

EL TRABAJO PARTICIPATIVO CON DOCENTES

Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales

ISABEL VALADEZ / SOCORRO MARTÍN DEL CAMPO

Resumen:

El objetivo de este trabajo fue promover un proceso participativo entre los docentes sobre la realidad que enfrentan en su práctica en cuanto a la violencia manifiesta en sus alumnos. El propósito en este ejercicio fue alcanzar propuestas de solución consensuadas que respondieran al caso específico del plantel escolar Internado Varonil, que ofrece educación primaria integral a menores en situación extraordinaria que no pueden ser atendidos por sus familias. El proceso permitió a los profesores reflexionar sobre formas y estilos de supervisión y de comunicación, sus interacciones, así como su corresponsabilidad, en lo individual y grupal, en el manejo del problema. Reconocieron sus carencias y sus recursos, se elaboró un plan de trabajo conjunto e inició un proceso de autocapacitación.

Abstract:

The objective of this project was to promote a participative process among teachers who are faced with students' manifest violence in their daily reality. The purpose of the exercise was to reach consensual proposals for solutions in the specific case of the Internado Varonil school. This school offers integral elementary education for minors in special situations who cannot live with their families. The process allowed the teachers to reflect on forms and styles of supervision and communication, their interactions, and their individual and group responsibilities in managing the problem. The teachers recognized their failings and their resources, prepared a joint plan of work, and began a process of self-training.

Palabras clave: participación del profesor, violencia escolar, relaciones interpersonales, ambiente educativo, México.

Key words: teacher participation, school violence, interpersonal relations, educational setting, Mexico.

Isabel Valadez es profesora-investigadora departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Francisco Labastida núm. 653, Jardines Alcalde, CP 44290, Guadalajara, Jalisco. CE: dravaladez@yahoo.com.mx

Socorro Martín del Campo es maestra técnica de la Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación de Jalisco.

Introducción

Al aludir a la expresión de violencia es preciso partir de una definición que acote el campo de estudio e intervención y nos sirva de referencia. Sabemos lo que es y la reconocemos, casi por instinto, cada vez que la sufrimos; pero definirla es más complicado. La violencia tiene un componente natural y constante: *la fuerza*, que constituye su dato material, su figura externa, en el entendido que no se trata nada más de fuerza física. Bajo la noción de fuerza real o simbólica se colocan las diversas formas de coacción que pudieran ejercerse para obtener un objetivo o satisfacer el móvil que conduce la acción de quien la ejerce. Otro rasgo inherente a la violencia es la vulneración, violencia quiere decir eso; violación, quebranto (Silva, 2000). De allí justamente que sea considerada como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona en menoscabo de su integridad (física, psíquica, moral, derechos y libertades). En la violencia entra el *“hacer*, pero también el *decir*, el *mirar* o el *desear*; la realidad que se destruye no siempre es física y material, sino también se destruyen los afectos, las conciencias y la convivencia” (Funes, 1995:10).

En la comprensión de los determinantes de este fenómeno no se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar en toda su dimensión su naturaleza. La violencia está determinada por múltiples interacciones sistémicas de carácter biológico, psicológico y social, que se entrelazan en una red de interacciones contenidas en la actividad humana, y que deben estudiarse dentro de las condiciones grupales y sociales en que se desenvuelven los distintos individuos. Así, la producción de violencia está determinada por condiciones individuales, grupales, sociales, históricas y culturales (Araujo y Díaz, 2000).

En cuanto al concepto de violencia escolar existen múltiples elementos para su caracterización, por lo que conviene referirse a una acepción más amplia del concepto; dado que la violencia no adopta una sola forma, ni se habla de ella en un solo sentido, resulta más pertinente referirse a formas de violencia, que tienen como característica fundamental producirse dentro de la propia escuela y son ejercidas entre sus miembros.

Entre los tipos de violencia escolar se sitúa el maltrato entre compañeros (*bullying*); acoso, intimidación o victimización, exclusión social, maltrato físico o psicológico. Se trata de acciones negativas cometidas en forma verbal o mediante contacto físico, así como acciones psicológicas de ex-

clusión, en las que un alumno(a) es agredido y se convierte en víctima porque está expuesto de forma repetida y durante un tiempo. Ello implica la imposición de un abusivo juego de poderes que deja a la víctima en situación de desequilibrio, impotencia y marginalidad, y que rompe la simetría que debe existir en las relaciones entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith *et al.*, 1999), constituyendo un factor de riesgo psicosocial para el alumnado (Orte, 2003).

Conviene establecer que estas manifestaciones de violencia al interior de la escuela se presentan básicamente a partir de las relaciones escolares, las cuales no están conformadas solamente por hechos concretos que la expresan, sino que se encuentran sujetas a un gran sistema de relaciones en donde las emociones, los sentimientos, los valores, así como los aspectos cognitivos (Goleman, 1995; Sastre y Moreno, 2002; Gardner, 1993) se hacen presentes y configuran parte del ámbito educativo, no olvidando que están ligados a las situaciones familiares e individuales de cada alumno-alumna y al ámbito social de la escuela. Comprendidas no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional.

Fernández (2003) diferencia las causas de la violencia escolar, donde distingue agentes exógenos y endógenos a la escuela. Dentro de los primeros habla de la estructura de la sociedad actual, los medios de comunicación y la familia; mientras que los endógenos son la escuela en sí, las relaciones interpersonales que se dan entre profesores, entre éstos y los directivos, entre docentes y alumnos y entre estos últimos.

A este respecto, algunos estudios (Mooij, 1997; Funk, 1997) muestran la existencia de una relación entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación del rendimiento estudiantil y el agrupamiento de los alumnos a la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de fenómenos de violencia en un aula y en un centro. Existen diferencias significativas entre aulas y entre escuelas en función de variables antes citadas, a las que podríamos denominar en general, organizativas y curriculares. Por ejemplo, Mooij (1997) encuentra que una variable tan concreta como el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está vinculada con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales, lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

En los análisis más recientes sobre evaluación de los programas para abordar el maltrato entre iguales hay un creciente consenso en la necesidad de ampliar sus objetivos más allá de su tratamiento específico, para tratar de mejorar la calidad de vida en la escuela favoreciendo la cooperación a distintos niveles (Gini, 2004; Ortega, 2003; Díaz Aguado, 2005). Por ello consideramos que en el desarrollo de un proyecto educativo para abordar la violencia escolar es necesario partir de una concepción sistémica ecológica donde se tome en cuenta el conjunto y articulación de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa (Ortega *et al.*, 1998) que inciden en la convivencia, misma que da lugar a un tipo de clima social. La escuela debe ser vista como una comunidad de convivencia donde se inscriben distintos microsistemas sociales que no son independientes ni ajenos: *a)* los alumnos, sobre los cuales gira toda actividad educativa; *b)* los maestros, que si bien no son homogéneos, constituyen una unidad en sí, adquieren una identidad diferenciada; *c)* las familias, con las cuales la escuela establece distintas relaciones para los objetivos que persigue y que están directamente relacionados con las experiencias vitales previas de los alumnos, como las conductas y actitudes sociales; y *d)* la comunidad externa con sus mensajes, sus estados de opinión, su comunicación que va incidiendo en la configuración de valores.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) permite una visión integral sistémica y naturalista del maltrato entre iguales como un proceso complejo que responde a la influencia de una multiplicidad de factores que incluyen elementos de las esferas biológicas, psicológicas y sociales. Sugiere una serie de estratos que pueden ser usados, no sólo como puntos de análisis para problemas complejos, sino también como sitios potenciales donde pueden realizarse las intervenciones para corregirlos. En el modelo se diferencian cuatro niveles o estratos:

- 1) el *microsistema* o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la familia, escuela o vecindario;
- 2) el *mesosistema* o conjunto de contextos en los que se desenvuelve e interactúan entre sí los microsistemas;
- 3) el *exosistema* o estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión; y
- 4) el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

Desde esta perspectiva compleja, los problemas de convivencia escolar, y específicamente del maltrato entre iguales, no son responsabilidad única de los docentes; sin embargo, ellos desempeñan un papel fundamental tanto en la probabilidad de ocurrencia como en la búsqueda y puesta en marcha de acciones que coadyuven a enfrentar mejor y de manera más reflexiva las diversas problemáticas que acompañan las historias de sus alumnos y los conflictos que se generan en su interrelación.

Metodología

El proyecto de trabajo se situó como una investigación de tipo participativa que parte de los supuestos de que el hombre vive en la sociedad y su conducta está vinculada con la de otros con los que interactúa, y de que el hombre analiza la realidad y toma conciencia crítica de ella, que le conduce a tomar decisiones para una acción transformadora (Elizalde, 1993).

La experiencia acumulada nos permite afirmar que las metodologías participativas incrementan la creatividad, la apertura y la disposición al cambio de sus involucrados. Su aplicación en diferentes contextos ha permitido observar que se generan ciertas regularidades (Valadez *et al.*, 2000, 2005). En primer lugar, se observa un proceso de apertura creciente frente al ejercicio a medida en que éste se realiza; el desarrollo de las actividades hace que las personas se vayan involucrando en la experiencia y comiencen a participar cada vez más, a opinar más y a confrontar su opinión con los otros miembros del grupo, es decir, se desarrolla una dinámica crecientemente participativa. En segundo lugar, se va generando un abandono de la visión o perspectiva individual y se comienza a asumir el enfoque colectivo de trabajo que se va articulando. Es posible pensar que este ejercicio posibilita el surgimiento de una suerte de identidad colectiva en cuanto forma similar de interpretar la realidad, la cual se va plasmando progresivamente a lo largo del proceso a que da lugar la metodología. En tercer lugar, en el transcurso de la aplicación de la metodología se evidencia el paso de una visión fundamentalmente intelectual o cognitiva a una interpretación más holística o integral; donde cada participante se involucra tanto con sus ideas como con sus sentimientos y emociones sobre el espacio en relación al cual se reflexiona.

Sobre la base de los anteriores señalamientos, nuestro estudio parte de la necesidad de involucrar a los docentes en el autodiagnóstico de la vio-

lencia escolar, específicamente el maltrato entre iguales, a través del desarrollo de un proceso participativo, entendido como una actividad organizada que conlleva, a partir de lo biográfico (preocupaciones y experiencias cotidianas), un proceso de reflexión colectiva de la realidad. La realidad es considerada como la forma en que los docentes están involucrados en los hechos, los procesos y estructuras, y su percepción e interpretación de dicha realidad, para alcanzar propuestas de solución consensuadas, que respondan al caso específico del plantel escolar, y estar en condiciones de elaborar un plan conjunto para enfrentar dicha problemática.

El trabajo se realizó en forma simultánea con directivos, prefectos y padres de familia, con los primeros sólo se llegó al señalamiento general de los problemas, no así con los padres, cuyo trabajo se llevó a cabo a lo largo del ciclo escolar. Por razones de espacio, sólo presentamos lo que corresponde a los docentes.

Unidad de contexto

El proyecto se llevó a cabo en un centro de educación primaria integral para menores que se encuentran en situación extraordinaria debido a que no pueden ser atendidos por sus familias, principalmente por razones de desintegración, económicas y/ jornadas laborables que les impiden darles los cuidados necesarios. El Internado Varonil ofrece servicios de educación primaria desde 1964, está ubicado en el municipio de Zapopan, Jalisco. Cuenta con una superficie total del terreno de 26 mil 252.40 m², con una construcción de 19 mil 650 m². Este espacio está distribuido de la siguiente manera: cuatro módulos para dormitorios, cada uno con su área de regaderas y baños; dos más para aulas, las que suman 11 en total; un módulo para las oficinas de dirección y coordinación; tres de talleres, con tres aulas cada uno y un patio de maniobras. Existe además una oficina de la supervisión, biblioteca, salón de usos múltiples, comedor, cocina, área de enfermería, dos canchas de básquetbol y una de fútbol así como varias bodegas.

Las actividades del centro educativo inician a las seis de la mañana, con el aseo personal y del espacio; a las siete se sirve el desayuno y a las ocho comienzan las actividades regulares de la escuela primaria que terminan a las 13 horas. De 13:45 a 14.30 es el tiempo para comer y de aseo personal. De las 15 a 16 horas los niños acuden a las aulas de talleres, con tiempo libre de las 18 a 19 horas, para pasar a la cena. A las 20 horas el baño y a

las 20.30 ingresan a los dormitorios. La población escolar, en el momento del estudio, era de 184 niños de 6 a 12 años de edad.

El centro educativo presentaba manifestaciones visibles y reiteradas de la violencia entre iguales, que se revistieron de cierta gravedad, adquiriendo múltiples formas de agresión física, verbal y sexual.

Proceso de trabajo

Primera etapa

El eje central de la primera etapa fue conocer y ubicarse en la realidad concreta en la que se realizaría el proceso investigación participativa. En esta fase las actividades involucraron el conocimiento de la comunidad o colectividad, mismo que fue dividido en intuitivo y preciso (Valadez *et al.*, 2005). El primero se llevó a cabo mediante entrevistas al director, supervisor, psicólogas, prefectos y maestros de aula regular, así como a maestros de taller del turno vespertino, de la misma manera se incluyó a padres y madres de familia. Por su parte el conocimiento que llamamos preciso, se obtuvo a través de entrevistas grupales con enfoque participativo a alumnos de los tres ciclos escolares (primer ciclo: 1º y 2º grados; segundo: 3º y 4º grados; y tercero 5º y 6º grados de educación primaria), para conocer y entender cómo viven la violencia. La selección se hizo al azar, tomando a ocho niños de cada grado escolar para conformar tres grupos. Durante la obtención de ambos conocimientos se realizó observación participante de las características físicas del inmueble, y de la interacción de los actores educativos. Con ambos conocimientos, se estuvo en la posibilidad de ubicar las características generales tanto de la comunidad educativa, como de la comunidad en la cual ésta se encontraba inserta. Así como de darse cuenta de la existencia de la situación problemática del maltrato entre iguales y proponer hipótesis de partida para la realización del trabajo (Valadez, 2005).

Segunda etapa: diagnóstico participativo o conocimiento construido

Se trabajó con la herramienta del “autodiagnóstico” (Astorga, 1991), que consiste en el conocimiento que desarrolla la propia población sobre el problema, a través tanto de actividades organizadas como del aprovechamiento del saber y de las experiencias de los participantes tendiente a lograr: *a)* un compromiso colectivo y *b)* un cambio progresivo en las formas de ver la realidad y de pensar el problema, así como en la toma de decisión de qué hacer. Para ello se planteó un marco de análisis en torno de:

- 1) Identificación del problema: Definición del problema a ser investigado, delimitando su alcance y decidiendo las dimensiones a ser exploradas:
 - señalamiento general de los problemas y necesidades a partir de la pregunta: ¿cuáles son los problemas y necesidades que afectan nuestra práctica docente en la relación cotidiana con los alumnos?;
 - determinación de la importancia del o los problemas enunciados (priorización), con base en las preguntas: ¿qué tan común?, ¿qué tan grave?, ¿qué tan importante? (Werner y Bower, 1994);
 - búsqueda de la matriz de los problemas enunciados: análisis de las respuestas dadas a la pregunta: ¿qué sabemos del problema en cuanto a sus manifestaciones, su contexto y las opiniones? Hechos concretos y comportamientos de las personas, situaciones que rodean el problema y situaciones de las personas relacionadas con él y la forma como lo ven y explican los diferentes involucrados; y
 - análisis del problema identificado de acuerdo con la siguiente lista: ¿qué depende de qué?, ¿qué necesitamos saber del problema, considerando las posibles causas, consecuencias y su relación con los aspectos más complejos?
- 2) Formulación de preguntas clave, derivadas de todos los puntos referentes a las causas, consecuencias y las relaciones más complejas (Hidalgo, 1992).
- 3) Formulación de objetivos de trabajo grupal, tomando como punto de partida las preguntas clave.
- 4) Planificación de las actividades, “qué” –lo que se va a hacer; “cómo” – procedimiento para lograrlo; “dónde” –las fuentes de obtención de información; “quiénes” –los responsables; “cuándo” –temporalidad.
- 5) Recolección de las informaciones necesarias y su socialización con los grupos.

Se conformaron tres grupos de docentes, dos del turno matutino y uno del vespertino. Los grupos 1 y 2 formados por maestras de escuela regular de los seis grados; el 3 estuvo integrado por profesores de talleres (electricidad, educación física, costura, educación artística, danza, carpintería, canto, música, computación, y apoyo en el aprendizaje). En total trabajamos con 17 maestros. Las reuniones de trabajo se realizaron quincenalmente, con un promedio de 12 sesiones.

Resultados

Entre los hechos más relevantes tenemos que el proceso se conformó como una espiral dialéctica con avances y retrocesos. Durante el mismo, los maestros trataron de comprender el problema que más les afectaba en relación con su trabajo, tanto individual como de grupo, con el propósito de planificar y ejecutar acciones adecuadas para solucionarlo. Esta situación implicó en los docentes un análisis de responsabilidades que les correspondían como espectadores, productores o encubridores de violencia, partiendo de que nada del todo es individual y lo que cada uno de nosotros es, está entretelado en vínculos con los demás.

Antes de iniciar el autodiagnóstico, se comentaron aspectos relacionados con el internado, los maestros hablaron de situaciones cotidianas de la escuela y hubo muchas referencias sobre un problema en particular al que denominaron “la falta de sintonía entre todo el personal”, y el incumplimiento de las funciones de los “otros”: los directivos, prefectos, alumnos, y padres de familia. De igual forma señalaron la necesidad de más capacitación. No mencionaron el problema de contacto sexual entre los niños, se centraron más en la falta de comunicación del personal y el problema de alumnos irritables y agresivos: “Hay en los niños una agresividad extrema, todo lo resuelven a golpes”.

Al respecto conviene indicar que la mayoría de las veces lo que contribuye a consolidar un estatus de violencia en los vínculos es la impunidad, el silencio que se suscita en relación con los hechos; aquello que no se comenta abiertamente. Nadie quería admitir que eso estaba ocurriendo, y menos que cada uno pudiera tener algo de responsabilidad.

En muchas ocasiones un problema puede no siempre ser exteriorizado como un fin derivado y propuesto consensualmente en la comunidad, aunque puede haber un sentido de malestar y frustración e, incluso, rabia. Durante los trabajos se manifestaron las emociones, cansancio, desilusión, desmotivación, enfado y exclusión.

Aunque no fue explicitado verbalmente, las expectativas de los docentes sobre la realización del programa apuntaban hacia el logro de cambios inmediatos ante una situación que sentían desgastante: “es muy tensionante estar trabajando con los niños que tenemos..., aquí los niños no se prestan, necesitamos motivarlos mucho... hay mucho desgaste emocional”.

Durante el desarrollo de las sesiones, los grupos presentaron fluctuación extrema entre el optimismo y el pesimismo hacia el trabajo, con

cuestionamientos sobre el propósito de las reuniones y la utilidad de lo que se estaba haciendo: “¿irá a servir de algo esto que estamos haciendo?” Se presentó un desánimo ante la visión de la complejidad del problema, y emergían dudas sobre si la solución estaba al alcance de lo que podían hacer desde los grupos. Conforme avanzaron los trabajos hubo una disminución de la incertidumbre de las expectativas del programa y comenzaron a mostrar confianza en lo que se hacía, empezó un acercamiento a los alumnos desde una perspectiva diferente.

Al señalamiento general de los problemas e identificación de las prioridades, fue posible el logro de tres situaciones: *a)* reflexionar sobre las necesidades y hacer un listado de ellas, *b)* considerar la importancia relativa de los distintos problemas enumerados en el grupo y *c)* decidir las prioridades de los conflictos a tratar.

Las áreas problemáticas identificadas en cada uno de los grupos se concentraron en tres aspectos: las relativas a la institución, las que se referían a los alumnos y por último las relacionadas con las familias de los escolares. En el cuadro 1, sólo se presentan las que obtuvieron, por consenso, mayor puntuación. En el análisis realizado a partir de la pregunta: ¿qué sabemos del problema en cuanto a sus manifestaciones, su contexto y las opiniones?, lo manifestado por los tres grupos de trabajo indica, la presencia de malestar emocional: “Hay una indiferencia y desánimo ante la situación, yo soy la única que hago, que me desgasto”, “un día de estos me va a dar un infarto”. Falta de contacto, tensión vincular: “somos compañeros a fuerzas”. Dificultad de hablar entre todos de las situaciones que afectan a la institución (evitación y/o negación del conflicto): “lo mejor es quedarse callado..., yo lo que hago es concentrarme en mi grupo y así olvido todo lo demás”.

La familia de los niños internos resaltó precisamente por la situación que la caracteriza (funcionamiento, estructura y economía, que les impide atender a los hijos) y su falta de participación que, de una u otra forma, hacen ver a los alumnos del internado diferentes a los de otros centros educativos.

Por otro lado, hubo acuerdo respecto del sentir del niño, en cuanto a que se sentían abandonados, rechazados, no queridos, y veían el internado como un castigo y el plantel como una cárcel: “Un niño escribió afuera del salón; ‘recuerdo de un preso anónimo’”, “algunos niños han dicho que por portarse mal están en esta escuela”.

CUADRO 1

Señalamiento general de los problemas y determinación de su importancia

| Problemas y necesidades que afectan la práctica docente* | Qué tan común | Qué tan grave | Qué tan importante |
|--|---------------|---------------|--------------------|
| Grupo 1 | | | |
| <i>Institucional</i> Falta de coordinación entre el personal: - Prefectos - Maestros - Dirección (en cuanto al arreglo personal de los niños y al manejo de la disciplina) - Padres de familia | +++++ | +++++ | 10 |
| Límites indefinidos para los niños | +++++ | +++++ | 10 |
| <i>Alumnos</i> Niños violentos que todo resuelven con golpes (reaccionan al contexto de: indiferencia y falta de soluciones) | ++++ | ++++ | 8 |
| Grupo 2 | | | |
| <i>Institucional</i> Falta de comunicación entre el personal: - Falta de unidad - Aislamiento - Desconfianza - Defensiva | +++++ | +++++ | 10 |
| Inestabilidad e incertidumbre por cambios frecuentes de directivos | +++++ | +++++ | 10 |
| <i>Familia</i> Desintegración y desorganización familiar | +++++ | +++++ | 10 |
| Violencia intrafamiliar | ++++ | +++++ | 9 |
| Padres que delegan su responsabilidad | +++++ | ++++ | 9 |
| <i>Alumnos</i> Niños agresivos | +++++ | +++++ | 10 |
| Niños distraídos | ++++ | +++++ | 9 |
| Niños irritables | ++++ | ++++ | 8 |
| Grupo 3 | | | |
| <i>Institucional</i> Falta de comunicación y coordinación entre los tres turnos sobre la organización en la disciplina y métodos de trabajo | +++++ | +++++ | 10 |
| Confusión e indefinición de los límites ante problemas de conducta | +++++ | +++++ | 10 |
| <i>Alumnos</i> Falta de respeto y agresión entre los niños | +++++ | +++++ | 10 |

*Se presenta la problemática con los puntajes más altos resultantes en cada grupo

El rechazo parental tiene un efecto universal sobre los hijos, tanto cuando son niños o adultos, porque se origina hostilidad, agresión, agresión pasiva, dependencia, insensibilidad emocional y autoestima negativa: “hay papás que no preguntan nada, sólo vienen por sus hijos a la ‘guardería’, y se van sin más, como que no les interesa saber de nada”.

El personal del centro educativo, ya sea conciente o inconscientemente, se formó una serie de ideas sobre los alumnos, que se reflejan a su vez en las expectativas que tienen de ellos:

[...] ésta no es una escuela normal y quieren que se les trate como si fueran normales... todos estos niños tienen problemas muy fuertes, de familia, en su desarrollo, y aquí nomás los tienen [...] Sí, le repito, no están en condiciones de llevar un desarrollo normal, como lo que se espera en cualquier otra escuela... y luego, también, como la mayoría ya vienen maleados, a los que llegan aquí inocentitos pues aquí se les quita...

Otro hecho señalado por los docentes es la carencia de claridad y unanimidad en las sanciones ante las “faltas” de los niños y a la existencia de indisciplina de los alumnos y situaciones de éstos hacia el personal: “los límites no son bien definidos, no se sabe cuál es la sanción cuando agreden a los maestros verbalmente, o bien cuando no cumplen con el uniforme completo..., se abusa de la amenaza..., te llevo con el director..., y no pasa nada”.

Dadas las características del internado se realizó una analogía de éste con la familia, donde se pueden presentar contradicciones y contraindicaciones entre los padres y las consecuencias negativas para los hijos. Esto permitió que se asumieran la complejidad y las diferencias del internado con la escuela regular, y se manifestaran las necesidades específicas de capacitación de los docentes y del personal para trabajar en una institución de este tipo.

Los participantes consideraban que lo que rodeaba al problema era el no cumplimiento de la norma, la presencia de una división en grupos, y problemas personales entre los empleados. Ante el maltrato entre iguales, éste se simulaba, se callaba o se solapaba. Aunado a lo anterior, se encontraban los diferentes conceptos de disciplina manejados por el personal.

La forma de cómo los docentes veían y explicaban lo que vivían, se debía a estados de apatía e indiferencia así como al desánimo ante la situación: “es

algo así... como de dejar hacer..., no nos dan muchas ganas, como que nos desinflamamos”; al distanciamiento entre profesores y directivos y la presencia y formación de lazos de complicidad (favoritismo alianzas), malos entendidos, resentimientos, silencios y oposiciones: “aquí hay mucho de dejarse llevar si le caigo bien o que le caigo mal en los asuntos de trabajo”; falta de afectividad y la comunicación violenta, a través de chisme y rumor: “no sabes en quién confiar”.

Los mecanismos para enfrentar la situación fueron, básicamente, el aislamiento y no ver lo que pasaba alrededor: “hemos dejado de hacer muchas cosas y nos hemos encerrado en el salón”.

Mediante consenso, cada grupo llegó a identificar como el problema más importante la deficiente, o falta de, comunicación entre el personal respecto de las normas y el manejo de disciplina, los métodos de trabajo y la convivencia.

En cuanto a lo que se necesitaba saber del problema, los distintos puntos de vista fueron agrupados en tres rubros 1) organización y funcionamiento, 2) comunicación y 3) *emociones*.¹

A través de la elaboración y reelaboración de las preguntas clave fue posible que los docentes se dieran cuenta del involucramiento de todos en el problema ya que, según dijeron:

[...] abrió el panorama de cómo todos estamos involucrados [...], no habíamos tomado en cuenta la violencia [...], todos los problemas en la comunicación generan violencia [...] e inseguridad [...], entre el grupo de maestros y entre éstos y los directivos [...], nos hemos afectado y hemos afectado a los niños [...], los niños captan esto, no saben interpretarlo, puede causarles inquietud.

La elaboración de los objetivos en cada uno de los grupos muestra un punto en común: cómo lograr una comunicación y organización eficaz entre el equipo de maestros así como entre ellos y los directivos; con respecto al cumplimiento e integración de las funciones de cada miembro y a los acuerdos tomados; y el entendimiento de los niños con problemas de conducta, el manejo de la disciplina, las habilidades que se requieren para lograrlo y la prevención del problema.

Las actividades que debían realizarse para el cumplimiento de los objetivos acordados fueron planeadas y algunas de ellas se llevaron a cabo. Los tres grupos coincidieron en la necesidad de hacer revisiones bibliográficas

sobre temáticas de comunicación, organización y valores; organización y funciones del personal; problemas de conducta y manejo de disciplina. También consideraron la pertinencia de contar con invitados especiales para los temas mencionados. Esta situación refleja la necesidad de formación y capacitación para abordar la problemática.

A iniciativa de los grupos, una de las maestras expuso el tema de la “disciplina con responsabilidad” y en otra ocasión el “efecto Pigmalión”, con el propósito de profundizar en el tema de la disciplina, desde la perspectiva de la importancia de las creencias y las expectativas de los profesores en la conducta de los niños. Durante y al final de la exposición, se comentaron situaciones prácticas relacionándolas con la teoría. De la misma manera, se proyectó una videoconferencia sobre comunicación y sentimientos, analizándolo desde la perspectiva de la propia situación del grupo.

Con el objeto de reforzar el trabajo con padres de familia, se realizó una presentación acerca del internado, los contenidos fueron resultado de las respuestas dadas por los docentes a dos preguntas: ¿qué esperan los maestros de los padres de familia? y ¿qué ofrece el internado? Esta actividad cumplió tres funciones: se obtuvieron los elementos del guión de la presentación para la escuela de padres, se propició una reflexión individual sobre cómo podrían reforzar la educación de sus hijos y se repensaron los beneficios de una institución de este tipo para los niños, en el sentido de revalorarla.

El material se expuso al inicio de las actividades de la escuela de padres. Esta presentación destaca porque proporciona información específica sobre el internado de manera más planificada, y con la intención de establecer una comunicación más abierta a través de la escuela de padres.

Entre todos los participantes elaboraron un guión de entrevista para los niños y acordaron que cada maestro realizara cuando menos una a algún alumno que presentara problemas de conducta. Los resultados de las entrevistas fueron socializados en los grupos, con la finalidad de identificar los recursos con que contaban y poder definir mejor las habilidades que requerían para tratar a los niños de este centro educativo.

Cabe señalar que con respecto a la realización de entrevistas grupales a los niños para conocer cómo se sentían en los talleres y qué pensaban de las actividades que ahí realizaban y de sus maestros, los participantes acordaron que la información obtenida sería manejada en forma discreta

y confidencial, ya que al único que le serviría sería al propio profesor del taller.

Para identificar cómo responden o qué hacen los docentes cuando se presentan los problemas de conducta, se planeó llevar a cabo un autoanálisis y auto observación a manera de diario; también se planteó la necesidad de contar con el apoyo de la dirección y se idearon entrevistas con directivos, sin embargo, se llegó al acuerdo de que éstas fueran realizadas cuando se hubiera recabado toda la información.

Discusión

Entendemos el marco ambiental como la conjunción del espacio con el tiempo, la actividad y el tipo de comunicación que en él tiene lugar, y lo consideramos como un elemento globalizador de los procesos que se dan en el centro educativo. Este marco no sólo influye sino que, a veces, determina los acontecimientos que ocurren dentro de él. Los escenarios de la institución educativa son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que es necesario 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; en esta perspectiva, el centro educativo se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí, formando lo que Gómez (1993) ha llamado la estructura social de la 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.

Para este centro educativo en particular resulta necesario hacer ciertos señalamientos, los internados pueden ser considerados, de acuerdo con Goffman (1994), como instituciones totales, dado que no siguen el ordenamiento social básico. Tal como lo expresa esta autora, en la sociedad moderna este ordenamiento es donde el individuo tiende a dormir, jugar y trabajar en distintos lugares, con diferentes coparticipantes, bajo autoridades diferentes y sin un plan racional amplio.

La característica central de las instituciones totales puede describirse como una ruptura de las barreras que separan de ordinario estos tres ámbitos. Primero, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma y única autoridad. Segundo, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un

gran número de otros, a quienes se les da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de tareas se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución. Los escolares tienen todo su día programado y, consecuentemente, también tienen planificadas todas sus necesidades esenciales, lo que absorbe parte del tiempo y del interés y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio. En síntesis, tienen tendencias absorbentes o totalizadoras simbolizadas por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros y que suelen adquirir forma material como puertas cerradas, altos muros, etcétera.

Entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos –y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar– cabe destacar la exclusión social o el sentimiento de exclusión, situación en la que se encontraba la mayoría de los alumnos del internado. Estos niños provienen de hogares con problemas comunes, donde sobresalen los económicos, y por ello se busca colocarlos en el internado como una alternativa a esa situación, pero muchas veces sin su aceptación ni un manejo adecuado.

En este orden de ideas es evidente que las condiciones socioeconómicas constituyen un componente de la etiología de la violencia manifestada en los alumnos y guarda relación con ella. Además, los niños que viven en un internado se caracterizan por cierta hipersensibilidad afectiva que distrae su atención haciéndoles muy inestables (Burlingham y Freud, cit. por Arjona, 1995).

Los resultados obtenidos muestran que los docentes visualizan la problemática en cuatro sentidos:

- 1) la que involucra a la organización escolar, y dentro de ella lo que concierne, por un lado, a la gestión de la disciplina –el sistema disciplinario, su práctica correcta y su mantenimiento– y, por el otro, a la definición de funciones;
- 2) la situación resultante del clima de relaciones interpersonales;

- 3) la convivencia, la formación y capacitación para el trabajo; y
- 4) el manejo de las emociones.

La organización escolar debe estar diseñada y ejecutada de tal manera que facilite la acción disciplinada de todos; en este sentido, la disciplina debe estar favorecida por una eficiente organización del centro educativo. De hecho, cualquier propósito de enseñanza, para ser alcanzado, requiere de ella y que, en un sentido amplio incluya dos partes: por un lado, que esté vinculada con la convivencia regulada por normas y reforzada por actitudes y hábitos de urbanidad (habilidades sociales) que le dan un valor positivo; por el otro, la disciplina está dada por una correcta y eficiente disposición ordenada de todas las actividades que tienen lugar, principalmente, en las aulas y otros espacios del recinto escolar. Deben incluirse acciones como el cuidado de las cosas, la puntualidad, el aprovechamiento del tiempo, el estudio individual diario, la realización y control de los deberes u otro tipo de enseñanza indirecta.

Respecto de la gestión de la disciplina, los profesores son clave, deben dominar el difícil equilibrio entre la firmeza y la flexibilidad. Para ello deben tener ciertas atribuciones de gestión de la clase que incluye la toma de decisiones que considere oportunas. El docente debe ser sostenido por la sociedad y las autoridades para que logre en su clase una atmósfera ordenada y tranquila, su rol es fundamental en la articulación y promoción de una buena conducta de los alumnos. Las fracturas en las relaciones docentes-directivos menoscaban el apoyo a los profesores, de tal suerte que no pueden tener una adecuada gestión de la disciplina en el aula: “falta sintonía entre todo el personal con respecto a las normas de disciplina y el manejo de la misma”. En los trabajos con los grupos surgen comentarios en tono prescriptivo: “Hay que definir lo que es disciplina”.

Los resultados obtenidos nos permiten señalar que el sistema disciplinario del centro educativo estudiado presenta una diversidad de estas prácticas, entre las que es posible distinguir una disonancia, hay una separación entre promesa e ideología y práctica disciplinarias (Folger y Jones, 1997). La ideología propone una función determinada donde las faltas se castigan y los aciertos se premian, pero la práctica disciplinaria actúa como si no correspondiera a esa función. Incluso es posible observar dos tipos de disonancia: la discrecionalidad-arbitrariedad, que implica que existen grupos o individuos privilegiados, y la esquizofrenia institucionalizada, que

consiste en castigar con severidad las faltas pequeñas y perdonar o sancionar levemente a los que cometen faltas más graves: “se abusa de la amenaza... te llevo con el director..., y luego, no pasa nada”.

Aunado a lo anterior los profesores señalaron “una falta de conocimiento de las funciones”; en cuanto a la gestión de la disciplina en el reglamento se encuentran implícitas las funciones de los docentes de escuela regular. Sin embargo hay que hacer notar que en este tipo de centros existen muchos otros actores educativos, como los prefectos de los tres turnos a los cuales se hace necesario aclarar sus funciones. Los grupos de docentes expresaron como *debería o deberíamos de*: “conocer las funciones de cada persona y hacerlo [...], tener concientización de trabajo en equipo [...], tener seguimiento del comportamiento de los alumnos de los que presentan problemas [...], que todo el personal este enterado”.

Unas reglas claras y conocidas se han asociado con la reducción de la incertidumbre que muchos alumnos, e inclusive docentes, experimentan en situaciones en las que desconocen cómo actuar (Watkins y Wagner, 1991). Los alumnos que son conscientes de las normas que rigen las distintas situaciones de la vida escolar se desenvuelven mejor ya que saben a qué atenerse y pueden autorregular mejor su comportamiento; saben lo que tienen que hacer, cómo hacerlo y las consecuencias que se derivan de ello, por lo tanto, tienden a percibir el clima escolar como algo estable y seguro. A los docentes se les facilita la toma de decisiones ante el incumplimiento de alguna norma ya que, llegado el caso, al profesor le basta con acudir al acuerdo o pacto establecido, sin tener que justificar su decisión, evitando la confrontación con el alumno infractor.

De ahí, pues, se deriva la importancia de que el reglamento del centro educativo exprese claramente las normas para cada situación y su razón de ser, además de que sea conocido por toda la comunidad educativa, puesto que evita la tendencia a que los alumnos lo vean como algo arbitrario e impide que los intentos de corrección por parte del profesor se vean respondidos con reacciones de protesta de los estudiantes (Santos Guerra, 1994).

Por su parte, la participación del alumnado se ha mostrado en distintas investigaciones como un elemento clave para explicar las diferencias en el clima escolar entre algunos centros educativos con una alta conflictividad y otros con una menor incidencia de problemas (Watkins y Wagner, 1991; Oficina del Defensor del Pueblo, 1999). Cuando los estudiantes partici-

pan en la dinámica organizativa, se está reconociendo su responsabilidad y consiguendo, a su vez, un mayor grado de identificación de ellos con la institución. Particularmente se desarrolla el sentimiento de pertenencia e identificación cuando se ven integrados en la dinámica de funcionamiento del centro, cuando se escuchan sus opiniones, cuando se les consulta a la hora de tomar decisiones y cuando se les considera como miembros activos de una comunidad, más que como simples receptores de conocimientos académicos; situación que amerita, en el centro educativo que nos ocupa, una consideración especial puesto que no es una escuela regular.

La participación democrática de toda la comunidad educativa en la elaboración del reglamento interior se ha señalado como una oportunidad para la prevención de los conflictos, como una forma de corresponsabilizarse en el buen funcionamiento de la institución (Dinkmeyer y McKay, 1981; Casamayor, 1998).

Blaya (2002:226) define el clima escolar “como la calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela (incluye tanto las relaciones entre compañeros, como las relaciones profesores-alumnos)”. Galloway (2003:19) afirma que “hay una evidencia suficiente acerca de que el clima escolar ejerce una poderosa influencia sobre la conducta de los pupilos”. Influencia que es independiente de los antecedentes de los alumnos. Si el *bulliyng* es un aspecto de la conducta problema, su frecuencia también será afectada por la escuela.

La escuela presenta, por su estructura organigramática y por su distribución temporo-espacial, zonas débiles donde se suelen manifestar situaciones que afectan la armonía vincular y una enseñanza de calidad. Una de ellas es la comunicación intrainstitucional, o sea, la forma y estilo con que interaccionan los actores educativos, prefectos, e intendentes entre sí (Lafont, 1994).

El análisis realizado por los grupos de trabajo evidenció fracturas en estas articulaciones de comunicación; muestran una debilidad que se expresa en la dinámica de la convivencia con comportamientos que erosionan el impulso necesario para el sostenimiento armónico de estos vínculos y el cumplimiento de la tarea pedagógica. Estos comportamientos tuvieron una considerable presencia en el centro educativo, manifestados por los diferentes actores institucionales (docentes, cuerpo directivo, alumnos, padres) como sensaciones de malestar emocional: falta de contacto; tensión

vincular; dificultad de hablar de las situaciones que afectaban a la institución (evitación y /o negación del conflicto); problemas de “malos entendidos” entre los diferentes roles; resentimiento, silencios y oposiciones; formación de lazos de complicidad (favoritismos y alianzas); estados de indiferencia, falta de afectividad y efectividad en la tarea; así como la comunicación violenta a través de chismes y rumores.

Por su parte, el chisme y el rumor (Acosta y Garcés, 2002), como vicios u obstáculos de la comunicación eficaz, son donde se teje lo más denso y cotidiano del conflicto de convivencia en la escuela. Son mecanismos de crítica social, mediante ellos se lesiona la intimidad individual, tiene efectos en lo público y circula de la manera más rápida, transfiriendo sentidos y significaciones que, por lo regular, agrietan más las relaciones, pero que no origina responsabilidades de quien o quienes lo circulan.

En el mismo sentido, el favoritismo y las alianzas se encuentran presentes como formas de inclusión y de exclusión para tejer lazos de complicidad y, al mismo tiempo, como formas de diferenciación y oposición con los otros. Las observaciones realizadas durante los trabajos muestran que se dan conductas de rechazo hacia elementos calificados como “gente de la Dirección”.

Hay desconfianza del grupo hacia las personas vinculadas con la dirección del centro, no se sienten en libertad de hablar determinadas situaciones por temor a las represalias y se llegó al punto de manejar su rechazo en las sesiones de trabajo. Sin embargo, se apreciaba una ambivalencia en cuanto a su presencia, ya que durante el desarrollo de las actividades se dirigían constantemente a ellas para comentarles diversas situaciones en las que se ponían de acuerdo, como si este miembro pudiera, por su supuesta alianza con los directivos, ser mediador para resolverlas. Esta creación de bandos de poder, de crítica destructiva, ocasiona el deterioro de las relaciones interpersonales y profesionales.

Una opción muy frecuente que se presenta en los docentes al enfrentar los conflictos escolares es la huida hacia los intereses privados, es decir salirse del juego; al parecer, en la medida en que los conflictos se van haciendo más grandes, lo mejor es huir. Esta situación se reflejó en los trabajos grupales, donde el aislamiento y “no ver lo que pasa alrededor” fueron los mecanismos de afrontamiento que utilizaron los participantes: “hemos dejado de hacer muchas cosas y nos hemos encerrado en el salón”. Por su parte, la cooperación se veía limitada al esperar que el “otro” o “los otros”

colaboraran, se permanecía en una posición de abandono, siendo una salida que les originaba menos costos.

En este orden de ideas, hay una distribución e imputación de la culpa, son muchos los culpables de los conflictos que se presentan. Unos acusan al otro(s) pero, en general, son pocos los que asumen la responsabilidad. El conflicto se convierte un círculo de acusaciones mutuas que dan lugar a la inmovilidad colectiva (Folger y Jones, 1997). Esto se vio reflejado cuando los docentes cuestionaban a los directivos sobre situaciones que se presentan con los niños, y pedían una definición de sobre el estado del centro educativo. Y los culpaban de las divisiones entre ellos “los maestros por un lado, en una esquina, los prefectos en otra, los directivos en otra, cada quien en su esquina, como los rudos”. Cabe hacer notar que en este comentario no se mencionan a los maestros de talleres, lo que refuerza la opinión de éstos, de que no son tomados en cuenta. Los docentes estuvieron de acuerdo en que los problemas entre ellos tienen repercusiones en los alumnos “Pues sí, la falta de coordinación trae como resultado la agresividad en los niños”.

Por otra parte, conviene establecer que el trabajo docente tiene un alto nivel de implicación afectiva. Por un lado, el profesor se encuentra en la necesidad de dar respuesta a las problemáticas afectivas muy particulares de estos alumnos con una historia de privación social que aumenta la demanda infantil de ser reforzados y atendidos por los adultos así como la tendencia a aproximarse a adultos no familiares (White, 1959), sobre todo cuando ocurren las situaciones de violencia entre iguales. Por el otro lado, tales respuestas están articuladas con su propio desarrollo emocional.

Las dificultades laborales repercuten en los docentes que tienden a deprimirse, promoviendo una disminución de la motivación, de la egoimplicación y del esfuerzo, así como el desarrollo de actitudes de inhibición y no implicación en la problemática (Blase, 1982:103), perturbando con ello su capacidad de ser un docente comprometido, generando estilos de relación con sus alumnos relativamente distantes y coercitivos. La frustración y el desgaste de lo no resuelto llevan a que el profesor retome viejos esquemas autoritarios o, por el contrario, caiga en una especie de renuncia a constituirse en la autoridad, con lo que tal desfallecimiento deja librados a los niños a los códigos que circulan entre pares o a considerar que la legalidad y, en algunos casos, todo tipo de ley des-

prendida del discurso adulto, se torne manejable e interpretable según el consenso de opiniones, hasta llegar no sólo a impugnarla sino a negarla o considerarla inexistente.

Finalmente, en la sistematización evaluativa realizada al término de las actividades por cierre del ciclo escolar, se constató que el enfoque del programa vinculado con procesos reflexivos, la toma de conciencia y las decisiones para la acción transformadora, afectó de manera diferenciada a cada docente. Desde el discurso de los participantes se pudieron categorizar tres tipos de cambios:

- 1) *Personales*, que influyen en la vida de los docentes y en el trato con los alumnos; en algunos casos, el reconocimiento de sus necesidades y afirmación de sus puntos de vista; en otros, apertura para escuchar a los demás y la capacidad de observarse a sí mismos y, en la mayoría, la toma de conciencia de su propia implicación en la problemática. La revaloración del papel de la institución como una mejor opción educativa dadas las circunstancias de estos alumnos, así como del papel que juegan en ella, propició la búsqueda de espacios y procesos de autocapacitación, así como un cambio en la forma de ver a sus alumnos.
- 2) *En el flujo de interacciones*, que tienen efectos en los climas institucionales, en las relaciones entre docentes y de éstos con los alumnos, pero que no son percibidos como cambios institucionales. Las transformaciones personales propiciaron modificar las relaciones con otros, en el establecimiento de la confianza y de menor tensión, lo que permite cambiar las relaciones institucionales. En relación con los alumnos, ha significado acercarse más ellos, estar más abiertos para intentar comprenderlos. Con los docentes se están construyendo espacios de confianza que han permitido reconocer conflictos latentes, lo que ha llevado al centro a enfrentar problemas, si bien algunos de manera más lenta que otros.
- 3) *En la institución*, que tienen que ver con una acción concertada entre los sujetos. Se han realizado algunos cambios, aparentemente menores, que perfilan climas emocionales distintos, como es el decidir los objetivos y las acciones comunes (el inicio de procesos de capacitación, la aportación de ideas para el reforzamiento del trabajo con padres de familia y las entrevistas a los niños).

Conclusiones

En síntesis podemos apuntar que las sesiones de trabajo se constituyeron en espacios de intercambio de experiencias y de reflexión para los docentes, el grupo se fue fortaleciendo como tal, se sentaron las bases para una relación de apoyo y de colaboración entre ellos; los docentes se reconocieron como elementos de un grupo para lograr objetivos.

Los datos disponibles señalan que la calidad del espacio de interacciones de la institución escolar se expresa en el plano emotivo; en los afectos y desafectos, en el entusiasmo o en la desmotivación, en la adhesión o en la ruptura. Y tiene un papel fundamental en la generación de malestar docente y en situaciones violentas en los alumnos; particularmente en este centro educativo, donde el niño permanece cinco días a la semana las 24 horas del día. Clima escolar, malestar docente, violencia entre iguales son situaciones que forman una cadena de sucesos que se retroalimentan, convirtiéndose en un círculo complejo.

Considerar estos aspectos ayudará a discernir qué reacciones son propias del alumno y cuáles están provocadas por los entornos inmediatos (micro-mesosistema) o más distantes (exo-macrosistema) y permitirá perfilar intervenciones más adecuadas en situaciones específicas de cada centro educativo.

Nota

¹ Según Goleman (1995), que utiliza el término emoción para referirse a un sentimiento y a sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.

Referencias bibliográficas

- Acosta, G. y Garcés, A. (2002). "Un análisis pragmático del rumor a propósito de la columna: 'No nos consta' de Tola y Maruja", *Anagramas, rumbos y sentidos de la comunicación*, 1, 70.
- Araujo, R. y Díaz G. (2000). "Un enfoque teórico metodológico para el estudio de la violencia", *Revista Cubana de Salud Pública*, núm. 24 (2):85-90.
- Arjona, V. (1995). *Integración de caso: abandono y ruptura del vínculo materno*, Mérida, Yucatán: Facultad de Psicología-UADY.
- Astorga, A. (1991). *Manual de diagnóstico participativo*, Argentina: HVMANITAS-CEDEPO.
- Blase, J. (1982). "A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout", *Educational Administration Quarterly*, vol. 18, núm. 4, pp.93-113.
- Blaya, C. (2002). "Clima escolar e violencia nos sistemas de ensino secundario da Francia e da Inglaterra", en Debarbieux y Blaya (orgs.), *Violencia nas escolas e politicas publicas*, Brasilia: UNESCO.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*, Barcelona: Paidós.
- Casamayor, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona: Graó.
- Díaz-Aguado, M. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla", *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G.D. (1981). *Padres eficaces con entrenamiento sistemático*, Minnesota: AGS, Circle Pines.
- Elizalde, A. (1993). "La investigación-acción participativa y del diagnóstico de las necesidades comunitarias", *Revista Documentación Social*, 92, 121-39.
- Fernández I. (2003). *Escuelas sin violencia, Resolución de conflictos*, México: Alfaomega.
- Folger, J. y Jones, T. (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*, Mediación 7, Buenos Aires: Paidós.
- Funes, J. (1995). *La violència i els violents*, Barcelona: La Magrana.
- Funk, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania", *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 53-78.
- Galloway, D. (2003). "Should we try to reduce bullying by trying to reduce bullying", en *Memoria de deuxième conférence mondiale sur la Violence à l'école, Recherche, pratique exemplaires et formation des maîtres*, du 11 au 14 mai, Ville de Quebec.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Gini, G. (2004). "Bullying en Italia schools. An overview of intervention Programs", *School Psychology International*, 25,(1), 106-116.
- Goffman, E. (1994) *Internados; ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación educativa una estrategia constructivista*, México: Carlos Castellanos Rivera.
- Lafont, E. (1994) *La institución escolar: convivencia y disciplina*, Buenos Aires: Tesis Norma.
- Mooij, T. (1997). "Por la seguridad en la escuela", *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 29-52.
- Oficina del Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre la violencia escolar*, Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Orte, C. (2003). "Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 6(2).
- Ortega, R. (2003). "El proyecto antiviolencia escolar: Andave", *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 17-23.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia/Junta de Andalucía.
- Santos-Guerra, M. A. (1994). "Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje", en Santos-Guerra, M. A. *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*, Málaga: Aljibe.

- Sastre V., G. y Moreno M., M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Barcelona: Gedisa.
- Silva, J. (2000). "La violencia y las enfermedades sociales", en *La salud en México ante el próximo milenio. Memorias XI Simposium Internacional*, México: Sociedad Internacional Provalores Humanos A.C. E. Fromm-Salvador Zubirán, pp. 44-48.
- Smith Mergablum *et al.* (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Londres: Routledge.
- Valadez, I. (2005). *Informe de trabajo. Dirección de Psicopedagogía*, Guadalajara: SEJ.
- Valadez, I. *et al.* (2000). "Proceso educativo grupal en el trabajo comunitario: una experiencia en la formación de recursos profesionales en educación para la salud", en F. J. Mercado y T. M. Torres (comps.), *Análisis cualitativo en salud, teoría y método*, México: Plaza y Valdés.
- Valadez, I. *et al.* (2005). *La educación popular en la aceptación del concentrado de alfalfa como enriquecimiento nutricional de los alimentos: una experiencia de trabajo comunitario*. Guadalajara: UdeG/Leaf Nutrient Inc.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona: Paidós-MEC.
- Werner, D. y Bower, B. (1994). *Aprendiendo a promover la salud*. México: Fundación Hesperian/Centro de Estudios Educativos.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence, *Psychological Review*, 66, 297-323.

Artículo recibido: 22 de noviembre de 2006

Dictaminado: 31 de mayo de 2007

Segunda versión: 13 de julio de 2007

Aceptado: 31 de julio de 2007