

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE ESCUELAS PRIMARIAS

CÉLICA ESTHER CÁNOVAS MARMO
Universidad de León, Plantel Moroleón

RESUMEN: El presente trabajo recupera el proceso y los resultados de una investigación llevada a cabo durante 2009, titulada **El conflicto en el ámbito académico básico y sus estrategias de solución**, estructurada en dos etapas: Una realizada como *diagnóstico*, con el objetivo de recuperar qué situaciones de tensión se vivían en la cotidianidad escolar, a través de las voces de niños, maestros, directivos y padres-madres de familia en escuelas de educación básica en una ciudad de una provincia central mexicana, misma que arrojó como resultado distintas versiones sobre la *violencia* y sus múltiples maneras de manifestarse dentro del ámbito escolar. La siguiente, planeada como *investigación-acción*, tuvo por propósito la implementación en salones de clase de un proceso reflexivo en torno a los valores más importantes en el

logro de una convivencia escolar, adecuada para el aprendizaje; con tal fin, se diseñó un tríptico ilustrado, capacitándose a los profesores en su uso (56 en total), proceso que se observó en el salón de clase de aquellos profesores que se propusieron hacerlo (de los cuales, se seleccionaron 5); el tríptico se aplicó a un total en 5 grupos de 4º, 5º y 6º grados de primarias urbanas. El marco teórico del estudio de caso fue la perspectiva crítica, así como la metodología cualitativa dio lugar a observaciones y entrevistas a los sujetos-actores implicados en ambas etapas. Esta ponencia da cuenta de tal proceso donde destaca el significado que tuvo para los alumnos la experiencia de platicar y ejercitar lo que implica convivir en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, valores, primarias, alumnos, didáctica.

Introducción

El presente trabajo da cuenta del proceso de una investigación realizada en educación básica del municipio de León, estado de Guanajuato, a través de un año. El objetivo general de ese estudio fue conocer las situaciones de tensión que se viven en los ámbitos escolares, a través de los testimonios de los sujetos-actores implicados, (alumnos, maestros, padres de familia, directores de las escuelas y supervisores), para luego implementar acciones que se detectaran en la primera etapa como demandas de los sujetos-actores implicados. Primero se hizo un diagnóstico en las escuelas que pudieron y quisieron parti-

cipar, mediante foros virtuales y entrevistas grupales, conformados por homólogos (alumnos, maestros, directivos, padres-madres de familia; cada grupo participando por separado). Los datos obtenidos sirvieron para implementar un segundo proceso desde la perspectiva teórica de la investigación-acción, lo cual implicó: a) El diseño de un tríptico ilustrado con las situaciones de mayor tensión que se habían detectado, utilizado como herramienta para detonar el diálogo en torno a situaciones conflictivas y cómo construir una adecuada convivencia escolar para un mejor aprendizaje; b) La planificación e implementación de un curso de capacitación de los profesores para el uso adecuado de dicha herramienta; c) La observación en aula del uso de la misma, realizado de manera voluntaria por los profesores en sus respectivos grados; d) La sistematización y análisis de la información recabada. El punto focal de esta exposición son las ideas expresadas por 205 niños respecto a la experiencia de trabajar con el tríptico; análisis que se desglosa en niñas (108), niños (89) y unos pocos sin identificar (8).

Marco teórico

La perspectiva sociológica crítica demanda, a quienes estamos inmersos en el mundo de la Educación, el compromiso de problematizar los distintos fenómenos que estructuran las múltiples facetas del campo de estudio que le atañe. Uno de ellos es el de la violencia, habitual ya en las instituciones educativas, no por ser nuevo sino por adquirir los tintes que ya tiene. Dicho compromiso implica tener el propósito de buscar soluciones, y ése constituye el objetivo de nuestra investigación.

Como se enuncia más arriba, la educación siempre ha implicado acciones violentas. El sólo hecho de imponer la cultura de una sociedad y de una época significa la presencia de la violencia simbólica, implementada a través del currículum explícito y del oculto; tarea de un sistema educativo comprometido en la reproducción demandada por los intereses hegemónicos de la sociedad que lo genera, haciéndolo renuente al cambio. Si a ello se suma lo que dicen muchos textos sobre los correctivos usados por los maestros, así como de las acciones agresivas de los alumnos, -ambos muchas veces, despiadados-, vemos que la educación es violenta *per sé*.

Si a ello se suma que vivimos en una sociedad violenta, donde la agresión invade el tejido social, es de pensar que la escuela no escapa de dicha situación, al existir diversos mecanismos de penetración; tales como, la acción de los medios masivos de la comunica-

ción con un claro objetivo apologético de la violencia impregnando los hogares; lo que, aunado a los altos índices de pobreza, marginalidad, exclusión y un sinnúmero de otros problemas sociales, influyen en el incremento de la misma y la torna un fenómeno muy complejo. No obstante, la escuela no puede asumir que este contexto es el único responsable de la situación. Problematizar tal situación, implica que la escuela y los sujetos sociales que en ella actúan, asuman la necesidad de analizar las posibilidades de intervención mediante el quehacer cotidiano académico.

Por lo tanto, la escuela no buscará solucionar los grandes problemas sociales, sino implementar acciones que construyan maneras de pensar y de actuar que, a mediano plazo, redunden en formar sujetos activos en la construcción de una convivencia adecuada para el aprendizaje; con la idea de que, a largo plazo, esos mismos sujetos sean propositivos como sociedad civil en la búsqueda de soluciones para promover una cultura de paz, basada en el ejercicio democrático de todos. (Pintus, 2005)

Según Antonio Monclús (2005), la UNESCO no sólo acepta y se refiere de manera explícita al fenómeno de la violencia escolar sino que, además, no niega los sentimientos de cólera o de conflictos que es inherente de las relaciones humanas; mas, como Organismo Internacional trata de conocer y difundir respuestas a los conflictos, para lo cual propicia conjuntar objetivos, compartir soluciones y estrategias de prevención, elaboradas desde la perspectiva constructivista. Atentos a ello, hemos implementado nuestro estudio enfatizando la necesidad de conocer nuestro medio a través de la recuperación de las vivencias de los sujetos implicados en escuelas locales.

Una vez detectado el problema de la violencia y de sus formas más comunes de expresión, así de cómo la viven dichos sujetos, nos dimos a la tarea de crear una herramienta didáctica basada en los principios propuestos por Paulo Freire para asumir el proceso de aprender.

Según este autor existen tres momentos dialécticos, interdisciplinariamente entrelazados, que lleva a cabo el maestro (que participa y, a la vez, organiza y reflexiona dicho proceso): a) la *investigación temática*, donde el alumno y el maestro buscan en el universo del vocabulario del alumno y de la sociedad donde vive, las palabras y temas centrales de su biografía; b) la *tematización*, donde ellos codifican y descodifican esos temas, buscando una significación social; c) la *problematización*, donde se busca superar una primera visión (que el autor llama *mágica*) por una visión crítica, donde se origina la transformación

del contexto en que se vive. (Gadotti y Torres, 2002, cita a Lauro de Oliveira, 1979, quien sistematiza el Método de Paulo Freire)

Otro aporte teórico significativo para la consecución de la segunda etapa de proceso de nuestro estudio es el de Lev Vigotsky, (citado por Wertsh, 1985) ya que este autor dice que toda construcción de significados -o mediación semiótica-, se da mediante una relación de lo inter-psicológico y lo intra-psicológico. Dualidad que no queda ahí, porque dicha relación también se apoya en dos contrarios: la organización y la utilización del lenguaje; dado que el lenguaje sirve, por un lado, para la reflexión abstracta o descontextualizada -desarrollo de conceptos, categorización, razonamientos lógico y científico, donde las palabras se descontextualizan-; y por otro lado, la organización del lenguaje se da en la contextualización del mismo. Estas tendencias opuestas actúan simultáneamente sobre la estructura y la interpretación del lenguaje. El proceso descrito por Vigotsky se espera lograr con las aportaciones de los alumnos, provocadas por las explicaciones y preguntas del docente.

El entretrejo reflexivo de estos aportes teóricos permitió al equipo de investigación acordar qué se entendía por *convivir* y cómo definiríamos la categoría *convivencia escolar*. Primero acordamos que el término *convivir* es un proceso social y formativo, por los que los individuos y grupos de personas *dialogan* para actuar de manera *incluyente*, en un tiempo y lugar; lo cual implica que es un *proceso* donde se *construye* un *contexto de relaciones horizontales o democrático* basado en la *interacción* de los seres humanos en *igualdad de derechos y responsabilidades*, que demanda la *relación* entre *diferentes*. En estrecha vinculación con esto, establecimos que la *convivencia escolar* es posible en un marco de normatividades acordadas democráticamente, donde los individuos en colectivos construyen las habilidades, capacidades y actitudes que promueven el *diálogo* (comunicativo-conductual), la *amistad responsable* (relación interpersonal), el *respeto a las diferencias*, la *tolerancia*, el *apoyo*, la *confianza* y la *paciencia* (reunidas en el ejercicio de la empatía).

En síntesis, asumir la perspectiva teórica crítica a través de las aportaciones de los autores mencionados (Pintus, Monclús, Freire y Vigotsky) nos ayudó a definir la categoría *convivencia escolar* como proceso ideal, para luego asumir nuestra intervención en la realidad, plasmada en el diseño del proceso metodológico que sigue.

Metodología

El proceso ya lo hemos definido como investigación-acción, porque no se pudo realizar en forma aislada y demandó del grupo de investigadores la toma de decisiones asumiendo responsabilidad de transformar el medio social (Elliot, 2000). Ello implicó el diseño y consecución de una herramienta didáctica (tríptico) para utilizarse en 4º, 5º y 6º, (aunque algunos docentes de otros grados pidieron trabajarlo, para lo cual hicieron adecuaciones interesantes que, por motivo de espacio, no retomamos en esta presentación); la preparación de los docentes para su uso en el ámbito de sus salones de clases en un curso diseñado con tal fin; la selección de grados para su aplicación); observación de los procesos en los grupos seleccionados cuyos docentes se propusieron para llevar a cabo dicha aplicación.

Siguiendo lineamientos mencionados pasamos a diseñar el tríptico. Bajo el lema *La violencia no es un juego*, se dibujaron imágenes que promovían estrategias para lograr una adecuada convivencia escolar, propiciatoria del aprendizaje.

El tríptico

Lo temas seleccionados para ser ilustrados se dividieron en apartados: Uno con el objetivo de evidenciar situaciones conflictivas; otro, estructurada para ser observada en horizontal y otra en vertical, ambas con el propósito de desencadenar el diálogo en la construcción de una adecuada convivencia escolar. De tal manera, el tríptico contó con imágenes significativas respecto a:

- Evidenciar acciones negativas como: poner apodos, burlarse, ignorar o/y excluir. Ante las cuales se proponen dos planes de acciones: Primero, no hacerse cómplice del agresor, ofrecer apoyo al agredido. Segundo: incluir, convivir y apoyar.
- Otras imágenes ilustran las situaciones: robar, lastimar, romper y/o amenazar. Ante las cuales, se sugiere: Primero, pedir ayuda, confiar en los maestros. Segundo, tolerar, compartir.
- Termina planteando las acciones: golpear, molestar y/o mentir. Medidas factibles de ser llevadas a cabo: Primero, decir lo que sentimos, denunciar. Segundo: ser amable, dialogar, resolver conflictos.

Finalmente cierra el proceso diseñado con un crucigrama donde se refuerzan las palabras mencionadas: convivencia, respeto, diálogo, amistad, compartir, incluir, comunicación, apoyo, tolerancia, paciencia y confianza. Terminándose con una exhortación de que el niño escriba lo que siente y entiende, sobre los que se había aprendido del tema: “*Convivencia en la Escuela ¡Construyamos todos juntos una escuela sin violencia!*”. La recuperación de estos escritos, su análisis e interpretación es la parte focal de la ponencia, como ya se señalara.

La violencia NO es un juego
 Construyamos todos juntos una escuela sin violencia.

apedar burlarse ignorar excluir

robar lastimar romper amenazar

golpear molestar mentir

Plan de Acción UNO
 ¿Qué podemos hacer cuando hay violencia en la escuela?

no ser cómplice ofrecer apoyo

pedir ayuda confiar en los maestros

! Todos tenemos derecho a ser escuchados y atendidos.

decir lo que sentimos denunciar

No hay que tener miedo, ¡pedir ayuda!

Plan de Acción DOS
 ¿Qué podemos hacer para evitar la violencia?

incluir convivir apoyar

tolerar compartir confiar respetar

! Todos tenemos derecho a ir a la escuela sintiéndonos felices y seguros.

ser amable dialogar resolver conflictos

coloca las palabras en su lugar:
 -convivencia-
 respeto
 diálogo
 amistad
 compartir
 incluir
 comunicación
 apoyo
 tolerancia
 paciencia
 confianza

CONVIVENCIA

Escribe lo que sientes y entiendes sobre lo que aprendiste hoy:

CONVIVENCIA en la Escuela
 ¡Construyamos todos juntos una escuela sin violencia!

La Inducción a los y las docentes

Una vez que se tuvo el tríptico en físico, se organizó y estructuró la Inducción que se les daría a los profesores para su uso con la finalidad de sensibilizarlos sobre la necesaria creación de un clima escolar donde imperase el respeto y la cooperación entre todos. El interés de los Supervisores en la propuesta de este estudio permitió contar con la asistencia de 56 docentes de Primarias reconocidas en el medio educativo local como conflictivas.

Con el objetivo mencionado, la Inducción se estructuró de la siguiente manera:

- Plática de sensibilización a los docentes presentes orientándolos hacia la necesidad de resolver conflictos, basada en el ejercicio del diálogo con sus alumnos.
- Dinámica grupal para construir estrategias de resolución de conflictos. El eje conductor de la dinámica fue el diálogo reflexivo que permitiera al grupo una discusión amplia para determinar de qué manera influyen las creencias, los valores y las actitudes que cada uno tenga en la resolución de los conflictos.
- Conversación con el grupo de profesores orientado a enfatizar la importancia del diálogo y las emociones en la resolución de conflictos. Para ello se utilizaron preguntas detonadoras: ¿Cómo facilitar el diálogo? ¿Cómo manejar las emociones? Para responderlas se les sugirió: Escuchar para entender lo que se dice con la finalidad de comprender las percepciones, las emociones y el contexto. Hablar para ser entendido, siguiendo un objetivo y no para debatir o impresionar. Hablar por uno mismo (o una misma), no por el otro (u otra). Tener en cuenta personalidad, sexo, raza y cultura de sí mismo y de los demás sujetos presentes. Reconocer las emociones propias y las de los y las demás, haciéndolas explícitas y reconocerlas como legítimas. No reaccionar ante estallidos emocionales.

Una vez terminado el proceso de inducción se pidió una evaluación de dicho proceso así como de la viabilidad de ser usado en las clases. Algunos de los datos obtenidos fueron:

- “Material de apoyo para la Inducción”:
 - Muy interesante: 84.1%. Algo interesante: 15.9%.

- Muy útil: 86.4%. Algo útil: 13.6%
- Sugiero cambio de idea: No- 88,6%. Sí- 11.4%.
- “Relevancia del curso”:
 - Muy bueno: 77,3%
 - Bueno: 22,7%
- “Tríptico”:
 - Muy útil: 84.1%. Algo útil: 15.9%.
 - Atractivo: Mucho: 70,4%. Algo: 29,6%.
 - Sugiero cambios: No, el 81.8%. Sí, el 18,2%

Ante estos resultados numéricos obtenidos, corroborados por entrevistas realizadas a los participantes en la Inducción, cuyos comentarios sobre el Tríptico fueron positivos, hizo que el equipo de investigadores determinara corroborarlos haciendo un pilotaje del uso del mismo, por parte de los profesores con sus alumnos.

Resultados del uso del Tríptico

En particular nos interesó recuperar las ideas escritas de los alumnos con el objetivo de ver cuáles son las que ellas y ellos les son más importantes en la significación de la *convivencia escolar*. También fue de interés el factor emocional de cómo perciben la violencia y o la convivencia. Así como la diferencia entre mujeres y hombres en cuanto a la práctica de la *convivencia escolar*.

Los niños(as) escribieron al final del folleto lo que habían considerado como un aprendizaje. En estas respuestas se observaron patrones generales que, junto con los conceptos que se utilizaron en el folleto, sirvieron para clasificarlas.

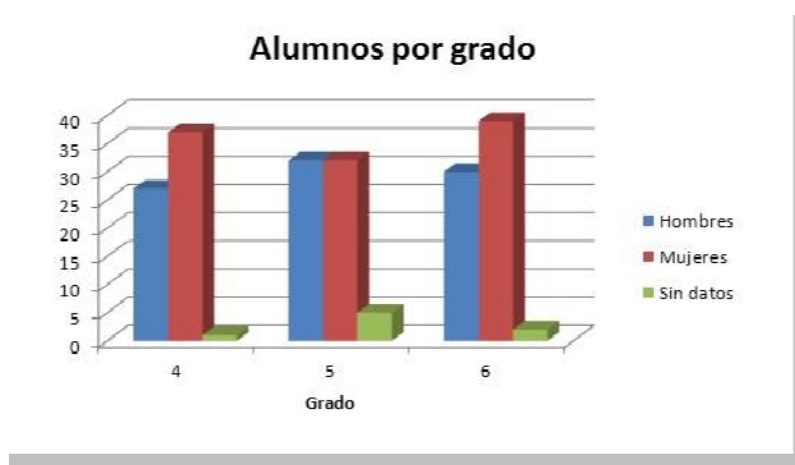
Hubo respuestas en las que se hicieron referencias a la violencia y que se agruparon de la siguiente manera:

“Violencia”. Referencias a la violencia como algo malo, algo negativo.

“No violencia”. Comentarios sobre lo que no debe suceder para lograr la convivencia (no golpearse, no ofender, etc.). En general no se argumenta el por qué de estas respuestas, aunque en algunos casos se da una razón emocional, como en: ‘Ser violento es algo desagradable’.

Otras respuestas dicen de descriptores relacionados con la convivencia, haciendo más señalamientos sobre el “respeto” que sobre la “no violencia”. Además del “respeto”, aparecieron otros en los que hay una relación más activa con la otra persona, como “confiar”, “compartir”, “ayudar” y “cuidar”.

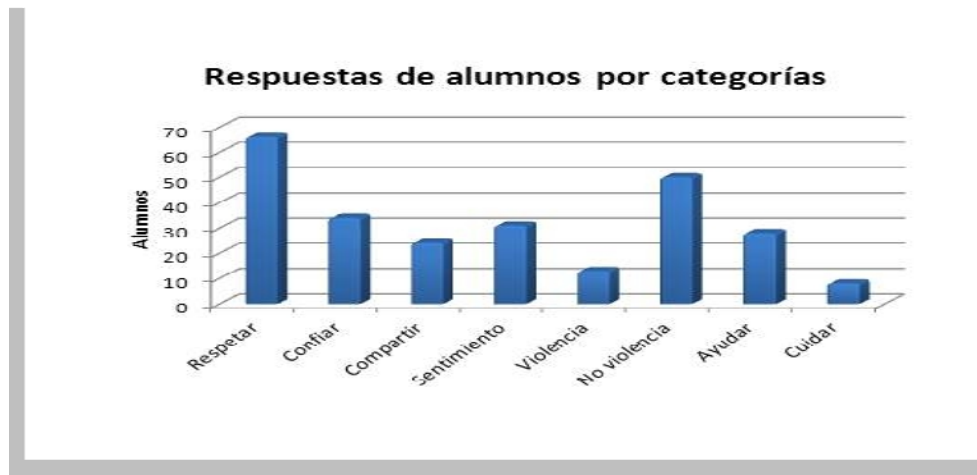
Para ilustrar estas focalizaciones mostramos las siguientes gráficas, comenzando con la que permite ver la participación de niñas y de niños en el uso del Folleto. (Gráfica 1)



Gráfica 1

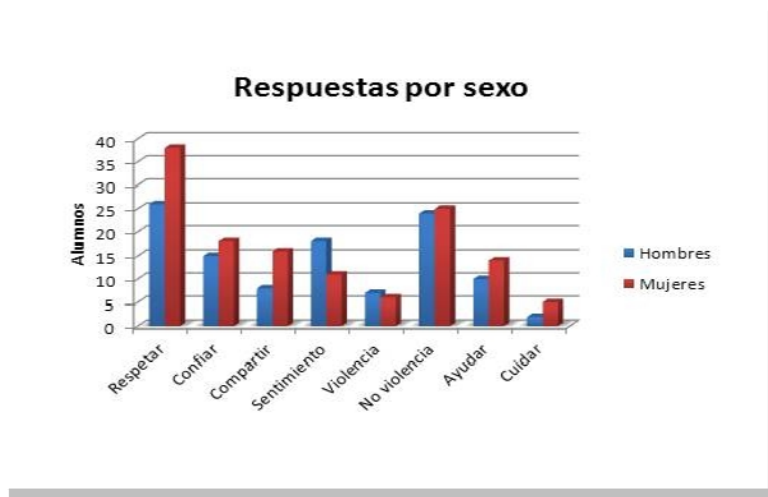
La gráfica 2 muestra los conceptos predominantes recuperados en las respuestas a la invitación: “Escribe lo que sientes y entiendes de lo que aprendiste hoy”; sin embargo, el análisis de contenido denota lo poco que se mencionan algunos descriptores, lo cual se considera denotativo de las áreas de oportunidades para trabajar en clase sobre lo que implica la *convivencia escolar*. La interpretación de esta gráfica la hacemos desde los propios escritos. Ello nos permite entender que la *convivencia escolar* se asume bajo tres descriptores principales: “respetar al otro”, la importancia de la “no violencia” y de la “confianza”. Es interesante destacar que el proceso les produjo “sentimientos”, la necesidad de “ayudar” y “de ser ayudados”, así como le sigue la idea de “compartir”, lo que les preocupa la “violencia” y la idea de “cuidar” al otro, (el análisis de contenido evidencia una relación entre “cuidar al otro” y “cuidarse a sí mismo”).

Gráfica 2



La gráfica 3 muestra los descriptores de sus percepciones sobre la *convivencia escolar* apareciendo desglosados por sexos; permitiendo interpretar las dimensiones de los mismos, que tiene para los niños y las niñas. Por ejemplo: El de “respetar” es muy significativo en las mujeres; así como el “compartir”, “ayudar” (manifiestan la necesidad de “ayudar a sus amigas”, así como a los “mayores”; abuelos-abuelas y madre-padre), así como la “amistad” la asocian con la “tolerancia” y el “cuidar” (al otro” y “cuidar de sí mismas”). Sin embargo, en el proceso llevado a cabo en la clase para el uso del tríptico, los niños manifiestan más haberlo vivido desde lo sintieron (el análisis permite recuperar: “sentí lo malo que es violento”, “el juego colaborativo me resultó a *todo dar*”, “sé que debo cuidar mi cuerpo”

Gráfica 3



Comentarios finales

En síntesis, la suma de las respuestas evidencia al “respeto” como importante, y en realidad lo es para lograr un ambiente de convivencia; sin embargo, no se evidencia una construcción del “respeto”, lo que hace suponer que no queda claro cómo, a quién, de qué modo o cuándo se asume este descriptor como un valor acordado (construido) para convivir. Lo mismo se puede decir de los demás descriptores. (¿Realmente son valores en construcción? Responder esta pregunta implica problematizar lo que dicen los niños para teorizar este particular sobre el origen de sus conceptos y la elaboración que ellos tienen de los mismos; lo cual es un asunto pendiente).

Lo anterior se complementa con lo observado en el análisis de contenido donde se evidencian otros descriptores en un menor número, lo que dificulta ser graficados; sin embargo, entendemos que esa esporádica presencia en la mente de las y los alumnos, de lo que significa trabajar a favor de la *convivencia escolar*, denotan áreas importantes para ser trabajadas por el docente para lograr darle significado real a lo que implica la *convivencia escolar*. Entre ellos destacan: la necesidad de “dialogar”, de “comunicar” (se recuperan expresiones como “hablar de estos temas es bonito”; “son cosas importantes que tenemos que compartir”); la “amistad”, la “amabilidad”, “ponerse en lugar del otro u otra” (empatía); “confiar en los adultos” para buscar solucionar los conflictos entre compañeros/as, se capaces de reconocer los “distintos tipos de la violencia”.

Bibliografía

- Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. España, Ed. Morata.
- Gadotti, Moacir y Torres Carlos Alberto. (Coordinadores). (2001). Paulo Freire. Una bibliografía. México: Siglo XXI.
- Monclús, A. (2005) “La violencia escolar: Perspectivas desde las Naciones Unidas”, en Revista Iberoamericana en Educación, No. 38, pp. 13-32.
- Pintus, A. (2005), “Violencia en la escuela: compartiéndola búsqueda de soluciones”, en Revista Interamericana en Educación. No. 37, pp. 117-125. Recuperado el 25 de junio 2008, <http://www.rieoei.org/rie37a06.pdf>
- Wertsch, James V. (1985). “La mediación semiótica de la vida mental: L.S. Vigotsky y M.M. Bajtín”, en Schneuwly, B. y Bronckart, J.P. (Coord.) (2008), Vigotsky hoy. España: Ministerio de Educación-Editorial p/Popular, pp. 111 - 134.
- Schneuwly, B. y Bronckart, J.P. (Coord.). (2008). Vigotsky hoy, España: Ministerio de Educación-Editorial p/Popular.