como vemos, en este sistema se intenta trasladar el poder de la resolución del conflicto a la relación, eso sí siempre bajo el auspicio del centro que se identifica y asume este sistema. (Torrego, 2001)

Nos guste o no, nuestra sociedad exige que el ejercicio de la autoridad se lleve a cabo dentro de un proceso democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder esté repartido y de que hay que entrar en procesos de diálogo y de negociación. La idea de que el educador, por el hecho de serlo, es una autoridad infalible y no susceptible de crítica, ya lleva tiempo dejando de poder defenderse.

Además, esta situación se produce en un escenario en el que la multiculturalidad y la diversidad son cada vez mayores, y los profesionales de la educación necesitarán recurrir permanentemente a procedimientos válidos de comunicación para favorecer la integración y transformar positivamente los conflictos que se puedan originar.

## **b. Problemas particulares**

### **• Disrupción en las aulas**

Cuando se habla de disrupción, nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en las que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de las actividades de aprendizaje, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar el orden. Es probablemente el fenómeno que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y uno de los que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los aprendientes de los centros educativos. Su proyección fuera del aula es mínima, por lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros.

### **• Faltas de respeto hacia el profesorado**

Estas faltas generalmente consideradas únicamente como indisciplinas y no en forma de conflictos de relación entre profesores y aprendientes suponen un paso más de lo que hemos denominado disrupción en el aula. En este caso, se trata de conductas que van desde la resistencia o el "boicot" pasivo, hasta el desafío y el insulto activo al profesorado, que pueden desestabilizar por completo la vida en el aula. Con frecuencia se trata de situaciones y conductas que no se dan solas tienen diversas causas y que se traducirán en problemas aún más graves en el futuro si no se tratan correctamente.

### **• Maltrato entre iguales (bullying)**

El término "bullying", se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar (Ortega, 1998). Se trata de procesos en los que uno o más educandos acosan e intimidan a otro víctima a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. En muchos casos, este tipo de maltrato puede convertirse en una situación de profundo sufrimiento humano para quienes lo padecen, pues suelen durar mucho tiempo y hacerse cada vez más cruel.

- **Vandalismo, daños materiales y agresión física**

El vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso contra las cosas, en el segundo contra las personas. Son los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, aunque no suelen ir más allá del 10 por ciento del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos. A pesar de ello, el aparente incremento de las extorsiones y de la presencia de armas de todo tipo en los centros escolares, son los fenómenos que han llevado a tomar las medidas más drásticas en las escuelas de muchos países (Estados Unidos, Francia y Alemania especialmente) (Torrego, 2001)

- **Acoso sexual**

El acoso sexual es, como el "bullying", un fenómeno o manifestación "oculta" de comportamiento antisocial. Son muy pocos los datos de que se dispone a este respecto. En países como Holanda, donde se han llevado a cabo investigaciones sobre el tema las proporciones de alumnos de secundaria obligatoria que admiten haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros oscila entre el 4 por ciento de los educandos de la muestra alemana hasta el 22 por ciento de las chicas holandesas. (Ulloa F. 1995)

- **Otros comportamientos inapropiados ligados a la actividad educativa**

En esta categoría se incluye un conjunto muy amplio de actitudes y conductas que dificultan la convivencia en el centro educativo. Hablamos de comportamientos tales como: uso de aparatos electrónicos en lugares y momentos no autorizados teléfonos celulares, juegos, reproductores de MP3, etc., fraude escolar hacer trampas, falsificar, copiar en las pruebas, plagiar trabajos, robos de útiles, materiales, dinero, etc., salir del establecimiento o ausentarse sin autorización, uso de lenguaje abusivo, consumo de drogas tabaco, alcohol, etc.. También debemos considerar el absentismo, ya que además de constituir una situación irregular, ocasiona con frecuencia problemas de convivencia y da lugar a situaciones difíciles en las relaciones entre los centros y la comunidad educativa.

## **2.5 RESPUESTAS POCO ACERTADAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Como parte de la problemática de la convivencia escolar, es necesario incluir las poco efectivas, mal enfocado o francamente erradas de las instituciones educativas, es decir, de las autoridades y los educadores. A saber las siguientes;

- **Analizar la disciplina como un factor aislado de sus causas** y por lo tanto, tratarla únicamente culpabilizando a los niños, niñas y adolescentes. De ello se deriva la corrección sancionadora, coercitiva y autoritaria. Como solución.

Esta tendencia a ignorar las causas del comportamiento deja como única vía de salida la punitiva, ya que las demás, las educativas, las cierra o no les deja espacio, las ahoga.

- **Confundir convivencia con disciplina.** Mientras la primera abarca el conjunto de relaciones que se establecen entre las personas, la segunda se refiere exclusivamente al cumplimiento del reglamento o de los compromisos hechos. También que se confunde el conflicto interpersonal que es un aspecto propio de la convivencia, con la indisciplina, hacia el profesorado.
- **Elaboración de reglamentos al margen de las familias y el alumnado.** Lo que deriva a menudo en un choque frontal entre los intereses individuales y los colectivos, entre las familias y el centro y resistencia a la aplicación de normas de disciplina de forma preestablecidas.
- **La delegación completa de la responsabilidad** en los centros por parte de algunas familias, o en el equipo directivo por parte del profesorado; o la no intervención, que deriva en un agravamiento de los conflictos, cuya solución obliga, medidas disciplinarias extraordinarias requieren una aplicación de los conflictos en falso.
- **Hacer recaer toda la responsabilidad disciplinaria en una persona.** En el o la directora, coordinadores de área, jefes de estudio, etc.
- **La falta de participación real.** Que permita la responsabilización colectiva.
- **Uso de las normas de disciplina como respuesta a los problemas derivados del fracaso escolar** o del rechazo escolar, sin dar salidas alternativas de tipo pedagógico.
- **La indiferencia.** Ignorar al educando, al profesor o a un padre de familia como forma de rechazo a la situación o justificaciones que presentan.
- **Las generalizaciones** expresiones descalificadoras que no reconocen el principio de singularidad e identidad de las personas como dinámicas e irrepetible, constituyen un agravio a la dignidad y honra de las personas. El lenguaje constituye realidad. A través de él se pueden reproducir y mantener estructuras de violencia interna simbólica en la institución escolar como también desnaturalizar lo agresiva que puede ser una relación.

## **2.6 DOS ENFOQUES PARA COMPRENDER MEJOR LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **a. Enfoque ecológico**

La concepción sistémica coloca encima de la mesa el amplio conjunto de factores que inciden en la convivencia tomado en cuenta que lo que da lugar a un tipo de clima social u otro, es la articulación compleja de estos factores.

Es necesario saber que debemos contar con la participación de todos los factores, humanos y procesuales, que estén presentes, y que esto solo se logra cuando se parte de un análisis de la compleja realidad.

Dado que no podemos afirmar que la convivencia sea un fenómeno que surge de un elemental esquema causa- efecto, sino de un complejo conjunto de factores y efectos, cuya relaciones no es lineal, es necesario enfrentarse a ella con actitud interrogante y con una posición intelectual de indagación. Dicho con otras palabras, es necesario abandonar la postura de quienes afirman: se perfectamente lo que ocurre y por qué sucede, tengo mucha experiencia”, conozco a los alumnos como a la palma de mi mano; para acercarnos al complejo y cambiante fenómeno de la convivencia con verdadera humildad e interés por comprenderla un poco mejor. No es una tarea fácil, requiere asumir que se tratará de un proceso lento, reflexivo y secuenciado.

El centro educativo debe ser visto como una comunidad de convivencia en la que se inscriben distintos microsistemas sociales, el de las y los educandos es uno de ellos, pero no es ni independiente ni ajeno a lo que ocurre en los otros subsistemas, como el que compone el conjunto de las y los educadores, las familias, o la propia comunidad social externa.

Esta perspectiva ecológica e interactiva, en una primera consideración, resulta algo compleja, pero será muy útil si lo que queremos es actuar de una forma global y comprensiva. La convivencia diaria, con sus convenciones, normas y valores, solo puede ser entendida en términos medioambientales, como un ecosistema en el que los hechos adquieren significación en relación a los objetivos. (Ortega, 1998)

Cuando un aprendiente exhibe actitudes prepotentes, actúa impunemente agredido a los demás, pero, al mismo tiempo, dispone de un grupo de compañeros que no solo lo apoya y lo encubre, sino que son tan responsables como el mismo agresor de este comportamiento sistemático y pertinaz, de nada sirve que intentemos un análisis individualista.

Se hace necesario un análisis ecológico, que vaya más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que está detrás del comportamiento que se repite, se encubre y brota con múltiples formas.

No quiere esto decir, en absoluto, que nos preocupemos también de los aspectos personales referidos a los aprendientes, sino analizar el fenómeno como la expresión de una realidad más profunda, que puede afectar a la comunidad educativa en sí misma.

Como punto de arranque para diseñar un proyecto educativo global, el concepto de unidad de convivencia, es decir, el conjunto de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa.

El modelo comunitario utilizado en otras áreas científicas y profesionales como la antropología, la epidemiología o las ciencias de la salud, resulta particularmente útil para la propuesta de trabajo investigador y educativo, con la que nos parece idóneo abordar la convivencia escolar. (Ortega, 1998)

Desde el modelo comunitario, cada centro educativo se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación mejor o peor de varios grupos humanos básicos:

- a) El conjunto de las y los educadores, que constituye una unidad en sí, aunque ésta no sea homogénea, pero que adquiere entidad diferenciada respecto de los otros elementos.
- b) Las y los educandos, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad educativa, se constituye como un sistema social diferenciado, cuya participación en la organización del centro, en la elaboración de las normas y en la asunción de convenciones y valores, es fundamental.
- c) Las familias, con las que el centro establece distintos tipos de relaciones, unas más posibilitadoras que otras, para los objetivos que se propone en cualquier terreno; pero, muy especialmente en uno tan directamente relacionado con las experiencias vitales previas, como es el de las conductas y las actitudes sociales.
- d) La sociedad en general, que con sus mensajes, sus estados de opinión y sus medios de comunicación, va incidiendo en la configuración de las actitudes y los valores. Un proyecto educativo para mejorar la convivencia, necesita saber cómo se configuran las creencias sociales a este respecto e integrar su valor. Solo cuando hay un buen entendimiento entre los valores educativos que propone el centro, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública en forma de valores, los educandos encuentran coherentes y asumibles las normas a las que deben aplicarse.

De la confluencia de los sistemas de convivencia básicos, brotan claves normativas, pautas de comportamiento, a las que cada educando debe ajustarse para interactuar y a veces, simplemente para sobrevivir sin sufrir demasiado daño. Estas claves simbólicas, junto con las evolutivas, tienen una fuerte incidencia en los factores que determinan la aparición o no de los problemas de disciplina.

## **2.7 LOS PLANOS DE LAS RELACIONES Y DE LAS ACTIVIDADES**

A partir de esta perspectiva ecológica, se pueden establecer dos planos de análisis; el de los procesos interpersonales, es decir el que se refiere a la interacción entre los tres subsistemas personales (los aprendientes, las y los educadores y las familias), dando lugar a la convivencia; y el plano referido a las actividad de aprendizaje y los procesos que da lugar el desarrollo del currículo.

La confluencia de ambos planos da sentido a la convivencia como un proceso activo y humano, que tienen pleno significado cultural y social: la conjunción del plano humano y el plano de la actividad, nos aporta una visión compleja, pero coherente, de la organización de la convivencia, en la cual pueden observarse gran cantidad de factores que en ella son relevantes.

### **a. El plano de las relaciones**

Si queremos comprender como funciona un centro educativo, en el plano humano, hay que describir y comprender cómo se configuran los procesos de comunicación, que sentimientos, actitudes y valores se expresan, que roles se desempeñan y como se manejan las relaciones de poder; dentro de cada uno de los microsistemas de relaciones que existen en él. Por ejemplo, no es lo mismo una comunidad compuesta por un equipo docente de formación semejante , con un equilibrio de los roles de cada uno desempeña, con un estilo de comunicación fluido y fraterno, con procedimientos formales de resolución de conflictos, etc.; que una comunidad escolar cuyos educadores no tengan conciencia de ser un equipo, no dispongan de un aceptable nivel de comprensión vehículos de comunicación y poder no sea bien conocidos y aceptados por las personas, y no se disponga de espacio, tiempo y procedimientos para resolver conflictos. (Ortega, 1998)

Igualmente puede decirse del subsistema del conjunto de aprendientes y del modelo de relación de la escuela con las familias. Disponer de una idea clara sobre los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales y los que se refiere a la interacción de los mismos, permite disponer de un esquema de referencia sobre la naturaleza y las funciones de las relaciones interpersonales en la escuela.

### **b. El plano de las actividades**

El segundo plano o perspectiva que recomienda tomar en cuenta el enfoque ecológico de la convivencia coloca su mirada sobre las actividades propiamente académicas y los procesos que la gestionan. La tarea de todos los que conviven en un centro educativo es la de alcanzar los objetivos que marca el proyecto educativo. No olvidemos que estamos hablando de la educación formal.

La idea más generalizada es que el centro acuden las y los educandos a aprender y los educadores a enseñar. Los objetivos, contenidos y evaluaciones se convierten en exigencias para quienes estamos en el sistema educativo. Pero la enseñanza y el aprendizaje se pueden realizar de muy distintas formas, por ejemplo: con un modelo individualista centrado en la búsqueda individual de los logros en un ambiente tenso controlado por la amenaza; con un modelo más neutro, tratando de que cada escolar llegue hasta donde pueda, por sí mismo y con ayuda del educador; o con un modelo cooperativo, buscando el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento en un marco de confianza y fraternidad.

Las y los educadores también tienen cierta libertad para elegir unos u otros contenidos y métodos de evaluación, así como para gestionar las normas y el tipo de comunicación y ejercicio del poder en el aula. En definitiva, las y los educadores, son, en gran medida, responsables de las experiencias que tienen lugar en el aula y en centro. Deben cumplir ciertos objetivos, pero existe una cierta libertad de maniobra para llegar a ellos.

La manera en que se desarrolla la actividad académica y el desarrollo del currículo, da lugar a un tipo de proceso que también diferencia a una comunidad educativa de otra. Este, como el anterior, es un producto de la complejidad ecológica que hay que tener en cuenta cuando analizamos la convivencia en un centro, con la intención de optimizarla.

Pensemos en algunos de las escenas escolares: una clase en la que el profesor se dedica a transmitir conocimientos desactualizados, o sobreabunda en detalles, o se va por las ramas, o explica los experimentos, en lugar de invitar a hacerlos, lee y dicta apuntes y toma lección en el frente, genera desinterés, aburrimiento, apatía que casi siempre terminan en indisciplina, primero pasiva pero luego activísima e incontrolable. Este tipo de metodología, no solo crea un clima desfavorable para la buena convivencia, sino que tampoco promueve la construcción de los conocimientos, es más que opera en contra. (Ianni, 2003)

Ocurre completamente lo contrario cuando la metodología es activa, las y los educandos que formulan preguntas, tienen oportunidades para elegir entre varias opciones, se involucran en la búsqueda de respuestas a sus propias interrogantes y disfrutan de su aprendizaje. Este tipo de metodología no evitará que surjan algunos conflictos, pero seguramente estarán asociados a la resolución de las tareas y no al desorden provocado por la apatía.

En el plano de las actividades educativas encontramos tres factores fundamentales, que adquieren relevancia si queremos trabajar en un proyecto para mejorar la convivencia; estos son:

- La gestión de la convivencia en el aula.
- El modelo concreto metodología de aprendizaje.
- Los sentimientos, actitudes y valores que catalizan la actividad.

Toda actividad educativa que una a un educador con aprendientes, para dar cumplimiento a objetivos curriculares, articula la gestión de la actividad, el proceso mismo de enseñar y aprender y cataliza o activa unos determinados sentimientos, actitudes y valores que se hacen presentes en el devenir mismo de la experiencia educativa.

En conclusión, mejorar la convivencia requiere la consideración de distintas unidades de convivencia (educandos, educadores, familias, sociedad), las relaciones que mantienen los sujetos dentro de estas y entre ellas, así como los factores (comunicación, normas, actitudes, sentimientos, etc.) que las condicionan. También se hace necesario tomar en convivencia metodología de aprendizaje y los sentimientos que estos factores provocan influyen fuertemente en el fenómeno de la convivencia.

## 2.8 ENFOQUE EVOLUTIVO

Esta perspectiva, a partir de los cambios progresivos que tienen lugar en el proceso de desarrollo cognitivo, socioafectivo y ético de las personas, la necesidad de adecuar la gestión de la convivencia a cada etapa evolutiva. Considera que deben aplicar estrategias diferenciadas según la edad y el desarrollo de niños, adolescentes o jóvenes.

### a. Educación infantil

En esta etapa (4 a 6 años), dada la importancia que tiene la existencia de límites claros y consistentes, las normas pueden ser establecidas por el propio educador o educadora, explicándolas con claridad y fomentando la expresión de opiniones por parte de los niños y niñas en relación a dichas normas. La posibilidad que supone para los niños y niñas expresar sus propias opiniones tiene ventajas en un doble sentido. Por una parte, permite al educador justificar y argumentar los criterios sobre los que están basadas las normas y por otra deja un margen para la negociación. En esta etapa las normas han de ser pocas y fáciles de comprender. Para ello, lo mejor es que se describan de forma sencilla los comportamientos permitidos y los que no lo están. La justificación de dichas normas ha de estar siempre basada en el beneficio real que para los niños y niñas supone su aceptación, y nunca en otro tipo de consideraciones.

La propuesta metodológica concreta supone el trabajo de cada norma de forma separada, dedicándole tiempo suficiente para que puedan ser entendidas e integradas. Para ello se propone la siguiente secuencia:

- Proponer una actividad que motive e introduzca el tema elegido, por ejemplo un cuento seguido por una o varias actividades encaminadas a su comprensión.
- Realizar una asamblea en la que se explique la norma. En este momento se ha de fomentar el diálogo, poniendo ejemplos de la vida cotidiana y aludiendo al cuento, película o canción que se haya estado trabajando previamente.
- Realizar otras actividades complementarias, para reforzar la comprensión de la norma. (Espinosa Bayal, 1997)

Por lo que respecta a la toma de decisiones, la etapa de educación infantil ofrece un momento idóneo para sentar las bases de la participación posterior, a través de la promoción del desarrollo de la autonomía de los niños y de las niñas. Podemos identificar algunos aspectos sobre los que los más pequeños pueden expresarse y participar en la toma de decisiones. Es el caso de la decoración del aula o sala y de la distribución del espacio dentro de la misma que rincón destinar al teatro de títeres, donde guardar el material de dibujo, que láminas o carteles emplear para decorar, etc.

Y de los momentos para realizar determinadas actividades –contar un cuento cuando llegan o antes de marcharse, salir al jardín antes o después de determinada actividad etc. La toma de decisiones ha de referirse a cuestiones concretas e inmediatas, de forma que se proponga, se decida y se haga y apoyarse en la oferta de dos o tres alternativas entre las que los niños y las niñas tengan que elegir.

El procedimiento comprenderá una fase en la que el educador estimula la expresión de opiniones e ideas a través de preguntas y juegos. En una segunda fase, el educador plantea las opciones lanzando preguntas claras y concretas y pide que cada niño elija una, utilizando para ello diversas técnicas: levantar carteles con caras sonrientes, agregar un gesto a cada una de las opciones para que realicen uno de ellos, pintar su mano en un espacio determinado, etc. Se hará lo que quiera un mayor número de niños/as. El educador explica cual es la opción decidida y el porqué, de forma que los niños y las niñas entiendan.

### **b. Educación primaria**

Las orientaciones metodológicas específicas en educación primaria han de partir de la idea de que tanto los objetivos como los contenidos que se plantean en esta etapa son muy amplios ya que los cambios evolutivos que se presentan a lo largo de este período son de una gran magnitud, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo. Por ello, y siempre que resulte oportuno, diferenciaremos tres ciclos de esta etapa. Para los niños y niñas del primer ciclo de primaria (7 y 8 años) puede resultar más difícil aprender la secuencia de pasos necesaria para el establecimiento de normas, por eso es importante utilizar muchos ejemplos cercanos a su experiencia cotidiana e incluso aprovechar los acontecimientos reales que vayan surgiendo en el grupo para explicar el establecimiento de normas.

En estas primeras fases, es muy importante que los sujetos se vayan familiarizando con la forma de trabajo que se va a utilizar en los dos ciclos siguientes. El primer ciclo de primaria debe ser considerado como un momento de transición entre la labor realizada en la etapa infantil y los objetivos que se pretenden alcanzar al final de la educación primaria en el que además podemos ir adaptándonos al ritmo de cada niño o niña.

Con los niños y niñas mayores segundo y tercer ciclo (9 a 12 años), la forma de trabajo es bastante diferente. En este momento los sujetos han desarrollado capacidades intelectuales suficientes como para comprender las normas y ello debido, básicamente, a la aparición del juego de reglas en el que se dedica una gran cantidad de tiempo a establecer y discutir la norma. Al principio los niños y niñas conciben las normas como algo inmodificable, pero poco a poco pasan a ser consideradas como el resultado de los acuerdos a los que llega el grupo. Estas edades el establecimiento de normas puede convertirse en una actividad estimulante y divertida, siempre que se plantee en los términos adecuados.

A continuación un procedimiento para establecer las normas del grupo, basado en los pasos de la resolución de problemas:

- Identificación de objetivos y razones personales para tomar parte en el grupo (¿por qué estoy aquí?).
- Partiendo de lo anterior, identificación y formulación de objetivos grupales.
- Identificación de sentimientos positivos y negativos como indicadores de situaciones que favorecen o dificultan la consecución de objetivos personales.
- Partiendo de lo anterior, identificación y definición de problemas grupales.
- Búsqueda de soluciones: generación y valoración de alternativas.
- Selección de las alternativa/s más valorada/s.
- Formulación de una norma que recoja la solución elegida.
- Formulación de consecuencias constructivas a su trasgresión: generación y valoración de alternativas.
- Antes de recoger las soluciones en normas, realizar actividades vivenciales y de comprensión de las funciones de las mismas: invención de juegos de reglas; realizar juegos de reglas en los que algunos participantes tengan la consigna, desconocida por el resto, de incumplirlas y evaluar la experiencia; debates; lecturas comentadas; diálogo a partir de películas y teleseries apropiadas. (Espinosa Bayal, 1997)

Durante la etapa de primaria, habrá que incrementar paulatinamente la participación en las decisiones que atañen a los siguientes temas: espacios distribución y mejora, no sólo de su aula o sala, sino en todo el centro o incluso fuera del mismo; organización del empleo de las instalaciones por diferentes grupos; establecimiento y/o comprensión de tareas necesarias para la buena marcha del grupo y elección de responsables de las mismas; resolución de problemas grupales; y, por último, aquello que hace referencia a la realización de determinadas actividades: la opción de llevarla a cabo o no, el momento para hacerlo o la planificación.

En cuanto a los procedimientos de toma de decisiones, algunas técnicas que se pueden emplear son la asamblea, las que se basan en agrupaciones pequeñas y la lluvia de ideas.

Además de incidir directamente sobre el aprendizaje de normas, y en la participación en la toma de decisiones, no debemos olvidar que para la participación en la gestión de la convivencia es fundamental desarrollar la conciencia de grupo y las relaciones de amistad entre sus miembros. La planificación de actividades conjuntas como fiestas, funciones de teatro o juegos, constituye un buen recurso para que los niños y niñas se sientan parte del grupo y vayan desarrollando las habilidades necesarias para participar activamente en la gestión de los problemas que surjan en su seno.

### **c. Educación secundaria**

En secundaria, y siempre que haya habido un trabajo previo en las etapas educativas anteriores, se incrementa la autogestión, perfeccionado el manejo de las habilidades previamente alcanzadas y el desarrollo de valores como la responsabilidad y el respeto.

El aumento de las capacidades cognitivas y los deseos de autonomía que caracterizan la adolescencia, hacen que ésta sea una época propicia para avanzar, de una forma rápida y eficaz, en el dominio de estrategias con las que ya tienen una cierta familiaridad. Por ello, es un buen momento para ofrecerle un ámbito de pertenencia e identificación sano, en el que pueda encontrar valores positivos con los que va construyendo su propia identidad.

Además, el rechazo de una buena parte de las normas que rigen el funcionamiento de la sociedad adulta y el deseo de definir su propio rol dentro de la misma suponen la posibilidad de desarrollar valores y actitudes de participación social en diferentes ámbitos. Sin embargo, y a pesar de la existencia de estas posibilidades, no debemos olvidar las limitaciones que, en ocasiones, suponen las influencias de valores muy arraigados en nuestra sociedad como el individualismo, el consumismo o la competitividad. Si, por el contrario, la intervención va a llevarse a cabo con adolescentes que no tienen una experiencia previa similar a la descrita para las dos etapas educativas anteriores, tendremos que acudir a los objetivos y contenidos propuestos para las etapas de educación infantil y primaria, e introducir una serie de adaptaciones para que puedan ser trabajadas con adolescentes. Una vez alcanzado un nivel que consideremos suficiente, pueden comenzar a introducirse objetivos y contenidos propios de la Educación Secundaria.

En general, podemos hablar de la existencia de tres herramientas que nos van a permitir la consecución de los objetivos y la integración de los contenidos propios de esta etapa educativa: el fomento de la integración y la cohesión del grupo, la capacitación en resolución de problemas y la gestión cotidiana de la convivencia estableciendo normas y tomando decisiones ante las transgresiones. En cuanto a la primera herramienta, como recurso la planificación de actividades conjuntas, ya que en general la posibilidad de compartir experiencias fomenta el conocimiento interpersonal y las relaciones de amistad. La segunda, puede servirse del estudio y análisis de casos y situaciones, así como de juegos de simulación y de role playing. La tercera, supone la participación activa de los niños y niñas en los problemas cotidianos que afectan al grupo. Para ello será necesario establecer momentos que permitan la elaboración de normas y su adecuado cumplimiento. (Espinosa Bayal, 1997)

Respecto a la toma de decisiones en esta etapa se recomienda trabajar con los temas de la etapa anterior. Lo que variará será el tratamiento que reciban los mismos y la intensidad de la participación, condicionada por las mayores capacidades que los adolescentes tienen en este sentido. Algo similar ocurrirá en relación con los procedimientos que se empleen para tomar decisiones conjuntas.

Los círculos de calidad, los informes y propuestas realizadas en grupos pequeños, el diálogo con la asamblea, la lluvia de ideas y otras técnicas de fomento de la participación, serán herramientas adecuadas para abrir procesos de toma de decisiones que busquen acuerdos por consenso a través del diálogo y del intercambio. El recurso de realizar votaciones y de decidir por mayoría se empleará cuando los anteriores se bloqueen.

## **2.9 ALGUNAS REFLEXIONES DE BASE**

### **a. Ser humano y convivencia**

El ser humano aprende a vivir antes que a pensar; es un ser proyectado hacia lo que todavía no es y por eso el presente esté ya cargado de futuro y de porvenir. El ser humano en la actualidad se ve perdido en medio de un progreso científico pero deshumanizador; diríamos que esté enfermo de amor, necesita de compañía, de alguien que le escuche, que le comprenda; de hecho, solamente por el amor tiene sentido la vida humana.

Por eso, educar para la convivencia es también educar para la vida. Convivir, relacionarse con otros, es una experiencia gratificante. Estar en compañía es lo que ansia todo ser humano, lo que le da la felicidad, antes que el tener y el poder. Por esto, creo que es fundamental, fomentar en nuestras escuelas, una educación para la convivencia, para la escucha, para la comunicación con los otros.

Al ser el ser humano un sujeto ubicado en una circunstancia, ya no cuenta sólo su vida, sino la vida del otro y de los otros, en un tono más lejano pero real y evidente. Y es en esa circunstancia, llena de diversos contenidos, donde el ser humano tiene que hacer y hacerse. Hay en las distintas etapas que van desde lo puramente vital a lo trascendente. (Frech, 2001)

Comienza siendo un ser para la vida, equiparándose de esta forma a la pura biología; después se personifica, toma conciencia de sí mismo, se afirma como un yo determinado y se singulariza: es un ser para sí. Más tarde aparece en él un sentimiento de rechazo a la tendencia egocéntrica y como reacción, quiere salir de sí para compartir el mundo con los demás, llegando a una mayor madurez: ser para los demás.

De esta forma se individualiza y va al encuentro con los otros seres humanos: encontrando un tú, que le lleva a hallar vivencias fuera de él para constituir una comunidad, en la cual la vida se comparte.

El ser humano comienza a crecer cuando se abre a la relación con el otro y con los otros. Crece y se despliega con fortaleza, en la entrega a proyectos nobles; pero cuando pierde apoyo y relaciones, se hunde en la retracción egoísta de sí mismo.

Aunque también el ser humano necesita de espacios fuertes de soledad, porque los ideales han de sembrarse en bonanza, en una soledad y, apartamiento, productivo. Es como el "apartamiento" de Don Quijote, velando sus armas.

Considerada así, la soledad es un acto de amor que nos lleva a la existencia auténtica, capaz de liberar al ser humano, porque lo hace menos masificado, más personas, más profundo y menos superficial, más relacional, más humano.

Es importante que las y los educadores tengamos en cuenta que las y los niños tienen experiencias y concepciones acerca de las relaciones con los demás, vividas, y adquiridas en sus ámbitos familiares y sociales. Es determinante explorarlas y conocerlas para partir de ellas en el trabajo educativo. (Frech, 2001)

## **b. Educación y convivencia**

El discurso oficial de la educación menciona que a través de ella se realiza la democracia; que es el lugar que corrige las desigualdades sociales que no pudieron ser superadas en otras instancias de la vida social. Todos debemos tener acceso a la educación y, a través de lo que cada uno alcance con su esfuerzo, tener oportunidades iguales de realización.

La educación para algunos no tiene valores, no transfiere valores ideológicos, sino que procura reproducir un conocimiento que interesa a todos y que representa la verdad de una sociedad. Este concepto no prepara para la vida. Por ello, parece más acertado hoy el siguiente concepto de educación: Educar es mucho más que enseñar al que no sabe; es disponer al ser humano para que pueda encontrarle sentido a la vida y encontrarse con sentido en la vida; disponer al ser humano para que pueda leer ese sentido, o inventario dentro de la dinámica vital de la historia. (Frech, 2001)

Al educador le compete inventar la escuela renovada, preparando el terreno para la siembra donde se abren las bellas flores de generaciones futuras, que se convierten en semillas de esperanza para la convivencia fraterna y pacífica de la nueva humanidad.

Pedagogos y padres de familia cuestionan el papel de la escuela hoy, afirmando que no forma para la vida, que carece de influencia formativa sobre el lujo, el carácter y la sociabilidad; y que, al excluir la ética, parece como si ignorase la existencia de la ética misma y desconociese o descuidase su influencia en la organización de la vida humana.

En este tipo de educación, el maestro es quien sabe y piensa; los educandos no saben y son los objetos pensados. Este distanciamiento entre docentes y discentes es una educación de tipo vertical. Con este tipo de comunicación podría cumplirse el objetivo de la instrucción y el cumplimiento del reglamento, pero no la construcción de una persona.

La educación para la convivencia humaniza y hace personas libres. Por eso Séneca decía: "En qué te favorece saber medir la línea recta, si ignoras qué es la rectitud de la vida? ¿Qué me aprovecha saber dividir un campo en parte, si no lo sé dividir con mi hermano?"

Ante el peligro de deshumanización, es fundamental que la escuela refundada forme para la convivencia. El desasosiego, la tristeza, los problemas de disciplina y de rendimiento académico de la mayoría de nuestros educandos tienen sus raíces profundas en una falta de amor y de amistad, porque las exigencias de la vida actual nos llevan a tener más y a poder más, han atropellado al otro de quien necesitamos, porque es igualmente indigente de amor y de amistad.

En nuestros centros educativos cuidamos mucho la disciplina, el reglamento y descuidamos la convivencia; pasamos olímpicamente sobre porque estamos muy atareados y debemos correr para llenar a cabalidad el programa. Por eso, en parte, nuestra sociedad está llena de profesionales máquinas, seres inhumanos que ven en las personas un cliente más a quien sangrar. Un estudiante es expulsado por faltar a ciertas normas, pero los educadores no nos damos cuenta de que muchos educandos faltan a las normas no escritas de la convivencia humana. Que ha de ser grata y apacible.

Ofrezcamos nuestros dones de educadores con rostro risueño, ofrezcamos el don de nuestra amistad y convivencia fraterna también a los educandos más hostiles de nuestra escuela. (Frech, 2001)

## **2.10 PORQUE EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA**

En esta sociedad de mercado se establecen relaciones de tomar y dar como en una transacción comercial. Cada uno hace más escasa la verdadera relación de gratuidad. La gente no se comunica, las relaciones de amistad y de esparcimiento se han suplido por relaciones de negocio, de evaluación, de planeación; la gente se comunica para eso y en función del quehacer, del tener y del poder. Los conflictos y la atmósfera cargada de smog en la convivencia diaria, giran en torno a esos tres ejes que son el centro del ser humano de la sociedad de mercado.

¿Qué nivel de convivencia existe entre los padres y los hijos?, ¿Los jefes con sus empleados? ¿Los directores con educadores, los educadores con los educandos? ¿Los educandos entre los superiores con su comunidad?

La globalización favorece el acceso a la educación en igualdad de condiciones? El fenómeno de la globalización y la postmodernidad traen consigo una oleada de individualismo. Por lo tanto, no es tan atrevido afirmar que lo que está haciendo la globalización es deshumanizar y hacer que los Países Pobres sean cada vez más pobres, porque se está abriendo cada vez más la brecha que los separa y aísla de los países "desarrollados".

Se globaliza la tecnología, pero no hay transferencia de capacidad de desarrollo, de probabilidades ni de inversión en servicios básicos. En la política de la globalización lo que más interesa es la mano de obra barata y no la inversión en la calidad de vida de los países pobres y en vías de desarrollo.

¿Que se estandariza con la educación en el contexto de la globalización? ¿Serían los salarios de los educadores? ¿Será la solidaridad? ¡Ojalá! Con la globalización se estandariza la formula de un discurso planteado como una panacea para resolver los problemas de la población empobrecida. Con la globalización lo que recuperamos es la pérdida de valores, la pérdida de cultura, la deshumanización, el consumismo. Frente a todo esto se hace necesario aunar esfuerzos para reclamar derechos, para recuperar la voz, la no violencia, la vida digna, la paz. (Frech, 2001)

#### **a. La anticonvivencia**

Las maravillas de la ciencia y de la tecnología inventan antivirus para contrarrestar enfermedades de las personas y de las máquinas. Habría que inventar un antivirus para la telemanía que está destruyendo a las familias enteras, incluyendo a comunidades cristianas y religiosas. Esta diversión no es tan inocente como parece. Este aparato fascinador está sustituyendo el diálogo, la vida de familia, a la vez que está robando tiempo a la ternura a la amistad, al encuentro y cercanía entre esposos y entre hermanos.

En la educación para la convivencia es importante enseñar a dosificar el tiempo dedicado a esta diversión, pues bloquea el diálogo y la comunicación con los otros: esposos, padres e hijos y hermanos.

Hay que tener claro que educar para la convivencia no significa educar para que el pez gordo se coma al pez chico. La educación para la convivencia no puede ser de dependencia, de dominio, ni de supremacía, sino de reciprocidad, de respeto a la originalidad, a la autonomía, a la identidad, a la dignidad de la persona. Una convivencia que participa recíprocamente en el dar y en el recibir. Una convivencia marcada por el amor, por la fraternidad, por la ternura donde la pedagogía del detalle sea la base de la mutua comunicación. (Frech, 2001)

La comunicación fomenta el amor y el que ama no puede vivir sin comunicación; el que ama constata que hay amor en el corazón de la otra persona y al abrirse a la comunicación logra edificar amorosamente el fundamento del amor. Sólo la comunicación lleva al conocimiento del otro y sólo lo que se conoce se ama. Esto no lo logra el progreso y la tecnología, porque la técnica jamás llegará a los resultados que el corazón humano anhela ansiosamente.

El progreso técnico ha mitigado muchos sufrimientos, ha liberado a la humanidad de muchas servidumbres, pero no puede cambiar el corazón humano. Ha dotado de maravillosos recursos al ser humano que sigue siendo enemigo de sus hermanos, porque si el ser humano no se comunica, si no tiene otro yo que le dé comprensión y ternura, jamás será feliz. Por el contrario, rodeado de máquinas fabulosas morirá con un vacío existencial. (Frech, 2001)

### **b. Necesidad de un plan para la convivencia**

La educación no puede pasar por alto la necesidad latente del ser humano de sentirse escuchado, de sentirse tomado en cuenta, amado, comprendido. Los psicólogos insisten mucho en este aspecto, que consideran vital para crecer en libertad y vivir en plenitud, aunque la cultura occidental nos ha inoculado el virus del egoísmo, del individualismo y de la competitividad como base de toda forma de convivencia.

El competidor debe vencer en cualquier cosa que haga. Todo se reduce a ganar o perder, ir siempre a la cabeza, ser el triunfador y si alguien hace sombra, la solución es eliminarlo a costa de lo que sea. ¿Es ésta una convivencia humana? ¿Es cristiana acaso?

El aprender a convivir es un hecho educativo que prepara para una vida en relación con todos los estamentos de la comunidad educativa. La convivencia abarca todos los momentos de la vida de un centro educativo, de la familia y de la sociedad en general. El aprendizaje de la convivencia supone fomentar y promover la educación en valores. Un elemento fundamental que se debe tener en cuenta en el aula para lograr un buen desarrollo emocional y elevar el rendimiento académico de los educandos es, como ya dijimos, cuidar el tipo de relaciones entre iguales que se establecen en el aula y en el centro educativo en general.

No olvidemos que buena parte de los problemas de convivencia actuales surgen de las siguientes tendencias sociales:

- **El individualismo:** que lleva a la falta de pertenencia, a no corresponsabilizarse del bien común, a disponer de todo lo que se necesita o se desea de la forma más fácil.

- **La imposición y el autoritarismo:** implantados en todos los estamentos de la comunidad educativa, casi por decreto. No existe diálogo y negociación. Recordemos que con el autoritarismo se puede vencer, pero no convencer.
- **La competitividad y la rivalidad:** que llevan a una felicidad de tipo consumista y a unas relaciones de hostilidad insufribles.

Estas tendencias engendran violencia y entorpecen la convivencia. Es necesario hacer ver que no se puede ligar el tener más con el ser más. Para ser más es necesario aprender a convivir.

### 2.10.1 ¿QUÈ TIPO DE CONVIVENCIA BUSCAMOS?

Antes de pensar en qué acciones tomar para mejorar la convivencia, es muy importante definir qué tipo de convivencia buscamos. Por ello se presentan algunas de las posiciones que distintos autores identifican al respecto:

- La posición ligada a la disciplina punitiva se basa en el control de la conducta del educando, por medio de la amenaza de castigos o sanciones. Su intención es transformar a los educandos en cuerpos dóciles, que deben obedecer, acatar y cumplirlas normas existentes para evitar algún tipo de reprimenda (pérdida de puntos, tareas extras, sanciones, castigos, expulsiones, etc.) .Los aprendientes son considerados objetos de cuidado y protección en el mejor de los casos. Prevalece la idea de que los niños y adolescentes objeto. (Ianni, 2003)
- La posición ligada a la gestión democrática de la convivencia no es una propuesta o concepto del todo nuevo; en la humanidad en general y en la escuela en particular, siempre se ha convivido (con vivir / vivir con otros). Lo que ha variado es la relación entre los actores institucionales; ahora todas y todos son considerados sujetos.

Considera al educando de acuerdo a lo establecido en los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño: lo reconoce como sujeto de derecho y responsabilidad. No se trata de confundir esta etapa infantil. Con incapacidad y menos con cosificación del niño, de modo que al negar su condición de sujeto, se instauran cultural y jurídicamente sistemas de tutelajes arbitrarios, que para nada lo toman en cuenta como individuo singular. (Ulloa, 1995).

Así también, es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. La convivencia no se puede separar del conflicto (institucional, grupal, singular); promueve, favorece, genera y aprovecha los tiempos espacios de encuentro entre los diferentes actores institucionales para propiciar y facilitar el diálogo, la participación, el compromiso.

### **a. De la disciplina punitiva a la gestión de la convivencia**

Cuando la profesora regresó a su clase después de un descanso, se encontró, para su sorpresa, con que sus educandos de segundo grado habían convocado una reunión y discutían intensamente un problema surgido durante el recreo. Escucharon atentamente las ideas de los demás y resolvieron el problema, mientras que ella los observaba desde un lado.

En la mayoría de los textos sobre educación, la disciplina se refiere a la obediencia del aprendiente y a las estrategias tales como recompensas, sistemas de puntos y consecuencias que emplean los adultos para conseguirla. Lewis y colaboradores entienden que es necesario promover algo muy distinto: las cualidades del corazón y de la mente que permitirán a las y los niños mantener una sociedad humana y con vocación social, y las estrategias que desarrollan dichas cualidades en la mente y el corazón.

Los aprendientes del relato anterior, que redujeron espontáneamente su hora de recreo para resolver un problema de la clase, ya tienen muchas de estas cualidades: sentido de la responsabilidad ante los problemas que amenazan el bien común; disposición para tomar la iniciativa y resolverlos; y algunas capacidades como las que implica organizar una reunión de la comunidad estudiantil necesarias para trabajar conjuntamente en la solución de problemas. ¿Cómo desarrollaron las y los educandos estas cualidades?

Buena parte de las respuestas a esta pregunta se encuentra en las cualidades propias de una "comunidad educativa que cuida de sus miembros", las cuales son:

- La valoración de las relaciones humanas que hace que las y los niños quieran actuar responsablemente.
- Las oportunidades para comprender y practicar los valores presentes en todo el currículo y en la vida escolar cotidiana
- La importancia concedida a la reflexión y a la elección de lo correcto. (Lacuela T, 1996)

El objetivo más apropiado del programa o sistema de convivencia de un centro educativo no es controlar a las y los niños o adolescentes, sino despertar en ellos el compromiso personal con el comportamiento ético.

Los sistemas de recompensa y castigo que conforman la disciplina en muchos centros educativos pueden tener efectos muy eficaces a corto plazo orden, atención, silencio pero, a la larga, estos sistemas de incentivos y amenazas muchas veces son contraproducentes, porque debilitan los vínculos de las y los niños con la escuela y disminuyen su deseo de actuar responsablemente y simplemente porque consideran que es la manera correcta de actuar.

A la larga, es más probable que las y los niños desarrollen un compromiso personal hacia aquello que eligen voluntariamente; es menos probable que desarrollen un compromiso hacia aquellas acciones que están motivadas por recompensas, castigos o exigencias externas. Por tanto, el enfoque de la gestión de la convivencia hace hincapié en la motivación intrínseca (como la alegría de aprender, la satisfacción de ayudar a otros, el sentido del logro personal que proviene de imponerse un reto a uno mismo) en lugar de la extrínseca (como pegatinas o calcomanías, punteos por comportamiento y otras recompensas y castigos).

A continuación algunos de los objetivos que deben guiar la gestión de la convivencia para fomentar el desarrollo ético, social e intelectual de la niñez y la juventud:

- **Construir relaciones humanas próximas**, cuidadosas y atentas con los miembros de la comunidad que conforman el aula y con el mundo exterior en general.
- **Desarrollar un sentimiento de identidad**; las y los niños sienten que tienen algo que decir sobre la vida en la clase y sobre lo que aprenden.
- **Aprender a reflexionar**; el hábito de pensar profundamente tanto sobre el trabajo académico como sobre la propia conducta.
- **Construir la motivación interna**; el compromiso personal de actuar de acuerdo con las propias creencias, aún cuando no existan motivaciones externas.
- **Desarrollar la comprensión de valores**; tales como la amabilidad, la justicia y la responsabilidad y la capacidad de actuar de acuerdo con esos valores. (Lacuela T, 1996)

## 2.11 LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CONVIVENCIA

De forma explícita o implícita, toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y rutinas, sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este marco implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuando, con qué medios, etc. Esta gestión puede ser democrática, es decir, realizada a partir del consenso y la negociación; puede erigirse sobre la base de un poder unidireccional y autoritario; o simplemente, tratarse de un poder difuso, que nadie sabe cómo nace y cómo se ejerce.

Tomar conciencia de que la actividad se gestiona de una u otra forma, es una manera de clarificar si esta gestión adquiere un formato de democracia participativa o no. Así pues, lo primero es asumir que la vida del aula requiere una gestión y que ésta puede, y debe, ser democrática, sin que ello elimine la autoridad de las y los educadores.

La propuesta de atender a la gestión democrática en el aula y en el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria. Se trata de ir profundizando juntos sobre lo que, tanto las y los educadores como las y los educandos, entienden por participación cooperativa y democrática.

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento de todos, educadores y aprendientes, a una tarea que debe ser común; porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos.

La descripción y comprensión de la gestión de la vida social en cada aula permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre la o el educador y sus aprendientes, sino en el microsistema de relaciones entre escolares. (Lacuela T, 1996)

Es evidente que no debemos esperar que sucedan los mismos fenómenos de malas relaciones entre los iguales en una clase en la que las y los educandos tienen la oportunidad, el espacio y el tiempo necesario para negociar las normas y resolver los conflictos de forma democrática, que en un aula donde no existe, formalmente programado, este espacio y este tiempo.

El reconocimiento explícito que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y que, por tanto, son fuentes de logros y satisfacciones individuales. Pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es una manera de ir avanzando. (Ortega, 1998)

El enfoque de la gestión de la convivencia presupone el diálogo es decir, se trata de tender puentes de comunicación entre culturas o visiones diferentes, en situaciones de conflicto y para ofrecer respuestas, al conflicto en este modelo el conflicto se integra, no se culpabiliza tanto como en el modelo disciplinar.

Se trata de una respuesta global por cuanto toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia (relaciones interpersonales, aprendizaje de la convivencia) se convierta y se aborde como una cuestión de centro. Así, el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia -y sus conflictos reales o potenciales- en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones, directa o indirectamente relacionadas con la convivencia y sus conflictos reales o potenciales en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones, directa o indirectamente relacionados con él.

Esta respuesta global asume, por tanto, que la cuestión de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos; al contrario, el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro.

A su vez, los conflictos de convivencia o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar y no solo a los directamente implicados- por lo que también se esperará de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento.

Por otro lado, tendríamos una respuesta especializada, esto es, consistente en procedimientos específicos destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones más concretas del mismo como la negociación frente a los conflictos, los convenios pedagógicos, entre otros. Estas respuestas el comportamiento inadecuado de las y los aprendientes siempre han de incluir, como plantea la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia de Guatemala, el derecho de niños y jóvenes a ser escuchados: El Estado a través de las autoridades educativas competentes deberá adoptar las medidas pertinentes para procurar que la disciplina en los centros educativos, tanto públicos como privados, se fomente respetando la integridad y dignidad de los niños, niñas y adolescentes garantizándoles de igual manera la oportunidad de ser escuchados previamente a sufrir una sanción. (Lacuela T, 1996)

La gestión de la convivencia pretende crear un clima que, además de dar respuesta al conflicto cuando éste surja, propicie un ambiente para favorecer la aceptación de la diferencia, la convivencia pacífica y, en definitiva, para llevar que surja el conflicto. Este modelo se basa en la prevención y promueve sobre todo el diálogo. Para que éste sea posible tiene que haber una participación real de toda comunidad educativa; se logra así un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes del conflicto. Promueve asimismo la interacción en el aula. En definitiva, crear verdaderas comunidades de aprendizaje. Esto se facilita especialmente creando comisiones mixtas de educadores, alumnos, orientadores, familias.

Para mejorar la convivencia en la escuela es preciso llevar a cabo, además de actividades con contenidos explícitamente orientados a dicho objetivo, innovaciones metodológicas que adecuadamente aplicadas, desde cualquier materia, puede/ ser de gran eficacia para prevenir problemas. Innovaciones que se caracterizan por incrementar el poder y el protagonismo de las y los educandos en la construcción de los conocimientos y los valores, así como por distribuirlo mejor al estructurar el trabajo en equipos heterogéneos. (Díaz Aguado, 2005)

#### **a. Educar en y para la autonomía**

La autonomía, desde el punto de vista lógico, es la capacidad de darse normas a uno mismo. La autonomía se sitúa en el ámbito individual y supone estar en condiciones mantener una cierta autodisciplina. La autonomía de la persona es un fundamento básico para el comportamiento ético para el uso responsable de la propia libertad. Educar en la autonomía es educar, formar a favor de la libertad. (Freire, 1997)

Pero la autonomía debe entenderse, también, como un conjunto de capacidades prácticas que permiten que el niño, niña o adolescente se prepare para la vida encuentre recursos para afrontar las situaciones de cada día.

A pesar de que la autonomía es considerada como un valor individual, tiene al mismo tiempo un innegable carácter social, en la medida que implica comportamientos libres y responsables, en las relaciones con otras personas y con instituciones.

Educación en la autonomía debe considerarse un proceso que comienza desde el momento mismo del nacimiento que físicamente, se trata del inicio de una vida independiente, aunque limitada con respecto a la madre. A partir de este momento y junto con la maduración en otras esferas, se lleva a cabo una dinámica que implicará por un lado un crecimiento gradual de la independencia del niño y de la niña con respecto a sus padres y por otro, una disminución progresiva del grado de intervención de los padres.

La autonomía es considerada, por la persona libre y con criterio para vivir en nuestra sociedad, como una necesidad absoluta. Una sociedad que a través de sus potentes y omnipresentes medios de comunicación, pretende crear consumidores de valores de mensajes, de estereotipos, de productos de todo tipo. Y, así mientras los medios van dirigidos a la uniformidad del pensamiento, de los gustos de las necesidades la autonomía manifiesta y favorece la construcción de una persona, sea capaz de mantener una cierta independencia frente a los mensajes y las presiones exteriores.

No debe confundirse la autonomía con el individualismo, ni con el peligro que tienen en la actualidad, los niños y niñas de caer en un cierto aislamiento autosuficiente, favorecido por el hecho de que, en su misma habitación puede llegar a disponer de todo tipo de aparatos. La autonomía crece mediante el contacto con los demás y con las relaciones con los amigos. Es una capacidad para relacionarse positivamente con el entorno. (Freire, 1997)

## **b. Educar a los adolescentes en la autonomía y la responsabilidad**

Cuando hablamos de educación en la autonomía, podemos diferenciar entre una primera etapa, constituida por todo el proceso de educación en la responsabilidad a lo largo de toda la infancia y que lleva a la adolescencia, y una segunda etapa, constituida por la propia adolescencia, la fase más activa por ganar la independencia. Reconociendo la importancia de toda la fase previa, a continuación nos referimos, sobre todo, a la educación de la autonomía y de la independencia en plena adolescencia.

En el proceso de crecimiento y desarrollo de los educandos, en que aparece un nuevo esquema de valores, una escala de valores propia, un camino hacia la madurez de quien acepta unos principios y los hacen suyos. Pero, a menudo, precisamente este punto de llegada o de consecución de la autonomía y de la independencia resulta el final esperado y deseado, mientras que el camino que conduce hasta él es, educativamente, el más difícil.

Al convertirse en un ser autónomo existen dos factores que parecen importantes para el adolescente:

- a) el afán de lo que defiende y experimenta, que es un elemento necesario y central para la autonomía y la independencia;
- b) la necesidad de apoyo: con mayor frecuencia de lo que ella o él cree, se sentirá perdido y sin las seguridades interiores.

Las decisiones y las elecciones que toma el adolescente se apoyan más a menudo en la amistad, en la intuición, en las influencias del grupo, que en el ejemplo que le ofrecen los adultos; pero este proceso es necesario para conseguir una interiorización de las normas.

Las y los adolescentes son críticos con las normas que les son impuestas, y observan, en los algunos adultos, la incoherencia de vida entre lo que proponen y lo que hacen. El deseo de ser autónomos les lleva a enfrentarse con la autoridad.

En esta etapa de la adolescencia, se trata de captar valores de una manera distinta a las etapas anteriores, porque los adolescentes piensan de forma diferente y no gozan del mismo apoyo social que reciben los niños. Abandonan la imitación, y el aprendizaje, pasa mucho más por la interiorización de los valores. La propia experiencia les suministra información acerca de los valores, y hacen su valoración de acuerdo con sus vivencias.

La búsqueda de su identidad y del modo de situarse en su entorno, les hace reconocer claramente valores como la lealtad, la responsabilidad, el correcto cumplimiento de los roles y, sobre todo, la independencia (abrirse camino sin ayudas) y la libertad. La libertad, en tanto que diferenciación de los padres y de los educadores, como figuras de autoridad, se encuentra en el trasfondo de todo lo que hablan. Es el gran núcleo en donde afirmar toda su identidad personal y el concepto de sí mismos. De ahí que frecuentemente reivindiquen esta libertad protestando, negando toda colaboración, rompiendo con instituciones, rechazando las normas establecidas. (Lacuela T, 1996)

### **c. Educar en la autonomía exige libertad y autoridad**

El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida didácticamente por la libertad.

La libertad madura en la confrontación con otras libertades, en la defensa de sus derechos de cara a la autoridad de los padres, de las y los educadores, del Estado. Claro está que la libertad del adolescente no siempre le permite tomar la mejor decisión con relación a su porvenir. Es indispensable que los padres participen en las discusiones con los hijos en torno a ese porvenir, sabiendo y asumiendo que el futuro es de sus hijos y no suyo. Es preferible reforzar su autonomía, el derecho que tienen a la libertad de decidir, aun corriendo el riesgo de equivocarse, que forzarlos a seguir la decisión de los padres o educadores

Por otro lado, la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable.

Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el adolescente asuma éticamente, responsablemente, la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de variar, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. Nadie es sujeto de la autonomía de nadie. Por otro lado, nadie madura de repente, a los 25 años. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía en cuanto maduración del ser para sí, ese proceso es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad. (Freire, 1997)

## **2.12 PRACTICAS FUNDAMENTALES DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA**

Cuando las y los niños empiezan el año escolar aprendiendo a conocerse como personas es menos probable, en palabras de un profesor, que aparezca un niño al que desprecien sus compañeros. A medida que las y los niños mantienen conversaciones como compañeros conversaciones breves en las que, por ejemplo, uno de ellos tiene un minuto para hablar sobre su pasatiempo favorito mientras el otro escucha, descubren intereses comunes y descubren lo que les importa a los otros.

Muchos de los problemas de conducta antisocial tienen lugar dentro del contexto del grupo clase, además de ser éste un espacio privilegiado para importantes procesos de socialización. Sin duda, un grupo clase que ha conseguido pasar de ser un simple agrupamiento o conjunto de personas, a ser un grupo en el sentido profundo de la palabra, se encuentra en una situación privilegiada para lograr un mejor aprendizaje. En un contexto de grupo cohesionado, se reduce el nivel de inseguridad y los educandos se sienten más confiados y a gusto unos con otros y se encuentran menos a la defensiva. (Torrego, 2001)

Cuando las y los educadores hacen suyo el objetivo de construir buenas relaciones humanas en el aula, suelen rechazar otras prácticas disciplinarias, como poner el nombre de los niños que se portan mal en la pizarra, recompensar la buena conducta y utilizar los sistemas de puntos.

La disciplina que se sirve del castigo público, sea escribiendo los nombres en la pizarra, o utilizando los incentivos positivos como los premios, tiene frecuentemente efectos negativos involuntarios en las relaciones entre las personas. (Lewis y Col, 1999).

El objetivo de construir relaciones humanas significa que las y los aprendientes y el educador tienen muchas oportunidades de conocerse como personas. También significa que las prácticas que se utilizan en otras escuelas como, por ejemplo, nombrar a alguien "persona especial de la semana", se modifican para promover relaciones humanas de manera más efectiva; por ejemplo, todos los miembros de la clase se turnan para ser la persona especial, en lugar de que sea una recompensa a la buena conducta o las buenas calificaciones. (Lewis y Col, 1999)

#### **a. Construcción de normas con sentido ético positivo**

Este no suele ser un proceso simple. Las y los educandos proponen normas muy detalladas y cercanas a las que se utilizan en otras instituciones "no golpear, no decir palabrotas, no copiar, no ensuciar las paredes, no insultar a la madre de los demás, etc." pero con la ayuda apropiada pueden relacionar estas negativas específicas con actitudes positivas más generales, como el respeto y la responsabilidad.

El enfoque de la gestión de la convivencia no plantea abandonar la utilización de normas, sino de buscar que éstas tengan sentido y que las y los educandos puedan aceptarlas con valores y actitudes éticas. Para lograrlo es conveniente redactarlas en positivo por ejemplo, utilizar en el aula un volumen de voz que respete a los demás en lugar de la tradicional forma de prohibiciones no gritar en el salón de clases.

## **b. Participación en la construcción de la normativa**

Otro aspecto fundamental es que las y los educandos participen en la construcción de la normativa. Cuando las y los aprendientes establecen una relación de autoridad con las normas y las sienten compartidas, el papel del educador cambia, ya no es ni el jefe que exige obediencia, ni el manipulador que soborna y coacciona a los educandos hasta que se conforman, sino un guía que ayuda a que las y los educandos se pregunten: ¿De qué manera está nuestra conducta actual, a la altura de las aspiraciones de la clase?

La convivencia, para que sea sana y educativa, debe ir acompañada de la libertad que nos da poder participar en los asuntos que atañen al colectivo es decir en aquello que nos afecta directamente a nosotros y a los demás, y de la asunción de las responsabilidades que de ello se derivan. Por ello, una de las condiciones básicas para sentirnos parte, reconocidos y considerados como personas es poder participar en todos los asuntos que nos conciernen. (Espinoza Bayal, 1997)

Todos nos sentimos mejor cuando podemos tomar parte activa, a diferentes niveles, en los distintos ámbitos que conforman nuestra vida familia, trabajo, vida social, política, etc. Y, por el contrario, nos sentimos agredidos cuando nuestra opinión no se tiene en cuenta o cuando no podemos influir sobre ciertas decisiones que nos afectan.

Por tanto, es importante que todos los colectivos implicados en los contextos educativos, formales o no formales participen activamente en la gestión de la convivencia, haciéndolo cada uno de ellos conforme al rol y a las funciones que desempeña dentro de dicho contexto.

La motivación interna significa que la disciplina no es algo que los adultos imponen a los niños; es algo que todos los miembros de la clase asumen voluntariamente. Es una inversión mutua que toma tiempo, especialmente cuando comienza el año escolar. Llegar a un consenso sobre las normas que gobernarán la clase, los problemas que surjan, y conceder a las y los educandos el espacio necesario para que encuentren sus propias soluciones, toma mucho más tiempo que dar órdenes y dispensar castigos. Para la mayoría de educadores puede ser un problema, puesto que todos los días hacen malabarismos entre la disciplina y las exigencias del contenido del currículo.

Cuando se establecen las normas compartidas, los problemas son una oportunidad para que todos los educandos piensen sobre su conducta, no solo los 5 o 10 nombres que solía escoger arbitrariamente para poner en la pizarra a pesar de que casi toda la clase estaba hablando", como decía un educador al referirse al cambio. ¿Quién de nosotros, por muy bien que se comporte, no se beneficiaría de pensar en su conducta reciente y evaluarla con arreglo a los valores de amabilidad, respeto y responsabilidad?

En una de las reuniones o asambleas de clase características de la disciplina basada en la gestión de la convivencia, las y los aprendientes de cuarto grado plantearon el problema de que no tenían tiempo suficiente para jugar al béisbol durante la comida, porque perdían mucho tiempo eligiendo los equipos. Decidieron dividir la clase en equipos en vez de elegirlos diariamente, y cambiar el equipo que bateaba a mitad del recreo. Su profesor comentó: "Se les ocurrió a ellos solos. Esta experiencia les ha demostrado que pueden hacerla solos. Esta solución no hubiese funcionado si yo la hubiese sugerido y luego impuesto". (Espinosa Bayal, 1997)

Cuando los aprendientes ayudan a moldear la solución de un problema, es más probable que intenten que tenga éxito, y a la larga su participación puede ahorrar mucho tiempo; los educadores notan, con frecuencia, que los educandos vienen de los grados inferiores con mucho más capacidad para resolver problemas y un mayor sentido de la responsabilidad. Así que las ventajas de este tipo de disciplina no se deben medir sólo durante un año escolar.

### **c. Orientar la gestión hacia la resolución de las causas de los problemas**

Muchos de los sistemas para tratar la disciplina en el aula asumen que es algo que debe establecerse antes de que comience el aprendizaje propiamente dicho, haciendo una diferenciación entre disciplina y aprendizaje. Se piensa que trabajar la disciplina es aprender y los problemas disciplinarios, como otros problemas de aprendizaje, exigen un cuidadoso esfuerzo para comprender la causa del problema y ayudar a los educandos a conseguir la comprensión, la capacidad y el compromiso necesarios para remediar el problema.

Así como el mal rendimiento de un aprendiente en un experimento científico refleja muchas causas básicas diferentes, desde una mala comprensión del concepto científico hasta poca capacidad para escribir o falta de motivación, la mala conducta exige un cuidadoso diagnóstico de la situación. Puede que los educandos no sepan qué conducta se espera de ellos, o puede que sepan cual es pero carezcan de la capacidad para controlarse a sí mismos, o puede que estén tan concentrados en sus propias necesidades que no sean capaces de captar las necesidades y sentimientos de quienes les rodean. Cada una de las causas básicas exige una solución diferente.

Al hablar de su cambio a la disciplina basada en la gestión de la convivencia, una educadora afirma:

"Mi manera de concebir la disciplina ha cambiado. Ahora, si los aprendientes hacen algo que genera un problema, yo les digo: "Creo que tenemos que hablar. ¿Me dan un poco de su tiempo, tal vez durante el recreo, para hablar?." Les diré que pienso que no son ellos mismos ese día, y les pregunto qué va mal. Te enteras de muchas cosas cuando lo haces. Quizás se les murió su mascota anoche. Valoran de verdad el tiempo que dedicas a sus necesidades." (Espinosa Bayal, 1997)

Cuando los educadores se conceden el tiempo necesario para preguntar a un niño por qué sucede algo, suelen conseguir resultados inesperados. Uno de ellos comenta: "La mayor diferencia respecto de la disciplina es que ahora pienso ¿Por qué se comporta este niño así? ¿Qué puede estar pasando para que actúe así?". El simple hecho de escuchar a las y los niños puede ya ser una ayuda, porque satisface su necesidad de atención, de expresión propia, y de relación humana. Los problemas de un niño no son una excusa de la mala conducta; pero comprender por qué un educando no se porta como es debido puede ayudar a que los adultos ayuden hasta al más rebelde de ellos.

En otras palabras, una aproximación que intenta resolver las causas de los problemas, supone que las y los educadores trabajen para diagnosticar las causas de la mala conducta, y para ayudar a que los aprendientes desarrollen las capacidades, comprensión y lazos humanos necesarios para evitar los mismos problemas en el futuro.

Otro aspecto de esta misma práctica es encontrar la manera de que los educandos que han cometido una trasgresión puedan restablecerse como gente cuidadosa y responsable, reparando, por ejemplo, el daño realizado, o disculpándose sinceramente por un comentario hiriente. ¿Qué puedo hacer para compensar lo que he hecho?, es una pregunta que muchos se plantean naturalmente a sí mismos o pueden llegar a preguntarse si tienen el apoyo de su entorno o ven que la gente que les rodea hace lo mismo. Consolar, disculparse, reparar y restituir pueden ser formas convincentes de restablecer el sentido de uno mismo como buena persona después de una trasgresión, en especial si se siente con sinceridad, en lugar de ser algo impuesto.

#### **d. Impulsar la participación de los padres y madres de familia**

Las variables explicativas del comportamiento antisocial son múltiples y diversas, pero sin duda existe acuerdo en que una de las más relevantes es siempre el entorno familiar. Los niños aprenden lo que ven y viven, y si se socializan en ambientes familiares o sociales como la calle donde predominan estilos de abordaje del conflicto basados en la agresión y la violencia, serán éstos los patrones que tenderán a reproducir en el ámbito escolar.

También es cierto que la cantidad y la calidad de apoyo para la resolución de conflictos con la que cuentan las familias son determinantes para que éstas incorporen estilos más o menos pro sociales de enfrentamiento a los conflictos. Sabemos que existe una serie de elementos del entorno familiar que puede condicionar la capacidad de respuesta educativa de las familias. Nuestro objetivo será abordar y tratar estos aspectos de tal modo que a través de la formación, pueda mejorarse el repertorio de habilidades educativas básicas de los padres y madres. Así, las familias pueden asumir su responsabilidad educativa de forma más eficiente, haciendo realidad esa idea de que la educación es responsabilidad compartida entre las familias y las y los educadores.

Esto implicará prestar atención especial a aspectos tales como: Expectativas familiares sobre la conducta y el rendimiento académico, atribuciones, estilos de abordaje de los conflictos, grado de fomento de la autonomía personal, actitudes familiares dominantes, apoyo a las tareas escolares y fomento de adquisiciones culturales. (Torrego, 2001)

Involucrar a los padres y madres es necesario en la medida que favorece la colaboración entre el contexto educativo y la familia, y aumenta las probabilidades de que los mensajes que los niños, las niñas y los adolescentes reciben, en uno y otro ámbito, sean consistentes. No se puede perder de vista el hecho de que cualquier acción que se lleve a cabo en los contextos educativos será mucho más eficaz si cuenta con el apoyo de la familia lo cual convierte en objetivo prioritario lograr, al menos, cierto acuerdo con los progenitores respecto a las líneas de intervención que se seleccionen y a las acciones concretas que se lleven a cabo en este marco. La participación de los padres y de las madres en los ámbitos que les son propios asociaciones, grupos de padres y madres, etc., contribuye a la consecución de este objetivo.

Por otra parte, la puesta en marcha de escuelas y grupos de formación para los progenitores, así como su participación en los mismos, puede influir positivamente, en la producción de cambios en el seno del contexto familiar que conlleven a una mejor satisfacción de las necesidades básicas de los niños, las niñas y los adolescentes.

Vale la pena mencionar que involucrar a padres y madre de familia en la gestión de la convivencia escolar no significa trasladarles a ellos los problemas o conflictos que surgen en el ámbito educativo a través de notas o quejas escritas. Si bien es importante mantenerles informados y hacerles partícipes, junto a las y los educandos, de la búsqueda de las causas y las soluciones a los problemas de racionamiento que tengan sus hijos, esto no implica utilizar el informe al padre de familia como amenaza para promover buenos comportamientos. Algunos centros educativos tienden a trasladar los problemas al hogar, sin tomar en cuenta que en muchas ocasiones solo los agudizan, ya que los padres y madres no cuentan con las mejores herramientas o estrategias para niños o adolescentes para ayudar a cambiar sus comportamientos, pues suelen recurrir a los castigos y la violencia con demasiada facilidad.

Podríamos diferenciar distintos ámbitos y niveles de participación según el papel y funciones de los progenitores en cada uno de ellos. Así, mientras que en lo que se refiere a proyectos educativos sería suficiente con que fueran informados, escuchados y tenidos en cuenta aunque es muy conveniente y es un derecho que participen de alguna manera en decisiones sobre el tipo de educación que desean en los ámbitos que les son propios como los grupos de padres y madres y espacios formativos, la participación ha de ser plena. Un área importante en la que pueden originarse conflictos entre el contexto educativo y la familia, es el relativo a la disciplina.

Por ello es esencial que los progenitores conozcan las normas, su fundamento y la participación que sus hijos e hijas han tenido en las mismas. Por otra parte, sería interesante abrir la posibilidad de su participación efectiva, de forma periódica, en la elaboración o revisión de principios de convivencia y, en su caso, de las normas de centro. (Espinosa Bayal, 1997)

#### **e. Asumir un nuevo papel como educadores y educadoras**

El educador ha de crear las condiciones que favorezcan procesos personales y grupales a través de los cuales los individuos adquieran conocimientos, valores, actitudes y conductas que promuevan su salud integral. Esto ha de traducirse en una disminución de las conductas excesivamente directivas y en un traslado del protagonismo a las niñas, los niños y los adolescentes que parte de la confianza en sus capacidades. Implica por otra parte el empleo de técnicas activas a través de las cuales se favorezcan aprendizajes por medio de la experiencia de interacción con los demás y con el entorno. Por tanto, el educador ha de conseguir que todas las capacidades de los educandos se pongan en juego, así como crear las condiciones para que se produzcan nuevos aprendizajes.

Estos principios generales pueden concretarse a la hora de definir el papel de los educadores y educadoras en el establecimiento de normas, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Aunque dicho papel varía enormemente en función del momento evolutivo, podríamos decir que, en general, el educador deberá fomentar la autonomía en cada una de estas áreas.

En relación con las normas, y conforme a los principios del estilo educativo democrático supone que los más jóvenes puedan participar, a distintos niveles, en el establecimiento de las mismas. Por otra parte, el grupo ha de intervenir también en el control de su cumplimiento, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la autonomía y de generar actitudes democráticas. De lo expuesto se desprende que el papel del educador consistirá en orientar y estimular estos procesos de forma que se adapten al momento de desarrollo y aprendizajes de los individuos y de los grupos, y en garantizar el respeto a los derechos de todos, la adecuación de las normas y de las consecuencias establecidas y el cumplimiento de ambas.

Respecto a la toma de decisiones vinculadas con la organización de la convivencia, el papel del educador dependerá de factores como la edad y las cuestiones concretas que se están tratando. En cualquier caso, pasará por fomentar la expresión de opiniones e ideas en el grupo, por facilitar que se alcancen acuerdos en el mismo y por escuchar y tener en cuenta, de un modo efectivo, dichas opiniones, en el caso de que la decisión haya de ser tomada en otras instancias.

En el modelo tradicional, el educador ante la noticia de un conflicto interpersonal entre niños o adolescentes, solía optar entre dos posturas: ignorarlo o imponer una solución conforme a su percepción del conflicto. Sin embargo, en un modelo educativo que contemple la participación infantil y adolescente y el objetivo sea la satisfacción de necesidades con el fin de alcanzar los mayores niveles posibles de desarrollo personal, ninguna de las dos opciones es válida con carácter general.

Por el contrario, la labor del educador ha de consistir en aprovechar las inmensas posibilidades que ofrece la vida cotidiana de los grupos y de los centros naturalmente conflictivos, como todo lo relacionado con la existencia humana para transmitir una visión constructiva del conflicto, desarrollar los valores de paz, responsabilidad y respeto entre otros y potenciar la adquisición de las habilidades cognitivas y conductuales que permitan la resolución asertiva de los conflictos interpersonales. Esta tarea pasa, necesariamente, por facilitar la resolución autónoma de los conflictos a través de diferentes medios que serán analizados en la última unidad de este texto. (Espinosa Bayal, 1997)

## **2.13 EL PLAN DE CONVIVENCIA; UNA PROPUESTA PARA LA ACTUACIÓN GLOBAL**

### **a. Creación de condiciones para mejorar la convivencia**

Supone preparar las mejores condiciones posibles para que los conflictos de convivencia se puedan abordar desde una perspectiva de centro. Los objetivos fundamentales en esta fase son los siguientes:

- Generar motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.
- Visión estratégica: Metodología de procesos y procedimientos de colaboración: ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de dónde surge, qué otras experiencias existen al respecto.
- Creación del Grupo Interno de apoyo al trabajo del grupo.
- Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempos que van a dedicarse.
- Definición del papel de los asesores, si los hubiera, en el proceso de desarrollo del centro.
- Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo.

La creación de condiciones implica fundamentalmente la búsqueda de sentido al tema que se va a abordar la convivencia, poniéndolo en relación con las necesidades percibidas por el grupo de educadores. Esto requiere clarificar conceptualmente el tema, compartir un lenguaje común al respecto, definir la metodología de trabajo, fijar las expectativas que legítimamente pueden tenerse de cada participante, y abordar con honestidad las posibles resistencias que se puedan producir.

Se trata de que el centro se encuentre en las mejores disposiciones de motivación y de organización para asegurar un debate que lleve a prevenir y solventar los principales problemas de convivencia.

Será necesario prestar una atención especial a cuestiones organizativas: la constitución de un grupo de apoyo interno al proyecto de trabajo constituido por personas representativas de los distintos colectivos y que posean liderazgo interno. En este sentido, parece aconsejable que alguno de los miembros del equipo directivo y del departamento de orientación forme parte del grupo interno. Esto permite un trabajo más global en la institución.

Además, es necesario dotar al centro de una estructura organizativa que facilite una comunicación constante entre las personas más directamente implicadas en el proceso y todas las demás. También es importante contar con recursos complementarios de formación y asesoramiento, y prever las necesidades de tiempo, recursos y espacios para el desarrollo del trabajo.

#### **b. Revisión general de la convivencia en el centro**

Implica organizar un auto-diagnóstico sobre la situación de la convivencia del centro, a partir de la reflexión sobre lo que ya se hace, esto es, las prácticas habituales, y la valoración que se hace de ellas. Este proceso supone, profundizar en la comprensión del problema, elaborar un discurso compartido, así como los significados y percepciones que permitirán tener las bases y los compromisos necesarios para su resolución por el grupo.

Para ello, se lleva a cabo una auto revisión del estado de la convivencia, tratando de ser lo más concreto, realista y claro posible, de tal modo que se obtenga una visión compartida y ordenada por categorías de las principales evidencias en que se manifiestan los problemas de convivencia. En este sentido, es importante no sólo que se especifiquen las situaciones conflictivas sino también que se analice cuáles son las respuestas más habituales que se vienen adoptando en el centro para hacer frente a esas situaciones, y la valoración que de ellas se hace. Las categorías son aquellos ámbitos en los que consideramos debe estudiarse la convivencia. Deben tomarse en cuenta distintos factores de todos los subsistemas humanos, así como las actividades propias del currículo.

Es decir:

- Comunicación
- Actitudes
- Sentimientos
- Vivencias
- Roles y funciones
- Relaciones de poder
- Gestión de la convivencia en el aula
- Metodología de aprendizaje
- Sentimientos, actitudes y valores que catalizan las actividades.

La revisión también debe poner énfasis en las manifestaciones y evidencias de los problemas, esto es, dónde, cuándo y con qué frecuencia ocurren, quiénes son los grupos y personas habitualmente implicadas, en qué casos se produce una respuesta de algún tipo por parte de profesorado y con qué efectos, o cuál es el papel de las familias. Aunque debemos revisar los hechos concretos, debemos tener mucho cuidado con ignorar todo lo que escapa a la mirada de las y los educadores, es decir, ese mundo oculto de las relaciones entre educandos. (Moreno y Torrego, 1999)

Es aconsejable recurrir a instrumentos para la recogida de datos en el centro, tales como cuestionarios, entrevistas, o la observación sistemática.

### **2.13.1 Búsqueda de acciones para mejorar la convivencia**

Esta fase se dedica a la búsqueda de alternativas para mejorar la convivencia en el centro educativo y la identificación de soluciones a los problemas planteados. El grupo puede necesitar formación complementaria para la búsqueda de estas soluciones y para el trabajo posterior con ellas. Además, es necesario que se produzcan procesos en los que la creatividad y la utopía se conjuguen con un posterior análisis de la viabilidad práctica y de la validez teórica, por supuesto, de las soluciones apuntadas por el grupo. (Lederach, 1997)

#### **a. Obtener un conocimiento más ajustado de las y los aprendientes que permita una mejor respuesta educativa**

Este ámbito de solución se refiere a la utilización en los centros educativos, de procedimientos para conocer mejor a las y los aprendientes, de tal modo que, sobre la base de la comprensión de cada situación particular, se pueda dar una respuesta educativa lo más integrada y singularizada posible. Estos procedimientos, cuando se ponen en marcha de un modo habitual, permiten actuar de modo preventivo y por tanto anticiparse o abordar conflictos de convivencia en los que están implicados los educandos.

Las dimensiones fundamentales que hay que analizar para la anticipación y atención de los conflictos de convivencia, deben centrarse en aspectos directamente relacionados con las capacidades y destrezas de pensamiento y acción que se encuentran implicadas en la explicación de los conflictos. A saber las siguientes:

- Estilos preferentes de enfrentamiento al conflicto.
- Estrategias de manejo de conflictos (negociación, colaboración).
- Estilos de pensamiento (reflexividad-impulsividad).
- Sensibilidad interpersonal empatía.
- Pensamiento consecuencial (atribución causal de la conducta adquirida).
- Razonamiento ético.
- Auto concepto en el sentido de responsabilidad y autocontrol, imagen personal positiva, capacidad de vinculación y modelos de referencia.
- Recursos y habilidades sociales.
- Situación dentro del grupo.
- Situación familiar.

**b. Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano de la y los educandos**

Vinculada a la línea de acción anterior, ésta implica abrir la escuela al entorno inmediato donde se mueven las y los aprendientes. Conocer y analizar el contexto social en el que se desenvuelve el aprendiente puede servir como recurso de motivación, al tiempo que puede ayudar a que los educadores se sitúen más adecuadamente respecto a los educandos, al contar con más elementos para entender su comportamiento en clase. Este conocimiento del contexto puede servir, por una parte, para anticiparnos a los problemas y conflictos de convivencia que puedan surgir y, por otra, para rentabilizar los recursos que existen en el entorno en esa misma dirección (ofertas culturales, programas educativos, asociaciones de barrio y demás).

Algunas líneas de actuación pueden ser: programas de apoyo y refuerzo educativo a la tarea de los centros recursos orientados a potenciar el carácter educativo de los municipios (campañas de sensibilización, alternativas de ocio, voluntariado, educadores de calle, formación de padres) junto .con una atención específica en las sesiones de tutoría a los temas de interés vital y social para las y los aprendiente.

**c. Introducir cambios en el currículo escolar haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos.**

Consiste en la introducción en el .currículo de valores democráticos como la no discriminación, el respeto y la aceptación y valoración por culturas ajenas a la dominante y la promoción de actitudes de compromiso individual y colectivo con determinadas aspiraciones (ecología, desarrollo sostenible, consumo responsable, igualdad de oportunidades).

Se trataría de construir un currículo más accesible y plural, adaptado a las diferencias, donde todos los aprendientes tengan y encuentren un sitio propio y una oportunidad de éxito. De entrada, como fácilmente puede apreciarse, parece claro que la reconstrucción del currículo en torno a los valores implica un trabajo de fondo en el nivel de los documentos programáticos del centro escolar a más largo plazo, esto es, el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular. Algunas propuestas concretas para dicho trabajo una vez más, hablando de contenidos de aprendizaje serian las siguientes:

- Incorporar al currículo los principales elementos de, al menos, dos culturas presentes en la sociedad y cercanas a la mayoría de los ciudadanos: la manual y la rural.
- Incluir temas habitualmente silenciados o no suficientemente abordados por los medios de comunicación, y por el propio currículo escolar (minorías culturales, países y civilizaciones, periodos o eventos históricos silenciados, historia local, episodios históricos recientes o remotos no complacientes con la cultura política dominante, etc.).
- Incluir el análisis de las contradicciones presentes en las instituciones u organizaciones que la cultura hegemónica considera "vacas sagradas" como la distribución de la riqueza, inversión social, sistema tributario, ayuda al desarrollo, ONGs, migración, museos y política cultural, deporte de masas y grandes espectáculos, etc.
- Incluir ámbitos del saber y de experiencia que, por su carácter heterodoxo, quedan fuera de la cultura oficial (conocimiento de los astros, medicinas alternativas, alimentación alternativa, tabús culturales como la homosexualidad, las sectas religiosas y para religiosas, etc.).
- Promover el aprendizaje sistemático de los derechos humanos y los derechos de la niñez. (Lederach, 1997)

Están en el currículo pueden también contemplar la introducción de nuevos contenidos de modificaciones, como los propios conflictos de convivencia que se producen en la escuela y en general en la sociedad. Esto supone un abordaje preventivo de los problemas de convivencia en el que se trabaja sobre los conflictos y la naturaleza de la violencia y se aprenda por tanto a analizar e investigar sus causas y consecuencias.

#### **d. Revisar y mejorar las estrategias de gestión del aula, interacción verbal y no verbal, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción**

Supone dedicar un tiempo a revisar y potenciar las habilidades y estrategias que las y los educadores despliegan en el contexto del aula, haciendo hincapié en las que tienen que ver con los comportamientos disruptivos de las y los educandos. Los aspectos a revisar incluirían: distribución del espacio y del tiempo, discurso de la o el educador e interacción verbal y no verbal, reacción inmediata ante la disrupción, estilo motivacional, gestión de actividades y tareas, uso del elogio y refuerzo, y uso del poder y la autoridad.

**e. Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades de resolución democrática de conflictos**

Este ámbito incluye la reflexión y el análisis sobre el aspecto más técnico de la resolución de los conflictos, en el sentido de que se trata de manejar procedimientos para los que son necesarias habilidades en cierto modo especializadas. Tales técnicas y habilidades no pueden ser presentadas de modo aséptico, sino reforzando una determinada concepción educativa caracterizada por apostar por unos principios y valores centrales, tales como la justicia, la tolerancia, el respeto, y, por supuesto, la creencia de que los conflictos pueden convertirse en elementos al servicio del encuentro entre las personas. En el campo del gran fundamento e interés para hacer de los conflictos una forma de convivencia.

**f. Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más fraterna y saludable (nuevas comisiones, grupos de mediación, defensor del estudiante, asociaciones, actividades voluntarias, campañas)**

Implica el desarrollo de medidas organizativas pensadas para prevenir o atender los conflictos de convivencia en los centros. Incluye elementos tales como organización de horarios, selección de materiales, recursos personales (configuración de grupos de aprendientes, trabajo de las y los educadores), cultura organizativa (procedimientos de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa), creación de servicios educativos orientados a la atención de los conflictos en el centro (equipo de mediación escolar, comisiones de convivencia), organización de espacios comunes, uso de los apoyos y refuerzos, y salidas de confraternización entre los integrantes de la comunidad educativa.

**g. Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro, seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves**

Este ámbito tiene que ver con fenómenos que alteran gravemente la vida de un centro escolar (extorsión y agresiones graves, uso de armas, etc.). Las actuaciones educativas en este ámbito han de recoger algunas consideraciones respecto a cómo actuar después de un episodio de violencia. Es importante cuidar a todas las personas afectadas por un episodio traumático, tanto a los participantes directos como a los espectadores, que no dejan de ser también participantes, aunque pasivos. Hay que reconocer el carácter complejo de los fenómenos violentos, así como tener presente que no sólo se manifiestan a través de la violencia directa y visible, sino que tienen también un substrato cultural estructural que es clave para comprender y explicar tal violencia directa.

Ante fenómenos de este tipo, el centro educativo debe tomar decisiones de gran relevancia en relación con la policía, la prensa y las instituciones del entorno ciudadano inmediato. Al mismo tiempo, tendrá que plantearse la atención psicológica a los aprendientes implicados, lo que en muchos están llevando a contar con nuevas figuras profesionales que enlacen con servicios de atención psicológica postrauma.

### **2.13.2 Planificación de la convivencia en el centro**

Esta fase comienza a partir del momento en que el centro se encuentra en condiciones de llevar a cabo las soluciones que se han seleccionado, elaborado y dado prioridad. La planificación en este marco de trabajo es entendida como una guía para la acción y en ningún caso como un mero proceso burocrático de elaborar documentos. Además, la planificación ha de entenderse como un proceso dentro de otro proceso más general al que sirve, y que no es otro que el desarrollo y la mejora del centro, en este caso relacionada con la construcción de un clima de convivencia que sea capaz de anticiparse y hacer frente a los conflictos.

Los objetivos generales en esta fase son los siguientes:

- Elaborar un plan que recoja de modo sistemático el debate y justificación de las soluciones planteadas en el centro y un conjunto de decisiones de índole estratégica sobre el modo de desarrollar las actuaciones (responsables, tiempos, evaluación).
- Desarrollar la planificación en dos niveles fundamentales: el plan con las y los aprendientes, y el plan para realizar el seguimiento del trabajo de las y los educandos por parte de las y los educadores.

#### **a. Desarrollo y seguimiento del Plan de Convivencia**

Esta es una fase imprescindible para abordar de un modo sistemático y estructurado el debate anterior en torno a las soluciones. El plan que se elabore debe concebirse siempre como un instrumento al servicio de las y los educadores.

Los planes de convivencia pueden convertirse en un instrumento de reflexión y de consenso de las comunidades educativas para prevenir y hacer frente a los conflictos.

Los objetivos generales de esta fase son los siguientes:

- Efectuar el análisis de la práctica, compartiendo experiencias concretas con las y los aprendientes y reflexionando sobre las mismas.
- Llevar a cabo el seguimiento del proyecto intentando explicar por qué ocurre lo que ocurre y, a partir de ahí, realizando propuestas de mejora sobre los temas abordados.

## **b. Evaluación y propuestas para mejorar el Plan de Convivencia**

La evaluación del Plan de Convivencia consiste en un conjunto de procesos y procedimientos que nos permitan recoger información para fundamentar un diálogo y un análisis crítico entre todos los implicados y participantes.

El deseo de potenciar el cambio y la mejora de la escuela por parte del grupo de sujetos implica una determinada manera de autocontrol de lo que se está haciendo para disponer permanentemente de las evidencias que se están obteniendo y corregir in situ las posibles desviaciones que el desarrollo del proceso está produciendo.

Los objetivos generales de esta fase son los siguientes:

- Evaluar la incidencia de la mejora en el centro, tanto en términos de resultados visibles como de los procesos seguidos para conseguirlos.
- Formular propuestas orientadas a la institucionalización de las mejoras en el centro (inserción en documentos institucionales, difusión de lo realizado, etc.).

Si ha habido un buen seguimiento al plan de convivencia, la evaluación se facilitará porque consistirá en juntar la información, interpretarla, valorarla y proponer mejoras.

## **2.14 COMUNICACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN EL AULA**

### **a. La comunicación no verbal es más poderosa que la verbal. Recuerde que las obras dicen más que las palabras.**

En el trabajo de campo realizado, se encontró que muchas veces el mensaje de lo que se dice y lo que se hace, es contradictorio y esto genera muchos problemas. Cuando ambos proceso la comunicación verbal y la no verbal, son los incongruentes, el educando se siente desorientado ¿A qué le hace caso; a lo que le dicen o a lo que está viendo? Se considera que al ser la comunicación no verbal el primer medio de contacto del niño con el resto de los individuos, y también uno de los primeros medios de aprendizaje, por ejemplo cuando se imitan conductas o actitudes, esta sigue teniendo mucho peso en la determinación de la conducta en las siguientes etapas.

El adulto enseña muchas cosas por medio de lo que hace y hay una tendencia generalizada a reconocer esas acciones como inadecuadas cuando los niños las reproducen, no reconociendo el peso que tienen las obras sobre las palabras. Es posible que el niño aprenda mejor lo que hacen sus educadores o reproduzca las conductas que ha visto en su hogar o en la televisión, en lugar de hacer lo que se le pide.

Ante esta situación, el educador debe estar siempre atento a buscar el origen de las acciones del niño, antes de emitir un juicio de mal comportamiento, muchas veces la causa es la forma en que el mismo se comunico corporalmente y no necesariamente lo que dijo. Se debe revisar conscientemente, cual es el patrón de comunicación que se tienen y como este se expresa en lo oral y lo gestual. Quizá la máxima en este sentido tal y como la propone Wahlroos es que los docentes, los padres y madres y cualquier adulto deben expresar sus sentimiento negativos únicamente por medio de las palabras.

También el educador debe estar atento a reconocer estos mensajes incongruentes en el proceso de comunicación del niño, informándole cuando se presentan y el efecto que está produciendo en los demás, al no poderse comprender lo que desea. Esto es muy importante para la formación del niño, como ser social y para ayudarle a clarificar su conocimiento de sí mismo. (Alfaro Rodriguez, 2002)

**b. Defina lo que es importante y haga hincapié en ello, defina lo que no tiene importancia y páselo por alto**

El uso del tiempo por parte de los docentes no siempre es eficiente, gran cantidad de este tiempo se pierde al llamar la atención sin precisar bien la conducta inadecuada o perturbadora que se quiere corregir, o bien dando importancia a conductas que podrían tener menos atención por parte del educador, en este segundo caso, muchas veces aprendiente logra su objetivo de llamar la atención y sentirse miembro del grupo, mediante acciones perturbadoras que al ser atendidas prestándole atención más bien se refuerzan para que siga utilizando ese método como estrategia para ser, al menos por unos minutos y en medio de una reprimenda, el centro de la atención del educador y del grupo de compañeros.

En este sentido, el educador debe conocer a los educandos y la etapa evolutiva en que se encuentran para poder discriminar y darle contenido a lo que es importante, tanto para que niño o adolescente como para el grupo. En muchas ocasiones, se encuentra que el adulto define lo que es importante para él y su trabajo, sin considerar que en el aula debe existir una negociación entre las necesidades del educador para desarrollarse como persona y como profesional y, las del aprendiente, para desarrollarse como persona y como estudiante.

**c. Saber cuándo algo es importante y cuándo no, requiere estudio y preparación por parte del docente y una planificación preventiva de las consecuencias**

Deje muy claro verbalmente así como por medio de su conducta, que es lo que usted considera importante y que cosas desea usted pasar por alto, porque acepta al educando como el ser humano que es. El educador debe procurar ser muy reflexivo en la determinación de este margen de acción para que luego pueda ser consistente con la decisión que tomó para crear así un ambiente de seguridad en los aprendientes, pues éstos pueden confiar en los límites que se han puesto. (Alfaro Rodriguez, 2002)

**d. Sin dejar de ser realista, haga que su comunicación sea lo más positiva posible**

Por comunicación positiva se está entendiendo aquella que es respetuosa de la condición de ser humano que tiene el aprendiente (y cualquier otra persona también), y cuya intencionalidad está dirigida a que se pueda construir una alternativa mejor, aunque sea a partir del error o de la conducta inadecuada. Tan nefasto es reconocer únicamente lo que parece bueno en el niño o adolescente, como reconocer únicamente lo que parece malo. Requieren aprender a tener confianza y seguridad, y esto solo se logra cuando se es honesto para evaluar las normas de convivencia que deben cumplir.

En muchas ocasiones, para que el profesor pueda ser realista y positivo a la vez, es necesario que piense detenidamente lo que debe decir y como lo debe hacer. El no actuar, necesariamente, de inmediato sino dejar un espacio para la reflexión, es una enseñanza muy valiosa para el aprendiente y una forma que el educador puede utilizar, para ser justo y procurar preservar la autoestima de los educandos. El profesor puede decir a un niño o adolescente, por ejemplo “lo que hiciste es molesto para mi, luego quiero que nos sentemos a conversar al respecto”. Con una intervención de este tipo, se está logrando que educador exprese sus sentimientos, al cual tienen todo el derecho, por su parte el aprendiente se está enterando de lo que lo que hizo está causando sentimiento de molestia en el educador, y que va a existir un momento para poder conversar o discutir esta situación. Se permite la reflexión de ambas personas. Esta misma actitud puede aplicarse en la relación del educador con el grupo de aprendientes.

El sistema familiar, escolar, y en general, el social tienen una marcada tendencia a la corrección inmediata de la conducta inadecuada y esto está bien cuando lo podemos hacer positiva y respetuosamente, también se debe aprender a reconocer la conducta buena o el esfuerzo de mejoramiento que se está haciendo. El ser humano, dentro de sus necesidades básicas, requiere del reconocimiento ante sus acciones y, por tanto, sus éxitos así como sus esfuerzos de mejoramiento requieren ser alabados.

Cuando llega a pesar del esfuerzo, el reconocimiento no llega, los niños o adolescentes elaboran una tendencia a tener un pobre concepto de sí mismos y, en el futuro, una probabilidad a actuar con una tendencia hacia la construcción de una identidad de tipo negativo, que los harán infelices y también al resto de las personas con las que se relacionen.

Aún la crítica necesaria puede hacerse de manera positiva y sin empequeñecer o humillar a la persona. La crítica debería ser específica y debería ir acompañada de una demostración amistosa de la conducta que hubiera sido deseable. Lo anterior es válido siempre, pero en especial, cuando se está trabajando con niños.

**e. Sea claro y específico en su comunicación; sea realista y razonable en sus afirmaciones; y compruebe verbalmente, por medio de preguntas todas sus suposiciones.**

Una forma de buscar la claridad es proporcionada a las personas, en forma en breve, una explicación de los motivos de las demandas, de las normas o de las decisiones y asegurándose que están entendiendo lo que se les está diciendo pidiéndoles que lo expresen con sus propias palabras. Esto ayuda a que se desarrolle la capacidad para percibir el sentido de una situación. En muchas ocasiones, los educadores así como otros adultos que conviven con los niños, consideran, no necesariamente en forma consciente que se pierde, mucho tiempo explicando el porqué de las decisiones o bien el por qué de una determinada norma.

Sin embargo una buena inversión de tiempo y esfuerzo si nos situamos en el futuro, pues la comprensión de los motivos que están detrás de las decisiones normativas, genera una actitud de tolerancia hacia la normativa aunque ésta no necesariamente se comparta, y elimina la posibilidad de que se perciban las reglas como imposiciones de carácter autoritario. Es necesario recordar que las normas son para regular y facilitar la convivencia de las personas. Las imposiciones, sean estas racionales o no tienden a provocar reacciones impulsivas de rechazo. Esta actitud a su vez es causa de una gran gama de conductas inadecuadas en los niños y adolescentes y también en los adultos, que fácilmente podrían evitarse, si se tiene claridad de lo que se pretende lograr con la norma.

Por otro lado, cuando se presenta una dificultad disciplinaria, porque la comunicación no es clara y específica es conveniente que el educador o cualquier adulto-aprenda a reconocer la parte de responsabilidad que ha tenido en determinada situación. Es muy posible que se escuchen expresiones como: “El no admite sus equivocaciones”, pero es dudoso que se haya escuchado decir:” Yo no admito mis equivocaciones”, porque a la gente le gusta considerarse como muy razonable y se percibe como una debilidad admitir la posibilidad de equivocación y de reconocer las limitaciones que como seres humanos se tienen. (Alfaro Rodriguez, 2002)

A la par de la tendencia a creer que el propio estilo de comunicación es claro, se encuentra la suposición de que los demás están pensando de la misma manera y por lo tanto hay conjeturas que no se comprueban y que generan un efecto de "bola de nieve" (problemas que crecen a cada minuto incorporando el problema mismo todo lo que sucede mientras este no se detiene o resuelve), provocando interpretaciones equivocadas. Así se antepone el criterio o el juicio personal, sin detenerse a valorar realmente cual es el proceso de razonamiento y pensamiento que esté llevando a cabo el interlocutor.

La suposición es parte del proceso de comunicación entre dos personas; partir es imposible no de este principio, pues sino sería tedioso explicar todos los detalles cada vez que se habla; pero se puede incorporar dentro del estilo de comunicación, la técnica de hacer preguntas para asegurarse de que nos están entendiendo e, igualmente, cuando se recibe un mensaje, se debe comprobar que se está comprendiendo lo realmente lo que el otro quiere comunicar expresándolo con las propias palabras. Esto reviste particular importancia, cuando se trabaja con niños y adolescentes que están justamente en un momento evolutivo caracterizado, entre otras cosas, por un enriquecimiento de vocabulario.

El fundamento de estas sugerencias estriba en considerar que los interlocutores comparten la responsabilidad de dejar bien claros los deseos y preferencias, lo mismo que las decisiones.

#### **f. Reconozca que cada suceso puede ser considerado desde diferentes puntos de vista**

Cuando el educador tiene una actitud de respeto hacia el proceso evolutivo de la otra persona, entonces puede considerar el no estar de acuerdo como una oportunidad de intercambiar opiniones interesantes. Cada persona ha elaborado su propia percepción de las cosas, debido a la forma en que va construyendo su historia personal; no hay dos historias de vida iguales, ni siquiera la de los gemelos idénticos. Por eso no puede existir un solo modo de ver las cosas; cada uno manifiesta su individualidad en la manera cómo se organiza la información que el medio le suministra.

Si se considera lo anterior, ¿No sería justo para las otras personas que se estime de antemano que pueden pensar diferente? Entonces se debe tratar de comprender cómo ven las cosas para que así la comunicación se pueda dar fluidamente. Esto resulta muy importante para ayudarle al niño y adolescente a comprender cómo los demás pueden tener no sólo un punto de vista distinto al de ellos, sino situaciones de vida completamente distintas y se le pueda facilitar oportunidades para el desarrollo de comportamientos prosociales, entendiendo como tales, la capacidad de ayudar a los demás sin esperar retribución. (Alfaro Rodriguez, 2002)

Cuando el educador o los padres no permiten que el niño o el adolescente exprese su propia comprensión del mundo o de la situación que esté viviendo, éste no solo vive sentimientos de frustración, sino que no logra desarrollar ideas y opiniones independientes y creativas, haciéndose dependiente del criterio del adulto y, tal vez lo más grave, es que no se le permite aprender a discrepar de otro, reconocer mejores opiniones o defender las propias por medio de la discusión sana.

La discusión de puntos de vista diferentes no es inadecuada por sí misma, lo que sucede es que generalmente no se tolera la discrepancia y se irrespeta. Para poder expresar un punto de vista diferente, se requiere que la otra persona tenga una actitud de escucha y respeto. Al negársele a un niño la posibilidad de expresar su punto de vista de las cosas, se le están comunicando sentimientos de desprecio y manifestándole tácitamente que sus opiniones no valen nada, con lo que se limita su capacidad de expresión y de elaboración de nuevas ideas.

En el caso de que no se aprecie el valor de las opiniones del niño o el adolescente, estos generalmente revelan su frustración de alguna manera. Los adultos suelen considerar ese tipo de manifestación como malacrianza o indisciplina. Cuando el niño verbaliza que el adulto ha sido injusto o bien lo expone actuando inadecuadamente, es recomendable decirle expresiones tales como: "muéstrame de qué modo he sido injusto". De esta manera, se abre un espacio para que el niño o adolescente manifieste sus sentimientos de enojo, en una forma respetuosa y se puede conocer cuál es su punto de vista de la situación y, a partir de ahí, se pueden negociar las percepciones de ambos. La máxima de esta sugerencia es: siempre que alguien contempla una situación de manera diferente, es digno de ser escuchado.

#### **g. Reconozca que los educandos son expertos en usted, conocen muy bien su comportamiento**

Para los efectos de la relación educador-educando, se debe tomar en cuenta que los niños o adolescentes pronto aprenden a reconocer cuál es el estilo de comportamiento del educador, y a actuar, en consecuencia. Rápidamente las y los aprendientes establecen los estilos de comportamiento propios para responder a esa realidad, sea aceptándola o rebelándose a ella.

El profesor o profesora ha aprendido formas de relacionarse con los demás, sean estos comportamientos autoritarios fundamentados en el valor de la obediencia por sí misma, y donde se ejerce el poder necesario para someter al otro, o bien, en estilos sobreprotectores o permisivos que se asientan en una forma de control donde no se dirige, no se guía, ni se exige al niño o adolescente, antes bien se apela a que el niño esté contento, la mayoría de las veces sin asumir las consecuencias, o bien, un educador con un estilo competente que puede aplicar una normativa básica de manera firme y afectiva, con un alto valor de la responsabilidad pero estimulando la independencia, capaz de dirigir la construcción de una propuesta de normas congruentes para la buena convivencia en el aula.

En un ambiente de aula la percepción de los educandos y de otras personas refleja en mucho lo que el educador es, ya que puede manifestar conductas y sentimientos de los cuales no se ha percatado, pero que las demás personas si lo hacen. Es necesario, por tanto, escuchar atentamente y con verdadero interés lo que los aprendientes dicen de nosotros y se deben analizar con cuidado las reacciones de los educandos; a través de ellas nos podemos dar cuenta de cuáles son generadas, a partir de nuestro propio comportamiento.

La máxima de este consejo se puede presentar de la siguiente manera: Jamás hay que delegar la validez de lo que otra persona, sobre todo alguien cercano, dice acerca de la impresión que uno da o de cómo cae. En vez de eso, hay que preguntar cuál ha sido la impresión que uno ha dado, para poder darse cuenta de lo que comunica inconscientemente. Lo anterior le permite al educador aumentar el conocimiento que tiene sobre sí mismo y la oportunidad de trabajar consigo mismo, de manera que su comunicación sea congruente y consistente. Esto, de acuerdo con lo observado en diversos estudios, facilitará el manejo de los límites con los aprendientes y la prevención de la indisciplina en el aula.

#### **h. No permita que las discusiones se transformen en altercados destructivos**

En particular este consejo tiene una doble importancia para el educador. Por un lado, desde la perspectiva personal, él debe conocer las limitaciones de su tolerancia para así poder elaborar una serie de recursos que le permitan no perder el control. En observaciones realizadas en el aula, se pudo comprobar cómo, en algunas ocasiones, el docente "pelea" o "riñe" con el educando, lo que de ninguna manera es conveniente. Cada educador debe conocer cuáles son las situaciones que lo enojan y le hacen perder el control y, de antemano, debe estar preparado para prevenir ese comportamiento y poder dar una respuesta al educando que le permita aprender del educador y su forma de proceder.

En segundo lugar, se encontró que algunas veces el educador no intervino ante las situaciones de discusión o altercados violentos entre aprendientes, lo que permitió que éstos se lastimaran o que el conflicto se hiciera más grande. El educador debe estar atento al comportamiento de los educandos dentro del aula y fuera de ésta y debe intervenir cuando esté en juego el bienestar de los aprendientes y la salvaguardia de un ambiente propicio para la convivencia armónica, procurando que tengan un espacio neutral en el cual manifestar su desacuerdo para llegar a una solución pacífica del mismo. Por ningún motivo un educador debe dejar que una situación genere violencia, ni debe ignorar su papel formador y conciliador.

Siempre que una comunicación se está convirtiendo en un altercado destructivo se presentan algunos signos externos, tales como el aumento del volumen de la voz, uso de palabras negativas, tono hostil, etc. Estos signos son los que deben atenderse de inmediato y se debe recordar que todos los seres humanos son propensos a tener sentimientos inadecuados para la convivencia social; sin embargo, esto nunca justifica que se pueda dañar la autoestima de los demás.

La máxima de este consejo se podría proponer de la siguiente manera: "Hay que ayudar a los educandos a aprender a respetar el derecho que tienen los demás de expresar su opinión y debería mostrarse cómo pueden manifestarse respetuosamente los desacuerdos". (Alfaro Rodriguez, 2002)

- i. Manifieste sus sentimientos abiertamente y con sinceridad. Refiérase a los problemas importantes aún cuando temas que el hacerlo incomodo a las personas.**

Los niños tienen el derecho a ser formados integralmente y esto incluye el derecho de conocer la forma correcta de expresar todo tipo de sentimiento para manifestarlo de manera respetuosa y aprender a respetar los sentimientos de los demás. La recomendación es no dejar de abordar las dificultades y acumular sentimientos inadecuados hacia el otro, ya que provoca resentimiento, desconfianza y desprecio.

Los profesores deben adoptar medidas para que los niños, niñas y adolescentes aprendan a expresar sentimientos y a utilizar recursos para evitar la intensificación de los mismos, si no están bien encausados. Guardarse y reprimir los sentimientos, tarde o temprano, causará conflictos en las relaciones humanas. Es una de las causas más comunes de la transgresión de normas de convivencia entre los niños y adolescentes.

El educador también tiene el derecho, a expresar sus sentimientos y demandar de los aprendientes el respeto y consideración a su trabajo y a su salud mental, por lo que debe construir un clima de aula en donde la comunicación abierta de los sentimientos y el respeto a los mismos sean posibles y valorados.

Como máxima o corolario propone: "El derecho a expresar los sentimientos jamás debe utilizarse para comunicar de modo destructivo los mimos." (Alfaro Rodriguez, 2002)

- j. No utilice técnicas desleales de comunicación; no emprenda "peleas sucias".**

Generalmente las técnicas desleales de comunicación aparecen como recursos para poder manejar el enojo y la ira. El profesor como ser humano no está exento de esos sentimientos y también debe aprender a manejarlos para así conformar un ejemplo sano por imitar.

A continuación una serie de técnicas desleales de comunicación. Entre ellas están:

- Fingir que la otra persona ha hecho una afirmación o demanda irrazonable.
- Pretender adivinar el pensamiento de la otra persona, manifestando conocer la motivación que tiene para decir las cosas.
- Cambiar de tema, generalmente utilizando contraataques.
- Formular varias acusaciones a un mismo tiempo (algunas ciertas para esconder otra que es falsa).
- Emplear la lógica para esconderse de la realidad emocional.
- Interrumpir al que está hablando con frases como "Pero eso no es cierto, yo no he..."
- Intimidar.
- Culpar al otro por algo que no puede remediar o, bien, negarse a perdonar para obtener beneficios personales.
- Utilizar la humillación, insultar, echar en cara.
- Utilizar el sarcasmo y el ridículo, entre otros. (Frech, 2001)

Si bien en el análisis de la información realizado en el estudio de referencia, se trata de reflejar lo más fielmente posible la realidad de aula encontrada, muchas técnicas quedaron registradas en otras categorías y sub categorías; por ejemplo, el sarcasmo, las amenazas, los regaños, las órdenes, los comentarios devaluativos, etc., que se registran como el estilo que tienen algunos educadores de llamar la atención, o bien el uso de la voz, la privación de derechos y otros.

Se señalan estas técnicas desleales porque ofrecen el denominador común de que afectan la autoestima del receptor del mensaje; pero también del emisor del mismo. Estos recursos de la comunicación, como se señala, encierran un enmascaramiento de sentimientos de ira y frustración que se proyectan al trato con las otras personas. Cuando hay dificultad para manejar determinadas situaciones, como por ejemplo la conducta de los aprendientes en el aula, aparecen sentimientos de impotencia y reacciones de agresividad que desvalorizan a la otra persona; pero también al que esté utilizando el estilo desleal.

Estas técnicas desleales reflejan las dificultades en la construcción de la personalidad y en la socialización que tiene una persona, al necesitar plantear su interrelación con los demás a partir de recursos destructivos para defenderse de un medio, en el cual se siente amenazado.

El autoconocimiento y el autocontrol son indispensables para el educador o educadora en todos los niveles; pero es particularmente importante cuando se está trabajando con niños y adolescentes.

### **k. Guíese por el efecto y no por la intención de la comunicación propia**

La idea de este consejo es recogida por la sabiduría popular en un viejo proverbio que dice: "*de buenas intenciones está empedrado el camino al infierno.*" Esto quiere decir que no basta con tener buenas intenciones en la comunicación; es necesario prestar atención al efecto que ella causa sobre el otro. Los educadores y otros adultos, con frecuencia asumen que su comunicación con los niños y adolescentes clara y concisa y parten de esta premisa sin considerar que la otra persona puede estar entendiendo y comprendiendo cosas diferentes. Estar atento a la reacción de los aprendientes es la máxima de esta sugerencia así como "examinar qué es lo que hay en el propio comportamiento que hace que la otra persona se forme una opinión distinta de aquella que usted en forma consciente trata de comunicar". (Frech, 2001)

### **l. Acepte todo sentimiento ajeno y procure comprenderlo; no acepte todos los actos, pero procure entenderlos**

Ya se mencionó la importancia de expresar los sentimientos. En este consejo se hace hincapié en el respeto y la consideración que se debe tener hacia los sentimientos ajenos. El aula es un lugar de convivencia y en ella puede haber toda manifestación sentimental siempre y cuando ésta no dañe la autoestima ni el autoconcepto de ninguno de los miembros del grupo. Se solicita que exista una comprensión de esos sentimientos pero no necesariamente se deben aceptar los actos que se deriven de los mismos; esto es lo que marca la diferencia: una persona puede comprender y respetar un sentimiento pero no estar de acuerdo con la expresión que la otra persona haga, no obstante también debe procurar entenderla.

Se debe recordar que cuanto más pequeños sean los niños menos recursos verbales y lingüísticos tienen para comunicarse; en muchas ocasiones cuando actúan estén comunicando sus sensaciones y opciones por lo que el entendimiento de los mismos es requisito para facilitarles la expresión de sus inquietudes. Este último no quiere decir que se deba tolerar todo comportamiento. Por el contrario el niño y en especial el adolescente deben conocer y practicar las normas sociales; además, necesita aprender la mejor forma de expresarse.

Un educador siempre encontrará las circunstancias en el aula con las cuales puede enseñarles a los aprendientes a tener tacto en el manejo de situaciones que lo requieren. Hablar con un tono de voz bajo con el niño que tiene problemas, hacerlo a solas y con mucho respeto, le está enseñando al niño a no sentirse humillado por las circunstancias, pero que se requiere un cambio para mejorar las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, el docente adquiere autoridad moral para solicitar comportamientos similares al niño y al grupo en general.

**m. No acostumbre a sermonear ni a regañar, es mejor preguntar para hacer pensar**

Los padres, madres y educadores recurren al sermón con la sana intención de tratar de que el niño o el adolescente comprendan que deben cambiar su comportamiento. Se le suele llamar sermón porque quien utiliza esta técnica se comunica, generalmente, en forma de monólogo sobre el tema del cual quiere llamar la atención. Como la conducta perturbadora de los niños o adolescentes gira generalmente sobre las mismas cosas, el sermón se vuelve repetitivo y deja de ser atendido por el interlocutor que asume que ya ha oído eso y no le presta mayor atención, o sea, el objetivo que se busca se desatiende por completo.

Esta técnica no siempre resulta inadecuada o desleal; en algunas ocasiones con los niños pequeños funciona si es breve, concreta, y cuando hay una necesidad imperiosa de informar al niño de algo o bien cuando se está tratando de crear rutinas y hábitos. Es condición que se tenga claro, de que de verdad el niño necesita esa información o cuando es el niño el que pide esa información. Sin embargo, pocas veces hemos visto que se utilice correctamente, por ejemplo, la información sobre la necesidad de lavarse los dientes después de las comidas, pasa a ser un sermón cuando repetidamente se le dice a los niños: "Hay que lavarse los dientes después de cada comida, porque si no lo hacemos, los dientes..., etc.", se dan muchas razones, a veces incompresibles y carentes de significado para el niño.

En este caso la repetición aburre e indispone al niño, ellos mismos suelen repetir el sermón, casi con las mismas palabras, pero con ademanes o tono de voz devaluativo. Es mejor evitar este tipo de acciones para ayudar a que el niño incorpore realmente la norma y no que esta se convierta en algo tedioso y, por lo tanto, sujeto a ser confrontado mediante una conducta perturbadora. (Frech, 2001)

En relación con la costumbre de regañar, es conveniente recordar que el regaño es aquel tipo de comunicación verbal que se acompaña de una serie de signos no verbales, que permiten a la otra persona reconocer que hay enojo. Estos signos se refieren al tono y timbre de la voz y a las manifestaciones propias de la impaciencia, como por ejemplo colocarse las manos a la cintura, señalar con el dedo índice, arrugar la cara y abrir los ojos a su máxima expresión, hay otras manifestaciones fisiológicas no visibles tales como aumento del latido cardiaco y de la presión sanguínea, entre otros.

Generalmente cuando se le pregunta a alguien si está regañando a otro, dice que no, que lo que hace es recordarle a la otra persona cómo es que debe comportarse para comunicar una enseñanza. Más aún los regaños en forma de gritos, son considerados expresiones neuróticas que devalúan la autoridad de los adultos, tienen muy pocos efectos en los comportamientos de los niños y adolescentes, les provocan sentimientos de inseguridad y les ofrecen un modelo inapropiado de comportamiento.

Estas situaciones hacen recordar la importancia de trabajar en la buena convivencia, a manera de disciplina preventiva, para actuar de tal modo que se puedan aplicar las normas, casi en forma automática y se eliminen muchas de las situaciones de indisciplina complicadas que se presentan en el aula.

La recomendación, en este caso, es utilizar las preguntas, para hacer pensar y confirmar si la persona ha entendido y también para poder profundizar en la situación recurriendo al diálogo que siempre es un mejor recurso para la salida construcción del conocimiento.

#### **n. No emplee las excusas ni se deje engañar por ellas**

Las excusas se utilizan para ocultar una situación que está causando alguna dificultad; por ejemplo, si se les dice a los aprendientes: "llegué tarde porque se le acabó la gasolina al carro", esto es una excusa en la cual no se dice toda la verdad, que sea, el hecho de que al carro se le acabe la gasolina se debe al descuido porque no se le presta atención al medidor correspondiente. Es necesario enseñar a las y los educandos la diferencia entre excusas y razones; la excusa busca ocultar los motivos reales, las razones son explicaciones de esa realidad. Ayudar al niño y adolescente a encontrar la diferencia, es un modo de enseñarle a ser honesto y sincero y a aceptar las consecuencias de las acciones, con lo que se logrará que pueda ejercer el autocontrol sobre las decisiones que toma.

El profesor debe recordar que siempre es posible salir al encuentro de una excusa con una afirmación razonable que señale la realidad y manifieste comprensión por los sentimientos de la otra persona. Esto es importante en la formación del aprendiente y al adulto le da la oportunidad de ser asertivo con aquel que siempre tiene una excusa para explicar las acciones, pero no son necesariamente razones válidas para la misma. (Frech, 2001)

#### **o. Aprenda cuando usar el buen humor y cuando tomar las cosas con seriedad**

El humor es uno de los atributos más maravillosos que un ser humano puede tener. Algunas de las tendencias actuales de enfocar las posibilidades del ser humano para ser feliz, incluyen el uso del humor, como uno de los factores protectores más fuertes. Utilizado adecuadamente en una clase, puede lograr que momentos de tensión o cansancio sean sobrellevados con mayor facilidad. Pero el humor no tiene solo el significado anterior, también el ser humano puede desarrollar la capacidad de reírse de sí mismo y de ver el lado humorístico de las situaciones y gozar con ello. Se pueden solventar mejor muchas equivocaciones y debilidades, si uno las asume con buen sentido del humor.

Si el humor es fiable, respetuoso y oportuno, puede ayudar a evitar discusiones destructivas. La recomendación que debe guiar el uso del humor se puede resumir así: cuando bromea es divertido es porque los dos compañeros comprenden que no existe intento alguno, consciente o inconsciente de herir la imagen de la otra persona. El educador, según se desprende de lo anterior, no debe abusar de este recurso ni permitir su uso cuando a las personas les resulta incómodo.

#### **p. La regla de oro: Aprenda a escuchar**

Es prácticamente imposible educar a los niños y adolescentes si no se aprende a escucharlos. El escuchar activamente a los niños, implica una manifestación de verdadero interés por sus sentimientos y opiniones, así como un evidente interés para tratar de entenderlo.

Muchas personas utilizan en su comunicación una actitud de preparación para la respuesta, en lugar de concentrarse en escuchar lo que se les está diciendo. Otros que parecen no escuchar, ni oír, contestan como si la conversación fuera un monólogo solo que ellos consideran que tienen la verdad y la razón.

Los niños pequeños al igual que todas las personas, tienen derecho a ser escuchados lo que sus opiniones sean consideradas, aunque no parezcan, en un primer momento que son interesantes. Si se le ahonda al niño en su razonamiento, el educador puede descubrir un mundo muy singular frente del suyo. También es necesario enseñarle al aprendiente a escuchar y, una forma simple, es pedirle que repita la información con sus propias palabras que se le acaba de dar.

Tanto para poder expresar, como para escuchar, se necesita que la comunicación sea en el momento oportuno. Para que la comunicación sea sana, positiva y asertiva debe darse en condiciones óptimas, esto es algo que también puede enseñarse. La máxima de esta regla implica que la escucha siempre debe tener un carácter positivo; debe ir dirigida a la construcción de un diálogo que permita el desarrollo personal de los interlocutores. (Frech, 200)

### **2.15 PEDAGOGÍA PREVENTIVA PARA LA CONVIVENCIA**

Los problemas de convivencia y disciplina entre las y los educandos 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 graves, 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.

Contrariamente, cuando una institución se configura en estructuras de participación que viven de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, esté mucho más expuesta a la aparición de problemas de convivencia 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 las y los educandos.

Intervenir a tiempo es uno de los retos más importantes de la gestión de la convivencia. Implica trabajar para generar buenas relaciones humanas, un ambiente agradable y motivador hacia el trabajo, actividades de aprendizajes con sentido, interesantes y atractivos para educandos y educadores.

La intervención preventiva tiene, respecto a la intervención terapéutica o reeducadora que se da luego de los problemas, muchas ventajas, entre las que destacan las siguientes:

- a) La prevención es más económica, en todos los aspectos.
- b) Tanto los instrumentos, como los recursos humanos preventivos son más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa.
- c) La prevención es más eficaz y conveniente si pensamos en la población a la que va dirigida.
- d) La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas.
- e) Finalmente, la institución educativa es, por si misma, un ámbito de atención social que está mejor preparada para la actuación preventiva, que para cualquier otra. (Ortega, 1998)

Los programas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, giran alrededor de dos componentes básicos que cambian la forma de definir las relaciones en las aulas: la estructuración de las actividades educativas mediante la cooperación en equipos heterogéneos, que puede llevarse a cabo a través de cualquier materia; y el desarrollo de una secuencia de 16 actividades en las que la cooperación se aplica a contenidos relacionados con el currículo de la no violencia. (Díaz Aguado, 2005)

#### **a. El aprendizaje cooperativo en equipo heterogéneos**

El enfoque socio histórico de la psicología de la actividad representa el marco fundamental para explicar la naturaleza de las innovaciones incluidas en el aprendizaje cooperativo, así como su eficacia para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual y a las características de la niñez y la adolescencia. Dichas actividades suponen, respecto a los procedimientos tradicionales, dos innovaciones básicas:

- **La agrupación de las y los educandos en equipos heterogéneos.** Cuando decimos heterogéneos nos referimos a grupos en los que participan educandos diferentes respecto a rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupos étnicos, género, riesgo de violencia, etc.

Esta diversidad ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad, y en las que se priva a las personas de las oportunidades necesarias para prevenir la violencia.

Esta característica contribuye a luchar contra la exclusión, y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, que muchas veces son el origen del desapego que algunos aprendientes sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violencia.

Además de la integración diversa, los grupos deben ser orientados para trabajar como verdaderos equipos, es decir, a comunicarse y organizarse democráticamente, repartir el trabajo, autoevaluarse y auto regularse, etc. Integrar los grupos y dejarlos completamente a su albedrío no solamente no garantiza el trabajo en equipo, sino puede resultar en un aprendizaje negativo para el grupo, pues se reproducen algunas de las malas prácticas sociales: unos se aprovechan del grupo, el trabajo se reparte de forma desigual, algunas personas son excluidas consciente o inconscientemente (las mujeres, las personas de origen rural, los miembros de grupos étnicos históricamente excluidos, etc.).

La agrupación de las y los educandos exige la presencia educativa del profesor, quien está atento a cuestionar y sugerir estrategias para que los grupos funcionen como verdaderos equipos y aprendan a trabajar de forma cooperativa. Esta metodología además, ofrece innumerables oportunidades para dialogar sobre la convivencia y la manera de mejorarla. (Ortega, 1998)

- **Un significativo incremento del poder y de la responsabilidad de las y los educandos.** Esto se concreta en su propio aprendizaje, sobre todo, en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos como son en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política, medicina...) Generalmente se les ofrece un menú de opciones para que puedan tomar sus decisiones y hacerse responsables de las mismas.

Estas actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así al tratar al niño y al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia y al proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia.

## **b. El currículo de la no violencia**

Se han desarrollado una serie de trabajos sobre como facilitar de mejor forma que las y los educandos construyan valores de respeto a los derechos humanos. La tolerancia y rechazo al sexismo y a la violencia que se complementan con algunas actividades dirigidas de manera específica contra el acoso entre iguales, todo ello en función de mejorar la convivencia escolar. A continuación la propuesta para ejemplificar como se puede incluir en el currículo temático relacionada con el mejoramiento de la convivencia.

- Democracia es igualdad
  - Activación de esquemas previos y de habilidades básicas de comunicación a partir de un spot.
  - Discusión sobre distintos tipos de discriminación enfatizando la conexión con la vida cotidiana y con las discriminaciones que producen en la escuela.
- La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia
  - Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos.
  - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
  - Discusión sobre las violaciones de los derechos humanos en la vida cotidiana.
- Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.
  - Discusión sobre la naturaleza, de la violencia partir del video odio y destrucción.
  - Discusión sobre acoso y victimización.
- Racismo y xenofobia
  - Aprendiendo a detectar el racismo.
  - Que mala memoria tenemos (historia crítica).
- Sexismo y violencia de género
  - Detección del sexismo y generación de alternativas.
  - Discusión sobre la violencia de género a partir del video Hogar triste hogar.
  - Elaboración de un mensaje para prevenir o para detener la violencia de género.
- Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio
  - Detección de las distorsiones que contribuyen a la violencia en general
  - Detección de las distorsiones que contribuyen a la violencia entre niños y adolescentes.
  - Discusión sobre estrategias para prevenir o para detener la violencia en el ocio.
  - Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- Discusión sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad. (Díaz Aguado, 2005)

### c. Recomendaciones desde la práctica

- **Romper la conspiración de silencio sobre la violencia escolar, e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia.** Entre las condiciones que contribuyen a la violencia escolar, destacan tres características de la escuela tradicional: la justificación o la permisividad de la violencia entre niños y adolescentes, como forma de resolución de conflictos entre iguales; el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera; y la falta de respuesta de las y los educadores ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.

Dicha falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel de las y los educadores, especialmente en secundaria, orientado de manera casi exclusiva a impartir una determinada materia. Y, como sugieren los propios educadores, podría superarse si recibieran el apoyo y la formación adecuados para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de convivencia democrática. En este ámbito hay que situar el establecimiento de contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan y los agresores recibir una adecuada orientación, porque, de lo contrario, la impunidad de la violencia contribuye a su incremento.

- **Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos,** estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socioemocional, y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos, así como la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar esa comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de tal perspectiva conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que afecta a cualquier individuo, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos.
- **Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización,** ayudando a que las y los educandos aprendan a decir no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda cuando se necesite; y estar preparados emocionalmente para no sentirse culpables cuando se es víctima.
- **Prevenir la intolerancia y el sexismo.** Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia los papeles y las relaciones en cuyo contexto se produce la violencia ejercen una influencia decisiva en el riesgo de ejercerla, como son las creencias racistas, sexistas y xenófobas, la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía, o cualquier otra creencia que lleve a rechazar a las personas que se perciben diferentes, situación en la que todos y todas podemos encontrarnos.

De ahí se deriva la necesidad de lograr que las y los educandos aprendan a detectar y a corregir dichas actitudes, como un requisito necesario para prevenir la violencia en todas sus manifestaciones. (Díaz Aguado, 2005)

- **Educación en la convivencia democrática mejorando la coherencia entre los valores que se pretende que las y los educandos aprendan y la práctica educativa.** Los principales obstáculos que debe superar hoy la educación es el relacionado con lo que se ha denominado currículo oculto. El incremento de los problemas de indisciplina en los últimos años, sobre todo en los educandos de secundaria, pone de manifiesto que el currículo oculto ha perdido eficacia como forma de convivencia y que para superar estas dificultades es necesario avanzar en la construcción de la democracia desde la escuela, una de las mejores herramientas para luchar contra la violencia y la exclusión.

Por todo ello, es preciso incentivar la participación de las y los aprendientes en la construcción y en la aplicación de las normas que regulan la convivencia y mejorar la eficacia educativa de la disciplina.

- **Poner a disposición de las y los educadores los medios que permitan adaptar la escuela a una situación nueva.** Conviene tener en cuenta la necesidad de apoyarlos, facilitando que adquieran las habilidades necesarias para conseguirlo, y creando condiciones que posibiliten la cooperación entre ellos sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar sus posibilidades para desarrollar objetivos muy complejos son los medios necesarios, ni en la tendencia contraria, infravalorando la capacidad de unos profesionales para adquirir las habilidades necesarias que permitan adaptar la educación a las exigencias de la situación actual. (Díaz Aguado, 2005)

## 2.16 Manejo de conflictos

### a. Educación, convivencia y conflicto

Entendemos que es imprescindible abordar la relación entre educación y conflicto, en tanto no hay posibilidad de convivencia sin conflictos, de sociedades sin conflictos, de centros sin conflictos, etc. En este sentido, la primera idea que estamos constatando en los últimos años es la enorme presencia de la visión negativa del conflicto en el conjunto de la sociedad y muy particularmente entre educadores y educandos.

Esta creencia lleva, en muchos casos, a considerar como centro educativo ideal, aquel en el que no existen conflictos; en el que, por ejemplo, las y los educadores podrían entregarse a facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos sin apenas impedimentos por parte de los aprendientes. Desde esta perspectiva, educadores y educandos ideales serían aquellos que no planteasen conflictos.

Sin embargo, esta visión, además de científica, presenta serios obstáculos y desventajas para poder encarar la función docente con más garantías de éxito. Por ello, entendemos que es imposible disociar educación de conflicto, al igual que no podemos separar convivencia de conflicto. Y ello, fundamentalmente, porque el conflicto es consustancial a la vida, y por consiguiente, ha de estar presente en todos los ámbitos de la misma.

Frente a la visión aconflictiva es necesario partir de la naturaleza conflictiva de los centros educativos para desde ahí considerar al conflicto como un reto y una oportunidad educativa para construir centros convivenciales.

### **2.16.1 La visión negativa del conflicto**

En las culturas occidentales predomina una concepción negativa del conflicto en diversas acepciones: conflicto como sinónimo de desgracia, de mala suerte; conflicto como algo patológico o aberrante; conflicto como disfunción; como violencia; etc.

Expresiones como conflicto es pelear, enemistad, atacar, etc., así como la desesperanza que se produce cuando se cree que la paz presupone la ausencia de conflictos, ¿Cómo puede ser que en la paz siga habiendo conflictos?", interroga una estudiante universitaria, confirman año tras año la visión tradicional del conflicto.

Modificar estas percepciones que, tanto educadores como aprendientes tienen sobre el conflicto, es uno de los retos que tenemos que afrontar para encarar la realidad del conflicto como algo natural e inherente a toda convivencia y a partir de ahí, afrontarlo como un reto educativo.

#### **a. Educación, conflicto, democracia y convivencia**

Como consecuencia del legado filosófico ideológico de la no violencia, de la teoría crítica de la educación, la Investigación para la Paz (IP), y muy particularmente el modelo crítico-conflictual no violento de la Educación para la Paz (EP), el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales.

Todas las instituciones, y la escuela no es una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad.

Además, el conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las organizaciones, sino que también es necesario afrontarlo como un valor, pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras.

Esta apertura hacia el conflicto por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, puede llevar consigo en un momento determinado el cuestionamiento del funcionamiento de la institución escolar y con ello, de su propia estructura jerárquica. Por ello, una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede por menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismo, entre otros, de perpetuar el statu quo.

Es en este sentido que atribuimos al afrontamiento positivo de los conflictos un carácter democratizador para la vida del centro, en tanto que facilita la participación de todos los protagonistas del proceso educativo, permite la diversidad de enfoques y propuestas e integra la disidencia como manifestación legítima del funcionamiento organizativo.

#### **b. El manejo de conflictos en el ámbito escolar**

Hace tres décadas comenzó a sistematizarse en Estados Unidos el estudio y el uso de los procedimientos de transformación de conflictos o como en sus inicios se denominó, "Técnicas Alternativas de Resolución de Conflictos (TARC)". Se destaca el término "alternativo" porque el elemento comparativo es el sistema tradicional, el judicial cuando una autoridad impone una pena o castigo; modelo que se reproduce en el ámbito escolar.

Posteriormente se propuso utilizar el término manejo en lugar de resolución porque hay algunos conflictos que no se logran resolver, pero si manejar de forma pacífica y democrática. El nexo de unión entre estas técnicas, negociación, mediación y sus diversas variantes, es que las partes involucradas en un conflicto deciden, toman un papel activo en la transformación del mismo, del que son protagonistas. Aunque en la mediación interviene una tercera persona la solución del conflicto queda en manos de las partes en disputa.

Las diversas Técnicas Alternativas de Resolución de Conflictos (TARC) en la escuela pueden propiciar un cambio en la cultura de los aprendientes, si se les educa en su manejo. En la medida en que a ellos se les inculque que existen formas no violentas, racionales, para solucionar las disputas, se estaría ganando mucho, por cuanto se le estaría restando la legitimidad que ha tenido la violencia entre los escolares. Por otra parte, algunas de esas TARC, propician valores sociales como la cooperación, la solidaridad y la alteridad, e individuales, como la escucha efectiva, la autoestima, la comunicación significativa y el pensamiento crítico.

Es importante señalar que cualquier programa de las TARC para escolares debe tener presente dos variables:

1. El ajuste a las etapas evolutivas de los niños. Existen cuatro niveles en las estrategias interpersonales:
  - a. En el nivel 0, el desarrollo evolutivo más bajo (que usualmente se prolonga hasta los tres años), los niños operan con orientaciones momentáneas y físicas. Este nivel se caracteriza por reacciones primitivas de lucha o fuga. Los conflictos se resuelven mediante expresiones físicas, como el llanto, o interrumpiendo la interacción.
  - b. En el nivel 1 (que opera entre los tres años y los seis) añade una apreciación de los efectos subjetivos y psicológicos del conflicto. La orientación respecto del conflicto puede describirse del mejor modo como un egocentrismo competitivo o de gana pierdes, e involucra estrategias de transformación del otro como las órdenes y las amenazas.
  - c. En el nivel 2 (entre los siete y los doce años), el conflicto es visto como bilateral, pero no mutuo. El niño comprende que hay que lograr el acuerdo de ambas partes, pero no que ese acuerdo debe ser mutuamente satisfactorio, por lo tanto, el niño se ve envuelto en una operación estratégica para proteger su propio interés.
  - d. En el nivel evolutivo más alto, el nivel 3 (que generalmente se inicia entre los doce y los quince años), se tiene ya la capacidad de aprender a atribuir los conflictos a la relación, de modo que sólo resulten aceptables las soluciones mutuamente satisfactorias, que requieren una verdadera negociación colaborativa.

Apreciar la influencia del contexto social: hay que tener presente la forma como el contexto social puede regular la conducta normativa, las sanciones y el margen de tolerancia para permitir determinados comportamientos. Todo ello varía de una cultura a otra. Este contexto social involucra: el contexto cultural o las fuentes sociales de las reglas que los educandos utilizan para identificar y solucionar sus conflictos, y el contexto institucional, o las influencias que ejercen las instituciones educativas.

### **c. La negación ante el conflicto**

Esta técnica se puede definir como "un medio habitual para resolver el conflicto que a menudo implica un encuentro cara a cara entre las partes en el que cada parte hace concesiones hasta que se alcanza un acuerdo" (Muñoz, 2002)

Si bien es cierto que negociamos todos los días y en casi todos los ámbitos de la vida, esta acción posee una importancia especial cuando se trata del ámbito educativo. Al brindarse la posibilidad de negociar cara a cara, se pueden desarrollar paralelamente valores fundamentales para el educando, como son la autonomía, el respeto por los demás, y por sus ideas.

La negociación es, sin duda, la forma ideal de afrontar una disputa. Sin embargo, es necesario reconocer que ella no forma parte de nuestra cultura, por cuanto no ha sido preocupación del sistema educativo inculcar las estrategias o los fundamentos para su aplicación. Ella se da, básicamente, de manera "silvestre" e intuitiva en los centros formativos.

En términos generales, existen dos maneras de afrontar la negociación, una en forma cooperativa (negociación por intereses) y otra en forma competitiva (negociación por posiciones). Antes de pasar a definir cada uno de los tipos de negociación conviene introducir los conceptos de posiciones e intereses

- Cuando hablamos de posiciones hacemos referencia a la exigencia en la que se enredan las personas cuando están negociando y responden a la pregunta aquí quiero lo que exijo a la otra parte.
- Sin embargo los intereses constituyen lo que las partes quieren lograr durante la negociación, responde a la pregunta por qué lo quiero y para qué, es la motivación que se encuentra por debajo de la exigencia o posición.

En la negociación competitiva también denominada negociación de músculo dura, y por posiciones, cada parte quiere obtener el máximo beneficio posible. La lógica que impera es la de "yo gano tú pierdes". Las partes no buscan un acuerdo satisfactorio para todas las personas implicadas, se centran en el corto plazo sin prestar atención a las relaciones futuras que puedan existir entre ellos.

Por el contrario, en la negociación cooperativa, también denominada negociación suave, por intereses, de principios, las partes se centran en localizar intereses comunes, se espera que estén dispuestas a ganar y perder algo porque a cambio obtienen un acuerdo y preservan la relación (o evitan que se dañe más). La lógica que guía este proceso es "yo gano tú ganas".

#### **d. La negociación cooperativa**

El objetivo final de este tipo de negociación es lograr un acuerdo satisfactorio para todas las partes en conflicto, para lo cual se centran en los intereses (en el sentido anteriormente explicado). Algunos comportamientos característicos en las negociaciones cooperativas son los siguientes:

- Exposición clara de lo que se desea y receptividad a los intereses de las otras partes.
- Comportamiento generador de confianza, transparencia y cooperación.
- Actuación suave con la persona, y dura con el problema; separa a las personas del problema o materia conflictiva.
- Conciencia de que la otra parte conoce los intereses propios y explora los de la contraparte y juntos inventan opciones de mutuo beneficio, solo cede ante principios o criterios de legitimidad, no ante imposiciones.

Una constante actual en la literatura especializada consiste en considerar que el modelo competitivo de negociación, basado en el enfoque pierde gana, está superado por el enfoque, gana-gana: propio de la negociación cooperativa. Se ha podido demostrar que a largo plazo no es inconveniente utilizar el esquema competitivo, en la medida en que él puede generar la escalada del conflicto y ocasionar resentimiento, agresividad y frustración en uno de los actores o en ambos. El enfoque gana-pierde se basa en la premisa de que la naturaleza humana es egoísta y competitiva. Por el contrario, el enfoque gana-gana, considera que lo básico es la cooperación e invita a la solidaridad en una negociación. Este modelo propicia algunos valores básicos para la cohesión social y, específicamente para la convivencia pacífica y democrática en los centros educativos.

Un proceso de negociación cooperativa involucra los siguientes pasos:

1. **Acordar negociar:** incluye aspectos como la voluntad de las partes para negociar y las reglas en el procedimientos de negociación: hablar por turnos centrarse en el problema y no en las personas, no levantarse de la mesa sin que se produzcan acuerdos, etc.
2. **Conocer y respetar los distintos puntos de vista de las partes:** en este paso es de vital importancia poseer un conocimiento fundamental en técnicas de comunicación por cuanto significa saber escuchar, preguntar para aclarar un aspecto confuso de la comunicación, antes de juzgarlo, utilizar la técnica del parafraseo, es decir, repetir con palabras propias las ideas centrales de lo que expone la otra parte. Comprende además, ponerse en el lugar del otro. Entender sus necesidades, intereses, angustias, temores y razones. Respetar las ideas del otro (tolerancia), no significa que necesariamente, se acepten sus ideas. Pero por lo menos, existe la posibilidad de utilizar criterios objetivos razonables para dirimir esas discrepancias. Y lo más importante, que no acudirá a la violencia física, psicológica o moral, al sarcasmo e ironía hiriente, para solucionar los problemas.
3. **Encontrar intereses comunes:** lo aconsejable es negociar de acuerdo con intereses o criterios objetivos, no por posiciones. Un interés responde a las preguntas: por qué ó para qué lo quiero. Responde a los objetivos que se persiguen. Las posiciones por el contrario son explícitas, responden a posturas ellas pueden paralizar un posible acuerdo. Si bien es cierto que los intereses comunes no son obvios de manera inmediata ellos están latentes en todo el proceso de negociación. Los intereses compartidos deben ser vistos como oportunidades. Además, los intereses comunes pueden lograr que la negociación avance con mayor facilidad. Todo ello requiere intercambiar los datos acerca de lo que necesita el otro y por lo que necesita.
4. **Generar opciones que satisfagan los intereses de las partes:** no se trata de buscar la mejor respuesta, sino de crear el mayor número de respuestas potenciales trabajando en conjunto. Para lograr lo anterior se puede realizar una lluvia de ideas sin limitaciones. Posteriormente, se valoran esas opciones y se trabajan aquellas que satisfagan ambas partes. Este punto es esencial para la llamada negociación de intereses o negociación integrada, por cuanto se hace énfasis en la cooperación.

**5. Evaluar las opciones:** en este paso los criterios para tal fin deben ser objetivos se basan en conceptos como la eficiente, los precedentes la costumbre el tratamiento equitativo, el valor del mercado, etc. Lo ideal es que estos criterios tengan aceptación por las partes y respondan a interrogantes como ésta: ¿Qué piensan que sería un acuerdo justo?

**6. Generar las mejores alternativas si no se llega a un acuerdo:** las opciones están: la mesa de negociación, las alternativas están por fuera de dicha mesa. De tal suerte que todo negociador debe poseer su MAAN (Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado). Si las partes no llegan a un acuerdo, ¿Cuáles son las alternativas posibles que tienen ellas en un proceso de negociación? Es fundamental tener estas alternativas en la medida en que no siempre una negociación finaliza en un acuerdo.

**7. Formalizar un acuerdo.** Si se produce, éste se debe dejar formalizado a través de un procedimiento que incluya aspectos esenciales como: compromiso entre las parte de cada una de ellas, sanciones por el incumplimiento de lo acordado, instancias a que puede acudir en tal caso, etc. La formalización se puede dar a través de un procedimiento escrito (es lo aconsejable), pero en algunos casos, puede ser sólo a través de un compromiso verbal.

#### **e. La mediación de conflictos**

- La mediación, contrariamente a lo que, sería un juicio, un arbitraje o una negociación, que son situaciones duales, es una situación triangular; implica necesariamente una tercera persona, un tercero estrictamente independiente de ambos protagonistas o antagonistas. El mediador debe suscitar la libertad.
- Mediación es la intervención en un conflicto de una tercera parte neutral que ayuda a las partes opuestas a manejar o resolver su disputa. La tercera parte imparcial es el mediador, quien utiliza técnicas para ayudar a los contendientes a llegar a un acuerdo consensuado con el fin de resolver su conflicto. Este acuerdo es con frecuencia un contrato mutuamente negociado, de obligatoriedad jurídica entre los contendientes.

La palabra ayuda es importante en este contexto. Se supone que los mediadores no fuerzan ni imponen la resolución. En lugar de ello, un mediador capacita a los contendientes para llegar a su propio acuerdo sobre el modo de resolución del conflicto, propiciando la discusión cara a cara, resolviendo el problema y desarrollando soluciones alternativas.

- La mediación es una alternativa a la violencia, la autoayuda o el litigio, que difiere de los procesos de negociación y arbitraje. Es el proceso mediante el cual los participantes, con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La forma más útil de observar la mediación es considerarla como una intervención de solución de problemas dirigida a una meta. Tiene el propósito de resolver desavenencias y reducir el conflicto, así como proporcionar un foro para la toma de decisiones. Tanto la resolución de desavenencias como el manejo de conflictos son metas complementarias y realistas de la mediación. (Muñoz, 2002)

En resumen, la mediación es un proceso de tratamiento de conflictos en el que se cuenta con la ayuda de una tercera persona neutral que no ofrece la solución. El conflicto es propiedad de las partes y ellas son quienes tienen que generar las opciones y alternativas para desatascar la situación. El mediador lo que desea y hace principalmente es ponerlas en relación y procurar que los lenguajes y las compatibilidades sean las máximas y minimizar, en todo lo posible, las incompatibilidades.

La mediación es un procedimiento y como tal tiene fases, pasos que facilitan el avance. A continuación una serie de etapas en cuanto a las diferentes fases del proceso de mediación:

1. Los previos; la reunión individual
2. Entrada o encuadre
3. Cuéntame
4. ¿Qué tratamos?
5. Propongamos
6. Hacia el acuerdo: Ensamblaje de las propuestas
7. Cierre
8. Seguimiento (Muñoz, 2002)

### **1. Los previos; la reunión individual**

Previo al proceso formal de la mediación, es necesario realizar una reunión individual con cada una de las partes, con varios objetivos:

- Valorar si la mediación es la herramienta apropiada para el caso.
- Valorar quién debe estar presente en la mediación. "Si eres parte del problema, eres parte de la solución", dejar fuera a una de las partes podría suponer el fracaso de la mediación.

Cuando se trabaja con grupos, el proceso de decidir quiénes representaron al grupo es uno de los puntos más importantes a trabajar. Conviene que estos representantes tengan la legitimidad del grupo y que no sean las personas que hayan estado liderando la confrontación, por la hostilidad que podrían generar en la otra parte. Asimismo conviene que tengan muy claro cuáles son los objetivos de sus representados y que se creen canales constantes de comunicación entre el representante y el grupo. La elección de los representantes puede conllevar varios encuentros. (Muñoz, 2002)

## **2. Entrada o encuadre**

Al reunir a las partes, hay que buscar un espacio relajado en el que se puedan sentir bien ambas. Un espacio libre de poder, informal y cómodo, sin interrupciones y con un mínimo de tranquilidad. En esta etapa inicial, partimos de un acuerdo de procedimiento, las partes implicadas apuestan por la mediación y legitiman a la o el mediador, y conforme avanza el proceso nos vamos acercando al acuerdo de contenidos.

El proceso comienza delimitando el encuadre, las reglas que nos guiarán:

1. Presentación personal.
2. Explicar brevemente el proceso. En qué va a consistir (fases)
3. Establecer las normas básicas. Cada parte podrá contar su historia sin interrupciones. Se evitarán todas las comunicaciones ofensivas o destructivas. Se pueden añadir otras normas que se consideren importantes.
4. Clarificar el rol de los mediadores. Los mediadores no juzgan, ni toman decisiones. El acuerdo sale de las partes. Los mediadores ayudan a mejorar la comunicación, a transformar la relación y a buscar puntos de acuerdo.
5. Recordar la importancia de la confidencialidad.

## **3. Cuéntame**

En esta fase, pedimos a cada parte que exponga su visión vivida del conflicto tal y como lo ha vivido. Uno de los valores importantes de esta fase es la oportunidad, que ambas partes tienen de escuchar ininterrumpidamente la historia desde otro punto de vista. Raramente esto es posible en otros contextos.

En esta fase es importante escuchar e invitar a que cuenten más, a que se desahoguen. Lo que para una parte es un detalle sin importancia, para la otra puede ser una señal de identidad. El equipo mediador no define qué es verdad o mentira, no valora, ni aconseja. Escucha, parafrasea y anima a las personas a que cuenten cada vez más.

Es necesario acceder a las causas del conflicto para poder resolverlo en profundidad y no cerrarlo en falso. Sin embargo, no debemos dar la sensación de estar interrogando a las partes. Debemos preguntar de forma empática. Podemos evitar el, ¿Porqué?, directo pasaríamos de una narración a un discurso justificativo con expresiones como cuéntame más acerca de eso o qué más cree que hay detrás de eso".

Cuando ya se han expresado las emociones y se ha transmitido información suficiente y se comienza una nueva relación, se pasa a la fase siguiente. (Muñoz, 2002)

#### **4. ¿Qué tratamos?**

Consiste en establecer la "agenda, centrar el problema, clasificar y ordenar los temas más importantes para las partes, aunque a lo largo del proceso pueden aparecer otros puntos. El objetivo de solucionar los puntos que pueden desbloquear la situación.

Hacer una lista con demasiados temas puede provocar desesperanza. En esta lista deberían aparecer los aspectos principales que preocupan a cada parte. Conviene enunciar los temas de tal forma que sean aceptables para las partes. Una vez realizada la lista, preguntamos a las partes si esos temas cubren los puntos que queremos tratar para avanzar hacia una solución o hacia una solución positiva del conflicto y distinguimos cuáles son temas de interés común y cuáles conciernen a una de las partes consensuados los temas y organizados por prioridades, pasamos a la fase de proponer alternativas. (Muñoz, 2002)

#### **5. Propongamos**

Se va tratando cada tema de la agenda y se hace una lluvia de ideas, de propuestas de arreglo. Se recogen todas las alternativas, sin juzgar, ni seleccionar. Es importante insistir en abrirse a la espontaneidad y a la creatividad a la hora de generar ideas. Se pueden utilizar algunos criterios:

- Pedir que generen ideas.
- Buscar que colaboren, que se apoyen en la generación de propuestas.
- Pedir a las partes que digan qué quieren, más que, qué rechazan.
- Buscar soluciones que son aceptables para ambas partes.
- Distinguir soluciones a corto y mediano plazo.

En esta fase el equipo mediador debe:

- Subrayar las áreas que comparten las partes los puntos de acuerdo.
- Una vez más reconocer los sentimientos asociados a cada punto a través del parafraseo.
- Apoyar el diálogo directo entre las partes.
- Enfatizar los gestos de proceso, cualquier comentario u acción positiva que una parte realice sobre la otra o que muestre una voluntad de acercamiento. Estos gestos tienen un poder simbólico y desbloqueante muy importante.
- Respetar los silencios y fijarse en qué se dice antes y después del silencio.

Una de las tareas permanentes del equipo mediador es dirigir el diálogo en términos de intereses, necesidades y valores y no de posiciones. Algunos elementos que ayudan en esta tarea son:

- Hacer una lista de los intereses, necesidades y valores de cada parte tal y como van apareciendo.

- Reformular posiciones incompatibles explorando a qué intereses responden o preguntar porque una propuesta no es aceptable para comprender sus aspiraciones mejor.
- Señalar intereses comunes.
- Ayudar a pensar en otro tipo de soluciones que puedan satisfacer sus intereses. (Muñoz, 2002)

## **6. Hacia el acuerdo. Ensamblaje de las propuestas**

Se recogen todas las propuestas elaboradas para cada uno de los temas de la agenda. Se evalúan los pros y contras de cada una y las posibles dificultades en su puesta en práctica, esto porque se busca un acuerdo global, no segmentado en cada uno de los puntos, sino que en su totalidad las partes implicadas se vean escuchadas y reconocidas:

## **7. Cierre**

Una vez ordenadas las ideas, las repasamos una por una y las redactamos. Cuanto más propio sientan las partes el acuerdo, mayor es la probabilidad de cumplimiento y de una futura reconciliación. El acuerdo debe ser:

- Especifico: Es importante que quede bien claro cómo se concreta el acuerdo. Debemos evitar expresiones ambiguas como "pronto", "razonable", "frecuentemente", etc. que pueden tener significados distintos para cada una de las partes. Debe responder con la mayor exactitud a preguntas: quién, cuando, como, dónde...
- Equilibrado: Todas las partes deben comprometerse en algo.
- Realista: Hay que reflexionar sobre qué medida lo acordado es realmente factible y que dificultades puede presentar, lejos de dejarse llevar por la ilusión de completa armonía., con la que pueden llegar a este punto. La relación todavía es frágil y unas expectativas poco realistas o una sobrestimación de las capacidades puede llevarla nuevamente a dificultades.
- Claro y simple: es bueno utilizar un lenguaje que resulte natural a las partes y evitar jergas legales o de otro tipo.

## **8. Seguimiento**

Conviene hacer un seguimiento del acuerdo bien de manera formal o informal. En casos, que las partes sepan que el mediador va a seguir interesado en ayudando a que se mantengan los compromisos.

A veces no se pueden resolver todos los temas en ese momento y se emplaza para volver a tratar alguno más adelante. Puede haber puntos esenciales que no se pueden arreglar, pero eso no es obstáculo para que se arreglen otros. Muñoz, 2002)

## 2.16.2 Características de la mediación

- **Rápida.** Debe darse en forma inmediata o al poco tiempo de surgir la disputa igualmente la solución al conflicto no debe requerir de un proceso demasiado largo sino de una o dos reuniones. Si el problema es serio se establece un seguimiento, para verificar el nivel de cumplimiento de los acuerdos tomados por las partes en conflicto.
- **Confidencial.** Esta característica es importante para lograr la apertura al diálogo entre los involucrados, esto la convierte en un requisito básico del mediador: el mantener en secreto lo dicho y escuchado en las reuniones, por ello las sesiones se realizan a puerta cerrada y tratando de ganar la confianza de las partes para que puedan expresar libremente sus ideas e intereses.
- **Voluntaria.** Ambas partes participan en el proceso de común acuerdo; si una de las partes no tienen voluntad de participar, el proceso de mediación no tiene sentido.
- **Justa.** La mediación debe lograr una solución justa. El acuerdo debe ser tomado considerando las necesidades e intereses de cada parte, siendo muchas de ellas comunes para los implicados.
- **Efectiva.** Debido a que en el acuerdo de la mediación las partes han logrado poner en común sus intereses y necesidades, es factible que están decididos a cumplirlos. (Lederach, 1997)

### a. Casos en que se recomienda la mediación

La experiencia ha demostrado, que la mediación resulta más efectiva en los casos que:

- La ley, los estatutos o los reglamentos, no proveen la solución que las partes desean.
- Se desea mantener una situación de anonimato, privacidad y confidencialidad.
- Se ha logrado identificar, como causa del conflicto, problemas de comunicación o la falta de ella.
- La naturaleza del conflicto implica actuar rápido y no hay tiempo para esperar solucionarlo mediante un mecanismo más lento.
- Las partes en conflicto necesitan más que nada de un desahogo y no muestran interés de llevar el problema más lejos.
- Ambas partes tienen buenos argumentos y ello da pie a una amplia gama de posibles soluciones. (Lederach, 1997)

## **b. Casos en que no se recomienda la mediación**

Hay momentos o conflictos en los que no se recomienda la mediación, sobre todo porque se prevé que no dará satisfacción a alguna o ninguna de las partes, entre estos puede citarse los siguientes:

- Cuando una de las partes tenga un principal interés en que el caso sea conocido y resuelto por las autoridades del centro educativo.
- Cuando una de las partes está ausente o incapacitada.
- Cuando el caso se refiere a un delito, sea éste hurto, violencia física o malos tratos a menores.
- Cuando el problema por su gravedad amerita la intervención de instancias públicas correspondientes como la policía o los tribunales. (Lederach, 1997)

## **c. Que cualidades deben tener los mediadores**

No se necesita ser profesional ni estar especializado para ser mediador. En muchas comunidades humanas los promotores sociales, tratan de solucionar cuanto conflicto surge. Las cualidades personales requeridas para realizar la actividad mediadora se exponen a continuación:

1. **La neutralidad.** La neutralidad es indispensable para lograr la confianza de las partes en conflicto. La persona que realice la mediación sea de fuera o dentro del aula, está obligada bajo cualquier circunstancia a hacer todo lo posible por no parcializarse a favor de una de las partes.
2. **La flexibilidad.** Debe estimular la fluidez de la comunicación y la negociación, tratando de evitar posiciones intransigentes. De hecho, las partes en el fondo buscan un mediador que les facilite el camino, que tenga la capacidad de ver el problema en varios niveles y de tratar situaciones complejas.
3. **La paciencia.** Ello implica que debe dar espacio para que las partes expresen su punto de vista y sus emociones, y "si esperar los momentos más adecuados y necesarios para intervenir, tratando de dominarse en casos en que una de las partes lo ataque verbalmente o lo ofenda.
4. **La empatía.** Es la base de la confianza. Es necesaria para crear las condiciones óptimas porque las partes puedan expresarse sobre la problemática.
5. **El respeto y la sensibilidad.** Debe lograr que el marco de discusión se establezca con respeto de los participantes y tomar muy en serio los sentimientos de los involucrados tanto en lo valorativo como en lo cultural.

6. **La atención.** Poner toda la atención en el problema y en lo que tengan que decir las partes, pues éstas necesitan ser escuchadas.
7. **La objetividad.** No permitir un involucramiento personal y emocional en el problema tratando que su actitud no se vea influenciada por aspectos ajenos a la objetividad sobre todo cuando son niños los involucrados, ya que en algunos casos dados su nivel de vulnerabilidad y marginación, no se les toma en cuenta.
8. **La honestidad.** El mediador no puede prometerle a las partes más allá de lo que puede cumplir, ya que esto se revierte posteriormente y los resultados pueden ser peores.
9. **La confidencialidad.** La discreción es una cualidad fundamental y necesaria. Las partes deben sentir la suficiente confianza-en que todo el proceso, lo escuchado y pactado gozará de estricta confidencialidad.
10. **El humor.** Es indispensable, pues los problemas generalmente son tratados bajo un clima tenso. El buen humor sirve para bajar esas tensiones y crear un ambiente favorable para llegar a acuerdos.
11. **La perspicacia.** Indica que debe estar atento a las gesticulaciones y a las posturas tomadas por la otra parte a la hora de exponer su situación o de escuchar a la contraparte, incluso el tono que se utiliza y hasta la forma de mirar nos puede dar información sobre el momento y nivel en que se encuentra la discusión. (Lederach, 1997)

### 2.16.3 Organización para abordar los conflictos escolares

La participación, la negociación y el consenso son pilares fundamentales de implicación de las personas en el mantenimiento y la mejora de la convivencia. La convivencia se cimienta sobre la decisión conjunta de educadores y educandos de perseguir fines comunes, de compartir un quehacer conjunto, una actividad ordenada y programada que conduce al aprendizaje. Esa conjunción de quehacer de unos y otros no puede presuponerse ni imponerse: ha de conseguirse mediante el diálogo y la negociación, mediante estrategias y técnicas adecuadas de relación interpersonal y conducción de grupos, y mediante el establecimiento de órganos de decisión que se constituyan en las instancias de participación de todos los sectores que componen la comunidad educativa.

- **Compartir la responsabilidad sobre la disciplina,** creando espacios e instrumentos de discusión y negociación de la adecuación de las normas a las personas y los grupos. Por ejemplo, cada grupo a través de la tutoría puede adecuar a sus características el marco general de regulación de la convivencia.

- **Dar importancia a las instancias de participación**, en general, y en la regulación de las relaciones específicamente. El funcionamiento de la asamblea de los educandos, representantes o familias, se convierte en un instrumento necesario para la toma de decisiones consensuada. Reconocer y dar valor al papel de los responsables (como tales responsables y no meros "ayudantes delegados de los educadores") compensando su carácter voluntario.

#### **2.16.4 ¿Qué es la pedagogía del convenio?**

La pedagogía del convenio es aquella que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento. En esta definición, el término aprendizaje está tomado en sentido amplio de la consecución no solo de un objetivo de conocimiento o procedimiento, sino también de actitud.

##### **a. Un instrumento de socialización**

En diversos ámbitos el convenio es una herramienta eficaz de estructuración de las relaciones sociales en el marco escolar, del aprendizaje de las habilidades sociales:

La práctica del convenio socializa a las y los educandos iniciándolos en la autonomía y la responsabilidad, a través de la libertad de decidir y de actuar en el marco de las reglas definidas en común, Para que el conjunto de aprendientes sea capaz de escoger sus propios itinerarios de comprensión del mundo exterior.

A través de los convenios, las y los aprendientes aprenden a comunicarse mejor con los demás, porque la negociación, sea individual o colectiva, se lleva a cabo según una metodología basada en la técnica de la resolución de conflictos; también se utiliza la reformulación y la empatía, que favorece el diálogo por el método verbal o el no verbal.

A lo largo de todo el proceso negociador, se insta a las y los educandos a expresar sus ideas, sus opiniones y sus gustos. Esta iniciación progresiva, a través de situaciones concretas, a la expresión oral y escrita, es un elemento importante de la socialización de las y los educandos. Mucho más todavía si se tiene en cuenta que se realiza frente a uno o más adultos, que representan al centro educativo y con los que se encuentra habitualmente en las clases.

El convenio puede favorecer el aprendizaje de la resolución de conflictos, lo que será un instrumento positivo para la vida del futuro adulto y ciudadano. Algunas dificultades de expresión, de entendimiento, de comprensión, pueden aparecer durante la negociación, llegando incluso a la agresividad y a la aparición de un juego psicológico donde un conflicto nace a partir de una lucha soterrada por el poder.

Si el convenio se lleva a cabo de forma sincera, estos fenómenos, inherentes a la interacción social, se ponen en común y se discuten, sin llegar a ser, forzosamente, resueltos no siempre encontramos situaciones ideales. Estas situaciones hacen tomar conciencia a las y los educandos de su derecho a ser ellos mismos, sin represión, y de que muy al contrario de lo que pensaban, su situación mejora gracias a una comunicación más frecuente con su entorno.

El convenio colectivo e institucional representa una situación muy socializante, puesto que las y los educandos aprenden a elaborar las reglas de funcionamiento para organizar la vida de un gran grupo, y a respetar mucho más las opiniones y las personalidades de cada uno. Así mismo, llevan a cabo la experiencia de la asociación e incluso de la solidaridad a través del diálogo, y también del compromiso, que son los dos elementos fundamentales de una sociedad equilibrada.

El convenio ayuda a las y los educandos que tienen grandes dificultades o que se encuentran en situación de fracaso y rechazo a la escuela, a establecer unas relaciones interpersonales positivas. El reconocimiento y la confianza otorgados por los educadores ayudan a que las y los educandos mejoren la formulación de sus ideas, y esto puede incidir positivamente en las relaciones personales, contribuyendo a mejorar la convivencia dentro del contexto socio-escolar.

### **Principios fundamentales**

La metodología seguida en la pedagogía de convenio se basa en cuatro principios esenciales:

- El consentimiento mutuo.
- La aceptación positiva del educando tal como es.
- La negociación de todos los elementos que constituyen el conflicto.
- El compromiso recíproco de cumplir el convenio.

#### **b. Etapas de la mediación**

La metodología de la pedagogía de convenio consta de cinco etapas, que organizan progresivamente la concreción del convenio acerca del objetivo de aprendizaje fijado.

1. La definición precisa de una serie de preliminares es necesario y una puesta a punto organizadora y estructurante de la pedagogía de convenio.
2. El análisis exploratorio de la situación, aquí y ahora, que ha conducido a la propuesta del convenio.
3. La formulación clara del objetivo del convenio.
4. La negociación de cada uno de los elementos que se pretende conseguir.
5. La explicación del compromiso recíproco de cumplir el convenio hasta el final.

## **1. Definición de los preliminares necesarios**

Utilizar con éxito la pedagogía de convenio requiere, por parte de los adultos, definir con precisión las condiciones prácticas preliminares, reuniendo el máximo de posibilidades para estructurar el desarrollo cognitivo y psicológico de las y los educandos a quienes se les proponen convenios, desafíos de organizarlos adecuadamente. Para ello es necesario responder algunos interrogantes: ¿Por qué se propone un convenio?; ¿Qué tipo de convenio debe proponerse?; ¿A quién debe proponerse este convenio?; ¿En qué contexto debemos llevar a cabo una negociación?; ¿Quién propone el convenio?

## **2. Análisis exploratoria de la situación**

El análisis exploratorio de la situación, o etapa preliminar a la negociación propiamente dicha, consiste en enumerar todos los factores que intervienen en la situación que conduce a proponer un convenio. Se trata de hacer un pequeño diagnóstico, para obtener información acerca de la situación de las y los educandos, tal como éstos la perciben, y tal como lo perciben las y los educadores. La finalidad de este sondeo es conducir a las y los educandos a extraer y después a formular, lo más consciente y claramente posible, el objetivo que eligen y aceptan realizar a través de un convenio.

El análisis exploratorio sirve para que las y los educandos ejerciten su libertad para elegir y decidan rechazar o aceptar el convenio, que es uno de los principios fundamentales de su autenticidad, como ya ha mencionado. Después de explorar conjuntamente la situación, el adulto puede proponer a las y los aprendientes que se definan las causas o condiciones del problema de manera adecuada y realista. El análisis exploratorio debe proporcionar el máximo de información sobre los motivos del convenio.

## **3. Formulación del objetivo del convenio**

El objetivo del convenio constituye el elemento central alrededor del cual se desarrolla el conjunto de la negociación. Es importante tener presente que el objetivo del convenio es propiedad de las y los educandos, y no de la persona que lo propone. Es habitual que a los adultos les parezca lo legítimo y normal que sean los educadores quienes decidan lo que deben hacer los aprendientes. Sin embargo, hay que insistir en lo primordial que las y los educandos definan su objetivo a medida que van tomando conciencia de las situaciones que tienen que mejorar.

Por otro lado, es también importante, por varias razones, que sean las y los educandos quienes formulen el objetivo del convenio, con o sin la ayuda del adulto, según las circunstancias y sus propias necesidades.

Los objetivos de convenio pueden consistir en:

- Uno o varios saberes que deben construirse y/o mejorar.
- Uno o varios procedimientos que deben aprenderse y/o dominar.
- Una o varias actitudes que deben cambiar y/o mejorar.

#### **4. Negociación del convenio**

La negociación de un convenio: informaciones sobre el objetivo, y cuándo y cómo realizarlo.

#### **5. La explicación del compromiso**

En esta etapa, el proceso de llegar a un convenio se concreta en un compromiso explícito entre las partes, resultado de la negociación realizada. Aunque el o los acuerdos a que se hayan llegado se puedan formular simplemente de forma oral, su reproducción escrita confirma la autenticidad del convenio en el espíritu de las y los educandos con las y los educandos.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Enfoque**

La investigación que se efectuó es descriptiva porque caracteriza los atributos y propiedades del objeto de estudio, desde el punto de vista de su descripción y explicación, pero no altera su naturaleza interna.

En ese sentido la investigación ahondó en la naturaleza interna de la realidad de la convivencia emocional, sus consecuencias y desencadenantes, así como las percepciones que los usuarios de la investigación tienen en relación al fenómeno y el nivel en que les afecta integralmente.

#### **3.2 Objetivos**

##### **a) General**

Identificar y explicar la intervención curricular que se desarrolla en la mediación de la convivencia emocional en estudiantes del Ciclo de Educación Básica.

##### **b) Específicos**

- a. Diagnosticar la calidad de la convivencia emocional local e institucional.
- b. Establecer cuáles son las acciones educativas de autoridades y docentes en la mediación del fenómeno.
- c. Determinar si el personal docente posee formación sobre mediación de la convivencia emocional.

#### **3.3 Variable única**

Intervención curricular de la convivencia emocional

#### **3.4 Definición conceptual de la variable**

La mediación en relación de convivencia emocional es un proceso institucionalmente ignorado y ocasionalmente intervenido. Cuando se agudiza, la lógica recurrente es la imposición de decisiones, lo cual enfatiza reacciones de subordinación y de poder.

#### **3.5 Definición operacional de la variable**

Se entiende por desavenencia emocional al conjunto de características psicobiosociales, susceptibles de apreciación cualitativa y de mediación cuantitativa, características concatenadas a utilizar, para arribar a posicionamientos teóricos y propuestas concretas de intervención.

### 3.5.1 Análisis operacional de la variable

No.	Indicador	Índice	Medida
1.	Diagnóstico de la convivencia emocional.	Dinámica de la conflictividad institucional.	Instrumento sobre dinámica de conflictividad local.
2.	Dinámica de las relaciones docentes.	Conflictividad entre docentes.	Instrumento sobre conflictividad docente.
3.	Dinámica de las relaciones docente-estudiante	Conflictividad docente-estudiante	Instrumento sobre conflictividad sobre docente-estudiante.
4.	Dinámicas de las relaciones entre estudiantes.	Conflictividad entre estudiantes.	Instrumento sobre conflictividad entre estudiantes.
5.	Actitud docente frente a convivencias con compañeros (as)	Actitud docente	Instrumento de actitudes entre docentes.
6.	Actitud docente frente a convivencia estudiantil	Actitud docente.	Instrumento de actitud docente frente al conflicto estudiantil.
7.	Reacción estudiantil frente a la actitud de la autoridad y el docente.	Reacción estudiantil.	Instrumento de tratamiento estudiantil.
8.	Tratamiento estudiantil al problema de relación.	Tratamiento estudiantil.	Instrumento de tratamiento estudiantil.
9.	Formación/capacitación docente frente al problema.	Formación / capacitación.	Instrumento de formación/capacitación docente.

### 3.6 Población

La población, objeto de investigación, está ubicada en los establecimientos educativos del Ciclo de Educación Básica, en el municipio de San Martín Jilotepeque, Chimaltenango. La población meta la constituyen los directores, docentes y estudiantes del grado de Educación Básica de establecimientos oficiales, del municipio de San Martín Jilotepeque, Chimaltenango.

- Instituto Nacional de Educación Básica “Anibal Alburez Roca”, Jornada matutina.
- Instituto Nacional de Educación Básica “Anibal Alburez Roca”, Jornada vespertina,
- Liceo Científico Tecnológico San Martín,
- Colegio Privado El Valle,
- Colegio Evangélico Mixto Getsemaní.

### **3.7 Muestra**

Por el tipo de instrumentos de carácter cualitativo se aplicó una muestra intencional a estudiantes del Tercer Grado de los establecimientos de Educación Básica en mención.

- Instituto Nacional de Educación Básica “Anibal Alburez Roca”, San Martín Jilotepeque, Chimaltenango, Jornada Matutina, 477 estudiantes de tercero básico 28 % 24 estudiantes.
- Instituto Nacional de Educación Básica “Anibal Alburez Roca”, San Martín Jilotepeque, Chimaltenango, Jornada Vespertina, 235 estudiantes de tercero básico 24% 21 estudiantes.
- Liceo Científico Tecnológico San Martín, San Martín Jilotepeque, Chimaltenango, Jornada Matutina, 99 estudiantes de tercero básico 23% 20 estudiantes.
- Colegio Privado El Valle, San Martín Jilotepeque, Chimaltenango, Jornada Matutina, 40 estudiantes de tercero básico 12 % 10 estudiantes.
- Colegio Evangélico Mixto Getsemaní, San Martín Jilotepeque, Chimaltenango, Jornada Matutina, 50 estudiantes de tercero básico 13% 11 estudiantes.

### **3.8 Instrumentos**

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron los siguientes:

#### **a) Escalas de rango**

Las escalas de rango constituyen un listado de indicadores que miden o evalúan una característica deseada. Los valores de la escala van desde la ausencia absoluta del indicador, hasta la presencia total del mismo, en sus diferentes grados o matices.

#### **b) Entrevista a profundidad**

Es una técnica cualitativa de investigación social, sustentada en la capacidad de diálogo. El propósito es indagar el conocimiento técnico y cotidiano. En ella se busca explorar las ideas, sentimientos, percepciones del informante, mediante el diálogo entre las partes.

#### **c) Reflexión a posteriori**

Constituye una forma de sistematizar los procesos de búsqueda e indagación. En ellos se utilizará el análisis y la síntesis constructiva que permite matizar la información.

#### **d) Estudio de casos**

Consiste en la construcción de relatos, surgidos de situaciones problemáticas, contextos sociales precarios. El relato se nutre con la descripción de lugares, personajes, situaciones conflictivas y situaciones fenoménicas que los actores vivan, en mediación permanente con otras.

#### **e) Registros anecdóticos**

Se les llama también anedoctarios, o recuerdo anecdótico. Sirven para desabrir hechos o sucesos relevantes de los informantes. Los registros anecdóticos están ligados a aspectos actitudinales trascendentales.

#### **f) Grupos de discusión**

Los grupos de discusión se inscriben en el marco de la metodología de investigación cualitativa, cuyo objetivo es expresar, por medio del análisis y discusión, las percepciones que se tienen sobre un tema o fenómeno en particular. Plantean que el facilitador tenga la habilidad para provocar la participación libre.

### **3.9 Métodos, técnicas e instrumentos utilizados**

#### **1. Nivel Teórico**

- Método histórico, antecedentes históricos del área geográfica de intervención,
- Método inductivo-deductivo, de lo particular a lo general, de lo general a lo particular.
- Procedimientos: análisis- síntesis, descomposición y recomposición simultánea de la Unidad de Análisis.

#### **2. Nivel Fático**

- Instrumentos de encuestas, a estudiantes del Ciclo de Educación Básica. Se utilizó para medir, en frecuencia y porcentajes, la experiencia cotidiana y la percepción que los estudiantes tienen de su institución.
- Instrumentos de observación, escalas de rango, para efectos de graficar los niveles de rango, a partir de las respuestas obtenidas. Se utilizó para identificar los niveles de correspondencia entre la variable y la realidad.

- Entrevistas a profundidad: se sustentó en la experiencia de diálogo. Su propósito fue el de indagar la experiencia cotidiana y la percepción particular de los usuarios de la investigación. Se utilizó para visualizar cualitativamente las variables de la investigación y la realidad vital y la crisis de existencia que viven los estudiantes en los establecimientos del Nivel Medio.

### **3.10 Análisis estadístico**

Los resultados obtenidos se registraron en cuadros de doble entrada. Se visualizan en ellos, el aspecto, la frecuencia y el porcentual generado de las preguntas realizadas al estudiante del Ciclo de Educación Básica.

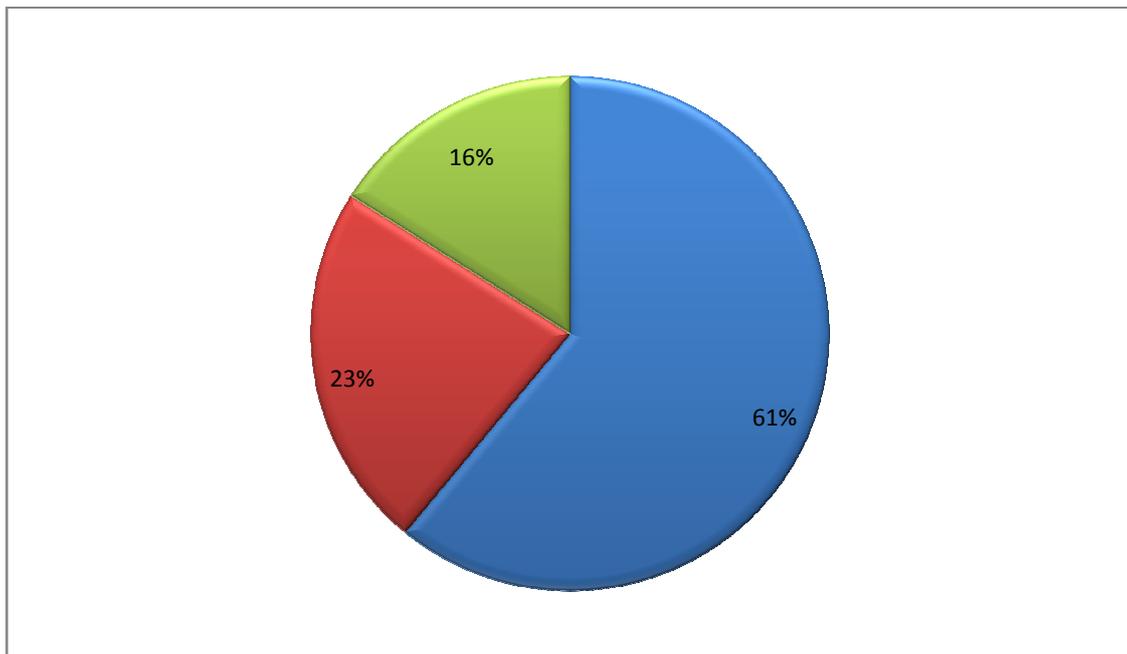
## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### 4.1 Instrumento de encuesta aplicado a estudiantes

1. ¿Cuál es el origen de los problemas de relación en el establecimiento?

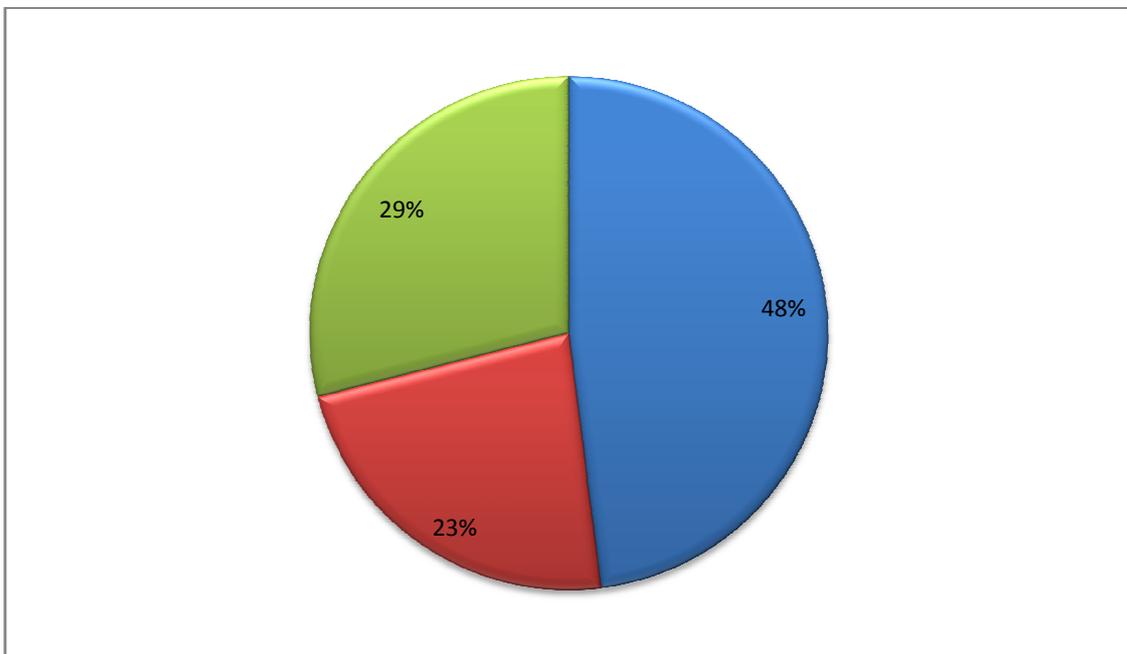
No.	Contenido	f	%
1.	Por razones de género	20	23
2.	Por razones económicas	14	16
3.	Por razones sociales	52	61
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



Los problemas en relaciones que han surgido tienen un referente concreto. Son las razones sociales las que impulsan a los estudiantes a delinquir y a crear conflictos. Los problemas de género y los económicos no tienen mucha determinación.

2. ¿Dónde se originan estos problemas?

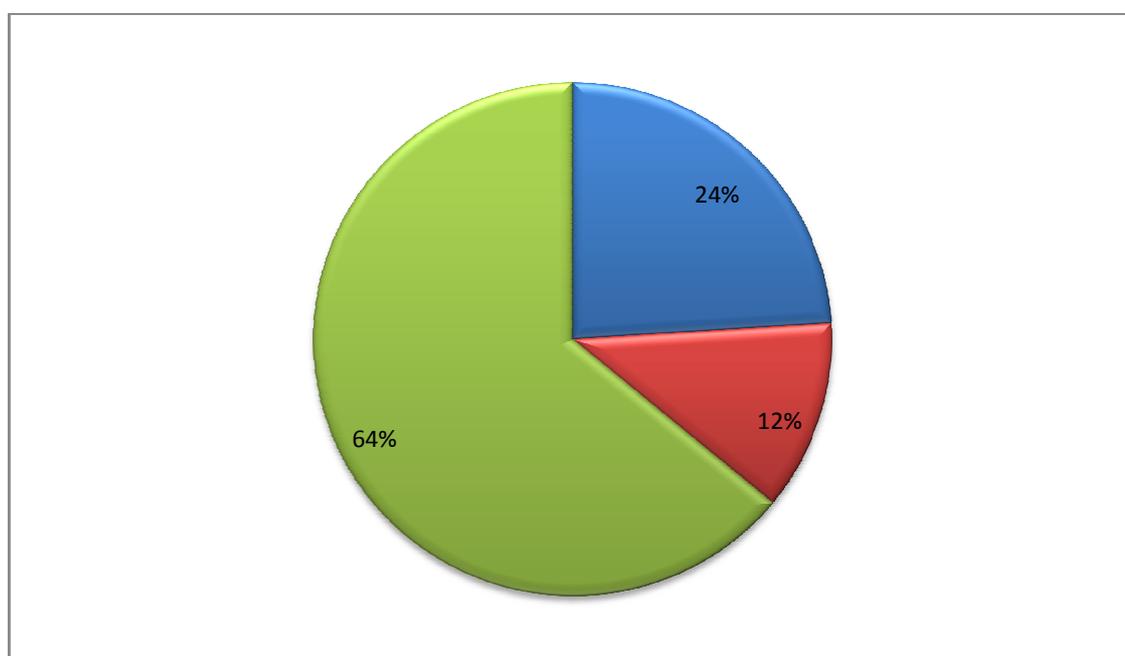
No.	Contenido	f	%
1.	Originados en la calle	41	48
2.	Originados en el instituto	20	23
3.	Originados en el hogar	25	29
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



El origen de los problemas se da en la calle, por una serie de fenómenos. Pero es significativo el hecho de que sea en el hogar donde se agudizan. Es en los establecimientos educativos en donde se plasman y se expresa las diferencias.

3. ¿Qué causas específicas originan los problemas de relación?

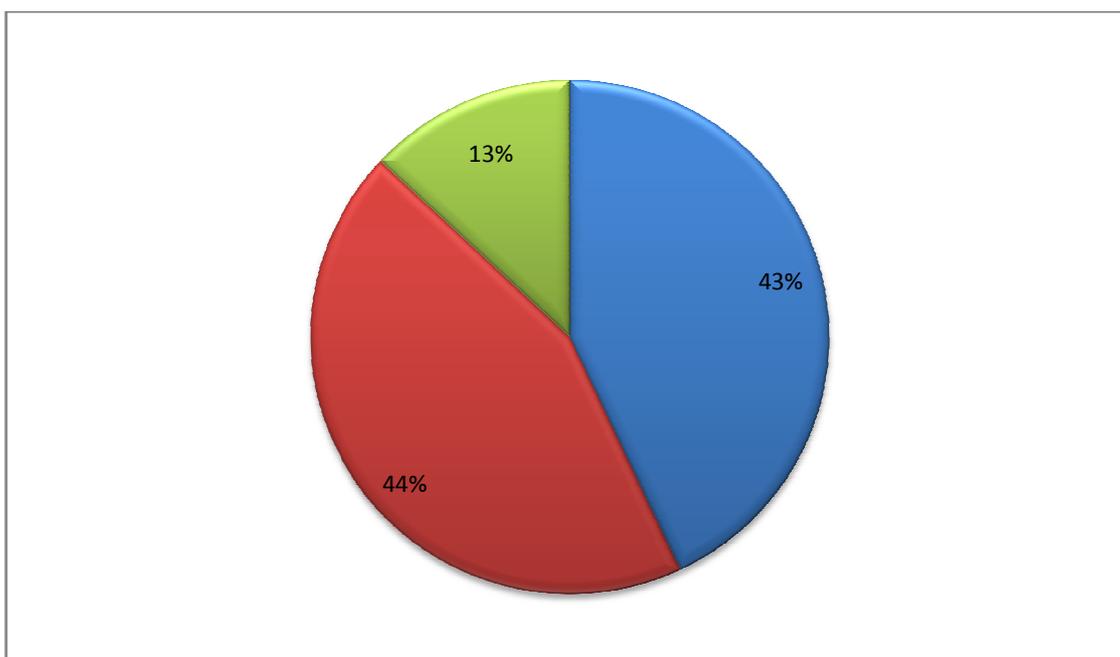
No.	Contenido	f	%
1.	Diferencias económicas	21	24
2.	Por problemas de noviazgos	10	12
3.	Por pertenecer a grupos contrarios	55	64
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



Las causas específicas que originan los problemas de relaciones son la emergencia de grupos contrarios que se disputan el territorio, el poder y el control de los pocos recursos existentes. Esto desencadena en dificultades permanentes entre grupos con distintas formas de enfrentamiento que van, desde el insulto hasta la agresión.

4. ¿Qué consecuencias se derivan de estos problemas?

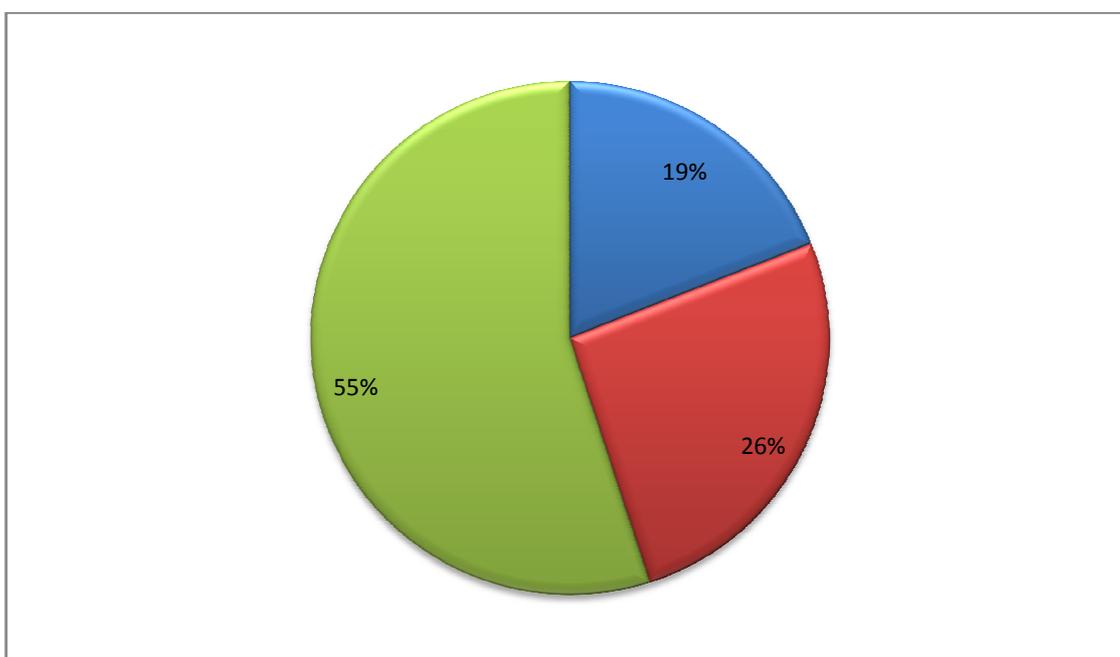
No.	Contenido	f	%
1.	Riñas permanentes	37	43
2.	Expulsiones	38	44
3.	Violencia y muerte	11	13
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



Las consecuencias derivadas son las riñas permanentes, las expulsiones, no sólo del hogar, sino del establecimiento, por razones distintas como una mala respuesta expresada en la agresión en el lenguaje, la desobediencia y rebeldía hasta fenómenos de drogadicción y delincuencia.

5. ¿Cómo se solucionan las desavenencias en el establecimiento?

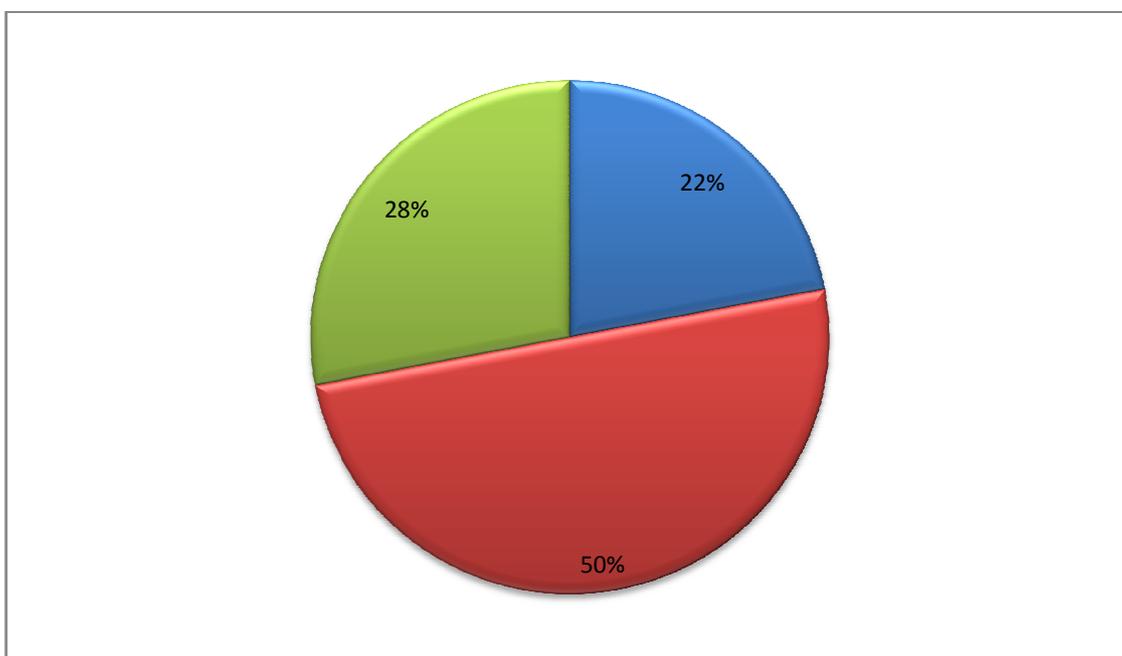
No.	Contenido	f	%
1.	A través del diálogo	16	19
2.	A través de actividades deportivas y culturales	22	26
3.	No se solucionan	48	55
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



Las formas de solucionar las desavenencias no se observan. En forma esporádica se observa la celebración de actividades deportivas y culturales, el diálogo emancipador, la terapia. En esencia, estos conflictos no se solucionan en el ambiente escolar, en virtud de la problemática global que vive en ciclo básico.

6. ¿Cómo resuelve la dirección estos problemas?

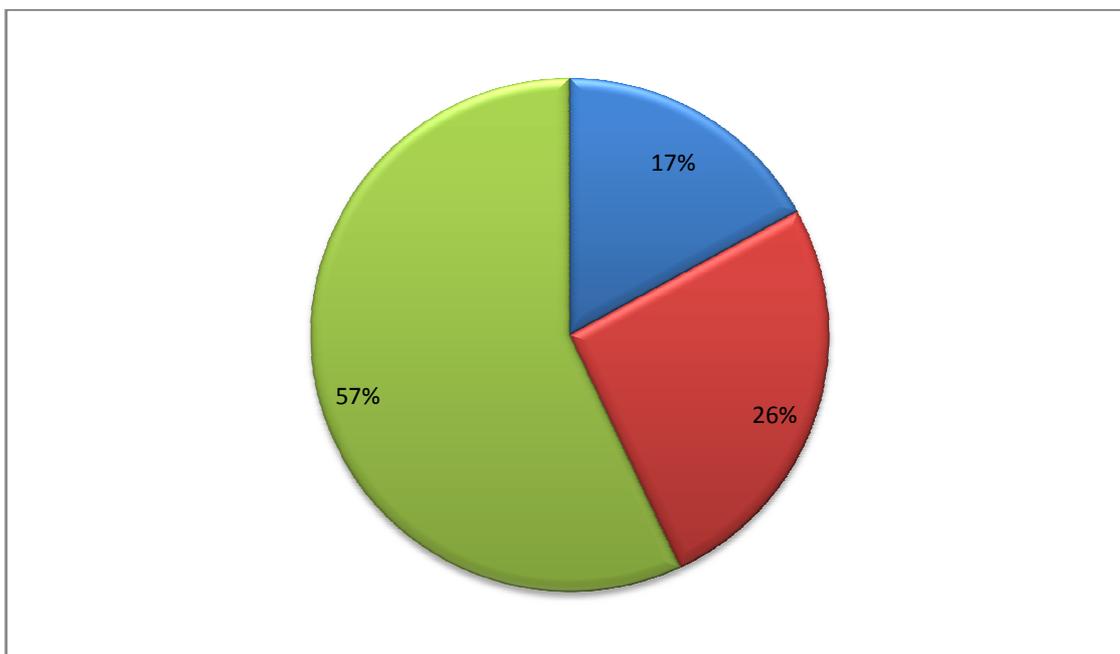
No.	Contenido	f	%
1.	A través de la conciliación y el diálogo	19	22
2.	A través de suspensiones	43	50
3.	A través de la expulsión	42	28
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



Las formas de resolverlos, según manifestaciones de los estudiantes, es mediante las suspensiones reiteradas, de la expulsión del establecimiento, por parte de la administración. No existe una cultura del diálogo y la conciliación.

7. ¿Cómo tratan los profesores los problemas de relación en el aula?

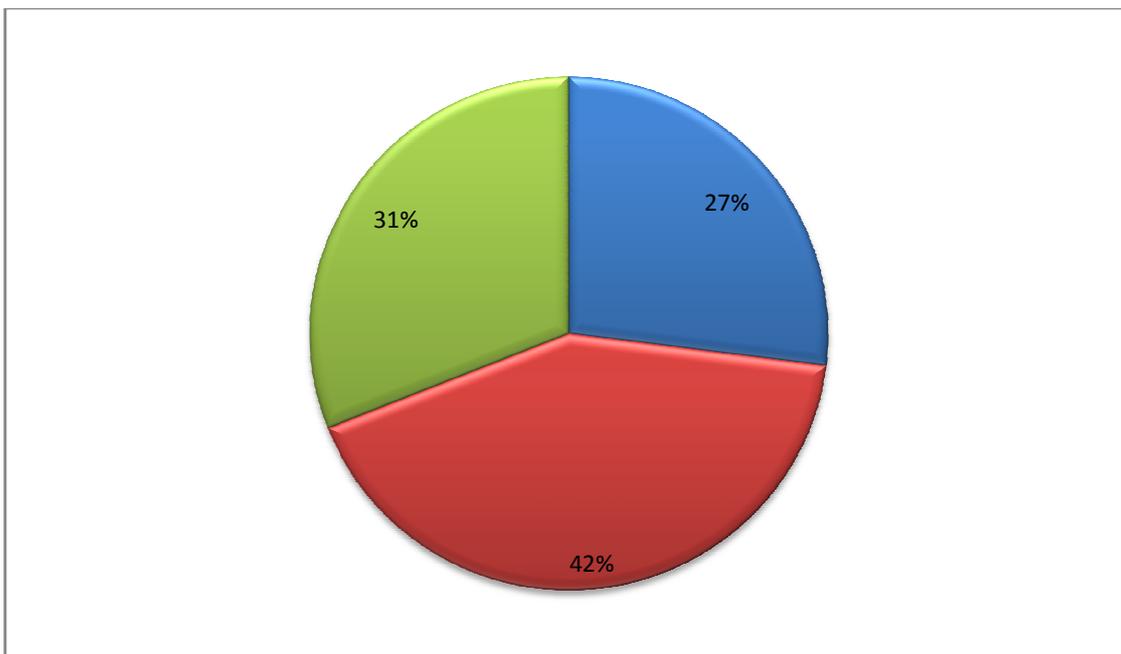
No.	Contenido	f	%
1.	Mediante la conciliación y el diálogo	15	17
2.	Mediante el trato psicológico	22	26
3.	Mediante la sanción y el castigo	49	57
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



El tratamiento pedagógico de los profesores, en el ambiente del aula es mediante la sanción y el castigo. Esporádicamente se observa, un tratamiento educativo frente al problema, explicado en el trato psicológico y el diálogo conciliador.

8. ¿Qué ayuda recibe usted de parte del servicio de orientación?

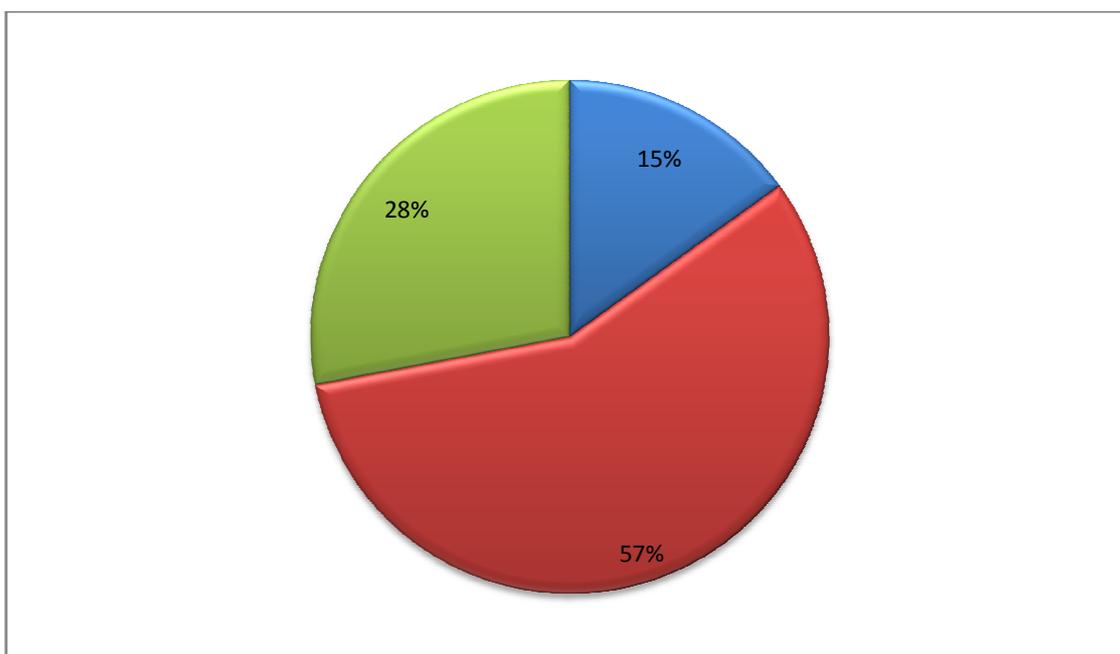
No.	Contenido	f	%
1.	Ayuda psicológica	23	27
2.	Trato indiferente	36	42
3.	No hay servicio de orientación	27	31
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



La ayuda que reciben los estudiantes, por parte del servicio de orientación, es ayuda psicológica, pero en forma esporádica. Los estudiantes señalan un trato indiferente y la ineficiencia de un servicio que dé respuesta a su problemática.

9. ¿Qué trato recibe usted de parte de sus padres en situaciones de conflicto?

No.	Contenido	f	%
1.	Trato comprensible	13	15
2.	Castigos y sanciones	49	57
3.	Expulsión del hogar	24	28
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



El trato que se recibe, por parte de los padres de familia, es el castigo y la sanción adicional. No hay trato comprensible. En casos extremos se produce la expulsión a la calle, donde reciben los estímulos y conductas por las cuales se identifican.

## 4.2 Entrevista aplicada a profesores

No.	Pregunta	Respuestas constantes
1.	¿Qué problemas han surgido en el establecimiento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rebeldía constante</li> <li>- Comportamiento inadecuado</li> <li>- Dificultades entre colegas</li> <li>- Actividades negativas docente- estudiantes</li> <li>- Extorsiones</li> <li>- Riñas entre adolescentes</li> <li>- Peleas entre estudiantes</li> <li>- Peleas entre estudiantes y docentes</li> <li>- Problemas familiares</li> <li>- Agresiones físicas</li> <li>- Agresiones verbales</li> <li>- Indisciplina constante</li> <li>- Discusiones constantes entre docentes y estudiantes</li> <li>- Riñas entre maras</li> </ul>

No.	Pregunta	Respuestas constantes
2.	¿Cuál es el origen de estos problemas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobreza</li> <li>- Poca motivación en el hogar y en la escuela</li> <li>- Falta atención de los padres de familia</li> <li>- Identificación con grupos delincuenciales</li> <li>- Hogares desintegrados</li> <li>- Pocos valores inculcados</li> <li>- Medio cultural</li> <li>- Chismes</li> <li>- Envidias</li> <li>- Noviazgos frustrados</li> <li>- Falta de recursos económicos</li> <li>- Falta de unidad familiar</li> <li>- Problemas familiares</li> <li>- Alcoholismo</li> <li>- Deseo desmedido de poder</li> <li>- Desinterés</li> <li>- Falta de controle escolar y familiar</li> <li>- Desatención familiar</li> <li>- Falta de responsabilidad familiar (no se asumen las responsabilidades)</li> <li>- Grupos sociales rebeldes</li> <li>- Malos entendidos</li> <li>- Riñas en el deporte</li> <li>- Temperamentos violentos</li> </ul>

No.	Pregunta	Respuestas constantes
3.	¿Qué causas originan los problemas de relación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay propósitos para el estudio</li> <li>- No hay recursos</li> <li>- No hay dinero</li> <li>- Poca dedicación a los hijos</li> <li>- Poca dedicación a los estudiantes</li> <li>- Poca comprensión y amor</li> <li>- Pocos espacios a expresión juvenil</li> <li>- Pocas oportunidades de realizar actividades en libertad</li> <li>- Exagerado control disciplinario</li> <li>- Falta de afecto</li> <li>- Falta de comprensión</li> <li>- Diferencias personales</li> <li>- Falta de dedicación de los padres</li> <li>- Violencia</li> <li>- Rebeldía</li> <li>- Baja autoestima</li> <li>- Intolerancia</li> <li>- Falta de comunicación</li> <li>- Poca orientación</li> <li>- Falta de compromisos</li> <li>- Chismes, egoísmos, división de grupos</li> <li>- Incomprensión</li> <li>- Pocos valores humanos</li> <li>- Enemistades</li> <li>- Desintegración familiar</li> <li>- Falta de apoyo familiar y escolar</li> </ul>

No.	Pregunta	Respuestas constantes
4.	¿Qué consecuencias se derivan de los problemas suscitados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfrentamientos peligrosos en el aula y en la escuela</li> <li>- Malos hábitos</li> <li>- Sentimientos agresivos</li> <li>- Actitudes negativas hacia el estudio</li> <li>- Rebeldía ante lo constituido y establecido</li> <li>- Pandillas</li> <li>- Extorsiones</li> <li>- Riñas</li> <li>- Problemas de conducta</li> <li>- Amenazas</li> <li>- Violencia</li> <li>- Deserción</li> <li>- Insultos</li> <li>- Delincuencia</li> <li>- Bajo rendimiento</li> <li>- Rompimiento del núcleo familiar</li> <li>- Abandono del hogar</li> <li>- Aislamiento</li> <li>- Flagelación personal</li> <li>- División entre grupos</li> <li>- Reprobación</li> <li>- Indisciplina</li> <li>- Abuso de autoridad</li> <li>- Disciplina férrea</li> <li>- Gastos familiares innecesarios</li> <li>- Desinterés completo</li> <li>- Discusiones entre padres e hijos</li> </ul>

No.	Pregunta	Respuestas constantes
5.	¿Qué tratamiento pedagógico se le da a los problemas de relación entre estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda psicológica</li> <li>- Charlas motivacionales</li> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Motivación</li> <li>- Estudios de casos</li> <li>- Diálogos</li> <li>- No hay intervención, lo poco que se hace es improductivo</li> <li>- Lecturas</li> <li>- Intervención constante</li> <li>- Actividades de relajación</li> <li>- Charlas grupales e individuales</li> <li>- Suspensión de clases</li> <li>- Inculcando valores</li> <li>- Toma de conciencia</li> <li>- No hay trabajo pedagógico y psicológico sistemático</li> <li>- No hay disposición para hacer orientación</li> <li>- Castigos, disciplina</li> <li>- Orientación emocional</li> <li>- Fomento de valores</li> <li>- Acompañamientos</li> <li>- Apoyo económico</li> <li>- Apoyo psicológico</li> <li>- Orientación</li> <li>- Terapia familiar</li> <li>- Análisis psicológico y pedagógico</li> <li>- Escuela para padres</li> </ul>

### 4.3 Entrevista aplicada a directores

No.	Pregunta	Respuestas constantes
1.	¿Qué problemas de relación han surgido en el establecimiento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peleas entre estudiantes</li> <li>- Discusiones entre docentes</li> <li>- Desacuerdos entre administradores y docentes</li> <li>- Peleas entre jóvenes</li> <li>- Agresiones entre roqueros, emos y mareros</li> <li>- Desacuerdos entre padres y estudiantes</li> <li>- División de personal por diferencias</li> <li>- Conflictos de identidad</li> <li>- Conflictos emocionales</li> <li>- Robos de objetos</li> <li>- Extorsiones</li> <li>- Dificultades entre autoridades, padres de familia y alumnos</li> <li>- Entregas tardías de documentación a padres</li> <li>- Dificultades en el aula</li> </ul>

No.	Pregunta	Respuestas constantes
2.	¿Cuál es el origen de estos problemas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desintegración familiar</li> <li>- Intolerancia</li> <li>- Malas amistades</li> <li>- Acoso de mareros</li> <li>- Malas relaciones entre alumnos</li> <li>- Irresponsabilidad de los padres</li> <li>- Problemas sociales</li> <li>- Diferencias personales</li> <li>- Mala comunicación entre docentes y alumnos</li> <li>- Mal compañerismo</li> <li>- Falta de respeto</li> <li>- Mal uso de la tecnología</li> <li>- Los docentes no están conscientes de su labor</li> <li>- No hay evaluación de los problemas</li> <li>- Problemas de la calle</li> <li>- Problemas en la escuela</li> <li>- Problemas en el aula</li> <li>- Problemas en los salones de baile</li> </ul>

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas constantes</b>
3.	¿Qué causas originan estos problemas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérdida de valores</li> <li>- Deserción escolar</li> <li>- Falta de apoyo de la escuela</li> <li>- Falta de apoyo de la familia</li> <li>- Escasa economía familiar</li> <li>- Pérdida de la visión educativa de la escuela, de los profesores</li> <li>- Intolerancia</li> <li>- Malos estudios</li> <li>- Insultos</li> <li>- Alumnos antisociales</li> <li>- Bajos salarios</li> <li>- Desinterés general</li> <li>- Pocos recursos</li> <li>- Drogadicción</li> <li>- Alcoholismo</li> <li>- Problemas familiares</li> <li>- Hacinamiento y promiscuidad</li> </ul>

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas constantes</b>
4.	¿Qué consecuencias se derivan de los problemas suscitados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deserción</li> <li>- Repitencia</li> <li>- Riñas</li> <li>- Muertes</li> <li>- Integración de maras</li> <li>- Huida de la escuela</li> <li>- Abandono del aula</li> <li>- Golpes, violencia</li> <li>- Cambios de residencia</li> <li>- Baja calidad académica</li> <li>- Deficiencias en los resultados del aprendizaje</li> <li>- Falta de integración escolar</li> <li>- Falta de integración comunal</li> <li>- Ausentismo escolar</li> <li>- Expulsión de la escuela</li> </ul>

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas constantes</b>
5.	¿Qué tratamiento psicológico se le da a los problemas y desavenencias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades motivacionales</li> <li>- Orientación a padres de familia</li> <li>- Charlas</li> <li>- Ayuda psicológica</li> <li>- Escuela para padres</li> <li>- Muy poca información</li> <li>- Poco interés en resolver los problemas</li> <li>- Secciones de orientación</li> <li>- Conferencias a docentes</li> <li>- Conferencias a padres</li> <li>- Orientación sobre valores, ética ciudadana</li> <li>- Sanciones verbales</li> <li>- Notificación a padres</li> <li>- Suspensiones</li> <li>- Expulsiones</li> <li>- Análisis conciliatorio</li> <li>- Trato psicológico</li> <li>- Diálogo comprensivo</li> </ul>

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas constantes</b>
6.	¿Han recibido capacitación y formación los profesores en materia de contradicciones de relación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pocas veces. La agenda de capacitación, por parte del Ministerio de Educación, está dirigida a otros aspectos, como planificación y evaluación de los aprendizajes. No se fija la importancia de los niveles de conflictos en que vivimos.</li> </ul>

## **CAPÍTULO V**

### **REGISTRO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

#### **5.1 REGISTRO DE RESULTADOS**

Manifestaciones en las relaciones globales de los institutos y colegios

##### **Desde el punto de vista de los Directores (as)**

- Los docentes dejan de ser un equipo de trabajo,
- generalmente se observan discordias entre ellos y dejan de hablarse,
- los docentes no están formados para resolver los conflictos en el aula,
- generalmente ignoran y discriminan a los estudiantes,
- se pierden los objetivos institucionales, por el divorcio entre docentes,
- se afecta la formación académica del estudiantado,
- los padres y madres de familia no colaboran en el proyecto educativo de la escuela.

##### **Desde el punto de vista de los docentes**

- La dirección no contribuye a resolver los problemas administrativos,
- la administración no contribuye a resolver los problemas de conflictos entre docentes y estudiantes,
- las medidas que aplica es la expulsión y la sanción del estudiante, antes que la ayuda democrática y orientadora,
- la administración está desfasada en mediar problemas actuales de los establecimientos educativos públicos,
- hay prepotencia y abuso de autoridad. esto no resuelve, más bien empeora la situación de los conflictos,
- se agrega a esto que no hemos recibido formación y capacitación en conflictos.

### **Desde el punto de vista de los estudiantes**

- Hay irresponsabilidad de los directores en los problemas del establecimiento,
- las relaciones entre directores y docentes son malas, no se llevan, no congenian,
- las relaciones entre los profesores es mala, no congenian, porque hay envidias entre ellos,
- hay profesores que no respetan a los estudiantes, se mofan de ellos y los hacen perder, sin ningún motivo,
- hay rivalidades entre los profesores y los directores por el control de los recursos y el poder,
- los chismes son aspectos que circulan y hacen mucho daño al ambiente en que nos educamos,
- nuestros profesores no reciben cursos para atender nuestras dificultades de relación.

### **5.2 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

- Respecto del diagnóstico de las relaciones, la investigación reveló que los institutos del Ciclo de Educación Básica, atraviesan por una realidad crítica de hostilidad. Sobresalen en el ambiente conflictos en materia de relaciones y diferencias de criterio.
- Las repetidas actitudes de agresividad, descalificación e insultos permiten interpretar que se carece de un marco de actitudes favorables al desarrollo personal y colectivo.
- Las relaciones estudiantiles expresan que se tiene poca conciencia en la formación de la adolescencia, de allí que se ha perdido de vista los alcances nefastos del conflicto así como la importancia de la perspectiva pedagógica, en la posibilidad para resolver la crisis conflictiva que cada día cobra niveles de peligrosidad social.

- Los sujetos de opinión indicaron, en este caso los estudiantes opinaron que las actitudes más reiteradas, lo constituyen la indiferencia, la evasión y la exclusión. Este tipo de actitudes evidencian que se carece de una acción alternativa para dirimir toda clase de conflictos.
- Los profesionales que trabajan en establecimientos públicos del Nivel Medio difícilmente logran realizar su proyecto educativo, ya que cada persona o sector realiza su propio proyecto personal.
- El estudio reveló, que tanto los administradores como docentes desconocen los métodos alternativos. Se desconoce también el alcance desastroso de relaciones verticales y autoritarias. El recurso profesional no posee ningún tipo de formación sobre la resolución alternativa de conflictos, según lo reconocen las fuentes de información.
- Contradictoriamente se enfatiza una cultura de confrontación, violencia y autoritarismo, una cultura de expulsión institucional, lo cual constituye un detonante.
- Según los profesores informantes esta cultura de expulsión constituye un detonante social y cultural, si se sigue en la ignorancia o la evasión intencional de su existencia.
- Pocos directores de los institutos del Ciclo de Educación Básica investigados, no hacen previsión en su agenda anual de cómo orientar alternativamente los problemas de relación; de resolver las incompatibilidades y de aprovechar las oportunidades de educar para la mediación alternativa de conflictos.
- Los hallazgos del estudio evidenciaron una crítica situación en materia de conflictividad global en que todos sus integrantes están envueltos, esto exige, a corto plazo, el desafío de emprender responsablemente su transformación.
- El informe de investigación sintetiza que asumir el desafío educativo para intervenir educativamente, implica estar en posesión de una perspectiva que permita analizar y discutir, con madurez y conciencia crítica, la cultura autoritaria y confrontativa que vive la sociedad guatemalteca en conjunto, para lograr acuerdos de convivencia pacífica en las relaciones.

## **SÍNTESIS**

Ante la vigencia del autoritarismo y la evasión como reacciones ante el conflicto, lo previsible es que la tendencia sea hacia la agudización y nuevos estallidos lejos de hacer intervenciones efectivas para la convivencia emocional.

La hostilidad que se vive al interior de las instituciones educativas, se sintetiza en la ausencia de una cultura para el diálogo, el diseño, la diversidad, el ejercicio democrático y de relacionalidad sustentada en el respeto a la dignidad.

La construcción de la paz es una responsabilidad compartida que implica instalar nuevas y dignas formas de relacionamiento, erradicar la violencia y el autoritarismo, la segregación social y la exclusión.

## CONCLUSIONES

La realidad en los Institutos del Nivel Medio y, específicamente en el Ciclo de Educación Básica, se expresa en incompatibilidades de relación desencadenan en dificultades peligrosas y de riesgo social.

Los procesos de negociación y conciliación no figuran en la experiencia de los conflictos entre docentes y estudiantes. La cultura de conciliación se desconoce porque los procesos de formación ciudadana no han llegado a la escuela, ni por mucho menos al ambiente hogareño, escenario donde se libran las contradicciones más profundas.

El personal docente no posee formación sobre resoluciones alternativas, ésto genera la proclividad institucional, de que no se aborden adecuadamente las incompatibilidades y se agudicen las dificultades en todos los actores de las instituciones educativas.

La actitud de los docentes no es precisamente mediar, ni mucho menos solucionar conflictos estudiantiles en el Nivel Medio. La intervención subraya una actitud autoritaria que en ningún momento favorece procesos de educación para negociación alternativa de conflictos.

En la relación cotidiana entre docentes y estudiantes, la lógica recurrente es la evasión, o la imposición de decisiones, lo cual termina por prolongar relaciones afectuosas e inhibir la posibilidad de educarse en ambientes propicios para dirimir contradicciones.

Las actitudes de confrontación, autoritarismo y evasión que asumen los administradores frente a las relaciones con los docentes y con el estudiantado promueven la indiferencia y la violencia institucional, enfrentamientos en los que los sectores más vulnerables se ven más afectados.

## RECOMENDACIONES

Planificar y ejecutar propuestas de intervención para la actualización y fortalecimiento técnico-pedagógico de directivos, docentes, auxiliares, orientadores y dirigentes estudiantiles de institutos y colegios del Ciclo de Educación Básica, en la construcción, apropiación y fortalecimiento de la convivencia emocional.

Promocionar procesos formativos orientados a diseñar estrategias en el desarrollo de capacidades docentes para el ejercicio democrático y la implementación de los métodos alternativos de relación.

Crear proyectos y programas para la formación de líderes y dirigentes estudiantiles sobre métodos alternativos de mediación relacional.

Los proyectos formativos deberán ser de corto y mediano plazo, a fin de facilitar las condiciones para implementación de la metodología participativa y de esta manera garantizarse un mayor nivel de incidencia pedagógica.

Generar procesos de incidencia política pedagógica a efecto de que la mediación alternativa pase a formar parte del currículum educativo, en forma sistematizada.

Insertar, o fortalecer en el pensum de los institutos del Nivel Medio y específicamente en los institutos de Educación Básica, la intervención de procesos de convivencia emocional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO RODRIGUEZ, Abraham. (2002). **Creando disciplina: una propuesta alternativa**. Coordinación educativa y cultural centroamericana. Costa Rica.
- CUBERO VENEGAS, Carmen. (2004). **La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación**. Instituto de Investigación en Educación- Universidad de Costa Rica.  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/comunicacion.pdf>
- DÍAZ AGUADO, María José. (2005). **Porque se produce la violencia y cómo prevenirla**. Revista Iberoamericana de Educación. No. 37. España.
- ESPINOSA BAYAL, Ma. Ángeles; Ochaita Alderete, Esperanza; Ortega Guerrero, Irene. (1997). **Manual formativo sobre promoción de la no violencia entre niños, niñas y adolescentes. Tomo II**. Programa Daphne II. Plataforma de Organizaciones de Infancia. España.  
[www.enredate.org/.../violenciaescolar/documentos\\_relacionados/manualnoviolenciatomo2/](http://www.enredate.org/.../violenciaescolar/documentos_relacionados/manualnoviolenciatomo2/)
- FRECH, Martha. MCP. (2001). **Educar para la convivencia**. Revista Educación Hoy No. 147. Colombia.
- FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogía de la autonomía**. Ed. Siglo XXI. México.
- IANNI, Norberto. (2003). **La convivencia escolar. Una tarea necesaria, posible y compleja**. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales.  
<http://www.campus-oei.org/valores/monografía02/reflexión02.htm>
- LACUELA TERRUEL, Aurora. (1996). **Democracia en la escuela, un derecho y una necesidad**. En Luque, Guillermo. La educación Venezolana. Caracas.1996.
- LEDERACH, Juan Pablo. (1997). **Conflicto y violencia**. Ediciones Clara Semilla. Bogotá.
- LEWIS, Catherine; Watson, Marilyn; Schaps, Eric. (2001). **Reconquista de la misión plena de la educación: educar para el desarrollo social, ético e intelectual**. En Reigeluth (Ed).

- MUÑOZ HERNAN, Yolanda. (2002). **Buscando respuestas. ¿Qué es la mediación y la negociación? ¿Por qué está de moda? ¿Cómo se hace?** Gernika Gogoratuz. España. Sin fecha.  
<http://www.gernikagogoratuz.org/articulo3yolibuscandorespuestas.html>.
- ORTEGA RUIZ, Rosario y colaboradores. (1998). **La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.** Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España.
- ORTEGA PINTO, Herbert David. (1995). **Guía para el análisis y mediación en la resolución de conflictos.** IRIPAZ, OEA. Guatemala.
- PÉREZ GÓMEZ, R. (1992). **Violencia y red de relaciones.** Ediciones Morata. Madrid, España.
- TORREGO SEIJO, Juan C y Moreno Olmedilla, Juan M. (2001). **La convivencia democrática y la disciplina escolar.** Proyecto Atlántida. España.
- ULLOA, Fernando (1995): **Novela clínica psicoanalítica.** Historial de una práctica. Psicología Profunda. Buenos Aires. Paidós.
- VARIOS AUTORES (1997) **Monografía de San Martín Jilotepeque. Historia, Cultura y Tradición.** Guatemala

# APÉNDICE

## **Entrevista a profesores**

1. ¿Qué conflictos han surgido en el establecimiento?
2. ¿Cuál es el origen de estos conflictos?
3. ¿Qué causas originan estos conflictos?
4. ¿Qué consecuencias se derivan de los conflictos suscitados?
5. ¿Qué tratamientos pedagógicos se le da a los conflictos entre estudiantes?

## **Entrevista a directores**

1. ¿Qué conflictos han surgido en el establecimiento?
2. ¿Cuál es el origen de estos conflictos?
3. ¿Qué causas originan estos conflictos?
4. ¿Qué consecuencias se derivan de los conflictos suscitados?
5. ¿Qué tratamiento psicológico se le da a los conflictos?
6. ¿Han recibido capacitación y formación los profesores en materia de conflictos?

### **Encuesta aplicada a estudiantes**

1. ¿Qué conflictos han surgido en el establecimiento?
2. ¿Cuál es el origen de estos conflictos?
3. ¿Qué causas específicas originan el conflicto?
4. ¿Qué consecuencias se derivan de estos conflictos?
5. ¿Cómo se solucionan estos conflictos en el establecimiento?
6. ¿Cómo se resuelve la dirección estos conflictos?
7. ¿Cómo tratan los profesores estos conflictos en el aula?
8. ¿Qué ayuda recibe usted de parte del servicio de orientación?
9. ¿Qué trato recibe usted de parte de sus padres en situaciones de conflictos?