UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DEL D.F.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
JUANA BENGOA GONZÁLEZ

DIRECTOR: DRA. A. DORIS E. JIMÉNEZ FLORES VALDERRAMA

PUEBLA, MÉXICO. **ABRIL DEL 2010**

UPAEP – Secretaría General
Dirección General de Apoyos Académicos
Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Centro Interdisciplinario de Posgrados

Investigación y Consultoría

Doctorado en Pedagogía

Se aprueba la Tesis:

Un estudio de caso sobre la mejora de la convivencia escolar a partir de la intervención estratégica en una secundaria del D.F.

Comité Asesor

Dra. A. Doris E. Jiménez Flores Valderrama

Dra. Martha Leticia Gaeta González

Dra. Ma. De Lourdes Reyes Vergara

Puebla, México. ABRIL DE 2010

AGRADECIMIENTOS

La experiencia de apropiarse de un conocimiento es un proceso de búsqueda compartido con quienes escuchan y creen en su capacidad para ser mejor cada día, es una tarea que nos incluye e influye a todos. Es obra de un colectivo que sabe participar estar presente alentando, proponiendo, corrigiendo y sobre todo compartiendo su amor al conocimiento y a la vida. A ese colectivo que en seguida nombraré es a quien agradezco sus aportaciones en el logro de este trabajo.

A mis hijos Yize Karelina y Carlos Andrei, a Carlos mi pareja, porque juntos hemos cuidado hacer a profundidad lo que llega como un sueño para expresarse más tarde como una realidad que marca el camino con firmeza, amor, pasión y esfuerzo. Realmente agradezco su existencia, su apoyo y compañía en todos los momentos en que me ha tocado soñar. Los amo.

A mi Directora de tesis, Dra. Doris Jiménez Flores que con su experiencia académica de excelencia me brindó la claridad metodológica y conceptual que posibilitó que este aporte dejara de ser un proyecto para convertirse en una realidad. Al mismo tiempo que imprimió rigor científico, supo ser tan flexible como para respetar la curiosidad e interés sobre el tema que me aboqué a investigar. Agradezco el apoyo moral que en todo momento me brindó.

A mi sínodo integrado por:
Dra. Ma. de Lourdes Reyes Vergara, quien encontró para mí oportunidades de aprendizaje, orientándome en la línea de investigación que seguí. Reconozco su bonomía y calidad humana, importante en los procesos por los que transita mi vida.

A la Dra. Martha Leticia Gaeta González, por las observaciones metodológicas y de forma que enriquecieron mi trabajo. Por su escucha atenta y respetuosa y el compromiso constante al brindarme apoyo en lo académico y aliento en lo personal.

A los directivos, profesores, alumnos y padres de familia que me permitieron conocer sus significados, preocupaciones e historias, para con ellas co-crear soluciones y enriquecer la convivencia. A los directivos, entrevistados en la evaluación inicial profesores, Julián. Onésimo R. y Calixto. Rosas V. por abrir la puerta al proyecto y con ello a los espacios desde donde surgieron las primeras indagaciones. Al profesor Porfirio. Muñoz C. por su contribución y sensibilidad para que el esfuerzo de todos, pueda concretarse en acciones de mejora de la convivencia en nuestra secundaria.

A todas las personas que conforman las diferentes áreas: orientación, trabajo social, médico escolar, prefectura, biblioteca, redes, servicios, administración y conserjería. Espero corresponder aunque sea un poco a la abundancia de conocimientos, experiencias y confianza que depositaron en mí.

Especialmente a las profesoras: Juanita. Serrano S. por su interés y apertura en seguir de cerca mi tarea y fortalecer un trabajo colaborativo y Rosita Ramírez D. por su compromiso en la educación y por propiciar el acercamiento a la institución. A todos por patentizar que podemos subyugar a la desesperanza y generar practicas solidarias.

A mis padres: Lourdes Estela González T. y Sabel Bengoa G. por sembrar en mi corazón la honestidad y el esfuerzo.

A mis hermanos: Priscila por su cercanía siempre cariñosa y a Lourdes Estela y Juan Carlos, aún en el silencio de su presencia.

A los entrañables: Profesora Tere González Magaña porque a cada momento me ha mostrado la capacidad del ser para cambiar y reconstruirse por alentar mi quehacer profesional. Los psicólogos, Diana Camacho, Gilberto Bernal, el filósofo Fausto Morfin, porque la distancia no ha bloqueado lo que significa la amistad y el apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....1

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA…….11

1.1 Fundamentos teóricos de la orientación educativa……..11
1.1.1 Conceptos y Funciones……..…….11
1.1.2 Principios de la acción orientadora…….…….. .27
1.2 Modelos de Orientación Psicopedagógica.…….…….…….. 33
1.2.1 Modelos psicométrico y clínico…….…….36
1.2.2 Modelo sistémico……37
1.2.3 Modelo del desarrollo organizativo y cultural…..…….40
1.2.4 Modelo constructivista……..……41
1.2.5 Modelo de programas……...…….....42
1.2.6 Modelo de consulta……43
1.2.7 Modelo psicopedagógico……...……43
1.3 Áreas y contextos de aplicación.…….……..45
1.4 Consideraciones finales sobre la Orientación Educativa en México…….……54

CAPITULO 2. LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS PROBLEMAS……..……..61

2.1 La convivencia base para el trabajo en el contexto educativo…..…….……...61
2.1.1 Cultura y Clima Escolar. Una distinción necesaria. …….……...……65
2.1.2 Clima escolar……..……..……67
2.1.3 Cultura escolar……...……...……72
2.2 Los problemas de convivencia, factores y consecuencias...…78
2.3 Problemas de convivencia más frecuentes en la cotidianidad de las relaciones escolares…….……...……83

2.3.1 Violencia…….……..…….. 83
2.3.2 Bullying o intimidación.…….……..……. 85
2.3.3 Abuso y/o maltrato escolar…….…...……...……. 86
2.3.4 Conducta disruptiva…….……...……..……. 87
2.3. 5 Indisciplina.…….……. 87
2.4 Algunas propuestas de prevención e intervención……. 88
2.5 El Conflicto. Una oportunidad para el aprendizaje.…….……..…92

CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN SISTEMICO-ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO……...….95

3.1 Enfoque sistémico como marco de comprensión e intervención en la educación.…….96
3.1.1 Antecedentes históricos y autores…….…..……99
3.1.2 Enfoque Sistémico. Principios y conceptos…….…..……..……101
3.1.3 Constructivismo y práctica sistémica……..…… 108
3.1.4 Noción de cambio y sus implicaciones en la convivencia escolar…….…..111
3.2 Intervención Estratégica.……...…….117
3.2.1 Antecedentes…….118
3.2.2 Estrategias Ericksonianas……..…….. 120
3.2.2.1 Utilización……...121
3.2.2.2 Reencuadre.……123
3.2.2.3 Orientación al futuro.……..……...125
3.2.2.4 Intervenciones indirectas.……...128
3.2.2.5 Paradojas…….…….. 131
3.2.3 La intervención para la convivencia escolar dentro del marco estratégico sistémico.…….……133

SEGUNDA PARTE. ENFOQUE METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN…….……...136

4.1 Características generales del contexto……. 136
4.2 Planteamiento del problema……...…..…… 139
4.3 Preguntas de investigación..……..……....142
4.4 Objetivos.…….…....142
4.4.1 Objetivos generales……...142
4.4.2 Objetivos específicos……..……..143
4.5 Diseño y método de investigación..……...……..…143
4.5.1 Fundamentación metodológica..……....143
4.5.2 Enfoque contextual, flexible y procesal de la metodología..……...…..147
4.5.3 Perspectiva interpretativa..……...….148
4.5.4 Diseño utilizado: Estudio de caso único.……..150
4.6 Población y muestra……..151
4.6.1 Sujetos implicados…….……...152
4.7 Instrumentos, técnicas y fuentes de información…….…….....153
4.8 Procedimiento……...……..……...157
4.8.1 Etapas del proceso investigador…….....157
4.9 Análisis de datos: triangulaciones..……160

CAPÍTULO 5. Resultados……162

5.1 Caracterización de la escuela……162
5.1.1 Características estructurales de la escuela..……...162
5.1.1.1 Plantilla escolar……..…….164
5.1.1.2 Características del alumnado……...……...165
5.1.2 Dinámica y funcionamiento de la escuela y sus actores…….……..167
5.1.2.1 Directivos y docentes……....…….167
5.1.2.2 Alumnado..…….....174
5.1.2.3 Relación escuela-familia……..……...179

5.2 Dinámica institucional: Clima y cultura escolar. ……...……181
5.2.1 Clima escolar……..……..181
5.2.2 Problemas de convivencia escolar……190
5.2.3 Problemas frecuentes de indisciplina y violencia en la secundaria…...……..190
5.2.4 Factores que generan la violencia escolar……...…….200
5.3 Soluciones intentadas……..211
5.3.1 Percepción de los profesores sobre sus recursos……...……..214
5.4 Proceso de intervención para los conflictos de convivencia escolar: Intervención sistémico – estratégica.……..……..217
5.4.1 Intervención y análisis del sistema individual……..217
5.4.2 Intervención y análisis del sistema grupal…….. 224
5.4.3 Intervención y análisis del sistema escolar…….……..228
5.4.4 Sistema observador.……...…..234

CAPÍTULO 6. Discusión y conclusiones……...….236

6.1 Discusión…….……236
6.2 Conclusiones……...……251
6.2.1 Líneas futuras de abordaje…….259

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS……261

Listado de Cuadros, esquemas, diagramas, tablas, gráficas y anexos……....278

ANEXOS…….282

INTRODUCCIÓN.

Desde diferentes perspectivas se ha teorizado sobre las funciones que la institución escolar tiene y debe tener, Freire (1976), asume la postura de que la escuela está al servicio de la sociedad, ya que de manera indirecta se involucra fuertemente con la propagación de la cultura y la formación de las generaciones que pasan bajo su techo; el hecho nos debe llevar a una posición reflexiva y crítica del quehacer educativo, como actores del proceso formativo de los adolescentes de hoy.

Los retos que la escuela actual nos presenta nos obligan a reflexionar en el ¿cómo educar? y en el ¿cómo aprender? Sabemos que aprender no se puede reducir a una apropiación de los saberes acumulados por la humanidad. Según Leonardo Boff, (citado en Cherobim, 2004), se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela, se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir. Los procesos cognitivos y los procesos vitales se encuentran en los espacios de interacción humana, de ahí la necesidad de que la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto, desde sus propios espacios y desde los compartidos, deban replantearse el objetivo de hacer mejores personas, dispuestas a modificarse y modificar su entorno.

Por ello no se puede desvincular lo que ocurre en la escuela, con lo que ocurre en la sociedad y en el mundo en general. La persona es influida y a la vez influye en los contextos en los que se mueve. De la misma manera los procesos de desarrollo que se dan en uno de ellos tienen repercusiones en los otros, según sea la circunstancia particular en la que se constituyen y la resonancia a lo que ocurre en el entorno de la persona.

Aún cuando se da esta interrelación entre los diferentes contextos, “el hilo se corta por lo más delgado”, el punto más débil que da pie al surgimiento de un problema o que muestra un problema que se ha estado gestando. El mismo se puede aplicar a la educación que se imparte en las secundarias de nuestro país y de otros países, convirtiéndose en la parte más vulnerable de la estructura institucional educativa.

La anterior afirmación la sustentan algunos autores (Cornejo y Redondo, 2001; Furlan, 2005), que nos invitan a actuar prontamente y cambiar la orientación con respecto a los objetivos y metas que se persiguen en la formación de los alumnos en el nivel secundaria. Los autores mencionan que la crisis vivida mundialmente en este nivel es un reflejo de las crisis sociales que afectan al mundo actual, por ello las características que debe tener la enseñanza media, desde el punto de vista curricular y formativo, son objeto de amplio debate.

Un aspecto que evidencia la crisis en el nivel secundaria es la influencia social que se transmite a través de la cultura de las instituciones que rigen a la educación según palabras de García (2006), "asistimos a un momento de decadencia de los sistemas públicos de enseñanza; en los discursos político-administrativos y profesionales es habitual que se proclamen grandes *lemas*, pero nos encontramos a diario con *usos sociales* que dejan en segundo plano la plena aplicación de los derechos humanos. En las inercias cotidianas parece haber quedado en desuso el respeto por conceptos como *justicia escolar*, *diversidad personal y cultural*, *solidaridad entre colectivos*". De esta manera el autor hace énfasis en la necesidad de desenmascarar algunas de las prácticas de los subsistemas sociales y profesionales, cuyas formas de racionalidad penetran en el "mundo de la vida" de los centros educativos y contribuyen a su deterioro.

Sobre esta preocupación otros autores han dirigido sus esfuerzos a investigar sobre los problemas que aquejan al nivel secundaria (Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Tabaré, 2004; Peralta, Sánchez, Trianes, De la Fuente, 2003; Díaz- Aguado, 2005; Torres, 2005; Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De La Morena, Muñoz y Trianes, 2003; Ortega, Ramírez y Castellán, 2005); lo que nos muestran es que los elementos organizativos y contextuales sobresalen a los de instrucción o cognitivos y la convivencia con sus problemas, resalta como el tema más frecuente que repercute en la dinámica de las instituciones escolares de este nivel.

Otros aspectos que se encuentran presentes en la realidad escolar nacional y mundial reportados por Vila (2005), Barrientos y Taracena (2008), Trianes, et al. (2001), involucran a uno de los actores principales de la escuela, el docente. Lo reportan como una figura desvalorizada y sin autoridad, que padece el rechazo de los jóvenes al ejecutar el sistema normativo que rige las interacciones escolares. Sobresale, de igual manera, lo relativo a los estilos de crianza familiares; en ellos se encontró la polarización en la educación de los jóvenes que va de ser permisiva y sobreprotectora a otra que los desatiende y abandona, siendo este un factor generador de violencia que se retroalimenta de manera exponencial entre la sociedad, la familia y la escuela.

Como parte de estas investigaciones se señala a los medios de comunicación como responsables de la saturación de información de todo tipo, que en muchas ocasiones es contradictoria y confunde a los jóvenes adolescentes que continuamente la reciben sin ningún tipo de ejercicio reflexivo que medie su utilidad o validez. Todo ello es un campo fértil para la violencia que daña las relaciones del joven, con sus pares y las figuras de autoridad.

Sabemos que la violencia, la indisciplina y el bullying, como parte de los problemas de convivencia, no son exclusivos de la adolescencia, se ha encontrado en los estudios realizados por diversos autores la relevancia que tienen los procesos de convivencia escolar en diferentes etapas educativas (Velázquez, 2002; Saucedo, 2002; Pinto, 2004; Fierro, 2005; Rico, Ramos, Vázquez y Villanueva, 2005; Tello, 2005; Saucedo, 2005; Furlan, 2005; Velázquez, 2005; Abromovay, 2005; Nashiki, 2005; Gómez, 2005; Prieto, 2005; Chagas, 2007; Muñoz, 2008; Rocha y Pacheco, 2008).

A este respecto tenemos que a nivel de primaria y secundaria en México y en otros países, los problemas referidos se han abordado a nivel diagnóstico. Se han realizado comparaciones en cuanto a la frecuencia y presencia de la violencia en diferentes países y descrito la situación contextual en la que ésta se presenta valorándose sus consecuencias en los diferentes actores, algunos recaban las voces de alumnos, profesores y directivos, con diferentes propósitos y desde perspectivas metodológicas diferentes: cualitativa y

cuantitativa. Otros estudios plantean la necesidad de impulsar la investigación hacia el análisis y descripción de la trama de relaciones y procesos implicados tanto en la generación como en la solución de estos problemas.

Un panorama acerca de la mala convivencia en las instituciones educativas en México lo podemos tener a partir de los aportes del Instituto de Evaluación y Asesoramiento (citado por Chagas, 2007). La autora refiere que en un estudio comparativo a nivel internacional se diagnosticó acerca de los problemas de convivencia; en él se revela información sobre situaciones de violencia, insultos, robo o despojo de pertenencias. Señala que se cuenta con datos que versan sobre la incidencia de la indisciplina, la violencia y el consumo de sustancias nocivas.

El estudio pone de manifiesto que la violencia de los alumnos expresada en la escuela tiene que ver con la falta de comunicación y la conflictividad familiar. Se indica que es preciso realizar investigaciones que profundicen en los procesos de interacción entre pares, entre docentes y alumnos en diferentes contextos.

En este estado de cosas, Furlan (2005), en su investigación “entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales”, explica que las autoridades educativas tienen conciencia del estado de crisis en que están sumidas tanto las Escuelas Normales como las Secundarias, por lo que se diseñó una propuesta curricular que busca modificar el perfil de los futuros profesores y que incluye una materia que discurre sobre el abordaje de las características y aspectos a conocer de adolescentes en riesgo, “Atención educativa de los adolescentes en situaciones de riesgo” (ASIR). Sin embargo, en la práctica los estudiantes normalistas se ven inmersos en una cultura pedagógica empobrecida, en la que predomina el “no te metas” o “no te toca resolverlo” y no pueden intervenir en los problemas a los que se enfrenta en el aula, a la hora de realizar sus prácticas. Ello denota, según el autor, la poca participación de los actores principales (docentes y alumnos) en la reformulación del currículum que han de seguir y la forma de operar de las autoridades que desde fuera quieren lograr transformaciones.

En su investigación, Chagas (2007), afirma que debe realizarse una intervención orientadora que proporcione la ayuda necesaria para que la impunidad y la violencia vayan en decremento. Esta acción permite además contribuir a que los profesores y autoridades cuenten con los elementos para implementar acciones eficaces y oportunas ante los problemas.

Pese a toda la investigación generada en la línea de erradicar los problemas de convivencia, estamos de acuerdo con Cherobim (2004) y García (2006), en que el tema del ambiente y de la convivencia escolar para la mejora de la enseñanza todavía no es central cuando se llevan a cabo propuestas de "reformas educativas". La convivencia se ha vuelto una preocupación más como resultado de la búsqueda de soluciones contra la violencia escolar que propiamente como una necesidad inherente a la escuela.

Lo anterior es una realidad en nuestras escuelas mexicanas a nivel secundaria, donde la convivencia es un tema que sólo aparece mencionado en los proyectos de tutoría.

Los nuevos planteamientos con respecto a la necesidad de una nueva educación quedan por lo pronto señalando nuevas líneas de reflexión sobre los cambios en los objetivos de la educación actual al hablar de una escuela para la paz, de una escuela humanista basada en valores (Morin, 1999; Bisquerra, 2000; Dugarte, 2007), y con ello la creación de un clima adecuado para el aprendizaje, libre de violencia que se enfoque al desarrollo de la persona (García, 1998; Díaz-Aguado, 2005; Martínez-Otero, 2005, 2006; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006) y por supuesto tenga una repercusión positiva en la sociedad.

La integración y humanización del conocimiento deben regresar a las aulas. Es la proclama de Morin (2001), una educación humanista que lleve a los individuos a tomar conciencia de los males que amenazan a nuestro planeta en general, al mismo tiempo que se incorpora un pensamiento complejo y una mirada ecológica.

Tenemos claro que uno de los objetivos fundamentales para los años venideros será el de aprender a convivir pacíficamente compartiendo proyectos comunes con otras personas en un mundo diverso y plural, en el que el derecho a la diferencia ha de ir unido a la necesidad de algunas normas mínimas relacionadas con la idea de la dignidad y los derechos humanos (Rocha, 2004). A este respecto, Vera (2003), considera que la carencia de recursos para convivir en un mundo plural y cambiante, que nos somete a procesos de socialización divergentes, puede provocar un desfase humano en aquellas personas que no aprendan a adaptarse a esta dimensión del mundo actual.

Frente a esta nueva realidad se hace necesaria una perspectiva que también tome en cuenta las diferencias individuales, las necesidades y las metas de cada persona, es decir, una educación que destaque la dimensión humana, pero que también avance hacia una cultura que enfatice el valor de la comunidad, conectándose con ella. Cherobim (2004) y Martínez-Otero (2008), mencionan que la personalización únicamente es posible en comunidad, la comunidad sintetiza, pues la vida relacional estrecha y rigurosamente personal, propicia la indiferencia y la manipulación. Se precisa de una escuela que reconozca la diversidad y sea tolerante a ella.

De ahí la importancia de modificar la estructura rígida de la escuela secundaria, con el fin de que oriente a profesores, directivos y padres de familia hacia una educación inclusiva, integral, no sólo instructiva, (García, 2006). Este panorama nos urge a incorporar nuevos contextos que ayuden a la búsqueda conjunta de soluciones para una meta compartida entre la escuela- familia- comunidad, que pondere el respeto mutuo entre los distintos agentes educativos, porque si la escuela no está hoy aislada de los problemas que se producen fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones comenta, Díaz-Aguado (1999).

Estos planteamientos nos obligan a romper con creencias, acomodos y justificaciones sociales que permitieron el paso a la violencia, la indisciplina y otros trastornos de la convivencia, provocando espacios de desconfianza e inseguridad. De acuerdo con Díaz- Aguado, se hace necesario *romper la conspiración de silencio sobre la*

violencia escolar, sobre la falta de respuesta ante ella, que deja a las víctimas sin ayuda, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.

La relevancia de la situación referida nos obliga a pensar que cada uno de los interesados en la educación debemos asumir nuestra responsabilidad en el entorno cotidiano del compromiso educativo, para iniciar desde él, con actitudes reflexivas, un pequeño cambio.

De acuerdo con lo anterior “buscar soluciones” a los problemas de convivencia escolar o perfilar “reformas profundas” que modifiquen en un futuro las estructuras del sistema educativo es una justificación válida y necesaria para realizar investigaciones sobre el tema de convivencia escolar, agregado por supuesto a todo lo que acontece en el panorama nacional y mundial.

En este marco de complejidad y de responsabilidades compartidas, hemos de contemplar que existe un abanico de posibles soluciones que han de ser particulares a cada contexto; enmarcamos este punto porque es grave la desesperanza de quienes se preocupan abiertamente y en el otro polo, es grande la indiferencia de otros que probablemente nunca se han planteado preocuparse se evaden o “protegen” ante la difícil situación que viven nuestras escuelas secundarias.

La mejora de la convivencia es uno de los objetivos de este trabajo y la reflexión y comprensión de los fenómenos en ella implicados, con el fin de realizar una intervención psicopedagógica, desde una óptica sistémica, con el propósito principal de que los docentes y otros actores educativos puedan moverse hacia otras formas de solución y relación que impliquen no sólo “hacer algo” sino atreverse a modificar el paradigma desde donde “hacen ese algo”.

La Orientación Educativa enmarcada en el modelo colaborativo y la mirada sistémica como guía para la comprensión del problema, puede crear opciones de participación compartida de cada uno de los actores educativos, asumiendo que los

problemas no los hace alguien en particular sino todos, aún con sus mejores intenciones. Estos elementos nos permiten renovar la concepción sobre el *conflicto* y la relación *cambio- estabilidad* propia de los sistemas vivos.

El enfoque sistémico incluye al individuo particular (alumno, profesor, padre, directivo, etc.) sus relaciones con otros individuos que a la vez forman sistemas más amplios que se interconectan y alimentan entre sí (grupo de docentes, padres de familia, comunidad, Secretaria de Educación Pública.) y que también conectan con otros sistemas más incluyentes (sociedad, planeta), en un entramado de relaciones donde se gestan los problemas de convivencia y desde ahí buscar la intervención estratégica adecuada a cada situación particular.

A manera de resumen, el trabajo realizado en esta investigación refleja los siguientes propósitos a lo largo de su contenido:

- Se aborda el problema desde una perspectiva sistémica y contextual, todo ello en una escuela secundaria del D.F. en la que se evalúan los problemas de convivencia y se realiza la intervención estratégica desde el marco de la orientación educativa, como línea central del aporte pedagógico de la investigación.
- Tomando en cuenta el carácter sistémico de la intervención educativa la investigación parte de explorar los problemas reales que se presentan en la escuela secundaria y sus intentos de solución.
- La Orientación Educativa, basada en el enfoque sistémico, enmarca la participación de cada uno de los actores educativos, asumiendo que los problemas no los hace alguien en particular sino todos, aún con sus mejores intenciones.
- La postura de orientación colaborativa basada en el enfoque sistémico, pretende una nueva comprensión de lo que significa el conflicto y el cambio y cómo este puede plantearse estratégicamente, utilizando las herramientas derivadas del trabajo de Milton H. Erickson.
- Adoptamos una metodología cualitativa, interpretativa y crítica, considerándola la más adecuada para comprender el significado que los protagonistas, alumnos,

profesores, directivos y padres de familia le atribuyen a los factores que afectan la convivencia escolar en el aula y las soluciones que intentan.

Bajo estas consideraciones, el trabajo que se desarrolló a continuación está estructurado en dos partes conforme a los siguientes objetivos y contenidos:

La *primera parte representa* el marco teórico y se compone de tres capítulos. Se integran aspectos conceptuales y teóricos relativos a la Orientación e Intervención Psicopedagógica. El *primer capítulo* explica los fundamentos de la orientación educativa, sus conceptos, funciones y principios; los modelos de orientación psicopedagógica y las áreas y contextos de aplicación. Finalmente se hacen algunas consideraciones sobre la Orientación Educativa en México.

El *segundo capítulo* presenta un panorama sobre la convivencia escolar y sus problemas, analizando los factores y consecuencias que repercuten en las actividades escolares y su impacto en los aspectos pedagógicos propios de este ámbito.

Se consideró útil mostrar las definiciones que se han escrito sobre los problemas de convivencia más frecuentes en lo cotidiano del trabajo escolar, para finalizar con algunas propuestas de prevención e intervención, considerando al conflicto como una oportunidad para el aprendizaje.

El *tercer capítulo* explica el enfoque sistémico y su importancia por ser la guía epistemológica desde la que se comprende el problema abordado en esta investigación; se habla de los antecedentes de la intervención estratégica para terminar con la explicación de las herramientas o estrategias Ericksonianas empleadas en la intervención.

En la *segunda parte* se describe el enfoque metodológico integrado por dos capítulos: el *cuarto,* en el se fundamenta la metodología interpretativa y el estudio de caso, los objetivos, preguntas de investigación, la población y la muestra, los instrumentos aplicados, el procedimiento de intervención y planteamiento del problema.

En el *quinto capítulo* se exponen los resultados así como el análisis sistémico de los mismos abarcando las intervenciones específicas realizadas en los sistemas educativos para resolver los problemas de convivencia.

Finalmente, en el último capítulo se presenta la discusión de resultados tomando como base los objetivos planteados al inicio cerrando con las conclusiones donde se indican algunas reflexiones sobre la contribución de este trabajo hacia la mejora de la convivencia escolar, reconociendo además las limitaciones y proponiendo nuevas líneas de investigación que pueden ser retomadas con el fin de mejorar la convivencia y alcanzar los objetivos de una escuela para la paz.

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

1.1 Fundamentos teóricos de la orientación Educativa.

La intención en este capítulo es la de precisar la importancia que diversos autores le han otorgado a la Orientación Educativa (Vélaz de Medrano, 1998; Molina y Zamora, 2004; Bisquerra y Álvarez, 2006 entre otros) como marco de referencia para la intervención en las instituciones educativas. Se abordan las diversas concepciones que de ella han surgido para poder hacer referencia a sus funciones, principios, objetivos, modelos y áreas de intervención, haciendo énfasis en los aspectos de atención a los procesos de interacción social, convivencia y cultura en los que se han realizado propuestas de intervención desde la misma.

1.1.1 Conceptos y Funciones.

Orientar es una actividad humana que se realiza en diferentes contextos y relaciones, los padres orientan a sus hijos, los maestros a sus alumnos, los sacerdotes a sus feligreses, el médico a sus pacientes, se espera que la persona que es orientada aprenda a hacer lo que necesita con más conocimiento, facilidad, certeza o seguridad y en ocasiones el orientador desea que su orientado se prevenga de caer en situaciones de riesgo.

Desde una perspectiva profesional la acción orientadora consiste fundamentalmente en guiar, conducir e indicar de manera progresiva algún tipo de actividad para que las personas se conozcan a sí mismas y al mundo que las rodea. Para Rodríguez (2004), orientar es ayudar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, con el fin de que aprenda a usar su libertad presentando un comportamiento digno y responsable, en la búsqueda de un clima de igualdad.

La orientación en el campo educativo ha tenido sus particulares objetivos y funciones que se han modificado y enriquecido influidas por las condiciones macrosociales (socioeconómicas, políticas y culturales) y microsociales (cambios en las relaciones y estilos familiares, en las relaciones jerárquicas, etc.), que a su vez han tenido un fuerte impacto en las ciencias que se abocan a los procesos educativos. De ahí que la Orientación Educativa haya ampliado su campo de acción y con ello sus objetivos, funciones, áreas y recursos de aplicación.

El trabajo que se ha realizado en la actualidad plantea a la Orientación como un eje en torno al cual deben articularse las acciones de los centros educativos con el fin de encaminarse a la atención de la diversidad, que es uno de los grandes retos de la educación democrática de los gobiernos, (Montiel, 2005).

Los retos a los que se enfrenta la educación diversifican a su vez el marco teórico de la Orientación Educativa tanto, que se hace necesario precisar y ahondar en él. Un ejemplo de lo anterior es lo que señala la autora Vélaz de Medrano (1998), quien comenta que la saturación de información en el campo ha generado incertidumbre y confusión, debido fundamentalmente a tres fuentes:

- La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar y personal) para especificar el significado de la Orientación.
- La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (“counseling” y “guidance”) para referirse genéricamente a la intervención de los orientadores.
- La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los y a las profesionales de la orientación (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo y enseñanza.).

Es debido a la cantidad de información desplegada en el campo de la Orientación Educativa que autores como Bisquerra (2005), en un afán de precisar definiciones, aclara que en España se utiliza el término, intervención psicopedagógica por tradición y según la disciplina se utiliza intervención orientadora si es un psicólogo quien la refiere e intervención psicopedagógica si es un pedagogo. En otros países como es el caso de

México el término de orientación e intervención psicopedagógica se sobrepone, siendo un campo aun más cercano a la intervención psicológica pero con amplias perspectivas de aplicación por parte de los pedagogos.

Tanto para el mismo autor como para otros autores (Marchesi y Martin, 1999), es redundante decir orientación e intervención psicopedagógica; consideran que es mejor sólo utilizar el término *orientación,* debido a que desde su origen es más amplio además de que integra una teoría, su propia historia y normativa legal que le dan sustento. Agregan también que *diagnóstico* forma parte del término intervención, que no hay diagnóstico sin intervención y que el diagnóstico no sirve de nada si no va seguido de alguna intervención.

Desde esta postura podemos considerar que la tendencia entre los autores es la siguiente:

> "Consideramos que existe una sola Orientación. Su conceptualización ha seguido una larga evolución a lo largo del siglo XX. Entre los **términos** que se han ido utilizando están *Orientación vocacional y profesional, Orientación educativa y escolar, educación para la carrera, psicología escolar, educación psicológica, atención a las necesidades educativas especiales, Orientación para la prevención y el desarrollo,* etcétera. Entendemos que todos estos conceptos constituyen una unidad que como tal no encaja en ninguno de los términos anteriores. Necesitamos nuevos términos para comunicarnos sobre los nuevos modelos de intervención. Por eso, proponemos que si «Orientación» ha de llevar un calificativo que sea «psicopedagógica», sugerimos la denominación de Orientación Psicopedagógica como término que los incluye a todos, dándoles unidad". Bisquerra, 2005, sin pág.

Con el interés de abordar la diferencia entre los términos orientación e intervención Bisquerra y Álvarez (2006), mencionan que actualmente la orientación es considerada un proceso longitudinal y continuo, que implica a todos los agentes educativos y a todas las personas, en todos sus aspectos y etapas del ciclo vital, puede atender puntos particulares: educativos, personales, sociales (que conforman las áreas de intervención); sin dejar referir que lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Ampliando el concepto, Marchesi y Martín hablan desde 1999 de asesoramiento e intervención psicopedagógica, vinculando la *asesoría e intervención* a procedimientos realizados por un experto con fines de mejora y ubicando la *intervención* a las acciones

realizadas por un profesional calificado o un paraprofesional supervisado por éste, en este sentido los autores reconocen que la Orientación Educativa tiene dos dimensiones, una teórica y otra práctica, a esta última se le denomina también *intervención*.

Después del análisis de estas contribuciones coincidimos con Jiménez Flores (2004), que la Orientación Educativa es el marco teórico que tiene como columna vertebral la atención a la diversidad y la Intervención Psicopedagógica es la propuesta de cambio o innovación, es la acción orientadora de procesos que consideran al individuo en sus diferentes contextos. Para precisar a lo que nos referimos con atención a la diversidad se retoma la concepción de Jiménez Flores (2004:12), "la atención a la diversidad es la expresión de las diferencias individuales, procedentes de las diversas características, intereses y motivaciones de los alumnos que se han originado en el continuo del desarrollo sociocultural".

Con respecto al campo de intervención que la orientación educativa ha tenido en su proceso histórico, en sus inicios se avocaba a la orientación vocacional o profesional y a lo largo del siglo XX amplió su campo de intervención hacia temas del proceso enseñanza- aprendizaje (dificultades y estrategias de aprendizaje), atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal, educación para la carrera, desarrollo de la carrera en las organizaciones, educación para la vida, entre otras.

Por lo tanto, es conveniente diferenciar las definiciones formuladas antes de los años 80, ya que responden a una concepción de la orientación específica del contexto y momento histórico y así poder tener un marco comparativo con respecto a los avances posteriores. Para ello mencionaremos las características tradicionales de la Orientación:

Es concebida, fundamentalmente, como una intervención individual y directa (según el modelo de consejo), orientada a la resolución de los problemas del sujeto, en ella se incluye:

- El diagnóstico de las capacidades del sujeto, con la finalidad de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de la profesión.
- Su conceptualización quedó limitada al contexto de la educación formal, permaneciendo en un segundo plano la intervención en el contexto social o comunitario, en contextos educativos no formales y en las organizaciones.

Es importante ver como en las últimas tres décadas la orientación ha evolucionado de un modelo clínico, centrado en el sujeto, hacia un modelo psicopedagógico, en el que se implica la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos), hasta arribar a un modelo socio-psicopedagógico en el que también ha de estar presente el contexto social, unas veces como sujeto-objeto de orientación y otras como facilitador, aportando los medios para que los agentes puedan asumir su rol con mayor garantía.

Complementando lo anterior, la orientación ha transitado de una actividad diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico, comprensivo, procesal y diferencial, que toma en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación remedial, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma por considerarla un proceso integrado al currículo. Aún cuando se destaca esta evolución no deja de ser llamativo que Bisquerra (2006), señale que todos los modelos pueden ser útiles cuando se interviene en una realidad tan compleja como la que se vive en la escuela secundaria de hoy.

Una buena manera de orientar la búsqueda acerca de la conceptualización de la Orientación Educativa, fue propuesta por Bisquerra (1996); Bisquerra y Álvarez (2006), quienes indicaron que el discurso fuera analizado desde los siguientes niveles:

Cuadro número 1.1 Niveles de análisis de la Orientación Educativa. Fuente: (Bisquerra, 1996; Bisquerra y Álvarez, 2006).

Histórico	Plantea la comprensión de la evolución de la orientación con el fin de entender el presente y el futuro desde una perspectiva más amplia; para retomar las fortalezas y disminuir las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.
Teórico	La orientación tiene una dimensión teórica y otra práctica (intervención). Es preciso conocer las teorías que fundamentan la intervención y con ello encontrar la congruencia entre teorías, enfoques y conceptos.
Conceptual	Propone la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje para definir con precisión los términos que se utilizan. Dado que en el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido.
Prescriptivo	Implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia y en la opinión de los expertos.
Descriptivo	Se propone describir lo que se está haciendo. Contempla, las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos tal como suceden.
Normativo	Hace uso para su fundamentación de instrumentos legales, de elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador.
Crítico	Argumenta la necesidad de *reflexión crítica, acerca de la* práctica de la orientación, como factor decisivo para su mejora. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) debe llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación.

De acuerdo con el cuadro anterior el nivel de análisis que se use al proponer una definición, propósitos y/o funciones de la orientación y la intervención psicopedagógica, ha de permear lo que se dice y por supuesto lo que se hace.

Por lo tanto profundizar en el marco teórico para aclararnos los propósitos y objetivos y en general llevar a cabo un análisis de precisión conceptual, es una tarea necesaria para el trabajo de intervención que realice el orientador educativo. Dentro de esta precisión conceptual también se han de retomar las áreas en las que el orientador debe ser actualizado, particularmente en el campo, se señalan las siguientes:

a) La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b) La prevención y el tratamiento de las dificultades educativas.

c) Orientación vocacional.

d) Seguimiento de las intervenciones educativas en el ámbito escolar y profesional.

e) Atención a personas con necesidades especiales.

Al retomar las mismas funciones o áreas de aplicación (vocacional, educativa, personal y social), Solé y Colomina, (citado en Montiel, 2005) proponen que debe existir una acción coordinada que les de unidad y desde un análisis, teórico, prescriptivo y crítico especifican que la atención a la diversidad puede ser esa unidad vertebral, para lo cuál contemplan los siguientes aspectos:

1) La atención a la diversidad del alumnado, incluyendo la evaluación de las necesidades hasta la puesta en práctica de medidas educativas adecuadas.
2) Apoyo a las familias en la educación de sus hijos.
3) Organización de tareas para la orientación académica y profesional de los alumnos.
4) Asesoramiento y apoyo a equipos de profesores y a otras estructuras de los centros, vinculadas a aspectos organizativos y a la elaboración, seguimiento y revisión de proyectos curriculares.
5) Tareas de coordinación entre centros educativos y entre estos y otros servicios e instituciones.

Las funciones anteriores sugieren la necesidad de trabajar en un nivel institucional con el equipo directivo y docente así como con el resto de la comunidad educativa, padres, tutores, etc., a través de órganos de coordinación. La necesidad de integrar estos elementos en un trabajo colectivo se hace obvia y ha sido destacada por diferentes autores (Martín-Moreno, 1997; Solé, 1998), quienes consideran que atender a la diversidad, exige un esfuerzo del centro en su conjunto.

Ahora bien, al respecto del análisis conceptual y en un intento de enlazar las definiciones, objetivos y funciones con los campos de aplicación de la Orientación Educativa, Veláz de Medrano (1998) y Molina y Zamora (2004), se dieron a la tarea de articular estos aspectos, que encontramos de utilidad para la intervención psicopedagógica, mismos que se resumen en los cuadros siguientes:

1º. Orientación vocacional o profesional. El objetivo del orientador o del profesor es ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos para que tomen decisiones exitosas en su vida estudiantil y profesional.

Cuadro número 1.2 Definiciones de orientación: toma de decisiones vocacionales. Fuente: (Molina y Zamora, 2004).

DEFINICIÓN	OBJETIVO	FUNCIONES
Servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente entre varias alternativas las que se correspondan con sus habilidades, (Jacobson & Reavis, 1976).	Ayudar a la toma de decisiones vocacionales.	Asesoramiento para la toma de decisiones.
Ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes, (Johnston, 1977).	Ayudar a la toma de decisiones. Orientar en la resolución de problemas.	Asistencia para la toma de decisiones.
Proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos, (Martínez, 1980).	Ayudar la toma de Decisiones. .	Asistencia al alumno para que progrese en los estudios
Proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y Socio- profesionales, (Álvarez, 1995).	Ayudar a los sujetos en formación a la toma de decisiones. Preparar al individuo para la vida adulta. Guiar al sujeto mediante la prevención, desarrollo e intervención social.	Asistencia para la toma de decisiones. Formación del sujeto para la vida adulta. Orientación al alumno, sumiendo los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro (Molina, 2001).	Ayudar al alumno al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones futuras.	Informar y comunicar permanentemente al alumno y a los agentes educativos.

.

2º. Asesoría y guía para el desarrollo personal y social. Se quiere favorecer la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas.

Cuadro número 1.3 Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos personales-sociales. Fuente: (Molina y Zamora, 2004).

DEFINICIÓN	OBJETIVO	FUNCIONES
La orientación pretende la enseñanza de las técnicas para el desarrollo de aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros, (Authiery *et al., 1977)*	Enseñar técnicas para el desarrollo de las aptitudes interpersonales y Habilidades sociales.	Asesoramiento del sujeto para el desarrollo de sus aptitudes interpersonales. Enseñanza de técnicas para el desarrollo de actitudes sociales.
La orientación intenta descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo, (Tyler,1978)	Desarrollar al máximo el conocimiento de sí mismo y de los demás.	Ayuda al conocimiento de sí mismo y de los demás. Guía para el desarrollo del potencial creador de cada individuo.
El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituyen elementos esenciales en el proceso de orientación, (Rodríguez, 1991)	Promover el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.	Guía al sujeto para el autoconocimiento. Conducción hacia el conocimiento de sí mismo.
La orientación es un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida mediante programas de intervención psicopedagógica, (Bisquerra y Álvarez, 1998)	Ayudar permanentemente a todos los sujetos. Potenciar el desarrollo humano durante toda la vida.	Desarrollo humano. Orientación procesal y permanente.
Proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, (Molina, 1998)	Ayudar y guiar al alumno. Relaciones humanas.	Guía de desarrollo personal. Autoestima. Conocimiento de sí mismo (autoconcepto).

.

3º. Orientación escolar y académica. La orientación es considerada un proceso educativo que tiene como finalidad ayudar al educando a confrontar las dificultades que surgen al encarar las exigencias del medio escolar y a encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje, para ello se trabaja en la formación de hábitos de estudio,

el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres.

Cuadro número 1.4 Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos escolares. Fuente: (Molina, y Zamora, 2004).

DEFINICIÓN	OBJETIVO	FUNCIONES
Proceso educativo mediante el cual se asiste al educando con el fin de que este pueda obtener el pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según aptitudes y sus intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral, (Nereci,1990).	Promover el rendimiento Escolar.	Asistencia al educando. Apoyo a los alumnos en las actividades escolares.
Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas, (Ayala, 1998).	Asesorar en la formación de hábitos de estudio. Desarrollar habilidades cognitivas básicas.	Asesoramiento preventivo. Prevención y desarrollo.
Está dirigida a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios, (Mora, 2000).	Promover el rendimiento académico	Ayudar y atención.
Proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje, (Molina, 2001).	Formar hábitos, actitudes y valores. Formar conductas positivas frente al estudio. Desarrollar habilidades y destrezas.	Formación y guía a los sujetos. Desarrollo. Habilidades y Destrezas.

.

4º. Orientación sistémica. La orientación toma en cuenta distintos contextos educativos donde se mira al individuo como un todo integrado; desde este enfoque se integran funciones de prevención y desarrollo. Martínez de Codés (citado en Molina y Zamora, 2004), indica que la orientación se dirige a los escolares y a cuantos agentes participen en el proceso educativo, transcendiendo el recinto escolar. Esta nueva propuesta, se enfoca a proporcionar atención, guía y asesoría del sujeto en lo personal, escolar y vocacional, proviene de los años sesenta, y desde ahí empieza a considerarse como un conjunto de áreas y/o dimensiones.

Cuadro número 1.5 Definiciones que presentan una visión integrada de la orientación. Fuente: (Molina y Zamora, 2004).

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
Proceso dirigido a la atención del individuo como una unidad estableciendo varios campos: la orientación personal-social, escolar, vocacional y/o profesional, (Valcárcel, 1990).	Desarrollo personal social, vocacional y/o profesional.	Desarrollo de habilidades personales y profesionales.
Proceso dirigido a la ayuda del individuo en las diferentes áreas de desarrollo, (Millán, 1990)	Ayudar al desarrollo de las diferentes áreas.	Desarrollo integral.
Proceso centrado en el acto pedagógico con carácter de diagnóstico y ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto, (Repetto, 1994)	Promover el desarrollo del sujeto	Diagnóstico. Desarrollo.
Proceso integrado al currículo con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en las áreas afectiva, emocional escolar y Vocacional, (M. E. Diseño curricular, 1997).	Facilitar la Prevención y el desarrollo.	Prevención. Desarrollo. Diversidad.
Proceso íntimamente relacionado con el acto educativo, tiene carácter procesal y ordenado al desarrollo integral del individuo, (Martínez, 1998).	Guiar el desarrollo integral del individuo.	Prevención. Desarrollo.
Suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto, (Álvarez et al., 1998).	Promover el desarrollo del individuo.	Prevención. Desarrollo.
Proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos, (Álvarez & Bisquerra, 1996).	Atención a las áreas de Desarrollo.	Atención. Desarrollo.
Conjunto de conocimientos metodológicos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, instituciones y contexto comunitario, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral a lo largo del ciclo vital, con la implicación de diferentes agentes educativos, (Vélaz de M., 1998).	Prevención y desarrollo.	Intervención. Prevención. Desarrollo.
Proceso de intervención psicopedagógica, (Bisquerra & Álvarez, 1998).	Intervención Psicopedagógica.	Intervención. Desarrollo.
Proceso preventivo y de desarrollo del individuo, (Boronat, 1999).	Orientar el desarrollo del Individuo.	Prevención. Desarrollo.
Proceso de prevención, desarrollo y atención a la diversidad del alumno con la intervención de los agentes educativos, (Molina, 2001).	Prevención y desarrollo. Conducir la intervención de los agentes educativos.	Prevención. Desarrollo.
Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales), Boza y otros (2001).	Prevención y desarrollo.	Prevención. Desarrollo.

Como podemos ver en los cuadros anteriores la Orientación Educativa se ha ido alimentando teóricamente de acuerdo a como ha crecido en su campo de aplicación, lo cual se observa en el matiz diferente de cada definición. Esta ampliación conceptual, como se dijo antes, en parte ha sido retroalimentada por la experiencia de quienes han incidido en diversos ámbitos o contextos de aplicación con el propósito de llevar una mejora a sus prácticas o relaciones.

Los intentos por aclararnos el panorama teórico conceptual en el marco internacional ha llevado a autores como Parras (et al 2008: 34) a identificar elementos comunes que por un lado pueden dar claridad e identidad al campo y por otro sirven como ejes orientadores en la intervención, los autores consideran los siguientes:

Se percibe a la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que se alimenta de distintas disciplinas que llevan a considerar:

- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda para *todas* las personas, sin límite de espacio y tiempo.
- Tiene como finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La Orientación no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino de todos los agentes educativos y sociales implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación.

Los autores anteriormente citados proponen que la concepción actual de la Orientación Educativa determina que su función principal debe ser la prevención y, por lo tanto, no debe centrarse únicamente en su carácter asistencial. La idea de que la

Orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional, ha quedado obsoleta. Agregan que la Orientación no sólo es competencia del orientador o la orientadora, sino del conjunto total de educadores y educadoras, que desde el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso.

Se denota claramente cómo el contexto del alumno o la alumna cobra una importancia vital incluyendo a los otros actores educativos, y va más allá pues no se restringe sólo al ámbito puramente escolar, al incluir a la familia, los amigos, la comunidad y la sociedad en general donde habitan los sujetos en los que interviene la acción orientadora, incluyendo desde luego al mismo orientador.

Aún cuando estemos de acuerdo en que una de las funciones principales de la orientación es la prevención, consideramos que si hablamos de trabajar tomando en cuenta el contexto y con ello las situaciones particulares de procesos, grupos, individuos e instituciones, todas las posibilidades y funciones de la orientación pueden y deben estar presentes, aún la que se refiere a la atención individualizada. Aunque es preciso no olvidar que tanto la atención personal a un individuo o a varios con problemas debe hacerse tomando en cuenta sus interacciones y los contextos de relación en los que participa, lo que constituye una necesidad en la realidad de las escuelas secundarias de nuestro contexto Nacional, donde existen problemas significativos en diferentes ámbitos de la orientación que hay que resolver.

Esta complejidad de los problemas a los que se enfrenta la Orientación Educativa en el nivel medio coincide con la necesidad de reflexionar de manera amplia sobre los mismos. A este respecto, Flores (2004); Vuelvas (2003, 2004), en México, consideran que la aproximación de la orientación a los problemas educativos tiene que tomar en cuenta los aspectos epistémicos, disciplinares, transdisciplinares, éticos y sociopolíticos, a partir de la definición y funciones de la Orientación Educativa, por ello en esta última parte del inciso recapacitaremos sobre estos temas misceláneos.

Sobre el punto de la complejidad, Morin (2003), resalta que el propósito de la Orientación Educativa es dar solución a diversos problemas que son complejos porque compleja es la realidad en donde se mueven los procesos y actores en los espacios escolares y cotidianos. La realidad es compleja por ello, la comprensión de un problema requiere visualizarlo en sus intrincadas tramas sociales, institucionales e individuales que no siempre tienen una relación causal. Edgar Morin, suma a su idea de complejidad la noción de que no hay una sola variable determinante sino una interrelación de circunstancias que permiten el libre juego de los acontecimientos, vinculadas con las acciones de los sujetos.

En seguida presentamos algunos aportes que diversifican el panorama del orientador a temas trascendentales de índole filosófico y social que es necesario revise al realizar su trabajo. M. Flores marca los aspectos éticos a considerar cuando define a la orientación educativa como un fenómeno eminentemente humano, cultural y social; de ahí que su eje central sea lo humano y sus propósitos sean el análisis de las variadas formas en que la humanización y especialmente la deshumanización se manifiestan en la actualidad. En palabras de esta autora:

> "En el quehacer cotidiano de la orientación los temas de la libertad versus sojuzgamiento, el respeto hacia el otro y hacia sí mismo versus su violación, la integridad versus su trasgresión, la integridad del sujeto versus su mutilación, la solidaridad e integración versus la soledad, el abandono y el aislamiento adquieren en los contextos actuales sentidos específicos que es necesario profundizar" (2004:9).

La autora nos hace las siguientes preguntas éticas: ¿Cómo se define y configura el encuentro entre seres humanos en la acción de orientar? ¿Dónde se representa la humana necesidad de dar lugar al otro? ¿Cuáles son las modalidades de relación? ¿Se observa una relación ética?

La reflexión ética implica el cuestionamiento, la interpretación acerca de las acciones, principios y criterios en los que el orientador se basa. La ética es una reflexión teórica sobre la moral, un conjunto de reglas y valores que funcionan como normas o

como reglas de acción que predeterminan la conducta. En la relación de alteridad el "otro" el orientado deja de ser un extraño para convertirse en cómplice de la acción de orientar, la complicidad es una complicidad de tipo moral, Lagarigue, Lebe y Durkheim (citado en Flores, 2004).

Es necesario examinar de manera particular las acciones del orientador-orientado, en especial del orientador, para visualizar las situaciones que concurren en su interacción y aprender de ellas en las particularidades que nos puedan mostrar para de esta manera alimentar en un proceso recursivo y autocorrectivo los fundamentos, principios y valores de la Orientación Educativa y a los actores de la misma.

Por su parte y con respecto a la complejidad del campo en el que se lleva a cabo la intervención de la orientación educativa, Vuelvas la refiere como "una práctica profesional institucionalizada y un campo problemático que se enfrenta a desafíos, aporías e incertidumbres propias del momento histórico y del contexto sociocultural" (2004: 3). Desde el punto de vista de este autor los diversos objetos de estudio de la orientación, le confieren una gran complejidad epistémica, que se expresa en el campo de aplicación al conjugarse diversas formas de intervención y producción teórica que impactan en la decisión de como se llevan a cabo los procesos y prácticas escolares, vocacionales y psicopedagógicas. Es claro que el orientador mira desde una lente epistémica, cuando interpreta un problema y toma acciones para solucionarlo.

Considerándola como un recurso epistémico, la Orientación Educativa (Vuelvas, 2003), integra saberes de tipo lógico y racional para comprender la realidad. Como constructo epistémico puede tener diferentes objetos de conocimiento, porque su práctica es diversa y compleja; los sujetos epistémicos son todos aquellos que enfrentan la misma problemática, no es uno solo, entonces la tarea de la Orientación Educativa adquiere sentido a partir del trabajo que realizan los orientadores, al participar en la socialización de esa complejidad y de cómo se puede ordenar para crear herramientas útiles en la intervención y elaboración de programas para la institución educativa.

El orientador, dice Vuelvas, tiene como objetivo fomentar una comunicación más estrecha con toda la comunidad donde prive una cultura de respeto y corresponsabilidad, para auxiliar, prevenir y guiar la vida escolar. El Orientador ha de participar en la proyección del trabajo grupal para que los alumnos manejen aspectos personales, emocionales y de cambio de actitudes, además de apoyarlos en momentos críticos, para ello deberá contar con herramientas apropiadas, de ahí la necesidad indiscutible de su profesionalización.

Abundando en la complejidad de la tarea del orientador y con ello a las competencias que debe cubrir, De Diego (1993), recaba diferentes aportes que dan como resultado una larga lista de características donde se subrayan habilidades científicas, creativas, características personales, que resaltan empatía, flexibilidad, saber escuchar y estimular el cambio. En su trabajo el autor retoma a Donald Schön para explicar que la práctica del orientador estaría dentro de las prácticas profesionales que no pueden analizarse desde una racionalidad técnica dado su carácter flexible y cambiante.

Sin embargo si se quiere una mejora es necesario desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio desde una indagación reflexiva, que muestre cómo la reflexión que antecede a la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica con el arte de la investigación del científica.

Para finalizar y en un intento de integrar éstas ideas, apreciamos que la orientación educativa es un campo del saber identificado principalmente por las llamadas ciencias de la educación vinculadas entre sí, la pedagogía, psicología, sociología y filosofía (Duarte, 2002; Hernández, 2004). Para otros autores, se le ha considerado como una disciplina científica de la rama de las ciencias sociales, por lo que se deduce que no hay un consenso sobre la categoría que defina con claridad y precisión el alcance de esta área del saber. Lo cierto es que la Orientación Educativa como se le denomina en nuestro país desde mediados de la década de los ochenta, es considerada una práctica profesional multirreferencial producto de la integración multi - interdisciplinaria y transdisciplinaria.

La transdisciplinariedad nos obliga a mirar más allá de nuestras fronteras disciplinarias para ahondar teóricamente en la precisión y antecedentes de los modelos y definiciones que son la guía de nuestro trabajo, así como para traer instrumentos que puedan ampliar los ya conocidos y con ellos lograr construir intervenciones cada vez más adecuadas a las necesidades de la institución y los subsistemas que en ella participan.

1.1.2 Principios de la acción orientadora.

Como se dejó planteado en el punto anterior, en el trasfondo de cualquier acción y con ello de cualquier intervención, existe una concepción teórica y epistémica que la dirige y unos principios que la sustentan, otorgándole un sentido a sus funciones. A este respecto, Álvarez Rojo y Rodríguez Espinar (citados por Vélaz de Medrano, 1998), nos ubican en el tema, indicando que los presupuestos que justifican dicha acción, derivan tanto de la consideración filosófico-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y en un tiempo determinado.

Mientras que los criterios normativos que dirigen la acción orientadora son producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina. Rodríguez Espinar retoma tres principios relacionados entre sí, que versan sobre las funciones de la acción orientadora:

1) Principio de prevención. Trata de promover conductas saludables a nivel cognitivo y relacional, con el propósito de proporcionar elementos para anticiparse a los obstáculos que la persona puede encontrar en su desarrollo. La prevención va más allá del contexto escolar contemplando a la familia y la comunidad

Una de las implicaciones importantes de la intervención preventiva es que no puede realizarse en momentos aislados como repuesta a las demandas de otros, ni ser dirigida en solitario por expertos o por el orientador, sino que ha de ser un proceso continuo, planificado que involucra a la comunidad educativa en su totalidad.

De manera conveniente a lo anterior Sanz Oro (citado por Vélaz de Medrano, 1998), propone los aspectos que debe asumir y guiar la prevención primaria: a) Las intervenciones se dirigen a todos los individuos, no solo a los que están en riesgo o potencialmente van hacia un problema; b) Las acciones van dirigidas a grupos y no a individuos; c) Las intervenciones se planifican con intención; d) Se dirigen a problemas de aprendizaje escolar y de conducta.

Si atendemos con minuciosidad este aporte, el trabajo del orientador se diversifica, con miras a enriquecer los ámbitos de incidencia, promoviendo también la salud y el bienestar de quienes participan en las instituciones, sólo resta agregar que los grupos de los que se habla pueden incluir a todos los actores de la institución educativa y a todos los que confluyen en la educación y formación del alumno como son la familia, la comunidad y las redes de apoyo. El siguiente principio propuesto por Rodríguez Espinar ensalza el factor humano.

2) Principio de desarrollo. Los individuos a lo largo de la vida transitan por etapas de desarrollo que requieren de él habilidades, funciones y adaptaciones diferentes, por consecuencia se ven en la necesidad de integrar experiencias y conocimientos nuevos. Este principio de la Orientación Educativa propone la ayuda para promover un desarrollo integral del potencial de cada persona para facilitar el desarrollo cognitivo y metacognitivo, así como la adquisición de los valores humanos que han de regir su conducta y la capacidad de tomar decisiones.

La intervención psicopedagógica debe, desde este principio plantearse un doble objetivo: por un lado, dotar de las competencias necesarias a la persona para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo), y, por otro, proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista).

De manera complementaria Marín y Rodríguez Espinar (citado en Parras Madrigal et al, 2008:37) sintetizan del modo siguiente los presupuestos básicos del principio de desarrollo:

- Existen etapas clave en la vida, no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes personales y contextuales. Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
- El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
- Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

La importancia que reviste el desarrollo de la persona, trátese de quien se trate, es fundamental considerando los retos actuales a los que se enfrenta y que requieren de ella capacidad reflexiva y responsabilidad máxima para la toma de decisiones, como es el hecho de hacerle frente a la vasta información que recibe por todos los medios, incluyendo los problemas educativos, así como los de índole social y económico que le demandan preparación y compromiso en su camino a ser mejor persona y ciudadano, este punto nos conecta con el siguiente principio.

3) Principio de intervención social. Los individuos son vistos como elementos activos de su desarrollo pero al mismo tiempo se mueven en un contexto, con otras personas y situaciones con las que evoluciona, a las que influyen y a su vez son influidos. Este principio se basa en el enfoque sistémico-ecológico y pone de manifiesto la importancia de tener presente el contexto socioeducativo en el que se desarrollan las personas y en el que se produce la intervención psicopedagógica.

En consecuencia este principio tiene implicaciones importantes para la intervención psicopedagógica:

a) Es necesario que en el proceso de realización personal el individuo sea consciente de sus posibilidades y limitaciones, conozca su medio, lo comprenda y esto le permita una adaptación activa y constructiva.

b) Los problemas deben ser abordados desde una visión global o sistémica alejada de explicaciones lineales, que contemple a todos los actores y calcule las reacciones en cadena que se suscitan en las interacciones.

c) La escuela debe observarse como un sistema de interacciones de los miembros y del entorno. La conducta y capacidad individual han de contemplarse desde el marco interaccional que incluya a la escuela, las familias y el entorno inmediato. Desde esta perspectiva se asume el principio de individualización y no se confunde con la intervención de un caso individual en aislado, que es propia de otros enfoques.

Con el fin de comprender aún más esta visión global que conecta las interacciones de unos sistemas con otros, tomando en cuenta que al referirnos a sistemas lo hacemos también pensando en un individuo con sus particularidades, los grupos de los que forma parte y el sistema más amplio donde estos se insertan. La visión sistémica según Vélaz de Medrano 1998, (quien retoma a autores como, Bertalanffy, Selvini, Watzlawick, Monereo y el aporte de la UNESCO) requiere la comprensión de:

- Que los diferentes sistemas organizados en suprasistemas y subsistemas son interdependientes de tal forma que si se produce un cambio en uno de ellos tendrá un efecto en el resto. En el entendido de que el grado de incidencia de un sistema sobre otro dependerá de los elementos que comparten y de los canales que se abren o cierren entre ellos.
- Que los sistemas abiertos tienen una tendencia al equilibrio que hace que los problemas sean considerados con cierta rapidez para que este se restablezca, esto quiere decir que la escuela no deja de funcionar y a veces hace como si no pasara

nada. La idea es evitar medidas frágiles, regresivas o ficticias que lleven a negar la existencia de los problemas.

Nuevamente, Rodríguez Espinar, (citado en Parras Madrigal et al. p. 38), propone que para asumir este principio de la intervención social el orientador tiene que analizar el interjuego que existe entre los sistemas, la manera en que se retroalimentan y corrigen en su necesidad de cambio y estabilidad:

La intervención orientadora debe estar dirigida tanto a modificar aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro educativo (organización de grupos, sistemas de evaluación, metodología, etc.), como del contexto social del alumno o alumna (becas, ayudas, y asistencia social), por ello:

- Hay que sensibilizar a la persona que recibe la orientación acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que están impidiendo el logro de sus objetivos personales. La concientización es esencial para favorecer en el orientado una actitud activa que posibilite el cambio de tales factores.
- Cuando aparezcan discrepancias entre los objetivos personales y los sociales, debe resolverse el conflicto desde una perspectiva dialéctica de la relación individuo-sociedad.

La importancia de contemplar la pauta que conecta un sistema con otro crea la posibilidad de generar ideas sobre el impacto que puede tener cuando se proponen mejoras en los sistemas sociales más amplios, se escucha con frecuencia que una sociedad sin capacidad de reflexión y sin educación es una sociedad más manejable.

Volviendo a los principios de índole social nos parece indicado agregar un cuarto principio que deviene de la psicología y es denominado “empowerment” o fortalecimiento personal. Se relaciona con la prevención, desarrollo e intervención social.

El término “empowerment” hace referencia al proceso en que las personas, organizaciones y comunidades, adquieren dominios habilidades y fortalezas que les otorgan poder y conocimiento sobre asuntos que son de su interés sobre todo cuando se encuentran marginados o no se sienten competentes. La idea es que tomen el control de sus propias vidas dando apoyo a otras personas o a su comunidad, sin interferir en sus derechos. La autora McWhriter, en 1998 elaboró el modelo de 5Cs, para proponer las condiciones para favorecer el fortalecimiento personal:

- Colaboración para aislar los problemas y establecer un plan de actuación.
- Contexto, reconocimiento de los elementos del contexto que impiden el fortalecimiento personal (pobreza, marginación, sexismo, racismo, etc.), que dificultan la superación de los problemas.
- Conocimiento crítico, que permite definir un problema, organizar y clasificar de manera eficaz la información relevante para su solución.
- Competencia necesaria para la resolución de los problemas.
- Comunidad, refiriéndose a la unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan de una identidad común apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Aplicado al contexto escolar el término aludido, debería ubicar al orientador en la perspectiva de implicar de forma activa a los actores para que participen en la mejora de la cultura y la convivencia escolar.

Para esta autora, sólo se producirá una orientación para el fortalecimiento personal cuando exista un compromiso del orientador u orientadora para cambiar las estructuras y sistemas que están impidiendo el desarrollo de los menos favorecidos McWhriter (citados en Parras, et al, 2008:38-39).

Lo anterior fundamenta la acción del orientador hacia la elección del modelo con el que puede organizar su intervención con los actores y procesos educativos pertinentes. A continuación explicamos algunos de ellos.

1.2 Modelos de Orientación Psicopedagógica.

Los modelos de intervención psicopedagógica tienen su origen en disciplinas como la psicología y las ciencias sociales, cada uno de ellos con distinto grado de generalidad y ofrecen una explicación diferente acerca de los procesos educativos, poniendo atención también en diferentes aspectos y actores implicados en dichos procesos. Se destacan principalmente el clínico, el psicométrico, el sistémico, el organizativo y el constructivista (Marchesi y Martín, 1998).

De acuerdo con los autores creemos que al brindar una asesoría se pueden combinar estos modelos tomando en cuenta la complejidad del contexto concreto en el que se desea intervenir, de tal manera que los modelos se deben ajustar a la situación y no la situación al modelo, esto obliga al asesor a conocer conceptual y técnicamente los aportes de cada uno, antes de caer en intervenciones erráticas que pueden resultar contradictorias. Esto nos lleva a hablar del dominio conceptual y metodológico del orientador.

Atendiendo al requerimiento del dominio que el orientador debe llevar en el manejo de sus competencias y conocimientos al diseñar una intervención, Isabel Solé, (citada en Montiel, 2003), dentro del marco de los modelos de intervención psicopedagógica identifica dos niveles de abordaje: el primero corresponde a un enfoque genérico que representa principios generales y concepciones acerca del objeto de estudio cuyos parámetros delimitan tanto el ámbito de intervención como las estrategias y procedimientos que se pondrán en marcha para llevarlo a cabo, (denominados modelos teóricos).

Al segundo nivel corresponden los marcos específicos de referencia a través de los cuales se interviene en la realidad, (también denominados modelos básicos de intervención). Por tanto, para esta autora la forma en que se concreta la intervención, el modelo con el que se trabaja, es el resultado de la interacción entre el conjunto de

opciones de tipo conceptual, ideológico y ético y las teorías explicativas acerca del objeto de intervención.

Una categorización amplia que marca la diferencia en las tradiciones acerca de los modelos de intervención, es la que permite establecer la distinción entre el enfoque tradicional basado en el individuo y el actual basado en aspectos integrativos que corresponden a relaciones entre individuos, subsistemas y sistemas, que se resumen en el cuadro siguiente:

Cuadro número 1. 6 Enfoque centrado en el individuo vs. centrado en la interacción. Adaptado del estudio de Montiel (2003).

Centrado en el individuo	Centrado en la interacción
Las diferencias en el comportamiento y las dificultades en la convivencia se explican únicamente a partir del alumno.	El comportamiento del alumno sus capacidades y dificultades para convivir se explican a partir de sus relaciones en los diferentes contextos en que se mueve.
Los problemas de convivencia (violencia, indisciplina, conducta disruptiva, etc.) son una etiqueta que se centra en el déficit.	La atención a las diferencias en las barreras que existen en la convivencia de los estudiantes, nos hacen mirar, las capacidades con las que cuentan para eliminar esas barreras. Foco en los recursos
En función de las diferencias se clasifica a los alumnos en normales y problemáticos.	Se cuestiona la homogeneidad como hipótesis de orientación pedagógica.
La intervención correctiva segrega y desplaza al estudiante de una escuela a otra. Existe poco trabajo preventivo. El conflicto se vive como un gran problema.	La intervención busca en los contextos de interacción del individuo el apoyo para la solución de las dificultades o barreras en los conflictos de convivencia. Hay la tendencia al trabajo preventivo. El conflicto se vive como una oportunidad de aprendizaje.

Otra categorización señala las tradiciones epistemológicas y los marcos teóricos que implica la actuación asesora al llevar innovaciones dentro de una institución escolar. Estas son englobadas en dos modelos: Modelo de Contenidos y Modelo de Procesos (García, 2006).

El Modelo de Contenidos se caracteriza por plantear una serie de propuestas teórico-prácticas que entienden el apoyo y las tareas asesoras como un despliegue de herramientas, acciones informativas y estrategias llevadas a cabo por un experto. De acuerdo con dicho modelo la acción asesora es valiosa precisamente por el contenido y

las herramientas elaboradas por dicho experto para ser utilizadas en una escuela en particular. Sin embargo, el plan de contenidos-estrategias es elaborado desde fuera con la coadyuvante de que puede ser rechazado o llevado a cabo con escaso compromiso por la comunidad educativa donde se piensa insertar.

Modelo de Procesos, en él se pone énfasis en llevar a cabo una actividad reflexiva de aprendizaje con la participación colectiva de la comunidad escolar considerando su ritmo y recursos para promover las soluciones propias. Desde esta práctica de asesoramiento la escuela es concebida como una organización y un sistema de relaciones sociales y la asesoría es un medio para el desarrollo profesional del personal a través del trabajo en grupo. Se subraya el componente relacional y político desde el que se incorpora el aspecto humano del cambio.

Por ello el trabajo en grupo se encamina a la planificación en la que se obtienen e identifican destrezas clave para la resolución de problemas. El proceso de reconstrucción se realiza con el profesorado dentro de la escuela específica, el profesor es el foco y motor del cambio el responsable principal de las innovaciones.

La planificación de innovaciones debe contemplar:

- La incorporación de los significados y creencias que tienen los profesores acerca de su tarea docente.
- La satisfacción de los intereses profesionales de los docentes, que implica la búsqueda de referentes para vivir con sentido una profesión.
- La búsqueda de acuerdos en el seno del claustro docente, que es la base para que la innovación se lleve a cabo. La toma de decisiones en colectivo con el fin de orientar, dar sentido y dirigir los esfuerzos
- El modelo es interesante en la medida en que nos provee herramientas para insertar al docente en los procesos de mejora de su institución y le da voz a una figura que se ha desvanecido entre los gritos de un entorno sociopolítico que lo ha desdibujado y entre

las demandas que claman de él un sin fin de trámites administrativos que lo alejan cada vez más del centro de su actividad docente.

1.2.1 Modelos psicométrico y clínico.

Ambos modelos son tan tradicionales que para algunos pueden ser dejados de lado. La concepción compartida por estos modelos es la de mirar al individuo como "causante" de los problemas, sin considerar el contexto escolar ni los contenidos o métodos pedagógicos. Un riesgo que se corre al basarse únicamente en estos modelos es que legitiman factores y prácticas que pueden contribuir a perpetuar la disfunción y originar otras.

La tradición psicométrica evalúa las capacidades y aptitudes de los escolares con el fin de orientarlos profesional y académicamente. Se detectan con oportunidad las diferencias individuales con el fin de ofrecer un pronóstico del futuro rendimiento escolar de los alumnos. Las herramientas principales para llevar a cabo esta evaluación son las pruebas estandarizadas para medir aptitudes e intereses además del nivel intelectual. El resultado de la evolución conlleva a expectativas que funcionan como profecías que se autocumplen.

El modelo clínico se basa en la atención individual y se centra en los rasgos psicológicos de los alumnos que presentan alteraciones del desarrollo, trastornos emocionales y problemas de aprendizaje. La intervención gira en torno al tratamiento y elaboración de programas individuales para corregir la disfunción.

Desde una perspectiva integradora las *herramientas* de estos modelos pueden ser de utilidad siempre y cuando no se olvide que el alumno es parte de otros sistemas, familia, escuela, pares, barrio, con quienes interactúa, crea y soluciona las dificultades diarias de la vida, que pueden en algún momento constituirse en problemas que encuentra difícil resolver.

1.2.2 Modelo sistémico.

En los antecedentes teóricos del modelo sistémico se encuentra a Von Bertanlanffy como uno de los autores más citados. Bertanlanffy aporta la teoría General de los Sistemas y con ella la noción de sistemas abiertos, una visión global, no parcelada de la realidad, la explicación de los hechos a través de la causalidad circular, en la que intervienen diversos factores. Este autor habla de intercambio de información de los sistemas abiertos con otros que se encuentran en el exterior, así como la posibilidad que tienen los sistemas de alcanzar un mismo objetivo por diferentes caminos o diferentes objetivos, siguiendo un camino semejante, (Marchesi y Martín, 1998; Martínez y García, 2003; Garberí, 2002).

Por su parte Garberí (2002), introduce otros dos campos de investigación teórica poco citados por otros autores, pero que desde nuestro punto de vista son los que han alimentado el enfoque y que en un primer momento tuvieron su aplicación en el campo de la salud, concretamente dentro de la terapia familiar. Estas dos teorías a la que se refiere Garberí son: a) la Cibernética en donde destacan, Wiener y Von Foerster (1947); y b) la Teoría de la Comunicación Humana cuyos representantes son Bateson (1950); Bateson y Ruesch (1951); Watzlawick y Jackson (1991). Martínez de Codés (citado en Molina y Zamora, 2004) también ubican a la influencia de la Cibernética y a las teorías de desarrollo familiar.

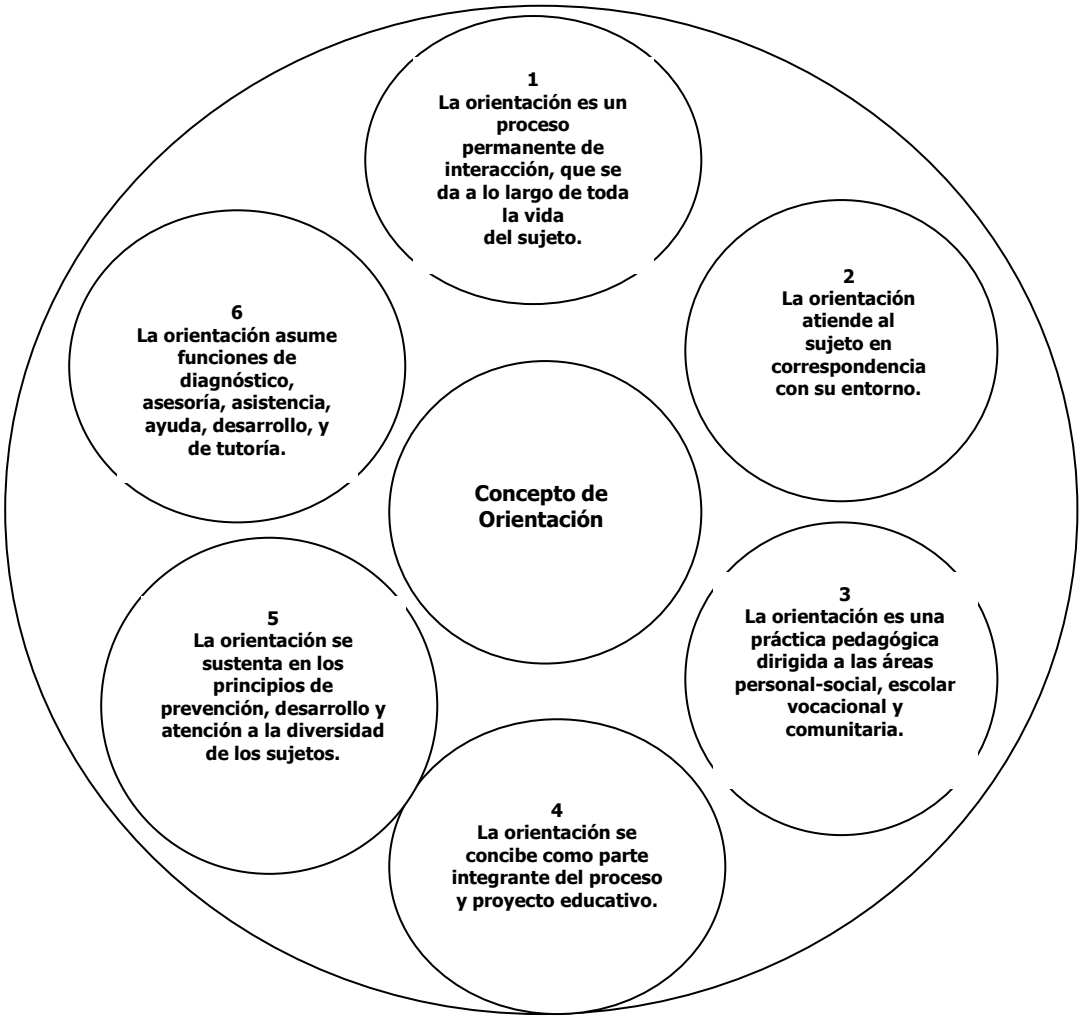
En un afán de precisar la mirada sistémica como modelo de la orientación psicopedagógica, I. Solé y E. Martín (citados en Marchesi y Martín, 1998) resumen las siguientes consecuencias más relevantes:

1. Los cambios de los alumnos son producto de la interacción de todos los demás elementos inmersos en el proceso educativo. La intervención psicopedagógica debe considerar la globalidad de las relaciones y procesos de las partes que se encuentran en juego.
2. Un cambio en una de las partes de un sistema influye en las otras partes del sistema y en el sistema total.

3. Existe una tendencia al equilibrio interno y externo en cualquier sistema, un ejemplo de ello es la resistencia que manifiestan los actores de una escuela a ser asesorados. Esta tendencia al equilibrio aconseja no hacer movimientos que puedan provocar conflictos, en el capítulo 3 se abundará sobre este punto.

De forma esquemática Molina y Zamora (2004), nos ayudan a visualizar de manera total los elementos de la orientación que corresponden a los sistemas y procesos que se han de contemplar en la intervención psicopedagógica, sistémica.

Esquema número 1.1 Elementos que muestran el proceso cíclico de la Orientación desde el enfoque sistémico. Fuente: Molina y Zamora (2004)



A manera de conclusión de este inciso, diremos que el enfoque sistémico considera los ámbitos o sistemas más amplios en los que se insertan los alumnos que tienen un problema, de ahí que en la evaluación se contemplan los datos de los padres, los maestros por señalar los más relevantes.

En otro sentido, A. Marchesi y E. Martin (1998), externan su preocupación al referir que las prácticas derivadas del enfoque han conducido a conclusiones desajustadas al analizar el funcionamiento de una escuela sin mediar un estudio importante de sus antecedentes y propuesta epistemológica.

Esta preocupación nos invita a llevar a cabo con profundidad el estudio presente. Consideramos que las malas adaptaciones no son inherentes a la capacidad del enfoque sino al momento de transición en el que se encuentra su desarrollo en el ámbito educativo, no obstante algunos autores como Fiorenza y Nardone (2004); Metcalf (2001), en su trabajo con adolescentes en el contexto educativo dan muestra de la riqueza y creatividad con la que se pueden manejar algunas herramientas y conceptos de los modelos sistémicos en la solución de problemas escolares así como la aplicación de los principios del enfoque en la comprensión de los problemas humanos en cualquier contexto.

Por lo tanto, la comprensión del enfoque sistémico requiere un análisis a profundidad en el que se desarrollen sus principios y antecedentes, por lo pronto cabe señalar que este paradigma surge en los años cincuenta con el llamado proyecto Bateson, alimentándose posteriormente de los aportes de las conferencias Macy, en las que participaron representantes de diferentes disciplinas, biólogos, antropólogos, matemáticos, cibernéticos.

La cibernética da luz al paradigma sistémico y la psicología fue su campo de aplicación, la terapia familiar el foco dentro del que se desarrollaron modelos innovadores que en la actualidad, como se señaló en el párrafo anterior, han extendido sus áreas de aplicación a otros ámbitos como el educativo, industrial y deportivo.

1.2.3 Modelo del desarrollo organizativo y cultural.

Estos modelos convergen en el abordaje de los fenómenos organizativos. Se orientan a los procesos estructurales y culturales factibles a modificar, es la psicología de las organizaciones la que ha llevado su aporte al ámbito educativo contribuyendo a la formulación de determinadas funciones de asesores y consultores externos. Cuando se habla de desarrollo organizativo se hace referencia al cambio planificado de las instituciones, con el fin de mejorar su funcionamiento. Se plantea qué variables producen el cambio y cómo se llevan a la práctica.

Se proponen tres modelos orientadores de las acciones necesarias para una intervención de acuerdo a su mayor o menor generalidad: estrategias, procedimientos y técnicas. En cuanto a la cultura de las organizaciones el aporte ha sido útil para comprender el comportamiento individual y la forma en que se estructuran las organizaciones. Según uno de los autores más representativos, Schein (citado por Marchesi y Martín, 1998) la cultura contempla el clima, los valores, las normas, la filosofía y además el nivel más profundo de las suposiciones y creencias que comparten los miembros de una organización.

La suposiciones y creencias son respuestas a los problemas internos y externos a los que se enfrenta una organización educativa y funcionan de manera inconsciente; estas son variables importantes a revisar en las propuestas de mejora, ya que forman parte de las culturas escolares y los procesos de cambio, en ellos se basan algunas estrategias de intervención psicopedagógica.

Algunas reflexiones hacen referencia al cambio educativo y plantean básicamente lo siguiente: a) La escuela como núcleo de cambio, propone que el proceso de cambio lleva su propio tiempo y que al ser observado orienta la innovación; b) Impulsar el desarrollo organizativo para fortalecer a la institución de manera que posea los causes de participación, comunicación y decisión que le permitan afrontar los problemas, considerando la participación del líder como fundamental; c) Comprensión de la cultura

del centro, implica observar sus creencias y relaciones, y con ellos reconocer los objetivos y la distribución del poder.

En el dominio de conocimiento del modelo propone la colaboración del asesor y la institución para el desarrollo organizativo de la escuela y el cambio en su cultura: a través de la innovación educativa, los procesos de cambio y los factores que influyen en ella.

El análisis de las condiciones necesarias para el cambio y el fortalecimiento de la organización de la institución se hace con el fin de enfrentar las propuestas innovadoras. El asesor tiene el papel de animar y fortalecer el trabajo de quienes participan en la institución educativa y en los proyectos indicados.

1.2.4 Modelo constructivista.

El asesoramiento desde una perspectiva constructivista contempla el apoyo a los docentes en la toma de decisiones curriculares, orientadas a prevenir dificultades en el aprendizaje y a crear condiciones adecuadas para lograrlo, la reflexión amplia de los procesos de enseñanza aprendizaje considerando a todos los actores y los procesos que intervienen. Se basa en la detección de los recursos del alumno, en términos de su competencia curricular, y valora sus posibilidades de aprendizaje.

La finalidad básica del modelo constructivista es la prevención, donde el orientador funge como un mediador, que colabora para que el centro educativo desarrolle al máximo su potencial. En este sentido el modelo adopta una perspectiva sistémica de la intervención psicopedagógica que se resume en:

- La indagación profunda sobre la situación problemática.
- Se gestiona una intervención global de la situación.
- Se sopesan los efectos positivos y negativos de la intervención orientadora.
- La actitud colaborativa intra y extra escolar favorece los cambios cualitativos y duraderos.

- El orientador estimula en docentes, alumnos y padres la autonomía en la toma de decisiones a fin de evitar la dependencia.
- La relación profesional es colaborativa y de complicidad, Monereo (citado en Chacón 2003: 106-107).

El mismo Monereo explica (2009 extraído de internet) que la visión sistémica es base para la comprensión y solución de los problemas así como para la elaboración de un plan completo fundamentado en el análisis global que observe a su vez la interdependencia entre los elementos del sistema escolar y de otros con los que este se interrelaciona, con la idea de buscar un apoyo mutuo.

El asesor deja de ser un técnico que prescribe una intervención para concentrar su atención en la co-construcción de un contexto de colaboración donde se comparten significados y propósitos que le dan sentido a la misma intervención. A estos modelos Bisquerra (2006) agrega otros.

1.2.5 Modelo de programas.

El modelo de programas responde a la necesidad de intervenir a nivel individual y grupal, agregando, en ocasiones, aspectos y actividades comunitarias. Su fundamentación teórica es flexible y comprensiva con una predominancia de los enfoques cognitivos.

Actualmente incluye el abordaje de diversas áreas: carrera, aprendizaje, diversidad, prevención y desarrollo en un todo interrelacionado. Los programas pueden estar dirigidos a alumnos y padres y contar con la colaboración de padres, paraprofesionales, empresarios, sindicatos, etc. A lo largo de la aplicación se va modificando de acuerdo con las dificultades que surjan

El modelo de programas se estructura de acuerdo a las siguientes fases: Análisis del contexto para detectar necesidades, formulación de objetivos, planificación de actividades, realización de actividades y evaluación del programa

1.2.6 Modelo de consulta.

El modelo de consulta hace énfasis en la relación entre el especialista que puede ser el pedagogo u orientador y un consultante que es el profesor, directivo, tutor, etc. Sus metas principales son: 1) Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con alguien más, alumnos, padres o un cliente que puede ser una persona, un grupo o una organización o una institución educativa; 2) Desarrollar las habilidades del consultante para que pueda por sí mismo resolver las dificultades en el futuro.

Las fases principales del modelo son: entendimiento del problema y diseño del plan de acción. Se aplica y evalúa el plan de acción; se sugieren acciones al consultante para que pueda afrontar las situaciones problemáticas que lo llevaron a solicitar apoyo.

La consulta colaborativa es una intervención que cobró auge a principio de los noventa, en ella consultor y consultante asumen una responsabilidad compartida, durante todo el proceso ambos definen el problema y deciden los objetivos y el plan a seguir.

De acuerdo con Bisquerra, la complejidad de los problemas actuales y el intrincado tejido existente entre los sistemas que se ven implicados, así como la particularidad de cada contexto, hace necesario que el orientador realice una intervención mixta, es decir una combinación de los modelos adaptados a una realidad concreta que así lo exige. A este tipo de intervención le da el nombre de Modelo psicopedagógico.

1.2.7 Modelo psicopedagógico.

La intervención es indirecta y se caracteriza por la integración del modelo de programas, el modelo de consulta y el clínico. La intervención se realiza en la institución a través del profesorado y de los tutores, sin dejar de lado la posibilidad de que el orientador la realice directamente cuando lo crea conveniente.

La intervención es principalmente grupal, aunque como ya se mencionó puede hacerse individualizada para la atención de necesidades especiales. Las áreas de abordaje para la integración curricular de los contenidos de orientación son la información académica y profesional, estrategias de aprendizaje autónomo, prevención y desarrollo personal.

Se enfoca a la prevención y desarrollo, cuyos contenidos giran en torno a prevenir el fracaso escolar y profesional, prevención del estrés, del consumo de drogas, desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, autoconcepto, autoestima, asertividad, dirigidos a la promoción de la salud física y emocional.

Por último, en este trabajo consideramos importante mencionar que el modelo de "counseling", tan criticado por su base clínica puede aportar desde una postura más psicopedagógica, algunas de sus técnicas para el trabajo del orientador educativo: la empatía, el saber escuchar a la otra persona y proporcionarle un espacio seguro y confiable en el que pueda expresar su problema.

En este punto es oportuno señalar que el modelo clínico, referido en la literatura, no contempla algunas posturas psicoterapéuticas actuales que hacen un abordaje sistémico centrado en la interacción y los recursos de los individuos y que, por su base epistemológica podrían dar respuesta a los problemas de convivencia escolar. Este es el caso, por citar sólo a algunos autores: O'Hanlon (1993); De Shazer (1989, 1992); Haley (1990, 1997) y Zeig (1991).

Una extensión al ámbito educativo de los modelos psicológicos sistémicos, como ya se dijo, la hacen Fiorenza, Nardone (2004) y Metcalf (2001), posibilitando el utilizar todos los recursos disponibles para aplicar una intervención psicopedagógica que responda a las necesidades de los individuos en sus contextos, estas referencias serán desarrolladas en el capítulo tres del marco teórico.

De igual manera tenemos que los modelos teóricos en los que se basa la intervención se estructuran desde epistemologías diferentes por ejemplo, se puede trabajar con un alumno particular pero la visión cambia si se hace desde el “counseling” o desde la visión sistémica. En este último caso el alumno será visto de manera circular en sus interrelaciones con otros subsistemas, su familia y amigos, mientras que en el primer caso predomina una perspectiva lineal que llevará al orientador a buscar en el mismo alumno las causas de sus problemas, además de agregar una visión de déficit y anormalidad.

En el estudio de caso que realizamos hemos considerado oportuno como punto de partida para nuestra intervención, la definición sobre Orientación Educativa que nos refiere Vélaz de Medrano (1998), vista como:

> “*conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales*” (pp. 37-38).

Y hacemos énfasis en la comprensión sistémica por considerar que nos brinda una lectura integral de la situación en la que se pretende prevenir o intervenir. Con el fin de ubicar nuestro trabajo se presentan a continuación las áreas y contextos de aplicación de la Orientación Educativa

1.3 Áreas y contextos de aplicación.

En este apartado se retoma la clasificación que aparece en la compilación hecha por Bisquerra (2006), en ella se incluyen los aportes de diferentes autores que particularizan en las áreas y contextos de aplicación siguiente:

Cuadro número 1.7. Áreas y contextos de la Orientación Educativa

ÁREAS	CONTEXTOS
Orientación profesional. Enseñanza-aprendizaje. Atención a la diversidad. Desarrollo humano.	Educación institucional. Medios comunitarios y Organizaciones.

1. Orientación profesional: también es denominada orientación para el desarrollo de la carrera, es una de las principales áreas de intervención psicopedagógica; en Europa se le nombró "orientación profesional" y en EEUU "orientación vocacional". Durante su desarrollo histórico pasó de ser considerada una intervención reducida a los momentos puntuales en que el individuo debía hacer una elección vocacional a ser, a partir de los años 50's, todo un proceso de desarrollo de la carrera, donde el individuo introduce experiencias familiares, escolares, profesionales, laborales y sociales que perfilarán su carrera. No debemos olvidar que la orientación profesional está relacionada directamente con el marco socio-económico del contexto donde se desarrolla el individuo y con los cambios sociopolíticos que estén ocurriendo.

Por lo tanto, considerando a la orientación profesional como un proceso de desarrollo de la carrera que se extiende a lo largo de toda la vida, definiremos algunos conceptos, principios y funciones de la Orientación Profesional. Diversos autores desde los 50 hasta la década de los 90, Super, Castaño, Rodríguez Moreno, Echeverría y Álvarez González (citados por Álvarez e Isús, 2006) concluyen que la orientación profesional:

- Es ante todo un proceso de ayuda que va dirigido a todas las personas en un periodo formativo, de tiempo libre y de desarrollo profesional.
- Que le sirve para prepararlo para la vida adulta mediante una intervención continuada, sistemática, técnica y profesional, que tiene sus bases en la prevención, en el desarrollo e intervención social.

Lo anterior nos remite a una concepción más integral y comprensiva que intenta descubrir y potenciar durante el ciclo vital del individuo todos los aspectos que contribuyen a su realización personal, educativa y profesional.

Entre los principios que fundamentan esta nueva concepción se considera:

a) a la prevención como factor coadyuvante en la formulación de estrategias que se anticipen a los problemas, promueve que el individuo sea proactivo, esto es, que enfrente los problemas cuando surjan;

b) el desarrollo del individuo, ya que su personalidad se va estructurando a través de su interacción con el medio que le rodea, por lo que es importante que éste sea motivador y estimule su desarrollo. La orientación le debe proporcionar las herramientas y competencias necesarias que le permitan enfrentar cada etapa de su desarrollo (personal, académico y profesional)

c) el factor social considerando el contexto donde interactúa el individuo. Tanto el orientador como el orientado deberán identificar los aspectos del contexto social que impiden y obstaculicen su desarrollo personal y vocacional, ya que no se trata solamente de adaptarse al medio sino de encontrar en el los recursos para optimizar dicho desarrollo.

Agregadas a estas, existen otras funciones que debe cubrir la orientación profesional, a saber según Álvarez González y Fernández (2006), son la organización, planificación y diagnóstico, de consulta en relación con la escuela, los padres y profesores. Y por último de evaluación e investigación, de información/formación y de ayuda para la toma de decisiones.

Los contextos que inciden en la orientación profesional son el educativo, laboral y tiempo libre, en seguida se describen:

Educativo: la vida profesional es el resultado de una formación inicial y de una formación continuada y que se desarrolla en el ámbito escolar y comunitario de ahí que el diseño curricular deba ser flexible para permitir opciones que preparen al individuo para el futuro.

Laboral: En los puestos de trabajo es donde se desarrollan las experiencias y tareas relacionadas con el mismo, como son, el ingreso a la organización, el crecimiento dentro de la misma, el mantenimiento de la actividad, el declive y la planificación del retiro (esto implica determinar qué hacer con el tiempo libre disponible).

Tiempo libre: los individuos disponen de tiempo compartido en las diferentes etapas del trabajo productivo, destacándose el tiempo que se comparte en el trabajo, en las épocas de desempleo y en el periodo de retiro laboral; también se dispone de tiempo en la etapa previa al acceso a un nuevo trabajo o al primer trabajo. Estos tiempos bien utilizados deben estimular el desarrollo personal y contemplar la transición a otras etapas de la vida a través de la formación continua y la planificación para el retiro.

Las áreas temáticas de intervención que se señalan son:

A) Implicación, organización y motivación de los agentes de la intervención.

B) Conocimiento de sí mismo.

C) Información, formación de las alternativas educativas y profesionales.

D) Desarrollo de habilidades y estrategias para tomar decisiones personales y profesionales y

E) Ejecución de la toma de decisión.

2. **Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**: Tiene que ver fundamentalmente con las propuestas curriculares, necesarias en toda institución educativa, Comellas (2006); los cambios deben orientarse hacia la estructura, organización y mentalidad de la escuela, de ahí que se han de considerar los siguientes aspectos:

- Cambiar los objetivos.
- Cambio de actitudes en todos los estratos implicados.
- Logro y adecuación de los objetivos a las características de los alumnos.
- Evaluación enriquecida con la participación de todos los agentes educativos externos e internos.

El orientador ha de considerar su participación en el sentido de atender a las variables implicadas en los procesos de aprendizaje, aquellos que se ponen en juego para mejorar la capacidad del alumno para organizar la información y lograr un conocimiento más sólido; estar atento de las actitudes con que el alumno aborda su aprendizaje.

Según Comellas (2006), los cambios en el currículo deben contemplar los procesos de pensamiento y creatividad propios del hombre, analizar y trabajar las actitudes del alumno que serán las que determinan sus comportamientos frente al aprendizaje, formación, desarrollo y su futura adaptación.

Consideramos que el orientador deberá atender estas variables independientemente de las concepciones curriculares que se aborden en su institución. Los contextos de aplicación son principalmente la institución educativa y en seguida la comunidad que ha de enriquecer el currículum con su evaluación, las organizaciones han de ser contempladas en el sentido de señalar habilidades y competencias profesionales.

3. Atención a la diversidad. Se trata de un área innovadora en la que se plantea considerar a las minorías “diferentes” en el amplio espectro de la diversidad humana prestando atención a las similitudes, características, necesidades y maneras de aprender. La diversidad deriva en una escuela que integra. Se ha hecho referencia en esta área principalmente a la educación especial y luego a la xenofobia, aunque una escuela que tiene como finalidad integrarse a la diversidad, tendría que considerar a todas las minorías hasta ahora segregadas (Lizasoáin, Peralta, 2006).

El orientador debe dirigir su atención al conocimiento de las características de los alumnos “diferentes” con el fin de proponer y crear recursos complementarios de apoyo para promover la integración social, laboral y escolar. Aunque cabe decir que todos los alumnos son diferentes y por lo mismo tienen necesidades particulares que los hacen únicos.

Dentro de esta área de estudio resalta el trabajo de dos académicos importantes, Mel Ainscow y Tony Booth, quienes hablan de incluir a los alumnos en el currículo y las comunidades escolares a fin de reducir su exclusión en los mismos, así lo refiere Jiménez Flores (2004). La autora señala que la dirección de la escuela inclusiva camina hacia la atención a la diversidad y contempla a los alumnos en situaciones de desventaja desde una perspectiva necesariamente contextual (sistémica) en la que el alumno se observa en sus interacciones con las políticas educativas, la cultura, los factores económicos y demás factores que afectan directamente su vida.

Como colofón de lo anterior la finalidad estratégica de la atención a la diversidad persigue el fomento de valores tales como la igualdad, la tolerancia, el respeto y la coeducación, mismos que deben incluirse en el proyecto educativo de cualquier escuela que se diga democrática, Tirado (citado en Solé, 2002).

Con objeto de resumir las metas de una escuela con orientación inclusiva Jiménez Flores (2004), indica que se deben considerar tanto las necesidades educativas de los alumnos como los procesos educativos que se les ofrecen ya que la resultante de la interacción de estos dos factores es lo que hace que un alumno aprenda o no aprenda.

Al orientador educativo le corresponde promover a través de programas de prevención la importancia de asumir que existen diferencias entre todos los alumnos en las áreas de su desarrollo, por lo que debe actuar hacia conseguir que en la comunidad escolar se fomente el respeto y el aprecio hacia las diferencias humanas.

Construir la educación bajo estas premisas requiere un cambio en las creencias y significados que son construidos por los actores educativos, requiere apoyos distintos para el profesorado, los directivos y todos los participantes con el fin de que asuman sus responsabilidades en el proceso de cambio. Como se comentó arriba La educación inclusiva debería ser el eje de la orientación educativa.

4. Orientación para la prevención y el desarrollo humano: A finales de los años setentas, el término prevención fue cobrando fuerza dentro de la orientación, y con respecto a la palabra desarrollo, se puede definir como un proceso que introduce cambios importantes, permanentes, entre los cuales están el crecimiento (físicos), la maduración (independientes del entorno) y el aprendizaje (producidos por los estímulos del entorno). Lo anterior implica cambios en la manera de pensar, de sentir, percibir y de relacionarse con otros individuos. Es importante mencionar que el desarrollo y el aprendizaje van de la mano, de acuerdo a la postura constructivista el aprendizaje puede ser un factor de desarrollo, (GROP, 2006).

La orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo contempla los siguientes aspectos: la educación psicológica, las habilidades de la vida, las habilidades sociales y de comunicación interpersonal y la educación emocional, se explican a continuación:

La educación psicológica es un servicio directo hacia los estudiantes a través de la consulta y un servicio indirecto, utilizados con la presunción de que ayuden a una mejor comprensión del comportamiento humano y del desarrollo cognitivo y contribuyan “a desarrollar los objetivos del dominio afectivo (por ejemplo, comprender las causas del comportamiento, desarrollo del yo, y el sentimiento de pertenencia al grupo social)” GROP (2006:285).

Las habilidades para la vida implican comportamientos adecuados en la solución de problemas relacionados con asuntos familiares, personales de la comunidad, el trabajo y manejo del tiempo libre. Los programas de desarrollo de estas habilidades intentan proporcionar las competencias necesarias para la solución de ese tipo de problemas.

Las habilidades sociales y de comunicación interpersonal intentan prevenir problemas causados por bloqueos en las habilidades de comunicación; es por ello que algunas de ellas se pueden adquirir en programas de entrenamiento individual y grupal encaminados a saber escuchar, no interrumpir, mantener contacto visual, prestar atención, manifestar interés, manifestar comprensión, utilizar respuestas faciales apropiadas, etc. Estas habilidades ayudan al desarrollo del individuo.

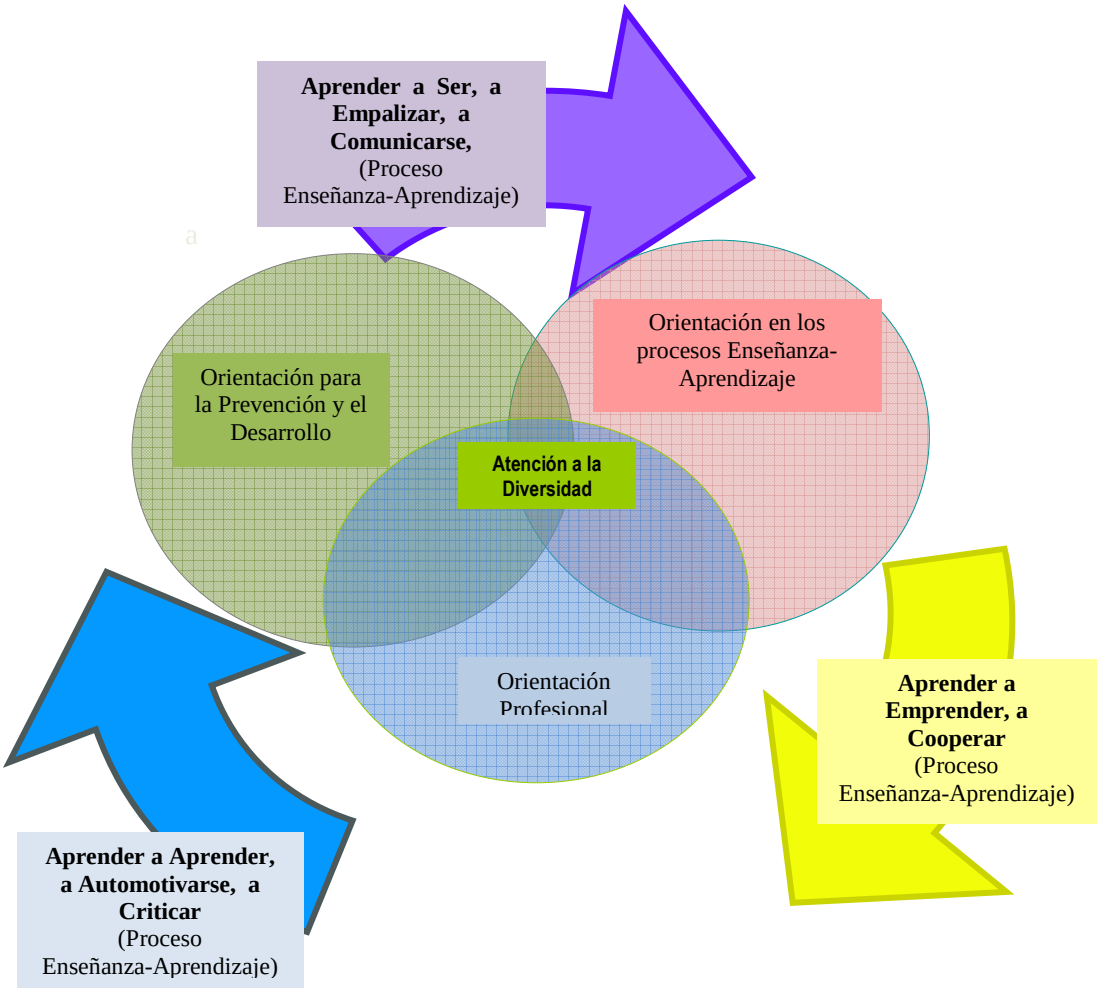
La educación emocional es un aspecto del desarrollo del individuo en el cual hay que poner especial atención, Goleman habla del "analfabetismo emocional" que trae como consecuencia un mal manejo de las emociones y la incidencia de la violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, crímenes, El autor Afirma que el sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos que en saber si los jóvenes estarán vivos la semana entrante para poder utilizar esos conocimientos. Muestras del analfabetismo emocional entre los jóvenes en edad escolar son la depresión, desórdenes alimenticios (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo y conducción temeraria, etc., que tienen una incidencia social preocupante, Goleman (citado en GROP, 2006:293).

La importancia de este análisis social radica en que estamos hablando de las generaciones futuras (los jóvenes de hoy) y es urgente alfabetizarlos emocionalmente, lo cual se puede lograr a través del sistema educativo, previniendo los efectos de las emociones negativas. Debemos insistir en una educación afectiva (no se trata de educar poniendo afecto en el proceso educativo), más bien se trata de "educar el afecto", lo que no es otra cosa que enseñar a los jóvenes conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones desde los primeros años de vida y a lo largo de toda su escolaridad con contenidos apropiados a cada edad.

Lograr que funcione adecuadamente una propuesta que integre "educar el afecto" involucra la participación activa y constante del profesorado, padres de familia y comunidad, deben incluirse temas como la autoestima, la inteligencia emocional, resolución de conflictos personales y familiares, habilidades sociales y de vida, etc.

Las áreas de intervención mencionadas se relacionan e interactúan entre sí, la atención a la diversidad es la intersección de las tres áreas, es la estructura de base para todas, mientras que como proceso de formación integral (área enseñanza aprendizaje), se debe trazar en un continuo el aprender a ser, el aprender a emprender y el aprender a aprender; Monereo (2009), agregaría aprender a comunicarse, aprender a empatizar, aprender a cooperar, aprender a automotivarse y aprender a criticar. Estas relaciones se expresan en el diagrama que a continuación se observa.

Diagrama número 1.1 Áreas y Procesos de intervención de la Orientación Educativa.



La atención a la diversidad es un eje que debe incluirse necesariamente en todos los procesos de la actividad educativa. a los directivos, entrevistados en la evaluación inicial y al presente (2010).

1.4 Consideraciones finales sobre la Orientación Educativa en México.

La Orientación Educativa en México rebasa los 80 años de existencia, en 1923 se creó la Sección de Orientación Profesional en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, de la entonces Secretaría de Instrucción, ahora SEP. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), puede celebrar ya más de medio siglo de práctica orientadora en sus campus; sin embargo sigue pendiente construir la historia de la Orientación Educativa en nuestro país (Poud, 2004). La orientación ha apoyado principalmente los procesos de enseñanza aprendizaje en educación media y media superior, desde sus inicios ha prevalecido bajo la idea de que los jóvenes vinculen *intereses y aptitudes* con prospectivas que les permitan convertirse en dinamizadores del desarrollo nacional, a la vez que resuelvan su futuro personal (Hernández, 2004).

Los orientadores han planteado desde hace veinte años la necesidad de que las estrategias de enseñanza sean incorporadas metodológicamente al modelo educativo nacional. Algunas de sus ideas fueron puestas de manifiesto en el Programa Nacional de Orientación Educativa en 1988, mismo que propicio la creación del Sistema Nacional de Orientación Educativa un año después (Fernández, 2004).

Los textos históricos y testimonios dan cuenta que el desenvolvimiento de la Orientación Educativa ha estado marcado por las intenciones y deseos de las instituciones educativas, así como de las circunstancias económicas, sociales y políticas imperantes; ha sido producto de enfoques y propuestas de personas y grupos en el poder, de tal forma que en el discurso político y en las ideas de los dirigentes de la educación se puede identificar el concepto de Orientación (Hernández, 2004; Flores, 2005; Gutiérrez, 2007; González y González, 2008).

Como un ejemplo de lo anterior podemos mencionar a la Reforma al Plan de Estudios de la Educación Básica Secundaria de 1993, que incluye a la Orientación Educativa como una asignatura necesaria en la formación integral y fortalecimiento en la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación

consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en el área educativa y vocacional. Se plantean en este programa tres ejes temáticos a trabajar con el adolescente: prevención de la salud, prevención de enfermedades (adicciones, sexualidad) y expectativas laborales.

En la actualidad, la orientación en el nivel secundaria se imparte como una materia y está muy lejos de responder como programa a las circunstancias particulares que viven los alumnos y la escuela, de la misma manera que lo está de tomar en cuenta a otros subsistemas que forman parte de la vida y relaciones del alumno, familia, comunidad y otras instituciones sociales. A nivel práctico se cuenta con un departamento de orientación en el que generalmente se resuelven los problemas de conducta que presenta el alumno en la escuela.

La Orientación Educativa en nuestro país no ha sido un campo muy investigado, pero es imposible que no se haya movido. Según Hernández (2004), se ha desplazado del cubículo del consejero vocacional al salón de clases, de las pruebas psicotécnicas a la problemática real del adolescente de nuestro tiempo, de las aptitudes como supuestos impulsos internos al panorama realista y crudo del mercado laboral y se ha enfrentado a un mundo cambiante en el que trata de reinsertarse.

La acción de los orientadores ha pasado de apoyo en la solución de proyectos individuales, a facilitador de un proceso más consciente en la toma de decisiones, que considere de manera más integral las condiciones del contexto, tanto como las necesidades escolares y personales que demandan los estudiantes, en un México tan complejo como contradictorio.

Como corolario de los cambios ocurridos en este campo a lo largo de cien años, los educadores han utilizado y utilizan distintas estrategias y métodos específicos: sociales, clínicos o psicopedagógicos para el apoyo de los estudiantes en las tareas de orientación vocacional, intereses escolares, asesoría, promoción de sus hábitos de estudio, fortalecimiento de su autoestima y desarrollo de su personalidad, considerando el ciclo vital y las condiciones socio-familiares (Hernández, 2004).

Ahora bien, con respecto a la figura del orientador se señala que su formación es muy variada. Habría que preguntarse si pedagogos, psicólogos, sociólogos y filósofos que por diferentes razones llegan a la orientación presentan algún tipo de formación en el tema educativo. López (2005), refiere que el orientador debe tener conocimientos pedagógicos y psicológicos, además de ser hábil en entrevista, comunicación, manejo grupal y en desarrollar las competencias en la lectura y el estudio en los alumnos. Tener capacidad para interactuar directamente con los alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

En cuanto a las funciones del orientador y por ende de la Orientación Educativa, Hernández analiza las siguientes:

1. Puede ser un puente entre los distintos actores educativos: escuela, docentes, alumnos, padres de familia e institución.

2. Para cumplir el papel de vinculante educativo debe incorporar una visión crítica del entorno del estudiante, considerando lo más personal (particular), hasta lo nacional e internacional (global), del plano psicológico al social.

3. Puede aspirar a convertirse en proveedor de valores democráticos y humanos, de recursos conceptuales y epistémicos que permitan al estudiante ser mejor persona y ciudadano, con una comprensión crítica de su medio.

4. El orientador al participar en el proceso de enseñanza aprendizaje ha de hacerlo con herramientas y metodología que permitan un mayor desarrollo: a) personal fomentando el manejo de emociones y habilidades sociales y b) cognitivo a través de estrategias para el desarrollo del pensamiento, enseñar a pensar y de las habilidades intelectuales del alumno.

Con respecto al interés teórico y aplicado que ocupa a los especialistas en orientación en nuestro país, se retoma la aportación en congresos nacionales (desde 1995 hasta 2005), que recaba Magaña (2006), sobre el estado de conocimiento y los temas más frecuentes presentados, el autor engloba en tres los temas: clásicos o tradicionales,

actuales o emergentes y misceláneos. Esta información aunque no abarca en amplitud el desarrollo de esta área de interés, puede brindar un panorama útil para los estudiosos.

Dentro de los temas clásicos o tradicionales, siguen presentes las teorías, modelos de toma de decisión, profesiografía, inventarios vocacionales, reflexiones generales sobre el papel y las funciones del orientador y la práctica del orientador educativo en la escuela, programas generales de orientación educativa en la escuela, el estudio psicométrico para fines de orientación vocacional y la elección de carrera. Estos trabajos a decir del autor retoman tendencias de los sesenta y setenta, por lo cual habría que analizar su aportación a las necesidades actuales de la práctica educativa.

Según Magaña, los temas emergentes o actuales pretenden mirar a la orientación como parte de infinidad de procesos educativos, que pueden ser comprendidos y abordados desde paradigmas como el sistémico, el constructivismo, la perspectiva sociocultural y la gestalt.

De manera recurrente y significativa, los temas actuales que se vinculan al área axiológica son los valores en orientación, la ética profesional y la moral. En la investigación aparece la perspectiva cualitativa, etnográfica junto a la cuantitativa. Los trabajos en orientación actual están promoviendo programas de tutoría y formación de tutores.

Los temas que con frecuencia son abordados en los sistemas tutoriales hacen referencia a programas preventivos sobre sexualidad (sida, homosexualidad, lesbianismo) identificados como conductas de riesgo. Otro tema no muy frecuente en los trabajos, pero que denota una gran preocupación, es el de educación inclusiva. Algunos orientadores plantean la necesidad y presentan programas de intervención, orientación educativa y vocacional con el fin de integrar a niños con y sin discapacidad a la escuela regular.

Además de lo anterior existe preocupación por las adicciones, alcoholismo, drogadicción y tabaquismo, incluyendo las nuevas enfermedades del siglo, anorexia, bulimia, adicciones al Internet y los videojuegos. Para estos trastornos se buscan propuestas alternativas de intervención o formas adecuadas para su canalización, dados los efectos nocivos que producen en las relaciones y procesos escolares.

Los temas misceláneos, traen la presencia de la multiculturalidad actual: familia, humanismo, filosofía, democracia, autoestima, historia de la orientación, competencias profesionales y laborales, inteligencia emocional, derechos humanos, libros de texto en orientación y seguridad pública.

Señala Magaña que los trabajos del fin del milenio expresan el pensamiento y las prácticas que son producto de las condiciones sociales e históricas, mismas que permean las prácticas e intereses de los orientadores educativos; así lo revelan los temas sobre la sexualidad y el SIDA, las nuevas tecnologías y los sistemas expertos, educación a distancia y el internet, actividades de orientación on-line, la globalización, entre otros.

Finalmente y como dato muy importante acerca del desarrollo de la orientación en nuestro país, Magaña concluye que “una interpretación de estos datos es que los investigadores y estudiosos de la orientación educativa son bastante reducidos y no hay una tradición que se siga a lo largo del tiempo”, pág. (18). En este sentido estamos de acuerdo con el autor, la revisión bibliográfica realizada así lo indica, sin embargo la variedad de temas, paradigmas y elementos para la intervención hace presente la diversificación de necesidades y problemas que vive la institución educativa, como ocurre en otros países latinos y europeos.

Se dice que es urgente una reconceptualización de la Orientación Educativa que tenga como propósito coadyuvar en los procesos de cambio y prospectiva social, desde la institución educativa (González, 2007; Bustamante, 2007).

Por ello se hace prioritario el manejo de nuevas formas de abordaje de la actividad orientadora a través de programas coordinados por los orientadores y elaborados de manera interdisciplinaria y con los agentes educativos implicados. De igual manera conviene trabajar en un nuevo concepto de orientación que contemple la diversidad de nuestro mundo, sus conflictos y paradojas, que, en este momento representan un reto al que la orientación no ha respondido y ante los cuáles no son válidas recetas específicas (González, 2007).

Los orientadores deben participar en tareas de planeación educativa, concientizar a los individuos en cuanto al contexto social en que se desempeña un trabajo o una profesión y multiplicar sus estrategias para construir andamiajes sociales que relacionen las competencias académicas y profesionales que se requieren en la actualidad; estar atentos de los acontecimientos del mundo global y vincularlos con el mundo local, para construir conocimientos como respuesta a problemáticas diversas del entorno, (Cabrera, 2007).

Los orientadores se tienen que comprometen a reforzar y propiciar la vinculación de lo cognitivo con lo social, para que los alumnos trasciendan la reproducción y arriben a la creatividad, con el fin de transformar la realidad; promover en ellos habilidades cognitivas basadas en el análisis, la transferencia y la autorregulación del conocimiento, para construir y recrear la realidad (Bustamante, 2007).

Nuestras palabras finales apuntan a que la orientación debe ser multidisciplinaria, acercarse a la investigación cada vez más, a paradigmas que propicien la formación de seres que puedan valerse de lo que existe en el entorno para después incidir en él, de manera creativa, reflexiva, crítica y humana. Y el orientador debe ser un verdadero promotor de las potencialidades viables de los educandos, atendiendo a sus diferencias, a su entorno multiculturalizado, con la idea de que se formen un pensamiento crítico, ético y humano, que los lleve a hacerse responsables de decidir, dentro de las paradojas existentes en este México de las oportunidades y las desigualdades.

Con este compromiso la orientación educativa nos ofrece un marco teórico y de aplicación desde el que se contempla de manera sistémica al todo, a sus partes y las interacciones que pautan la problemática escolar mencionada, al mismo tiempo que nos propone una manera de interactuar con el sistema escolar que ha de ser intervenido desde una postura colaborativa que busca el fomento de los recursos para la integración de nuevas habilidades que ayuden a hacerle frente a los fenómenos de violencia, bullying, indisciplina, conducta disruptiva y desmotivación presentes en la cotidianidad de las relaciones escolares. Para que desde esta relación colaborativa se fomente la independencia y creatividad de la institución estudiada.

Es por ello que la propuesta de esta investigación tiene entre sus propósitos el de intervenir en la convivencia escolar problemática, que socava el respeto, la igualdad y deteriora en general el clima relacional y con ello los procesos de enseñanza-aprendizaje los procesos de desarrollo humano.

CAPITULO 2. LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS PROBLEMAS.

2.1 La convivencia base para el trabajo en el contexto educativo.

En el presente capítulo se definen las variables que con mayor frecuencia se estudian al abordar los problemas en la convivencia, se marcan las diferencias y coincidencias de los conceptos: cultura y clima en el ámbito escolar.

Se ilustran los planteamientos que existen en la literatura especializada acerca de causas y factores que han incidido para llevar a la escuela los problemas de violencia e indisciplina, que anteriormente eran considerados problemas de ámbitos como el familiar y el social, pero que ahora lastiman las interacciones escolares dejando su huella, como sucede en otros espacios.

Se consideró cardinal agregar a las explicaciones de este capítulo aquellos problemas que con mayor frecuencia se presentan en la convivencia de la cotidianidad escolar, haciendo una extensión a la forma en que se han venido resolviendo a nivel internacional y nacional; con lo anterior pretendemos ofrecer un panorama, que abra la puerta al interés de orientadores educativos y otros estudiosos hacia la profundización de esta compleja problemática.

La presencia de la convivencia como soporte donde se llevan a cabo una infinidad de tareas humanas le otorga un valor indiscutible ya que de la calidad o no que esta tenga depende no sólo que la tarea sea realizada con efectividad sino que además se haga con creatividad y conlleve a un proceso de bienestar y motivación.

Al intentar una metáfora sobre el significado de la convivencia en cualquier ámbito, sin exagerar, podríamos decir que es como la tierra en la que crecerán las plantas y los árboles, si la tierra es buena y está bien cuidada, las flores y los frutos serán sanos y abundantes, por el contrario si la tierra no está bien cuidada se torna un espacio estéril en el que difícilmente se podrá sembrar. Lo anterior no significa que no habrá vientos y remolinos o que no crecerán hierbas indeseables, entonces se tendrá que abonar y

arrancar la mala hierba, controlar la humedad necesaria y útil para que la tierra otorgue sus mejores frutos.

Desde esta metáfora se puede comparar y comprender una definición que nos aproxime a lo que es la convivencia. Es el entramado donde se tejen las relaciones que proporcionan la base para desarrollar cualquier actividad que implique a dos o más personas, por ello parece trascendental incorporar en la evaluación del problema, como hemos venido reiterando al contexto y el marco social, que aunado a una comprensión sistémica brinde la pauta que conecta al individuo o grupo con otros sistemas implicados. La persona en su totalidad se distingue por sus afectos, valores, creencias y estilos de comunicación en un contexto donde adquieren particularidades propias que pudieran modificarse en otros y con otros.

La convivencia escolar, se estudia y profundiza en la actualidad principalmente por las condiciones de violencia y conducta delictiva que han penetrado en la escuela, trastocando el rol del docente y de todas las figuras presentes en ese ámbito, se enrareció el clima escolar porque permanentemente se dañan las interacciones.

Algunas investigaciones sobre la convivencia evalúan diferentes aspectos sobre la presencia de sus problemas y los factores de incidencia o causales sin embargo la complejidad de dichos problemas y la forma en que afectan a los involucrados, hacen pensar que no basta con hacer un diagnóstico de la situación que viven las escuelas, también hay que investigar para resolver y arribar a una convivencia más saludable porque cuando esta se quiebra se hace imposible el proceso educativo y con ello una formación en valores que trastoque al ser íntimo y social. La convivencia es requisito de la educación; no se quiere decir con esto que se piensa en una escuela libre de conflictos, propios de la condición humana sino una escuela que pueda con sus recursos, resolverlos y aprender de ellos.

Comprendido desde esta nueva perspectiva, el conflicto y la tensión en las relaciones interpersonales pueden ser el preludio del renacimiento de acomodos más enriquecedores, pueden ser un método o situación de progreso y de promoción (Martínez-

Otero, 2005; Cherobim, 2004). Por lo tanto es muy importante analizar el conflicto dentro de la convivencia de manera *estratégica* para ubicar su dimensión y rescatar el aprendizaje y soluciones posibles.

La apertura hacia una mejora en la convivencia ha de posibilitar la consecución de procesos democráticos inclusivos, en donde la comunidad escolar pueda interactuar en igualdad y respeto, interrelacionarse, dialogar, participar, comprometerse, compartir propuestas, discutir, disentir, acordar, reflexionar. ¿Cómo se aprenden estos procesos? Sin lugar a dudas la respuesta es, en la participación directa, en el día a día de la actividad escolar y a través de las interacciones y es en ese terreno donde se debe incidir para su estudio.

Una de las variables que se ubican en el tema de la convivencia es el clima escolar, cuando se habla de mejorarlo se trastoca indudablemente la convivencia, se piensa en "educar para la convivencia", lo que se traduce en incidir en los derechos humanos de la persona, respetarlos, tal y como se establece en la Declaración de los Derechos Humanos; también en incidir en la dignidad de la persona (sin distinción de raza, sexo, preferencias, lengua o religión) y por otro lado, saber ponerse en el lugar del otro (empatía, es decir, tener en cuenta sus sentimientos, emociones, opiniones y dificultades.) pero, sin perder la firmeza y la autoridad que, como formadores debemos tener ante los adolescentes. Esta combinación le imbuye confianza y seguridad y le ayuda a encontrar su camino, marcando una condición ética basada en valores como la solidaridad, la honestidad y el amor al otro.

Las propuestas que se han hecho al respecto de una convivencia más saludable rebasan el plano de intervenciones esporádicas simples, para ubicarse en proyectos escolares que se plasmen en el currículo, en ese sentido coincidimos en estos planteamientos y con Aznar, Cáceres e Hinojo (2008) y García (2006), en que una educación valoral integrada en el currículum es imprescindible para lograr una convivencia realmente humana. En ella se deben fomentar la dignidad del ser humano, la libertad, la igualdad, el respeto activo y la solidaridad. En este terreno la axiología se hace presente al marcar como prioridad el contenido ético de las acciones que se

emprendan en la institución escolar en y a través de una reflexión cuidadosa sobre la finalidad de lo que se quiere alcanzar, para una mejor educación con todos y para todos.

Otras medidas que se han de seguir para diseñar los cambios hacia una mejora de la convivencia es lo propuesto por Díaz-Aguado (2005), quien vislumbra, afrontar los complejos retos sociales a partir de una redefinición de los papeles y funciones de alumnos y profesores, dando a los primeros una actividad más importante en su propia educación y permitiendo que los segundos incrementen su autoridad, además de establecer nuevos esquemas de colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

Como se puede identificar en la literatura y estudios sobre el tema, en la mejora de los procesos escolares se señalan tres líneas principales para reencausar los objetivos de la educación y con ellos prevenir y resolver los difíciles problemas de convivencia. En ellas se contempla: 1) a la persona del alumno y su desarrollo a través de programas de asertividad y en general de habilidades sociales positivas, el fomento de la capacidad reflexiva y crítica; 2) la inserción en el currículum de una formación valoral explícita que permee las actividades académicas y fomente el desarrollo de un ser integral e íntegro; 3) por último la modificación de las estructuras en las que se sostiene la institución que favorezcan la participación de todos los actores en la creación de una cultura escolar orientada al respeto, a la aceptación de la diversidad, la solidaridad y el apoyo.

Hasta aquí queda claro que la mirada lineal y reduccionista queda corta, ya que responsabiliza de los problemas a un único componente o sistema de todo el entramado: alumnos, profesores, directivos, autoridades administrativas, comunidad, o sociedad, lo cual nos aleja de la complejidad que la caracteriza, misma que ha de estar presente aún cuando a la hora de intervenir se tome un camino, se dé un primer paso en alguno de estos sistemas.

Como afirma Juan Manuel Escudero (citado por García, 2006:16) “para comprender y promover las reformas necesarias es preciso tener un ojo puesto en lo pequeño (los detalles concretos, vivenciales, fenomenológicos o subjetivos y prácticos) y otro, sin estrabismo, en lo estructural y más general (los tiempos postmodernos, las

presiones sociales, las raíces estructurales y sistémicas que cercenan los mejores propósitos educativos, el papel y los contenidos de las comunidades, la administración, los gobiernos)".

Todos estos procesos que expresan la convivencia han sido abordados desde posturas diversas refiriéndose a aspectos de la cultura, el clima y el modo de vida escolar, han coincidido que los componentes relacionales y afectivos se ponderan a la lógica cognitiva tradicional que las instituciones educativas incorporan en la innovación y mejora. Este componente más humano de las organizaciones lleva imprescindiblemente a un compromiso ético y por supuesto axiológico.

2.1.1 Cultura y Clima escolar. Una distinción necesaria.

Al hacer referencia al tema de la convivencia escolar, se hacen presentes los conceptos de cultura y clima escolar como dos variables que esclarecen las dimensiones y categorías que orientan al estudioso en la materia, en el reconocimiento de los aspectos de significado, administración y acción que se entrelazan en la convivencia.

Se puede distinguir de manera general, entre clima y cultura, el primero se refiere únicamente a las percepciones que los miembros comparten acerca de la organización, ya que es el resultado de las interacciones de profesores, alumnos, padres de familia y directivos. El clima genera la "personalidad" de la institución educativa, si las normas son rígidas y autoritarias, el centro será rígido y autoritario.

Al hablar de cultura se incluyen tanto dichas percepciones como las asunciones, creencias, valores, reglas, ritos, símbolos, normas, lenguaje, comunicación, pautas de conducta y las relaciones que caracterizan a una determinada escuela (Gaziel, Heck y Marcoulides, Maxwell y Thomas, Wren, citados en Lobato y Ortiz, 2008 y Martínez-Otero, 2006, 2008).

Los conceptos de clima y cultura suelen asociarse por las variables y dimensiones que comparten además de retroalimentarse mutuamente. La cultura aparece como un conjunto más amplio, que incluye aspectos menos visibles y engloba al clima social; con frecuencia los términos se confunden y desde luego se interrelacionan.

Se distingue la noción de clima y de cultura escolar en función de la perspectiva de análisis que se adopta. El clima se vincula a una perspectiva psicológica y emocional que se expresa en la forma en que los individuos sienten la escuela y la cultura, a una perspectiva antropológica que refleja las experiencias y concepciones de los individuos en sus prácticas. En esta línea Hoy, Tarter y Kottkamp (citados en Hernández y Sancho, 2004), definen la cultura escolar como el sistema de orientaciones compartido que mantiene al centro unido y le proporciona una identidad distintiva.

La cultura es el pegamento social porque a través de ella se comparten valores, creencias, asunciones e ideologías, expresados a través de la comunicación en elementos sintácticos como mitos, ritos, lenguaje; en tanto que el clima se establece en función de las percepciones de los sujetos sobre el conjunto de los miembros de la institución educativa. En el siguiente cuadro se esquematizan estas diferencias.

Cuadro número 2.1 Diferencias entre clima y cultura escolar. *Fuente:* Gairin (citado en Armengol, 2001).

EL CLIMA	LA CULTURA
- Se refiere a las percepciones del comportamiento.	- Se centra en las asunciones, valores y normas.
- Utiliza técnicas de investigación estadística.	- Utiliza técnicas de investigación etnográfica.
- Sus raíces intelectuales pertenecen a la psicología industrial y social.	- Evita los análisis cuantitativos.
- Asume una perspectiva racional.	- Sus raíces intelectuales pertenecen a la antropología y la sociología.
- Examina el clima como una variable independiente.	- Asume una perspectiva naturalista.
- Los resultados se utilizan para mejorar las organizaciones.	- Tiene una fuerte permanencia en el tiempo.

Se reconoce que existe una cultura predominante en cada escuela pero también subculturas que se diferencian y se insertan en algún punto con la cultura dominante. La cultura dominante comparte sus valores básicos con la mayoría de sus miembros y en algún punto cada subcultura se intersecta, de ahí que se produzcan desacuerdos que llevan a conflictos. Desde una lógica de eficacia, cuando estas subculturas predominan, no existiendo más que una pequeña zona de intersección común, el centro no tiene un plan común de actuación (Bolívar, 1993). Ahora nos detendremos en cada uno de los conceptos.

2.1.2 Clima escolar.

Los primeros trabajos sobre "clima" se refieren al clima institucional y tienen su origen en los años treinta, promovidos por autores como Kurt Lewin y Murray, que plantearon los primeros fundamentos acerca de la trascendencia de los procesos interpersonales y psicosociales, de tal manera que la conducta de un individuo se da en un proceso de interacción multidireccional o de retroalimentación continuo (Tabaré, 2004; Cornejo y Redondo, 2001).

Desde la perspectiva interaccionista de Lewin, el aprendizaje se genera en los espacios intersubjetivos, es decir en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje; de esta manera no sólo depende de las características intrapersonales del alumno o del profesor o de los contenidos curriculares, sino en buena medida de las transacciones que mantienen los diferentes actores del proceso educativo: alumnos, profesores, padres, directivos. De ahí que fomentar una adecuada comunicación lleva a relaciones más saludables.

El concepto de clima institucional ha evolucionado y se ha aplicado a las organizaciones en general, donde se involucran aspectos cognitivos, normas y motivaciones. Cornejo y Redondo (2001: 55), lo expresan de la siguiente manera:

> "El clima constituye el trasfondo de sentidos compartidos, pre-comprensiones que respaldan aproblemáticamente, los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización (maestros, administrativos y alumnos). En el sentido de Habermas, se trata de trasfondos para el entendimiento con vistas a la acción sobre el "mundo objetivo", el "mundo social" y el "mundo interior"; una acción que en términos sistémicos suele ser evaluada en términos de "éxito" (por ejemplo, en los aprendizajes)"

Fue a partir de los aportes de Lewin que otros autores y enfoques continuaron estudiando la conducta individual como producto de las interacciones con el contexto. De ahí que el estudio del clima escolar permita comprender los procesos interpersonales que se dan en una escuela, y examinar la complejidad de las asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Sin embargo no todos los autores ponen énfasis en el factor relacional aunque contemplen los aspectos personales, como lo podemos visualizar en las definiciones que se presentan en los párrafos siguientes.

Una definición amplia sobre el clima escolar, la aportan Coronel, López y Sánchez (1994), quienes la refieren como el ambiente total de un centro, determinado por factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que se relacionan interactivamente en un proceso dinámico específico, confiriéndole un particular estilo o tono, que es condicionante a su vez de distintos productos educativos.

Otra definición que pone foco en el clima como factor de eficacia es la propuesta por los profesores holandeses Scheerens y Bosker, (citados en Cherobim, 2004:119). Según estos autores, el concepto de clima escolar presenta dos elementos fundamentales: atmósfera ordenada y orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas, que se desglosan en el cuadro número 2.2.

Cuadro número 2.2 Elementos y componentes del clima escolar de una escuela eficaz. Fuente: (Scheerens y Bóxer, 1997).

1. Atmósfera ordenada, tranquila.
   - Importancia dada a la buena disciplina, al buen comportamiento y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.
   - Normas y reglas claras conocidas y asumidas por los alumnos.
   - Recompensas y castigos.
   - Abandono.
   - Buena conducta y comportamiento de los alumnos.
   - Satisfacción con el clima escolar ordenado.

2. Clima en términos de orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas.
   - Clima escolar que fomenta la eficacia.
   - Percepciones sobre las condiciones de la eficacia:
     Que mejoran: motivación, implicación y entusiasmo de los docentes.
     Que dificultan: excesivo trabajo, baja moral de los docentes, falta de compromiso y entusiasmo, altas tasas de absentismo entre los docentes.
   - Relaciones entre los alumnos.
   - Relaciones entre alumnos y profesores.
   - Relaciones entre equipo directivo y profesores.
   - Relaciones entre docentes.
   - Papel del equipo directivo en las relaciones.
   - Implicación y compromiso de los alumnos.
   - Apreciación de los roles y tareas.
   - Apreciación del trabajo en términos de las instalaciones, las condiciones laborales, la carga de trabajo y la satisfacción general.
   - Instalaciones y edificios.

De forma diferente al nombrar los elementos del clima escolar, Martínez–Otero (2006), ubica dos dimensiones, una física y otra psicosocial. La vertiente física comprende los aspectos físicos y arquitectónicos, edificios, mobiliario y materiales, de los centros educativos mismos que influyen en el rendimiento laboral y académico, en las relaciones humanas y en el comportamiento general de los integrantes de la comunidad educativa. Entre las condiciones ambientales, el espacio físico es un factor que da seguridad, confianza y puede motivar las relaciones.

Dentro de la vertiente psicosocial, se agrega a Martínez-Otero, Ortega, Del Rey, (citado en Blaya, 2006), quienes marcan el factor interpersonal y con ello las relaciones de convivencia donde sobresalen los procesos de comunicación y formación como elementos muy importantes en la concepción del clima escolar, afirman que la calidad general de la escuela emerge de las relaciones interpersonales percibidas y

experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa.

Por su lado, Fernández Díaz (citado en Del Rey, 2003), hace una definición sobre el clima escolar que incluye ambas vertientes "*el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos*"

La vertiente psicosocial marca que la persona es quien otorga significado, a partir de sus percepciones y experiencias, a las características de las personas en el marco social en el que se mueven, de ahí que algunas investigaciones evalúan la opinión de los diferentes actores escolares, coincidiendo en la relación que existe entre este tema y variables académicas como el rendimiento.

El clima escolar ha sido explicado también a través de la metáfora del entramado, según Coronel, López y Sánchez (1994), se configura como la red de comunicaciones entre los miembros de una institución; donde las tramas formales y, sobre todo las informales se entretejen y establecen un conjunto de características que se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro número 2.3 Características que configuran el Clima Escolar. Fuente: (Coronel, López y Sánchez, 1994).

• Indica el tono o ambiente del centro.
• Es un concepto multidimensional influido por distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento.
• Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia en el clima de un centro. El estilo de liderazgo es una de las más importantes.
• Representa la "personalidad" de una organización o institución.
• Tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo.
• Determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal, etc.)
• La percepción del medio por los miembros del centro constituye un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima.
• La naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia su perfeccionamiento.

Sin dejar de lado la vertiente física y la influencia que esta reviste en el plano de las interacciones, la perspectiva abordada en el presente trabajo pretende enfatizar la importancia de las relaciones humanas, la comunicación, aceptación y respeto a la diversidad que permitan un diálogo hacia la cooperación y sensibilidad ante las necesidades de otros, que pueden favorecer el enriquecimiento de las relaciones y con ello de los procesos y objetivos de la institución educativa; lo contrario explica el incremento de problemas de salud y conducta (estrés, depresión) y de las condiciones aversivas que se viven en el ambiente escolar de nivel secundaria.

Con el objeto de crear un clima adecuado es necesario potenciar la comunicación y mejorar la relación entre profesores y alumnos, alumnos y docentes entre sí, escuela y familia, de otra manera se perfila el aumento de la indisciplina y violencia.

Se ha considerado al profesor como un líder que tiene la responsabilidad del manejo de las relaciones en el aula, sin embargo en ocasiones no se le da ni el apoyo ni la jerarquía para realizar su función. La familia en ocasiones mira al docente como un enemigo a quien descalifica y desacredita, dejándole sin autoridad para llevar a buen puerto su actividad formadora; un líder sin autoridad difícilmente puede corregir y

reorientar los desvíos conductuales y llevar a la reflexión sobre ellos, porque no existe el clima adecuado para hacerlo. Entonces los padres y el resto de elementos y factores que desacreditan al docente lo alejan, sin querer, de una función capital, favorecer el despliegue de la personalidad del educando.

Por último, la escuela es un lugar donde todos los actores viven relaciones entre iguales (simétricas) y jerárquicas (complementarias), sobre todo es un ámbito donde se establecen relaciones a través de la convivencia. De esta forma cada escuela genera su propio clima, y con ellos sus propias posibilidades de aprendizaje; entonces si se desea hacer una mejora en su estructura se debe contemplar el clima escolar no sólo como factor de eficacia, darle la debida importancia como prioridad ineludible, para que sea una escuela feliz; es decir, donde se plantea la satisfacción de los educandos y de toda la comunidad educativa involucrada en su proyecto educacional (Cherobim, 2004).

2.1.3 Cultura escolar.

Las instituciones educativas de nuestro tiempo se proponen o deberían hacerlo, dar paso a una formación basada en valores humanos (aspecto que se ha señalado reiteradamente), orientación hacia reconocer a la comunidad escolar y a la comunidad en la que esta se integra. La noción subjetiva de comunidad emerge cuando sus miembros son conscientes de la pertenencia a una misma cultura y cuando se mira hacia fuera de la institución para incluir al barrio, con sus costumbres, familias, instituciones y grupos.

En general parece que la cultura no es percibida explícitamente, algo de lo que se tenga mucha conciencia, sería particularmente útil en los planes de mejora iniciar por visualizar ese telón de fondo sobre el que se quiere realizar la actividad académica.

Aún cuando no sea explícita cada escuela tiene su propia cultura que marca su estilo a través del sello y la influencia que cada miembro de la comunidad le imprime, es unitaria y plural en este sentido es un entramado heterogéneo de conocimientos, creencias, sentimientos, actitudes, valores, gustos, relaciones, costumbres y rituales. La cultura escolar aglutina aspectos complejos de diversa naturaleza, cognitiva, afectiva, ética, estética, social, conductual; en otras palabras es el conjunto de conocimientos,

estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzados por una comunidad educativa (Martínez-Otero, 2008).

Desde la cultura se considera lo que es bueno o malo, adecuado o inadecuado, verdadero o no, de tal forma que una propuesta de cambio que rebase los patrones culturales seguramente generará resistencia y oposición, y probablemente no será tomada en cuenta.

Otra definición del término la hace Armengol (2001), al referir que la cultura de una organización es el conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares, la cultura tiene una doble cara y un mecanismo aglutinador y paradójicamente presenta diferencias y conflictos entre grupos. En el siguiente cuadro se enmarcan estas características.

Cuadro número 2.4 Características de la Cultura escolar. Fuente: (Armengol, 2001).

Las instituciones educativas crean su cultura, desde el interior y desde el exterior:

- Cada centro y cada aula genera su propia cultura.
- En un centro distintas subculturas pueden coexistir, colaborar o tener roces.
- La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.
- La cultura es esencialmente dinámica a pesar de cierta estabilidad.
- La cultura es el intercambio y la negociación de significados.
- Ciertos rasgos propios de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros.

Como se puede apreciar la cultura escolar se constituye de elementos que la retroalimentan, mismos que nacen primero en las interacciones humanas, formas de organización, misión y objetivos de cada escuela. Al mismo tiempo la cultura externa a la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto dejan su huella ineludible que es transmitida a través de la familia, los medios, los grupos y todos los actores educativos.

Entonces, el concepto de cultura escolar es medular en dos sentidos:

1. Porque explica la pertenencia y fortalecimiento de lazos personales de una comunidad educativa que trabaja en un proyecto común de formación, en el que se definen modelos de relación y formas de asociación particulares que imprimen su sello y la hacen única; el sentido de pertenencia es muy importante porque da adherencia, es decir, permite que los miembros de la comunidad se sientan parte de ella y desde ahí participen en su mejora. La cultura escolar es el marco referencial para que los miembros de la comunidad educativa interpreten los eventos y conductas y actúen conforme a ello de modo apropiado y aceptable a la situación, en ello coinciden, Schein (citado en Bolivar, 1993); Hargreaves, (1999) y Martínez- Otero, (2008).

Son los vínculos socioculturales los que impulsan la visión conjunta de la realidad y los consensos de sus miembros en acciones relativas a aspectos esenciales del discurrir institucional. El ambiente sociocultural del centro educativo activa los pensamientos, sentimientos y conductas compartidos hasta producirse una afinidad propia de una genuina comunidad, esto es a lo que Hargreaves llama *la forma*.

2. Porque le da *contenido* a esa forma de relacionarse a través de actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas, (Hargreaves, 1999; Martínez- Otero, 2008). En esta misma línea desde la antropología, Bolívar (1993), caracteriza la cultura como un conjunto de normas y reglas que configuran un modo de vida propio; más etnográficamente, un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia a un grupo, institución o sociedad.

Acerca de la concepción de cultura, Schein (citado en Bolívar, 1993), define la cultura a partir de una serie de atributos, la cultura puede ser definida como: a) unas pautas de asunciones básicas, inventadas o desarrolladas por un determinado grupo, b) crean aprendizaje sobre cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna, c) que han funcionado bien para ser consideradas válidas y, por lo tanto, d) deben ser enseñadas a los nuevos miembros como, e) el modo correcto de

percibir, pensar, y sentir en relación a estos problemas; lo cual integra su propia concepción de cultura como el conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo.

Como se advierte los elementos que configuran a la cultura pueden no ser explícitos debido a factores humanos en los que la programación no tiene cabida y sí la coincidencia o el azar, las personas reunidas en un contexto proporcionan a través de sus relaciones un particular clima que es irrepetible. Cada persona en particular, proporciona sus experiencias de vida tomadas de sus relaciones con otros sistemas y de aprendizajes culturales consensuados en la sociedad, estos pueden ser transmitidos vía la comunicación simbólica que se expresa en mitos y rituales de los cuales no tiene una conciencia clara aunque necesariamente se retroalimentan en el espacio escolar.

En seguida se describen algunos de los componentes y supuestos básicos que integran la cultura escolar arriba mencionados, desde la mirada de Martínez-Otero (2008):

Cuadro número 2. 5 Componentes de la cultura escolar. Fuente: (Martínez-Otero (2008).

Normas	Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Pueden hacer referencia a comportamientos, uso de espacio, mobiliario y actividades
Mitos	Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.
Símbolos	Son representaciones convencionalmente aceptadas (insignias, escudos, logotipos, etc.) que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
Ritos	Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, v. gr., apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc. Refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.
Lenguaje y comunicación	El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros constituyen una de las señas de identidad de la escuela.
Producciones	Los diversos materiales (vídeos, libros, revistas) producidos por el centro educativo llevan el sello de la cultura escolar.
Valores	Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.

Los supuestos básicos son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar, aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

A manera de síntesis:

- La cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa, pero también de la sociedad en que se encuentra la institución.
- La cultura escolar es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan.
- Desde la antropología educativa el concepto de cultura escolar se torna imprescindible para el análisis y la mejora del proceso formativo, porque brinda claves sobre la *gramática y la semántica institucional.*
- Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar. Por más que haya ciertos "universales culturales" cada institución escolar tiene su idiosincrasia, es decir, su "singularidad cultural".
- La cultura escolar penetra por todos los rincones del centro educativo. Ejerce, de hecho, un impacto (patente y latente) en el proceso formativo.

La cultura, intencionada o inintencionadamente, penetra en el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por medio de las relaciones personales, por ello la mejora de una institución educativa exige necesariamente modificar su cultura, hacerla explícita en sus aspectos más importantes como los valores que se desea fomentar, la misión a la que se aspira, las normas que la deben regir y la conciencia de un trabajo colaborativo de todos los implicados en los objetivos de la institución educativa.

Entonces, la cultura plantea lineamientos perdurables que dan forma al comportamiento, a la vez que cumple varias funciones: transmite un sentido de identidad entre los miembros, facilita el compromiso entre ellos, da estabilidad y certezas al ofrecer premisas reconocidas y aceptadas para la toma de decisiones. Si la cultura es entendida como la filosofía que guía los principios, valores y normas que rigen un centro deberían estar presentes de manera explícita en el Proyecto Educativo del mismo.

Por último cerramos el inciso parafraseando la metáfora de DuFour y Burnette (citados en Sáez, 2009, sin pág.). Aunque a los directores se les aconseja rutinariamente que "construyan" una cultura fuerte, las culturas no se pueden construir, las siguientes palabras lo aclaran.

> “La metáfora más adecuada para el proceso de conformar cultura no es la de construir un edificio, sino la de cultivar un jardín. Un jardín no es lineal, algunos elementos mueren cuando otros están naciendo. Un jardín está influido por factores externos e internos. Sus elementos más vitales se sitúan en el subsuelo y no se pueden ver fácilmente. Sobre todo, un jardín es frágil y difícil de mantener. Incluso el más florido se cubrirá de maleza si no se cuida. Las flores que se dejan sin atender producen eventualmente semillas. Lo mismo puede decirse de las culturas de las escuelas. A no ser que los educadores cuiden las culturas de sus escuelas desarrollando los supuestos, expectativas, hábitos y creencias que constituyen la norma dentro de ellas, dominarán eventualmente semillas tóxicas. Aquellos que esperen desarrollar culturas del centro escolar fuertes y saludables han de mantenerse vigilantes para que no enraícen semillas de mala cultura, como la no disposición a aceptar la responsabilidad, el trabajar en aislamiento, las guerras de territorios y el confundir actividad con eficacia”.

Dentro de la dimensión de la cultura y clima escolar se hace mención a los problemas de convivencia y en su estudio se han elaborado instrumentos para su evaluación, analizado factores de incidencia y consecuencias, además de proponer formas de intervención que van desde la implementación de talleres hasta la innovación de cambios a nivel general de la escuela teniendo como eje rector la mejora de la convivencia.

Coincidimos con DuFour y Burnette, en que tenemos que cuidar lo que está en el subsuelo, arrancar la mala hierba y embellecer nuestro jardín, sólo agregaríamos que los elementos de diversidad implícitos en la cultura pueden confundir o bien anular los proyectos escolares cuando estos no tienen un eje de articulación como pueden ser, sus objetivos, misión, visión y reglamentos para con ello tener claridad del ser que se desea formar, aspecto en el que debe existir un consenso y participación de la comunidad educativa.

Habiendo dibujado el panorama en el que confluyen los elementos de la convivencia con sus realidades de significado que la elevan a un plano de complejidad alto, sus variables pueden ser evaluadas desde perspectivas metodológicas cualitativas que profundicen en estos significados y permitan intervenciones para la mejora y prevención de la convivencia. Habiendo analizado el tema, podemos arribar a la problemática que nos preocupa, con herramientas que permitan establecer relaciones teóricas.

2.2 Los problemas de convivencia, factores y consecuencias.

La escuela se decía hace tiempo, es el segundo hogar, es un espacio en el que los alumnos (aparte de cumplir con aprender conocimientos académicos) viven su primera experiencia de vida autónoma, lejos de su familia, en una especie de laboratorio experiencial, donde van construyendo sus propias relaciones aprendiendo a vivir en sociedad, a partir de las normas, valores y formas de interactuar que han asimilado en la familia pero con la posibilidad de ampliarlas.

La escuela es un espacio de compartir cultura de manera implícita a través de la convivencia libre y explicita vía sus reglamentos. En este momento es claro que si se desea formar individuos sensibles y capaces de responder a las necesidades de su entorno, se debe ir más allá de los contenidos. Sin embargo la escuela actual presenta un énfasis desmedido hacia el aprendizaje de los contenidos curriculares de tal forma que la formación valoral se da implícitamente a través del modelamiento conductual.

La noción de escuela feliz y para ser feliz, (particularmente polarizada a lo que ocurre en la realidad de nuestra instituciones) de Cherobim (2004), es interesante en la medida en que desmitifica la idea de la escuela para el conocimiento y desde una perspectiva sencilla pero profunda abre la puerta a interrogantes directamente relacionadas con la convivencia no solo saludable y adecuada para el aprendizaje sino imprescindible para brindar felicidad y construirla en la comunidad escolar. Según Cherobim, la palabra y el amor son dos elementos que se ponen en juego en la intersujetividad (con dos dimensiones, subjetiva que incluye la afectividad y objetiva, que

incluye lo social y la política) de las relaciones humanas. Con base en ello surge la pregunta ¿La palabra y el amor pueden ser los orientadores que brinden a la escuela la posibilidad de ser y hacer felicidad?

Morin, (1999) y Maturana, (1990), tienen una respuesta a esta pregunta, dice el primero, dejar de poner la mirada en uno mismo y ponerla en el alumno para aprender a reconocerlo, respetarlo, entenderlo y amarlo; agrega Maturana, porque el amor es el fundamento social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por eso el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social (citados en Hernández y Sancho, 2004).

El punto es encontrar el hilo conductor para resolver lo preocupante, buscando soluciones aplicables con metodologías pragmáticas y análisis rigurosos. Por ello se revisan algunos caminos recorridos por otros investigadores, que nos antecedieron en la tarea y nos invitan a buscar y encontrar la manera de incidir en el problema porque en este momento, dejar de hacer, es también una solución intentada en la que corremos graves riesgos. Veamos lo que se dice acerca de los factores de incidencia y consecuencias de la mala convivencia.

En la escuela de hoy, el tema de la convivencia ocupa un espacio importante al mencionar las dificultades que la aquejan. Los problemas de convivencia son tema en las tareas profesionales de pedagogos y psicólogos. Como ya mencionamos la convivencia se expresa en las relaciones y forma la identidad humana, no hay quehacer humano que surja en independencia a las relaciones y a la convivencia.

La convivencia nos hace humanos, en esto concordamos con Abramovay (2005), que somos humanos por la red de asociaciones que tejen la historia individual. La historia personal se entreteje con las vidas de otros seres humanos, de ahí que la misma naturaleza humana sea de índole relacional y se forje en y a través de la existencia, en

una construcción que surge de y a partir del contacto con los demás. No podemos estar sin tener relación con otros, este es límite y condición de la existencia. No podemos no vincularnos, no podemos no comunicarnos, de ahí que un ambiente hostil perjudique las relaciones entre las personas.

Por tanto, detectar los factores de incidencia que golpean el ámbito escolar a sus actores y funciones es una tarea urgente, ya que son ellos quienes por consecuencia tienen una respuesta que en ocasiones agrava la situación que, en su interacción recursiva, va tejiendo una trama desgastante y viciosa. Es importante atender la parte del problema que a cada uno corresponde aunque como estudiosos del tema tengamos la obligación de mirar el todo, porque si la violencia se vuelve cultura, las emociones negativas, odio, envidia, celos, resentimientos, ambición y frustraciones en general serán cada vez más ponderadas y los valores éticos corren el riesgo de transformarse en agresiones, (Martínez-Otero, 2005).

Al nombrar los problemas de convivencia los estudiosos describen a un docente cargado de nuevas funciones, quemado por la preocupación y el estrés que éstas le generan, respondiendo a demandas de tipo institucional, burocráticas y educativas que enrarecen su entorno y dificultan las relaciones escolares, un profesor a decir de Ruiz (2005), con una autoridad y presencia descalificadas y con la exigencia de implementar en su escuela todos aquellos programas que instancias jerárquicas superiores le imponen; el docente ha dejado de ser el rector de la vida escolar, para convertirse en un técnico que pone en práctica principios y objetivos diseñados por expertos en planificación y tecnologías.

Ruiz menciona que se observa un deterioro de la escuela y de los docentes en cuanto agentes de socialización, porque han dejado de ser autoridad, y corren el riesgo de convertirse en profesionales adaptables, polivalentes con cometidos imposibles y sin medios suficientes, lo cual confluye en la violencia y en el detrimento de atributos sagrados que en su momento tuvieron. Todo ello tiene su origen entre otras cosas en las políticas socioeconómicas globalizantes que han trastocado los objetivos de la institución educativa.

En este mismo tenor, Vila (2005) dice que la angustia y la ansiedad golpean a los profesores, las causas son la creciente indisciplina en las aulas y la tensión en los claustros. Factores estructurales como acumulación de tareas, saturación de las aulas, falta de profesionales de apoyo en las escuelas, hacerse cargo de aspectos educativos antes reservados a la familia. Por ello síntomas como la gripe, catarros, lesiones musculares, estrés, depresión, fatiga mental, síndrome de “bournout” (estar quemado) y dolencias de tipo psiquiátrico han aumentado de forma paulatina en la medida que el profesor cumple años.

En cuanto a los alumnos se habla de problemas de convivencia cuando se hace referencia a un educando que ha sido formado en un estilo de crianza que no le muestra límites, con dificultades para poner en juego habilidades sociales donde pueda observar respetuosamente al otro u otros con quien interactúa; un alumno al que probablemente le ha tocado vivir en un entorno familiar de maltrato y ahora lo ejerce ante sus pares más débiles, un alumno que pasa horas frente a una compañía de ética neutra ante la violencia, que hace una apología de ella, la televisión. Un alumno que sufre desorientación axiológica en la que todo se vale, que presenta como rasgos de personalidad incapacidad para aceptar la responsabilidad de sus acciones, impulsividad y falta de empatía, que manipula y engaña a otros, que posee una baja autoestima y sólo es capaz de establecer relaciones superficiales, que en general tienen una interferencia en su desarrollo normal. Sumados algunos de estos puntos se puede hablar de conducta antisocial (Martínez-Otero, 2005).

Se habla también de problemas de convivencia cuando cada uno de los actores de formación del joven adolescente, desde su espacio físico y psicológico, culpabiliza al otro sin mirar la propia responsabilidad en la interacción, y con ello en la solución o no de los problemas educativos que enrarecen el clima escolar.

Los problemas de convivencia también hacen referencia a la institución y sus exigencias, burocráticas, jerárquicas y tecnificadas; a la hipervigilancia de los organismos gubernamentales que miran a las escuelas como si fueran un todo sin particularidades; a

los métodos pedagógicos basados en el sermón y las comparaciones; a una institución que pondera lo académico en detrimento de la persona.

Los padres en su calidad de autoridad formadora son también señalados al mencionar los problemas de convivencia escolar ya que la desintegración del grupo familiar, desatención de los hijos, la violencia doméstica, los métodos basados en la permisividad, indiferencia o punición, o la falta de afecto entre los cónyuges colocan a los hijos en un estado de inseguridad creando en ocasiones síntomas que se reflejan en las interacciones escolares.

.

A manera de síntesis entre los factores desencadenantes más citados (Torres, 2005; Martínez-Otero, 2005; Ruiz, 2005), que generan problemas de convivencia, se encuentran:

1. La postura con la que son manejados los temas de la violencia en los medios masivos de comunicación y la impunidad que acaba con los mecanismos de procesamiento de los conflictos y que forma parte de la cultura social.
2. Las crisis en instituciones educativas, que matizan las políticas educativas globalizantes ya que el mercado se ha convertido en el principal rector de la vida social, política y cultural, lo que afecta directamente el papel y figura del docente tanto como su posición dentro del contexto escolar, sobrecarga de la tarea, abuso del poder, desacuerdos en los estilos de enseñanza, incapacidad para el trabajo en equipo, escasa formación docente. La reducción de las plantillas, eliminación de profesores de apoyo en las contrataciones para vacantes y para sustituciones, aumenta la carga lectiva de los profesores.
3. La desmotivación del alumno, que lo lleva al fracaso escolar; empobrecimiento de la comunicación, rivalidad, individualismo rampante, debilitamiento del sentido de comunidad.
4. Las crisis familiares que en ocasiones llevan a la polarización en la educación de los hijos, la separación de los padres que puede generar respuestas de abandono o sobreprotección de alguno de los progenitores, desacuerdos en las prácticas de crianza, triangulación de los hijos en el conflicto de pareja.

Es por lo tanto, en el plano relacional donde se gestan problemas como la indisciplina, violencia, conducta disruptiva o antisocial, que a nivel mundial han merecido atención y un proceso de investigación que ha llevado a pensar en una escuela para la paz, y con ello a tomar medidas para intervenir en la erradicación de la violencia y en pro de espacios educativos sanos que permitan la emancipación de los individuos y por qué no, espacios educativos donde se siembre la semilla de la posibilidad de ser feliz.

2.3 Problemas de convivencia más frecuentes en la cotidianidad de las relaciones escolares.

Para efectos de marcar las características particulares que incidirán en la prevención e intervención de los problemas de convivencia escolar, los diferentes autores los clasifican y jerarquizan de acuerdo a los efectos que tienen en la vida y los procesos de desarrollo de los actores educativos y de la propia institución escolar. Es de utilidad para este trabajo atender sobre todo el impacto que los problemas referidos tienen en las relaciones y los procesos de tal forma que estos elementos orienten el análisis del caso estudiado.

Sabemos que existen otros aportes, sin embargo consideramos los siguientes porque nos acercan a los términos de la cultura escolar abordada en el presente trabajo. Se ha cuidado de complementarlos con visiones que ponen énfasis en diferentes aspectos del problema profundizando en su comprensión.

2.3.1 Violencia.

En el caso de la violencia es definida por Díaz-Aguado (2005), cómo la conducta o conductas en las que se hace un uso inadecuado del poder con el objetivo de conseguir dañar a alguien quedando por encima de esa persona, y por supuesto, sin ser consciente de las consecuencias que pueden acarrear las conductas violentas.

En ese mismo tenor la Organización Mundial de la Salud, OMS (2003), señala el carácter intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo o contra otra persona, un grupo o comunidad, con el fin de causar o con altas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. A lo anterior agregan Ortega, Ramírez y Castellán (2005), que estos abusos pueden ser verbales, o también pueden surgir de la exclusión o de la marginación de algún individuo o de un grupo de las actividades normales de una colectividad escolar. La violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos, o implicar a un conjunto escolar y aún a la institución en su totalidad.

Se habla de un desequilibrio de fuerzas que afecta directamente las relaciones interpersonales y por supuesto la convivencia en general, su efecto negativo no sólo involucra a los agredidos y a los agresores, sino también a aquellos que presencian los actos de violencia puesto que deteriora el clima socio- emocional de la institución. La violencia es algo negativo y evitable, que a la larga impide la autorrealización personal así lo comentan Alonso, Pereira y Soto (2003).

Por su parte Chagas (2007), enfoca el acto violento en los procesos de socialización porque la agresión que tiene lugar se da en el encuentro con el otro, con el semejante, situación en la que se puede detectar el nivel de control de los impulsos logrado en un sujeto. Se establece en forma de un comportamiento que se convierte en un patrón repetitivo, permanente, constante y constituye una característica importante en la forma en que el alumno se vincula con los otros, ya sea con los adultos y/o con sus pares.

Otros autores como, Prieto, Carrillo, Jiménez (2005) y Gómez (2005), indican que la violencia es una actitud o comportamiento que constituye una violación o una forma de arrebatar a un ser humano algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades). Puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa, directa a través de golpes o destrucción visible o indirecta y sutil, como la violencia psicológica.

Agrega Doménech *et al.* (1981), que en la violencia se hace uso de la fuerza de manera abierta y oculta, con el fin de obtener de un individuo, o un grupo, algo que no quiere consentir libremente, en otras palabras la intención es obligar a la contraparte. Enríquez (citado en Kaës *et al*., 1998) y Fernández (1999), consideran que la violencia está presente cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad. En esta categoría se incluyen los abusos entre alumnos y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores.

Como se puede observar en los párrafos anteriores las aportaciones de los diferentes autores e instituciones nos dejan ver la complejidad del problema la trama que se establece entre los actores que participan en ocasiones sin desearlo, desde diferentes posiciones igualmente lamentables por las consecuencias que tienen en sus vidas, relaciones y funciones.

2.3.2 Bullying o intimidación.

Acoso o violencia entre iguales, así lo definen someramente Trianes, Ortega y Del Rey y Olweus citados en Prieto, Carrillo, y Jiménez (2005). Olweus (citado en Díaz-Aguado, 2006), agrega que se trata de la conducta de persecución física y/o psicológica contra otra persona, a la que se elige como víctima de repetidos ataques.

El bullying nos refiere situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro(a) compañero(a) y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamientos, amenazas y aislamiento. Se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Se conoce como *bullying* en el mundo anglosajón y como *moobbing* en el mundo escandinavo.

El bullying es concebido por Fernández 1999; Ortega, Minués, Gil y Olweus (citados en Alonso, Pereira y Soto, 2003); Trianes, (citado en Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005), como la acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otro/otros individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma,

A lo anterior Clore y Hibel (citados en Beane, 2006), incluye a la amenaza de daños corporales, la posesión de armas, la extorsión, la violación de los derechos civiles, las agresiones con lesiones, la actividad de las bandas y los intentos (fallidos o no) de asesinato.

La noción de víctima incapacitada se amplía a los observadores que desde su postura pueden vivir la experiencia con un alto grado de indefensión e inseguridad. La comunicación se torna indirecta y secreta y en el ambiente se percibe la desconfianza que orilla al aislamiento. El silencio de los observadores puede ser interpretado como "complicidad" por los agresores, que indirectamente los orientan a aguardar silencio.

2.3.3 Abuso y/o maltrato escolar.

A las anteriores definiciones se agregan las que algunos autores clasifican en este rubro. Agresión física (agresión del cuerpo), verbal (referida a insultos, motes, burlas, etc.) o psicológica (aislamiento, rechazo, chantaje, etc.) que se repite durante un tiempo prolongado y donde existe un desequilibrio de poder, de indefensión entre la víctima y el agresor. (Olweus, citado en Fernández, 1999). Es una situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas salen perjudicadas (Planella, 1998).

Este conjunto de situaciones acaecidas en todo ámbito, afectan al individuo en su bienestar, desarrollo y/o personalidad, limitando, tergiversando y/o lesionándolo (Cortina, citado en Furlan, 2003). Suckling y Temple (2006), indican que la violencia puede ser ostensible o sutil. Según Velásquez (2002), acosar significa atormentar, molestar, hostigar, importunar, perseguir sin descanso.

El bullying y el maltrato escolar forman parte de lo que se denomina "comportamientos antisociales" (Moreno Olmedilla, Citado en Giberti, 2003), a estos se agrega el vandalismo, los daños materiales, abuso y acoso sexual, el consumo y venta de drogas. Algunas de estas expresiones violentas resultan invisibles para padres y profesores agravando con ello las tensiones y riesgos que generan. En otras ocasiones

aunque se las percibe se pasan por alto por temor a vivir consecuencias funestas que de cualquier forma ya están presentes y con mucha probabilidad se agravarán.

2.3.4 Conducta disruptiva.

Es un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, desobediencia, provocación, agresión, hostilidad y abuso. Se interpreta como un problema de indisciplina en el aula (Tattum, citado en Fernández, 1999). Estos comportamientos que demuestran un estado de inquietud, según Fernández (1999), no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo.

2.3.5 Indisciplina.

La indisciplina implica un conflicto del sujeto en relación a las reglas (Chagas, 2007; Schmill, 2008). Para Spitzer (2002), es considerada como una forma de violencia en el entorno escolar porque algunos elementos de la comunidad escolar ignoran las normas de respeto y convivencia con actos de agresión tajantes y simbólicos, dañando así la integridad de las personas y de la institución misma.

En el contexto mexicano se usa el término *echar relajo*, en el que se pueden identificar conductas que se relacionan con la indisciplina. El termino pasa por significados diversos en los que se refleja la cultura escolar de los grupos y el sentido de pertenencia. Las conductas señaladas en este término abarcan un espectro muy amplio: hacer bromas pesadas, reír o divertirse para hacer más amena la tarea, (aspecto que puede llevar a la desatención o pérdida del objetivo) ser irónico, simplemente estar alegre y contento así lo ha investigado Saucedo (2002). Estas conductas pueden tener serias repercusiones en la convivencia, en cuanto enmascaran sus consecuencias por el significado implícito que le otorgan quienes las dinamizan.

Como se puede apreciar las definiciones también se complementan, permitiéndonos considerar aspectos que abarcan una gama de comportamientos expresados en tiempos y espacios de interacción entre diversos protagonistas de la institución escolar. También hacen referencia a la forma en que se establecen relaciones de poder donde se somete o margina al otro o a los otros. Como ya se mencionó las consecuencias tienen un fuerte impacto en las relaciones y en la convivencia escolar al implicar al conjunto de personas que desde diferentes posiciones viven la experiencia.

2.4 Algunas propuestas de prevención e intervención.

La UNESCO a lo largo del 2001, se propuso recopilar a nivel mundial, prácticas positivas realizadas en diferentes países para la solución de conflictos escolares, sobre todo dio cuenta de aquellos que contribuyen con herramientas pedagógicas concretas para prevenir y transformar la violencia en la escuela.

Este organismo declara que los buenos programas encaminados a la escuela para la Paz no niegan el conflicto sino que buscan canalizar la energía derivada de los sentimientos hacia la elaboración de estrategias eficaces y respetuosas excluyendo actitudes de pasividad.

Francia por su parte aportó el programa “aprender a vivir juntos” dirigido a profesores, pero adaptable a cualquier contexto escolar y cuyo propósito es mejorar la calidad de las relaciones. Pretende que el alumno aprenda de manera compartida el reconocimiento de valores comunes, analice su comportamiento; reconozca el derecho de ser y de ser respetado por los otros y construya un imaginario de representaciones motivadoras de la vida familiar, social y escolar.

En Bélgica, EE.UU. Israel, Inglaterra, Francia, Italia, Suiza se llevó a cabo el programa para la comunicación no violenta elaborado por Rosenberg, en el 2002; se centra en la práctica del lenguaje que refuerza las cualidades de corazón, lenguaje jirafa versus lenguaje chacal. Se focaliza en cuatro puntos: observación, sentimientos, necesidades y demandas concretas (Rosenberg citado en Moncleés, 2005).

Por la intención de estos programas las palabras de Campo, Fernández y Grisaleña (2005), en su estudio descriptivo sobre la convivencia en centros de educación secundaria tienen sentido, al subrayar que una escuela sólo puede intervenir en las variables que puede controlar, y estas son las que se encuentran en su ámbito interno: clima, cultura y tratamiento individualizado de personas y problemas.

Por su parte Díaz-Aguado (2005), en España, propone una doble perspectiva a considerar al realizar las intervenciones para la mejora de la convivencia escolar y para prevenir la violencia. La autora invita a intervenir lo antes posible y en todos los niveles, sin esperar a las graves manifestaciones que suelen presentarse ante dicha problemática. La doble perspectiva abarca aspectos evolutivos y ecológicos:

- *La perspectiva evolutiva,* analizando las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo, en función de las tareas y de las habilidades vitales básicas. Adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de ese período, reforzando los logros conseguidos y compensando las deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. Debido a esto, se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades fundamentales que permitan al alumno/a: establecer vínculos de calidad en diversos contextos; ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizando la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario; integrarse en grupos de iguales constructivos, resistiendo presiones inadecuadas; y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.
- *La perspectiva ecológica*, que trata de las condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual se pueda diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio, etc.), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad.

En México, los temas anteriormente dedicados a la investigación de la disciplina escolar se han convertido en atención a la violencia escolar, Furlan (2005), lo confirma al declarar que la violencia se expresa en el ambiente escolar con el "relajo en clase" que parece ir de la mano del consumo de drogas y del robo, aspectos que disminuyen la capacidad de realización del trabajo pedagógico. El autor destaca la escasa y débil presencia de propuestas pedagógicas, así como de programas de formación para los docentes encaminados a la solución de la indisciplina y la violencia en la escuela.

En el D.F. se establece el Programa de servicios educativos (2001-2006), cuyos ejes son: mejora de la educación básica, gestión escolar con mayor autonomía. Los resultados en los estudiantes son alentadores, no obstante se deben buscar ambientes sanos, cálidos y seguros.

Estudios realizados revelan la poca incidencia de investigación en México, aunque es reconocido el tema de la violencia como uno de los más preocupantes, sobre todo por su vinculación con la adicción a drogas y a conductas delictivas, (Chagas, 2007). La autora señala la vinculación de la violencia con factores de violencia familiar.

En su estudio Chagas (2007), puntualiza que la vivencia de estas problemáticas han llevado a acciones que incluyen modificación en las políticas reglamentarias, campañas preventivas dirigidas a la comunidad escolar, inclusión de los padres de familia y atención a la infraestructura del contexto. El cambio en la reglamentación protege sobre todo al alumno señalando que no habrá castigo corporal o psicológico, ni suspensiones o expulsión; el artículo 15 hace referencia a que serán atendidas las quejas y canalizadas a la Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil; el 16, compromete a la dirección escolar para que coordine acciones para prevenir el delito y las adicciones.

En general se promueve una cultura de la legalidad, la convivencia armónica, valores democráticos y participación ética. Desde nuestro punto de vista su creación y adaptación se hace desde una perspectiva lineal que niega la complejidad del problema y con ello una posible solución.

El Proyecto 2000 contra la violencia, abarca desde la educación inicial hasta secundaria, representa una alternativa para enfrentar de forma creativa y no violenta los conflictos, de tal manera que se fortalezca la autoestima, el manejo adecuado de las emociones y sentimientos, al mismo tiempo que se desarrolla el pensamiento crítico, creativo y una comunicación asertiva para favorecer decisiones que lleven a un ambiente de ayuda, cooperación y solidaridad.

Las campañas conocidas dirigidas a la comunidad escolar, fortalecen el rubro de actividades deportivas, talleres para padres en la prevención de la violencia y las adicciones. Programa radiofónico. Programa escuela segura, sendero seguro. Vigilancia policial, mejoramiento de la infraestructura alumbrado, poda de árboles y bacheo.

En los últimos quince años, México ha asumido todas las recomendaciones internacionales para prevenir y combatir el maltrato y el abuso de los menores; también ha adaptado su legislación para disponer de la normatividad adecuada destinada a enfrentar este problema. La experiencia de maestros, de promotores sociales y de investigadores, demuestra que las acciones educativas son fundamentales para prevenir y para erradicar toda forma de violencia contra los niños y los adolescentes.

Las nuevas disposiciones pretenden organizar acciones con la participación de la familia, medios de comunicación, sector salud, seguridad pública y desarrollo social, lo que conlleva a una tarea coordinada y enfocada a elevar la calidad de la educación en los aspectos, social, económico y pedagógico, por citar algunos.

Sin embargo, enfrentar los múltiples desafíos que hoy confronta el sector de la educación básica, requiere un amplio compromiso de toda la sociedad. Las autoridades educativas, padres, profesores, investigadores, los distintos niveles del gobierno y sus instituciones, podemos tender una red de seguridad en torno a las comunidades escolares de forma coordinada.

Suprimir el maltrato, la violencia y el consumo de drogas requiere una estrategia de múltiples frentes, que garantice a las jóvenes generaciones, posibilidades para su desarrollo y para un futuro productivo. Es necesario multiplicar, y sobre todo coordinar

las acciones, con la participación de las familias, de las organizaciones de la sociedad civil, de los medios de comunicación, de las instituciones del sector salud, de las de seguridad pública y de las de desarrollo social.

Las instituciones, mediante un trabajo pedagógico esmerado y comprometido con la inclusión, debe seguir haciendo su tarea formativa cada vez con mayor calidad y pertinencia. Corresponde al resto de los actores mitigar los efectos negativos de un entorno adverso, que limitan el potencial de las escuelas públicas del D.F.

2.5 El Conflicto. Una oportunidad para el aprendizaje.

La convivencia humana se ve influida por factores que le imprimen su propio movimiento y características de acuerdo al contexto y la situación particular donde se vive. Las interacciones escolares se tejen entre sistemas que pugnan entre la homeostasis y el cambio, y al hablar de cambio aparece el conflicto como una fuente dinamizadora, hacia etapas de desarrollo superiores, de ahí que para crecer los sistemas humanos requieren el conflicto o la crisis de la misma manera que la estabilidad.

El conflicto es parte de la convivencia humana, es una exigencia para que una escuela tenga la posibilidad de aprender de sí misma, Paredes (2004). El problema es que en ocasiones el conflicto es visto como una falla insoportable, difícil de resolver, tomándose medidas como la evasión, culpar a otros, sentirse desmotivados o rebasados, incapaces de mirar los propios recursos, este panorama nos plantea inmovilidad y con ello la tendencia rígida a la homeostasis.

Algunos autores (Hargreaves, 1999; Martínez–Otero; Cherobim, 2004; Pérez, 2004; Paniagua, 2004; Pérez, 2002; O'Hanlon, 2005; Tuvilla, 2005), hablan del conflicto como fuente de aprendizaje, plantean la posibilidad de realizar cambios en el entorno, cambios necesarios, que seguramente no estarán libres de incertidumbres y temores pero que pueden ser un reto para avanzar, ser y hacer mejor.

Desde otro ángulo Cherobim (2004), indica que el conflicto permite perfilar un modo específico de convivencia para una comunidad educativa: sea educación para la paz, o formación para los valores, o educar para la convivencia o aún para la construcción de la armonía personal y colectiva; o con un carácter preventivo como lo aprecia García (2006), cuando al hacerle frente al conflicto se aprenden formas útiles para abordar otros. Convendría favorecer la aparición de experiencias que permitan a los profesionales de los centros el aprendizaje de estrategias básicas de resolución de conflictos.

Uno de los autores que ha dedicado parte de su obra a obtener provecho del conflicto es O'Hanlon (2005), que citando a Paul Hawken, precisa que los problemas son oportunidades camufladas; cuando estos se presentan sobrevienen crisis a las que se puede mirar como señales de situaciones que se han dejado pendientes, de costumbres que necesitan ser cambiadas. El momento de la crisis nos puede obligar a mirar y analizar los aspectos que están bajo nuestra responsabilidad y son necesarios cambiar.

Las crisis pueden funcionar como avisos de que los viejos paradigmas ya no son útiles para resolver los nuevos problemas, son avisos para romper los viejos hábitos, son inevitables y necesarias para comprender qué de lo que se ha estado haciendo ya dejó de funcionar y con ello realizar los nuevos planes que ayuden a modificar.

En la vida de las personas y en sus interacciones en cualquier contexto que se expresen, se presentan dificultades normales que regularmente resolvemos pero que en ocasiones se pueden convertir en verdaderos problemas si no encontramos la manera de solucionarlas, esto puede deberse a múltiples factores que van desde los personales hasta aquellos en los que la trama de interacciones entre los sistemas involucrados los hace verdaderas "madejas con nudos".

La escuela de Palo Alto California ha escrito abundantemente sobre cómo las dificultades se hacen problemas por la forma en que reiteradamente intentamos hacer más de lo mismo obteniendo los mismos frustrantes resultados (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1986), de tal forma que los intentos de solución se convierten en el problema.

La escuela es el espacio educativo donde se puede comprender el conflicto y actuar educativamente preparando a las personas implicadas en un proceso de descubrimiento y crecimiento, a partir de las propias dificultades que la convivencia presenta a los miembros de una comunidad educativa, Cherobim (2006).

Los problemas ya nombrados requieren ser vistos más de cerca en las interrelaciones complejas que pueden tener los sistemas que participan, siendo el enfoque sistémico un marco útil para analizar e intervenir en ellos. El hecho de que los problemas de convivencia se presenten a escala mundial nos obliga a estudiar los aportes que en otros países se han realizado, para retomar de manera flexible y con bases epistémicas claras los elementos teórico- metodológicos derivados de estos trabajos.

Representa un reto permanente el realizar investigación sobre el tema en nuestro país, para detectar las características que existen en el medio, así como los factores de mayor relevancia que influyen en la mala convivencia a manera de intervenir en ellos, a fin de que los actores educativos los conozcan y sus prácticas mejoren a la par que sus relaciones.

Sabemos ahora, a partir del legado realizado por estudiosos en el campo, que las intervenciones mayormente aceptadas son aquellas estrategias innovadoras que parten del acercamiento a la cultura escolar, donde se escuchan las voces de los actores educativos. Estas intervenciones colaborativas aparte de considerar los significados y escuchar a quienes crean la cultura, tienden a fomentar la independencia *en el hacer para crecer* de la institución educativa.

Los problemas de convivencia complican el día a día de los propósitos de la institución educativa y es urgente tomar medidas a partir de los procesos que se dan en los sistemas humanos, como lo son su capacidad de cambio y estabilidad, su capacidad de autocorregirse a través de la retroalimentación constante y considerando al conflicto como una oportunidad para modificar lo que ha dejado de ser útil, como se ha venido mencionando en este capítulo.

CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN SISTÉMICO-ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

Se ha explicitado en el capítulo uno de este trabajo que el proceso de intervención psicopedagógica ha llevado a los profesionales de la educación a analizar la pertinencia de tomar un modelo mixto en la comprensión de las complejas tareas que implican los problemas de convivencia escolar. El “cómo” realizar la tarea nos llevó a la elección del manejo de los modelos de consulta y colaborativo, teniendo como base la interpretación sistémica del problema. Dadas las confusiones y criterios con los que se ha explicado lo sistémico a veces enfatizando lo integral, otras lo contextual o la totalidad y otras lo relacional, pretendemos aclarar la postura sistémica de la que hablaremos.

El enfoque sistémico tiene un antecedente que lo refiere a un campo específico de aplicación, la terapia sistémica, sin embargo consideramos que su linaje teórico puede responder a las preguntas epistemológicas del ¿Cómo podemos conocer? y ¿Qué es lo que conocemos? de ahí que haya sido desplazado a otros campos del conocimiento como es el educativo. De tal forma que nos corresponde detenernos a estudiar con más cuidado sus antecedentes y conceptos.

Por lo anterior pretendemos en primer lugar bosquejar las líneas de influencia que posibiliten la comprensión de las premisas conceptuales del enfoque, en este caso, la cibernética y los aportes de Gregory Bateson; en segundo término esclarecer el marco conceptual metodológico y técnico encaminado al estudio y solución de los problemas que nos interesan.

Y por último explicitar las herramientas estratégicas derivadas del trabajo de Milton H. Erickson, que influyen en los modelos sistémicos de intervención que imprimen un singular énfasis en el cambio.

3.1 Enfoque sistémico como marco de comprensión e intervención en la educación.

Dentro de la pedagogía el enfoque sistémico ha cobrado importancia al encontrar en su campo de aplicación, problemas en los que participan diferentes grupos o personas que difícilmente podrían ser comprendidas desde secuencias de relación causa- efecto simples.

De acuerdo con O'Connor y McDermott (1998), el pensamiento sistémico no sólo se avoca al campo de la salud, porque podemos aplicar su "modo de conocer" para comprender los fenómenos en todos los campos del conocimiento dado que en todos existen sistemas, un jardín, una familia, las instituciones educativas y las empresas son sistemas, de igual manera lo son los seres individuales.

Son varios los autores (Capra, citado por Cherobim, 2004; Dugarte, 2007; García, 2006) que coinciden en que la mirada sistémica, holística es esencial para estudiar e intervenir en problemas tan complejos como los que se viven en las relaciones escolares, de igual manera reconocen que estamos todos insertos en procesos cíclicos, retroalimentativos.

El enfoque presenta una concepción acerca de la naturaleza del hombre sus totalidades, particularidades e interacciones internas y externas con su medio e intersistémicas en un contexto determinado (Jiménez, 2004).

Entender la dialógica entre lo simple y lo complejo, conduce al orientador a pensar, percibir y valorar la realidad, enmarcada por un contexto global en el que se interconectan pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos presentes en las personas, según las experiencias diarias propias de su ciclo vital (Dugarte, 2007). El enfoque sistémico según estos autores es holístico, relacional y contextual. Sin embargo haremos referencia a lo que la cibernética aporta, "la pauta que conecta en la relación a un sistema con otro", con ello pretendemos enmarcar sus antecedentes.

La aportación de la cibernética nos plantea que los sistemas en su interacción realizan funciones parecidas a las del termostato, recalibrándose constantemente. Cuando el sistema (escuela) llega a un punto máximo de tensión, ocurre algo (puede ser un cambio en la reglamentación impuesto por un órgano externo institucional) que permite la regulación del clima de tensión (disminución de la tensión), induciendo a la alianza de los diferentes sistemas escolares para hacer frente a las políticas educativas que se imponen desde fuera.

La realidad educativa es compleja y está interconectada y cualquier intervención en alguno de sus sistemas debe tomar en cuenta a otros que interactúan de forma constante y que la hacen cambiante y en constante evolución (Del Rincón, 2001), sin olvidar tomar en cuenta los procesos homeostáticos que regulan sus funciones. La perspectiva sistémica brinda un marco interpretativo coherente para comprender estos procesos, poniendo atención a las pautas de interacción que se establecen entre los sistemas, alumno, grupo de alumnos, docentes, o directivos de acuerdo a un orden de interacción.

Bajo estas premisas el orientador ha de visualizar las relaciones entre los sistemas para con ello poder hipotetizar sobre los efectos de su intervención anticipándose a los movimientos posibles tanto hacia el cambio, como hacia la homeostasis. De la misma manera estudiar las pautas de interacción le brindan la posibilidad de evaluar la situación particular de la escuela en la que desea intervenir.

Con respecto a lo anterior, García (2006), propone que las claves prácticas de la actuación interventiva se podrán encontrar en la capacidad del orientador educativo, para detectar la presencia, la relevancia y la co-dependencia de la multiplicidad de contextos y sistemas participantes en los problemas escolares.

El enfoque sistémico lleva a ensayar una lógica diferente a la racional y cotidiana que nos impele a proponer más de lo mismo y en el caso de problemas complejos esta lógica limita las soluciones. Retomamos de O’Connor y McDermott (1998), algunas

ventajas que nos proporciona el pensamiento sistémico en la compresión e intervención de una organización tan diversa y compleja como la educativa. En seguida se explicitan:

- Posibilita tener una mayor responsabilidad e influencia en la propia acción y las de los otros al descubrir las pautas repetitivas de las interacciones en las que nos engarzamos con los otros. Al contemplar estas pautas se pueden prevenir situaciones de riesgo en un futuro.
- Apoya en la construcción estratégica de soluciones ya que al detenerse a analizar las pautas de interacción entre los sistemas se generan ideas de cómo manejarlas.
- Uno de los aspectos más importantes es que ayuda a la modificación de los significados y pensamientos que construyen un problema y su solución.
- El pensamiento sistémico contribuye a ampliar nuestro punto de vista al comprender las razones y significados que los otros tienen al hacer o dejar de hacer lo que les parece correcto. Ningún punto de vista es mejor que otro, pero puede ser de mayor o menor utilidad de acuerdo al contexto o momento en que se tiene que solucionar un problema.
- Sustituye la idea de culpar al otro (cuando miramos las propias interacciones o las interacciones de otros, es decir lo que ocurre en la estructura del sistema) por la de responsabilizarse de lo que nos toca, además de proponer que cada persona actúa lo mejor que puede, en el contexto que se mueve.
- El pensamiento sistémico es un instrumento fundamental al guiar a otros y a quien interviene (orientador) con eficacia, al poderse mover en una diversidad de soluciones que se proyectan al futuro en el sentido de anticiparse a los efectos que tendrán las intervenciones en la institución en general y los sistemas que la integran.

Otro desarrollo que puede contribuir a la solución de problemas de convivencia escolar es el aporte de las metodologías propuestas en los modelos sistémicos, mismas que se explicaran puntos abajo. Con el fin de adentrarnos en el enfoque retornaremos sus antecedentes.

3.1.1 Antecedentes históricos y autores.

Iniciamos con algunos antecedentes del llamado movimiento sistémico, que alcanza su máximo desarrollo en la década de los 50s; ese momento marca la necesidad de lo que Kuhn (1991), denomina cambio paradigmático porque la atmósfera científica se tiñó de los colores que trajeron palabras como: contexto, interacciones, comunicación. Un ejemplo muy claro de este movimiento son las Conferencias Macy que tuvieron lugar entre los años de 1946 a 1949 auspiciadas por la Fundación Macy; en ellas participaron científicos de diferentes campos disciplinares de las ciencias duras y las ciencias sociales. Estás conferencias son un reflejo de lo que Morin (2003), llama transdisciplina.

Con la idea de precisar y delimitar la influencia del enfoque sistémico abordado en este trabajo se aclara que es así como lo nombraremos “enfoque sistémico”. Sus inicios se ubican en el proyecto de investigación de Gregory Bateson en 1952 (Wittezaele y García, 1994; Cade y O’Hanlon, 1995), con el estudio de las paradojas en la comunicación.

La figura de Bateson se erige como una de las más importantes cuando se habla de la práctica sistémica, introdujo herramientas teóricas de su campo de estudio (antropología) y de la cibernética en la comprensión del comportamiento (Vargas, 2004). Otra influencia importante fue la obra de Norbert Weiner sobre cibernética y el trabajo de Shannon y Weaver quienes investigaban sobre una matemática del intercambio y el flujo de la información.

Bateson trabajó en este proyecto de las paradojas en colaboración con John Weakland, Jay Haley y William Fry, posteriormente se les unió Don Jackson quien había desarrollado sus ideas acerca de la homeostasis familiar. A lo largo de diez años estos investigadores trabajaron en diferentes proyectos derivados del mismo interés por la comunicación (la comunicación animal, era tema central de interés para Bateson); durante este tiempo los miembros del grupo consultaban a Milton H. Erickson para examinar aspectos pragmáticos de su estilo de comunicación enfocado al *cambio.*

Bateson retomó las ideas de la cibernética en un afán de comprender los sistemas interacciónales y sociales. Propone que los sistemas se autorregulan de la misma forma que lo hace el termostato en los aparatos de calefacción. Las interacciones humanas son guiadas por procesos de retroalimentación que proporcionan estabilidad y organización, la organización a su vez perdura debido a la capacidad de autocorrección de los sistemas (Bateson, 1982, 1993).

En 1956 vio la luz uno de los trabajos teóricos más importantes que generó el proyecto Bateson titulado “hacia una teoría de la esquizofrenia” que dio origen a la teoría del doble vínculo (término acuñado por Jackson) y la propuesta sobre la etiología de la esquizofrenia. Estos trabajos marcaron un hito en el campo de la salud mental al poner el énfasis en lo *relacional* abandonando la idea de lo intrapsíquico.

En 1958 Jackson funda el Instituto de Investigaciones Mentales (MRI) en el que participarían, John Weakland, Jay Haley, Jules Riskin, Virginia Satir y Paul Watzlawick. Fue en 1966 que Richard Fisch inicia en el instituto el proyecto de terapia breve, base de los enfoques breves estratégicos en los que se refleja ampliamente la influencia de Erickson.

Otro de los acontecimientos importantes en el año de 1967 fue la publicación de una de las obras de mayor relevancia, producto del proyecto Bateson, la *Teoría de la Comunicación Humana* escrita por Watzlawick et al. (1991), en la que se describen los aportes de la cibernética en la fundamentación del enfoque sistémico y se desarrollan ampliamente los axiomas de la comunicación humana.

Este enfoque le dio la vuelta a los que le precedieron (psicodinamia y psicoanálisis) porque evitan hacer una teoría de la personalidad o la disfunción y se enfocan a la interacciones humanas en contexto. Se enuncia así mismo que todo lo que sucede en un sistema es información, lo que se hace o deja de hacer, lo que se dice o el silencio.

3.1.2 Enfoque Sistémico. Principios y conceptos.

Realizar una intervención en cualquier campo y desde la disciplina que se haga puede contribuir a profundizar el conocimiento de las herramientas con que se interviene, dar cabida a nuevas relaciones entre el conocimiento teórico previo y el que va surgiendo, por lo tanto exige revisar lo ya existente. Exige también al estudioso cuidar que dicha intervención tenga un soporte teórico y no sea sólo de índole técnico.

Cualquier acción interventiva, lleva un pensamiento y una reflexión acerca de cómo se conceptualiza y comporta el problema y ese pensamiento debe basarse en la expresión y el estudio del aporte científico. Esta noción nos hace considerar que en el campo de la educación se encuentra de manera más o menos amplia pero no muy clara el tema referido a lo sistémico, de ahí la necesidad de puntualizar sus conceptos tanto como sus antecedentes.

Dentro del panorama de la Pedagogía la palabra sistémico/a se ha denominado para hablar de *corrientes sistémicas, modelo sistémico, enfoque y perspectiva sistémica* como se detalla a continuación:

- Modelo sistémico, así lo denominan Álvarez y Bisquerra (1996, 2006), Garberí (2002), Martínez y García (2003), las teorías que fundamentan al modelo según Bisquerra son, la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy; según Garberí, la teoría General de los Sistemas, la Cibernética y la Teoría de la Comunicación Humana; según Martínez y García, la Teoría de Campo de Lewin, la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy, la Teoría Sistémica – Ecológica de Bronfenbrenner, la Teoría Sistémica Familiar, el Interaccionismo Simbólico y la Cibernética.
- Enfoque y perspectiva sistémica es nombrada por Parra y Madrigal et al. (2008) quienes señalan a Bertalanffy y Bronfenbrenner como principales autores; aluden que los conceptos que nutren al enfoque provienen de la Cibernética y de la Teoría de la Comunicación Humana (Bateson, Jackson, Watzlawick).
- Las corrientes sistémicas las encontramos ubicadas en el panorama de la ciencia con autores como Morín (2001), Diesbach (2005) y Martínez (2006) quienes coinciden

> que las características propias de cada elemento partes, conjuntos de estados, de eventos o reacciones se comprenden a partir de la organización del todo. Para Morín el sistema es una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones e individuos; Diesbach propone que un elemento fundamental de la teoría de la concepción sistémica es que ve al mundo en términos de relaciones y de integración; y Martínez pone en el centro del análisis al todo como unidad compleja, organizada y la intercomunicación de sus partes entre sí.

La pertinencia de estas precisiones epistemológicas nos permiten reconocer las premisas a través de las cuales se interviene, además de contribuir a la explicación de un mapa teórico y su valor explicativo general hasta llegar a sus consecuencias pragmáticas.

Una crítica explícita a la práctica profesional que se centra en el manejo de las herramientas técnicas pero que se aleja de una postura epistemológica y teórica, la realiza Keeney al referirse a la actividad de los terapeutas. Keeney (1991: 21), ofrece una analogía que explica lo dicho sobre el nivel práctico, que puede aplicarse a la actividad de cualquier profesional que se ve en la necesidad de realizar un trabajo de intervención.

> “Los terapeutas suelen parecerse a un cocinero más interesado en los libros de recetas que en las teorías científicas sobre la nutrición. Extendiendo esta analogía, podemos decir que por más que el cocinero aduzca que esas teorías nada tienen que ver con su arte culinario, lo cierto es que elección de las recetas y sus métodos reflejarán determinadas premisas sobre la nutrición, así como sobre las reglas que rigen en la cocina. En este sentido toda acción práctica corporiza ideas formales”.

Considerando lo anterior, cuando no se reconocen y comprenden las premisas que subyacen al trabajo práctico de intervención es posible que este resulte menos eficaz y lo que es peor se puede perder la posibilidad de explicarlo teóricamente y con ello profundizar en su campo de estudio de manera sistemática, una tarea primordial del quehacer científico.

Se precisa de la guía epistemológica porque esta permite conocer, pensar y decidir, en el dominio de intervención; Keeney (1991), agrega que esto equivale al estudio de la forma en que las personas o sistemas de personas conocen cosas y de la manera en que piensan que conocen cosas.

Keeney (1991), cita a Bateson para aclarar a través de sus palabras la imposibilidad de no poseer una epistemología y que quienes así lo afirman tienen una mala epistemología y si se recurre a este argumento para eludir la responsabilidad sobre sus ideas, percepciones y decisiones, el resultado es aún peor, entonces la falta de conciencia acerca de esto puede ser riesgosa.

El uso del término *epistemología* alude a un doble sentido, el que se ha venido mencionando que indica *cómo* piensa y decide una persona, además de *qué* piensa. Decidir y percibir es inseparable del *cómo* se conoce, del *qué* se conoce y es en este proceso epistémico que se establecen distinciones y se crean diferencias. Estas distinciones abren la posibilidad de discernir el mundo de diferentes maneras y de crear agrupamientos funcionales, categorías conceptuales, infinitamente diversificadas.

Abundando en las reflexiones de Keeney, Maturana y Varela (2003), indican que cualquier observación implica una epistemología, un cuerpo de nociones conceptuales explícitas o implícitas que determinan su perspectiva y, por lo tanto, lo qué se puede y lo qué no se puede observar, qué es y qué no es validable por la experiencia, qué es y qué no es explicable mediante determinados conceptos teóricos.

Ahora bien, al hablar de epistemología sistémica queremos precisar que la cibernética el marco para el estudio de la “pauta que conecta” a los sistemas totales considerando al individuo y los grupos con los que éste interactúa en diferentes niveles de recursión, en un contexto determinado. La cibernética se conecta con una tradición intelectual que incluye a Ashbi, Bateson, McCulloch, Maturana, Varela, von Foerster y Wiener entre otros; para Bateson (citado en Keeney, 1991:31) “la cibernética es el mayor mordisco al fruto del Árbol del Conocimiento que la humanidad ha dado en los últimos dos mil años”.

La cibernética alude a la información y a través de esta se entienden las leyes que explican los procesos mentales, se funda en la idea básica de la retroalimentación, donde todo aprendizaje y toda regulación implican retroalimentación; al mismo tiempo los contextos que pretenden ser cambiados, donde se propician dichos aprendizajes modifican esa retroalimentación.

La retroalimentación nos lleva a la explicación de una epistemología recurrente, donde toda conducta es a la vez causa y efecto respecto de todas las que acontecen en un contexto; lo mismo ocurre con la intervención y el problema en el que se ha de intervenir, el conocimiento junto con la acción de mejora sobre un problema cambia al problema, que a su vez tiene posibilidad de cambiar al conocimiento que se tiene acerca del problema en una secuencia recursiva.

En este punto se introduce la explicación de lo que los teóricos denominan cibernética simple (Keeney, 1991; Wittezaele y García, 1994) o cibernética de primer orden, dentro de la que se estudiaron para el entendimiento de los sistemas, en orden de aparición: la *homeostasis* y el *cambio*. La homeostasis hace alusión a la característica de los sistemas de mantener un equilibrio y un *status quo*, para lo cual crean problemas al percibir la necesidad de un cambio; posteriormente se habló de la capacidad que los sistemas tienen de cambiar.

El *cambio* es una característica permanente, por lo que los problemas obligan al sistema a modificarse. La cibernética simple sigue el modelo de la caja negra donde existe un proceso de retroalimentación, alguien introduce algo en un sistema, esto se procesa en su interior y da un resultado que regresa (nuevos datos) a la entrada, modificándola y así hasta el infinito. En la cibernética simple el observador (profesional que interviene, investigador, orientador), desde fuera puede introducir variables en la caja negra.

Posteriormente von Foerster da un salto cualitativo indicando que el observador es parte del sistema que observa; el observador es parte de lo observado; von Foerster lo denomina cibernética de segundo orden o cibernética de la cibernética. El observador establece distinciones para otro observador, que puede ser él mismo, siempre dentro de

un contexto social, (Von Foerster, 1999, 1998, 2000; 1995, citado en Watzlawick y Krieg).

Aludiendo a lo anterior la cibernética de segundo orden aborda otro concepto importante, la *autorreferencia*, que explica que toda descripción es autorreferencial y en ese sentido el llamado método científico no puede seguir siendo considerado "objetivo e independiente" del observador. Esta comprensión sustituye objetividad por responsabilidad ética.

La autorreferencialidad introdujo en el campo de la cibernética aportes de autores como Varela y Maturana, aparte de los que ya se tenían de Bateson. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que la organización de los sistemas es autónoma y en ese sentido cerrada, sin embargo se puede interactuar con su totalidad de diversas maneras, de tal forma que un profesional puede intervenir e interactuar en el sistema, insertándole procedimientos que tendrán un efecto perturbador en su totalidad, como respuesta, el sistema podrá compensarlas o no en un interjuego estabilidad – cambio.

El sistema total puede funcionar como un homeóstato que le permite mantener su identidad y autonomía a través de ese juego estabilidad – cambio, porque entre más un sistema tiende a la estabilidad, más cerca puede estar del cambio y viceversa. En la cibernética de segundo orden no puede existir la homeostasis sin el cambio, son caras de la misma moneda.

Un sistema en su orden de recursión más alto es un sistema autónomo y como organismo social su orden más alto de proceso de retroalimentación tiende a mantenerlo en su unidad total (Keeney, 1991), esto significa que una escuela como institución está inmersa en una unidad más amplia y así recurrentemente, de ahí que el proceso de cambio no sea inmediato y más bien se complique en la medida en la que haya una gran cantidad de sistemas interconectados, con diferentes intenciones.

La *organización*, autonomía o totalidad de un sistema (grupo, institución escolar y familias), no puede modificarse pues de lo contrario dejaría de existir. Si el sistema pierde su autonomía deja de percibirse como unidad, lo que puede cambiar es su *estructura* o sea la forma en que se relacionan sus componentes, de ahí que de lo que se trata es de construir estructuras alternas que no amenacen su organización y predispongan al cambio.

La cibernética de primer orden refiere los procesos de retroalimentación de un grupo o sistema y la cibernética de segundo orden nos indica la forma en que ese sistema está inmerso en otro y éste en otro, así como las matruskas lo están una en la otra; por ende un individuo pertenece a distintas órdenes de organización: familia, escuela, trabajo, pareja, amigos, etc.

Estos niveles de recursión retroalimentan al observador que clasifica lo que observa de acuerdo con su propia versión e interviene en el sistema de acuerdo con lo que calibra; el ejemplo clásico del niño que observa una pelea entre sus padres hasta que se activa en él un ataque asmático, en este punto la conducta del niño distrae a los padres y se establece nuevamente la estabilidad familiar y si pensamos en una orden de recursión superior la estabilidad de esta familia puede lograrse por otros medios como lo es la intervención de un terapeuta que puede reestructurar la organización familiar. En este caso el proceso de retroalimentación incluye ahora a los padres, el hijo y el terapeuta, que se informan continuamente para modificarse mutuamente; puesto en palabras metafóricas dichas por Holt (citado en Keeney, 1991:108) “La roca esculpe al escultor tanto como el escultor a la roca”.

Otra metáfora explicativa la proporciona Bateson cuando dice que la mente es un sistema cibernético porque no existe en aislado en el cuerpo del hombre, interactúa con otros hombres, herramientas o espacios físicos, la mente del hombre que tala un árbol incluye al hombre, al árbol y la hacha, el árbol retroalimenta al hombre sobre donde tiene que pegar, la fuerza con la que dará el golpe y de qué forma tiene que tomar el hacha, el hacha lo retroalimenta de acuerdo con las características que presenta, su filo, tamaño,

etc. El especialista en cibernética tiene que mirar las pautas subyacentes de la retroalimentación.

Retomando los aportes de Bateson, Keeney (1991:108) resume:

> "La cibernética nos permite examinar tanto la autonomía como la interdependencia de los sistemas totales ya se trate de los constituidos por el consultor y los clientes o por el hombre y el planeta. Parece irónico que este examen cabal de la autonomía en la cibernética nos lleve a una concepción de la mente, en la que todos los procesos vivientes resultan interconectados y se nos vuelven uno. A la inversa el examen cabal de las pautas más abarcadoras de interconexiones imaginables nos llevan a reconocer la autonomía de una diversidad de sistemas individuales. Estas ironías cuando se las concibe con una doble visión nos recuerdan una eterna verdad: en un universo recursivo la Tierra entera puede encontrarse en una "única célula viva" a esto se le denomina *complementariedad cibernética"*.

La complementariedad cibernética habla de la forma en que los aspectos polares que podemos encontrar se relacionan y sin embargo son distintos: estabilidad y cambio, presa y predador, familia e individuo, contexto y acción simple, mismos que se pueden reencuadrar en una complementariedad cibernética más abarcadora, por ejemplo el par de opuestos predador- presa forman parte de un ecosistema más amplio que puede verse afectado si se altera la relación entre ellos; la familia y el hijo adolescente se ven influidos por el sistema socioeconómico.

Para el tema que nos ocupa, lo que hasta aquí se dice, nos apoya en la comprensión de las lecturas que se pueden realizar cuando se desea intervenir en una institución escolar, de ahí que el pedagogo como consultor deba considerar al realizar una intervención, en uno de los sistemas, el efecto que puede tener en otros y la forma en que tiene que contemplarlos para no malograr su trabajo y comprender los elementos estructurales que pueden ser modificados. Otro aspecto es la búsqueda creativa de cambios a niveles que no amenacen la autonomía del sistema y su propia identidad respetando su unidad.

Al mismo tiempo da pie a la reflexión y análisis del nuevo sistema que se conforma con la figura del profesional que interviene, lo que este tiene como sistema individual en sus procesos de cambio y estabilidad, de cómo se va alimentado con la información que recibe de los otros elementos del sistema para modificar sus intervenciones, asumiendo su trabajo de intervención con responsabilidad ética, observante de la complementariedad que se establece entre él y los consultantes.

3.1.3 Constructivismo y práctica sistémica.

Epistemológicamente el constructivismo ha orientado la forma de comprender e intervenir en los modelos sistémicos. Dentro de las corrientes más importantes de las que se ha alimentado se encuentran el constructivismo radical que es encabezado por autores como P. Watzlawick, von Foerster, von Glasersfeld y el constructivismo moderado de los constructos de Kelly. (Cade y O'Hanlon, 1995).

La práctica sistémica sostenida en los conceptos de la cibernética coinciden y se alimentan del constructivismo radical y moderado, en que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción y no una representación directa de la realidad, debido a que el observador (investigador, consultor o sistema que interviene, etc.) construye el conocimiento del mundo externo en un contexto y en ese sentido co-construye con el consultante el problema y su solución (Feixas, 1998; Efran y Fauber, 1998; Ceberio y Watzlawick, 1998).

Seguido de Piaget, Kelly forma parte de la lista de los primeros psicólogos constructivistas. En su aporte hace énfasis en la posibilidad de generar construcciones alternativas para un acontecimiento dado, señala que nadie tiene que verse atrapado por sus circunstancias, etiquetó su principio epistemológico como alternativismo constructivo, en él resalta que la realidad está sujeta a muchas construcciones alternativas, entre ellas algunas pueden ser más fructíferas que otras, pero tienen que encajar en algún sentido en el sistema de la persona. El autor conceptualiza a la persona como propositiva y proactiva (Feixas, 1998).

Brevemente diremos que la teoría de los constructos personales de Kelly se centra en estos ejes principales: a) la experiencia tiene el papel protagónico en la generación del conocimiento; b) los constructos personales son compartidos con sistemas más amplios de construcción.

El constructivismo radical rechaza la idea de que las personas construyen copias o representaciones de la realidad externa, define que la realidad surge a partir de las estructuras perceptuales y cognitivas, que los conceptos no tienen una conexión representacional que exista fuera del sistema que conoce. Con diferentes acentos los autores retoman las palabras de Montaigne de Voque: “la plaga de la humanidad es la presunción de saber” (von Foerster, 1994; Maturana, 1996; Watzlawick, 1989, 1994, 1995, 2000; Ceberio y Watzlawick, 1998; von Glasersfeld, 1994, 1996, 1998, 2000).

Sería motivo de un amplio trabajo reunir aquí las distinciones que existen entre un autor y otro, así que nos limitaremos a retomar sólo algunas, las más citadas en el trabajo sistémico, entre ellas están los principios descritos por von Glasersfeld (1996:25):

> “El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
> La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto no al descubrimiento de la realidad ontológica objetiva”.

Así mismo, Maturana (1996), agrega que la objetividad lo es entre paréntesis porque el observador distingue lo que trae a la mano, los objetos que distingue a través de sus operaciones son distinciones de distinciones que se expresan en el lenguaje.

Otro elemento agregado a la concepción del constructivismo radical la hace P. Watzlawick (1989, 1992, 1994) cuando expresa que una manera peligrosa de engañarse a sí mismo es decirse que sólo existe una realidad, “por cierto la propia”. Más bien existen innumerables versiones de la realidad que además pueden ser muy opuestas entre sí, y

todas ellas son resultado de la comunicación y no el reflejo de verdades eternas y objetivas. Del autor existe una abundante literatura donde muestra la forma en que se puede arribar a la construcción de realidades más útiles y enriquecedoras a través del manejo y comprensión del lenguaje y los procesos de comunicación humana.

La lente constructivista plantea que la realidad se construye y esta construcción se ve influida por aspectos biológicos y sociales. Dentro de los primeros se mencionan los de índole perceptual que nos permiten contemplar sonidos, colores, perspectivas, etc., de manera diferente a otros seres vivos, estos configuran la *realidad de primer orden*; la culturización nos transmite la *realidad de segundo orden*, la realidad de significados que matiza nuestras creencias y construye lo que pensamos acerca del mundo y de todo lo que es importante en nuestras relaciones.

Las lentes actúan como filtros (Kelly y Zeig, 1999), en la medida en que lo percibido circunscribe las acciones que las preceden, las lentes son quirúrgicamente implantadas por nuestros padres y maestros y otros seres importantes, en los primeros aprendizajes y se convierten en la herencia que hemos de otorgar a los consultantes, alumnos y demás seres que tenemos la responsabilidad de educar. Monereo (2009), lo dice en otras palabras cuando refiere que los adultos somos los anfitriones que acomodamos y organizamos la realidad, para que el pequeño que tenemos que educar la incorpore y la haga suya.

El constructivismo se plantea preguntas con respecto a ¿Cómo es la realidad? su relación con la propia subjetividad y los procesos mentales que relacionan a la propia subjetividad con la realidad, éstas ideas representan un desafío a la epistemología objetivista y al sentido común (Wainstein, 1999), y constituyeron uno de los pilares de la intervención sistémica.

Desde esta óptica los problemas a resolver se co-crean en un contexto de intervención admitiendo que existen tantas realidades (de significado) y formas de comprenderla cómo personas que la pretenden explicar, en este sentido lo verdadero cede paso a lo factible, a la diversidad.

La tarea del consultor al proponerse una intervención al mismo tiempo que define límites y traza distinciones, es la de crear significados que promuevan junto con los consultantes, creencias y valores nuevos a los que puedan sobrevenir cambios en las relaciones y contextos.

Los constructivistas han contribuido a reconocer el valor que tiene el vínculo que se establece entre el consultor y el sistema en el que ha de intervenir, al encontrar que los significados diversos con los que las personas se organizan en sus instituciones o viven en la vida, son los lentes que los llevan a la acción, de ahí que el investigador o consultor se acerque a estos significados con curiosidad y respeto de tal manera que transmita al sistema su deseo de unirse con él en un proceso de trabajo exploratorio que ponga a prueba las limitantes de la visión que este tiene del mundo y de sus acciones (Neimeyer, 1998).

3.1.4 Noción de cambio y sus implicaciones en la convivencia escolar.

Los nuevos modelos basados en el paradigma sistémico y en el constructivismo, dieron pie a ideas diversas que rompen con lo tradicional acerca de los problemas y su solución y con ello abordan una nueva noción acerca del cambio.

Estos modelos al enfrentar un problema y su posible solución toman en cuenta el presente y se proyectan hacia el futuro, considerando del pasado solo aquello que ha de contribuir al esclarecimiento de la forma en que se establecen las pautas que dan lugar al problema. La nueva postura se orientó a centrarse en el aquí y ahora más bien que en el pasado y en el proceso, más que en el contenido.

Fue el trabajo de la Escuela de Palo Alto apoyado en el proyecto Bateson y las intervenciones novedosas de Milton H. Erickson lo que revolucionó la *noción y proceso del cambio* en las persona. Al crearse en 1966, el Centro de Terapia Breve bajo la dirección de Richard Fish, el grupo de la Escuela de Palo Alto se dio a la tarea de investigar los fenómenos correspondientes al *cambio humano*.

Un primer planteamiento del que se ocupan los autores versa sobre la persistencia y el cambio en los asuntos humanos, y de modo particular de *cómo* surgen los problemas, para perpetuarse en ciertos casos y resolverse en otros. Un segundo aspecto que se examina es el hecho de cómo paradójicamente, fallan con frecuencia el sentido común y el comportamiento "lógico" mientras que algunas acciones "irracionales e ilógicas" logran producir un cambio, (Watzlawick, P; Weakland, J. H; Fisch, R. 1986).

Refieren los autores que todos hemos experimentado en algún momento la frustrante sensación de poner todo de nuestra parte, sentido común, lógica y los problemas en vez de mejorar empeoran, por el contrario hemos experimentado un cambio ilógico y sorprendente ante una situación que parecía muy complicada.

Desde esta perspectiva teórica se señala que los seres humanos se ven envueltos en dificultades constantemente y que estas se convierten en un problema cuando se intenta hacer más de lo mismo para solucionarlas, de tal manera que la solución intentada se convierte en el problema, por ejemplo, el profesor le llama la atención y castiga a un alumno indisciplinado de la misma manera cada vez, sin obtener resultado, ante lo cual va perdiendo autoridad con los otros alumnos aparte de que la relación se deteriora y el problema se rigidiza.

El grupo de Palo Alto marca la diferencia entre lo que se considera una *dificultad* y un *problema.* La primera se refiere a aquellas situaciones indeseables que se pueden resolver mediante el sentido común *o cambio1*, también se refiere a situaciones de vida indeseables ante las cuales no existen soluciones conocidas a las que hay que simplemente sobrellevar. Los problemas son callejones sin salida, situaciones insolubles, crisis, creadas y mantenidas al enfocar mal las dificultades, para resolverlos se requiere un *cambio de actitud* más que un cambio conductual, esto es un *cambio 2*. Enseguida se enumeran las formas más frecuentes en que una dificultad se convierte en un problema:

1) Intentar una solución negando que un problema lo sea en realidad. Es preciso actuar pero no se emprende la acción.
2) Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que desde lo práctico es inmodificable. Se emprende una acción cuando no se debería emprender.
3) Se comete un error de tipificación lógica, se intenta un cambio 1 cuando se está ante una situación que es necesario resolver a partir de un nivel lógico superior, o bien se intenta un cambio 2 cuando sería adecuado un cambio 1 (se solicita un cambio de actitud cuando bastaría un cambio conductual o viceversa).
4) Las terribles simplificaciones son ejemplo del primer punto, es improbable que alguien pueda solucionar un problema negándolo, (siguiendo la política del avestruz, hacerse de la vista gorda), entonces la negación de los problemas y el ataque a aquellos que los señalan o que intentan enfrentarlos van unidos.

La mencionada negación es una simplificación a la complejidad de la interacción, que pueden representar los sistemas sociales tan cambiantes e interdependientes de esta época. Al evitar ver la complejidad de los problemas se puede considerar que la propia y restringida visión es la real, genuina y honesta. Una razón para negar los problemas se debe a la necesidad de mantener una fachada social aceptable; un resultado pueden ser los secretos, el maquillaje de los datos y situaciones que enrarecen el clima donde se realizan las relaciones, no solo es negado el problema sino la negación misma, de tal forma que aludir a la negación se califique como *malvado o loco o problemático.*

Lo antes dicho lleva a la reflexión de que la manera en que pensamos es inseparable de la forma en que entendemos los problemas que afrontamos. Los problemas no están “ahí afuera” son una creación conjunta de los acontecimientos y de lo que se piensa sobre ellos. La persona particular es el elemento común de todos sus problemas.

En todo lo que se hace participan nuestras presuposiciones, estrategias, perspectivas, e ideas fijas, que están profundamente arraigadas en cada persona. Estamos haciendo referencia a lo que se denomina mapas o modelos mentales, mentales porque están en la mente y dirigen los actos de las personas; modelos porque son construidos a partir de la experiencia. Las ideas generales forjan los pensamientos y los actos y llevan a

esperar determinados resultados. A partir de las experiencias que han funcionado en el pasado se crean los mapas que se aplicarán en el presente y en el futuro.

Los modelos o mapas mentales dan significado a los acontecimientos y guían los actos y aportan estabilidad, algo en que basarse. En lo cotidiano de las relaciones el ser humano busca refuerzo y formas de realimentarse de tal manera que se corroboren las creencias propias. Entonces los modelos mentales son decisivos en lo que es importante y lo que no, de ahí que se confunde la realidad, se confunde el mapa con el territorio. Hasta aquí se ha explicado lo que los investigadores del MRI denominan realidad de primer y segundo orden.

En breve las *propiedades físicas básicas de la materia* son denominadas *realidad de primer orden* y el *significado* que se atribuye a estas propiedades básicas se denomina *realidad de segundo orden.* La realidad de segundo orden se representa a través de los modelos mentales que se crean a partir de la cultura, de las costumbres sociales y de las ideas de adultos importantes para la persona, esto se sigue formando, reforzando y manteniendo a lo largo de la vida. Otro elemento que contribuye a la creación de los modelos es la experiencia sensorial, a través de los procesos de eliminación, construcción, distorsión y generalización.

La intervención del orientador en la mejora de la convivencia escolar se va a topar con realidades de segundo orden que constituyen las banderas que cada uno de los participantes desea defender hasta el último momento. Consideramos que estas realidades existen porque los seres humanos requieren certezas de las cuales asirse para enfrentar la vida, pero al mismo tiempo se convierten en bloqueos para el desarrollo, cuando se rigidizan y no dan cabida al cambio. Por lo general lo que promueve el cambio es la desviación con respecto a alguna norma, es decir el cambio resulta necesario con respecto a una norma, tanto para la comodidad como para la propia supervivencia.

En la mayoría de las ocasiones se pretende cambiar con la aplicación de lo contrario, calor contra frío, maldad contra bondad, etc. Si tenemos frío nos arroparnos más, esta solución lógica resulta suficiente y se halla en la raíz de algunas situaciones fisiológicas, neurológicas, físicas y económicas. Sin embargo el principio de soluciones lógicas no se puede aplicar de la misma manera a situaciones donde intervienen realidades de segundo orden, pongamos el ejemplo de la prohibición de un padre sobre las salidas de su hijo que provocan generalmente enfado y resistencia en el hijo, de tal forma que cuanto más se le prohíbe más se resiste, miente, se torna más rebelde, se escapa, involucra a sus amistades, engaña a otros adultos, etc., esto a la vez hace que el padre retome más de la misma solución intentada, *la prohibición*.

En la institución educativa constantemente se intentan cambios para manejar los problemas de convivencia que caerían en la lógica del cambio 1, se rigidizan las reglas, se sermonea, se suspende y los resultados siguen siendo los mismos; el sistema mantiene su homeóstasis (premisas, creencias y significados), se requiere un cambio 2 desde donde se confronten estos significados, lo que implicaría por ejemplo modificar el reglamento de disciplina escolar partiendo de la lectura de cuentos en los que se aborde el tema de la disciplina, para que los alumnos lo discutan con sus profesores y saquen conclusiones útiles para elaborar un nuevo reglamento, seguramente a esta sugerencia se le podría calificar de ilógica e improcedente en nuestro sistema educativo, porque “no checa que los alumnos participen en la elaboración del reglamento escolar y además no es lógico hacerlo a través de cuentos”.

En un intento de integrar estas ideas tomando las palabras de Nardone y Watzlawick, (1992), podemos decir que los múltiples problemas que surgen en los sistemas humanos en cualquier contexto de interacción se pueden clasificar en: a) los que están relacionados con las propiedades de los objetos o de las situaciones y hacen referencia a la realidad de primer orden y b) los que están relacionados con el significado, sentido y valor que le atribuimos a las situaciones y objetos, con ello nos referimos a la realidad de segundo orden. Entre estos últimos se pueden visualizar las situaciones *atrapantes* que se dan en las relaciones entre maestro – alumno, padre - hijo,

jefe - subordinado, etc., en donde se intenta de ambos lados una y otra vez la misma solución a través del mismo razonamiento lógico, con lo cual se forman círculos viciosos interminables.

Mencionaremos ahora dos aspectos importantes que el MRI introdujo y que van en contra de la lógica tradicional y se refiere al hecho de que: 1) todos esperamos grandes o espectaculares cambios en los sistemas humanos y 2) los cambios siempre traen consecuencias positivas, lo cual ha alejado a los favorecedores del cambio a que no prevean las posibles desventajas que puede traer a los sistemas.

Estos puntos relativos al cambio se basan en la herencia de la obra de Bateson, que expresada en palabras citadas por Nardone y Watzlawick, nos dicen que “quien quiera hacer el bien debe hacerlo en los pequeños detalles. El bien general es la coartada de los patriotas, los políticos y los bribones” (1992:31); en esencia este aforismo se rebela contra la idea tradicional de que el cambio debe ser a gran escala. La naturaleza nos muestra su sabiduría cuando devela que los grandes cambios traen como resultado catástrofes, maremotos, terremotos, etc., es obvio que modifican ampliamente el paisaje y con ello la ecología a costa de la destrucción. En la historia de la humanidad también se encuentran ejemplos de este tipo de situaciones, la inquisición, el holocausto Nazi, siempre catastróficos.

Los pequeños pasos proporcionan seguridad y confianza y permiten adelantarse a los retrocesos, contemplando el continuo dinamismo entre el movimiento y la estabilidad, entre el cambio y la homeóstasis.

En este sentido cuando se propone un cambio para la mejora en cualquier sistema es pertinente analizar cuáles pueden ser las desventajas de este cambio para poder prevenir los bloqueos o recaídas, en un sistema que cambia hay subsistemas que presentan resistencias debido a las ventajas o ganancias secundarias que tienen en ese estado o por temor a vivir represalias.

En una escuela la intervención sistémica para la mejora de la convivencia, debe contemplar el análisis con los involucrados acerca de los posibles movimientos que los sistemas (individuos o grupos) realizarán a partir de la propuesta de intervención: quiénes se resistirán al cambio, cómo se les podría involucrar, cómo integrar a otros sistemas externos, la comunidad, la familia, la institución educativa más amplia, entre otros aspectos.

3.2 Intervención Estratégica.

En este punto retomaremos los aportes de Milton H. Erickson, que como ya se ha mencionado, influyó de manera importante en la aplicación de las ideas sistémicas, al proporcionar con su estilo de comunicación y sus intervenciones, las herramientas que la Escuela de Palo Alto requería para realizar intervenciones acorde a su nueva epistemología y marco teórico.

Erickson constituye una escuela en sí mismo y para englobar el pensamiento estratégico que subyace a sus intervenciones y las implicaciones prácticas derivadas de ello, basta consultar la obra de sus discípulos. Haley y Richeport-Haley (2006), señalan que la esencia de la intervención estratégica es el diseño de un enfoque particular para cada problema. Se define el problema y las hipótesis sobre su funcionamiento contemplando las soluciones intentadas. Se identifican los objetivos, se diseñan los pasos y examinan las respuestas que se reciben para corregir el enfoque y por último se examina el resultado para analizar la eficacia de la intervención total.

En este sentido la intervención trata de evitar una nueva rigidez teórica-aplicativa, autocorrigiéndose en la interacción que se propicia con los consultantes, en el proceso de intervención. La intervención estratégica nos invita a preveer en base al objetivo, todos los movimientos posibles y los puntos de paso, previendo las posibles variantes según los factores que están en juego y las posibles interacciones entre solución y problema, (Fiorenza, 2003; Fiorenza y Nardone, 2004; Nardone y Portelli, 2006).

Es muy importante saber cómo funciona el problema, cómo se autoalimenta y la resonancia que tiene en los sistemas que participan en él. Por lo tanto el orientador necesita conocer a profundidad las secuencias interactivas y con ello las pautas que conectan a un sistema con otro. En el contexto educativo es muy importante valorar lo que ocurre en la escuela, la familia y la red social al orientar a los alumnos que presentan problemas en la convivencia (indisciplina, violencia, conducta disruptiva, bullying, entre otros).

Al obtener esta información el orientador podrá elaborar las intervenciones al caso particular. La consideración de fondo es que cualquier problema, ya sea de índole individual o grupal, comprendido desde la perspectiva sistémico-estratégica tiene que ver siempre con la relación que la persona tiene consigo misma, con los demás y con la red social más amplia (Fish, Weakland y Segal, 1994; Fiorenza y Nardone, 2004).

3.2.1. Antecedentes.

La figura de Milton H. Erickson destaca en el panorama de las intervenciones estratégicas, ha sido reconocido como el comunicador mundial más grande y como el psicoterapeuta del siglo pasado. Creó métodos permisivos en la terapia, sin embargo se negó a formular una teoría de la personalidad porque estaba convencido de que ello limitaría y haría rígidas la intervenciones y la forma de mirar a los consultantes, promovió la flexibilidad, la singularidad y la individualidad en su trabajo y en su manera de vivir (Zeig (1992).

A pesar de los múltiples padecimientos físicos que sufría, el arte que desplegaba en vivir la vida positivamente, su sagacidad y capacidad de observación lo hacían el tipo de persona que contempla las flores y pasa por alto las malas hierbas, alentando a sus pacientes a hacer lo mismo, así lo expresa Zeig (1992), al referirse a su mentor.

Erickson solicitaba a sus alumnos y pacientes que subieran el cerro Squaw el más alto de la zona, el recorrido se hace durante dos kilómetros a través de un sendero sinuoso de bajadas y subidas, parecería cansado, sin embargo llegar a la cima puede cobrar

significados diferentes, triunfo, esfuerzo y tenacidad, además de ofrecer una perspectiva más amplia y un ángulo de mira más alto sobre el mundo que le rodea. Esta tarea analógica podía despertar diversas acciones, pensamientos o una disposición al cambio.

Erickson aportó la idea de que el individuo tiene en sí mismo todos los recursos necesarios para superar el problema cuya solución está buscando, en el inconsciente se encuentran los conocimientos que ha aprendido a lo largo de la vida, aunque ese conocimiento ha sido olvidado por la mente consciente, siempre está ahí disponible en el inconsciente, de tal manera que la persona “no sabe que sabe”.

Al retomar al legado de Erickson iniciaremos con lo que Short (2006), nombra estrategias del trabajo Ericksoniano, fragmentación, progresión, distracción, reorientación y utilización, que contienen en ellas mismas premisas importantes que orientan al consultor hacia el cambio posible:

- Cuando el todo no está bien se puede modificar una pequeña parte.
- No podemos remediar todo lo que se encuentra mal, pero siempre podemos hacer algo por las situaciones o las personas que están padeciendo un problema.
- Cuando el cambio se da en forma inadvertida, puede ser más poderoso que el auto-sabotaje.
- Mientras más grande sea el problema, tendremos más oportunidad de descubrir soluciones sencillas.
- Cuando se ofrece una opción de cambio si se hace dentro de los marcos de referencia de las personas es posible que sea aceptada.

A estas premisas se pueden agregar las propuestas por Lankton (citado en Cade y O’Hanlon, 1995):

1) Las personas actúan basándose en sus mapas internos y no en su experiencia sensorial; 2) la explicación, la teoría o la metáfora utilizadas para relacionar hechos concernientes a una persona no son la persona; 3) respetar todos los mensajes del consultante; 4) enseñar a elegir no a excluir la elección; 5) encontrarse con el consultante

en su propio modelo del mundo; 6) los recursos del consultante están en su propia historia; 7) una persona no puede no comunicar.

Cuando Erickson se dirigía a sus alumnos, pacientes, o familiares lo hacía pensando en que habla a sus dos mentes, la consciente y la inconsciente. El inconsciente al que hace referencia, es el lugar donde se encuentran los recursos de la persona y por ende la solución a sus problemas, diferente al inconsciente Freudiano. Partía de la idea de que la vida se rige por procesos inconscientes que están en constante evolución debido a la estimulación de las experiencias cotidianas, lúdicas y de aprendizaje.

La herencia de Erickson nos invita a romper con visiones estereotipadas, como lo es la repetición ciega y la ortodoxia que permanentemente han caracterizado parte del quehacer humano, D. Short (2006:18) lo expresa de la siguiente forma:

> "Si bien es verdad que es necesario saber las aportaciones de nuestros predecesores en forma estructurada, también es cierto que cuando los especialistas de cualquier área se limitan a repetir procedimientos paso a paso no hay innovaciones. Estamos parados sobre los hombros de aquellos que vinieron antes, pero no repitiendo su molde sino reconociendo la función de su diseño".

Con ese espíritu el autor nos propone hacer uso de las estrategias Ericksonianas que a continuación describiremos.

3.2.2 Estrategias Ericksonianas.

En este punto se desarrollarán las principales estrategias ericksonianas, consideradas herramientas útiles para el cambio y que han sido retomadas en loa modelos sistémicos para la intervención. Erickson realizó un trabajo innovador y creativo que trascendió los límites del consultorio a contextos como el escolar, el deportivo o familiar; en la obra de sus discípulos se encuentran ejemplos de la forma en que aplicaba estas herramientas, al educar a sus hijos y alumnos, y por supuesto al hacer intervenciones a sus pacientes.

Lo que se dice acerca de su trabajo puede parecer extraño, sin embargo el centro de su intervención radica en apuntar y romper alguna pauta o hábito de la persona con problemas y a mirar posibilidades inesperadas.

De acuerdo con lo que se ha venido diciendo en apartados anteriores el propósito de usar estas herramientas es, desde una visón constructivista (Watzlawick y Lankton, 1994) reemplazar una visión del mundo que causa sufrimiento y es autolimitante, por otra que sigue siendo una mera construcción mental pero que ayuda a tener una vida razonablemente libre de problemas y que amplía el horizonte de posibilidades. En ese sentido el orientador o asesor educativo co-crea con sus consultantes esa nueva realidad, libre de las barreras y etiquetas generadoras de problemas y estancamiento apoyándose en los recursos.

En palabras de O'Hanlon (1994), Erickson señaló el camino para concentrar los esfuerzos de las intervenciones para apuntalar y amplificar los lados fuertes y los recursos, es en ese tenor es que se propone el aprendizaje y uso de estas estrategias.

Las estrategias más nombradas en la literatura en las que coinciden diversos autores, (Lankton, Watzlawick, et al. 1986; De Shazer, 1992; Watzlawick, 1999; Zeig, 1999; O'Hanlon, 1990, 1993, 1995) son las que a continuación se describen:

3.2.2.1 Utilización.

La utilización es el principio central del trabajo ericksoniano (Zeig, 1999; O'Hanlon, 1993; de Shazer, 1992), y a la vez es el sello que lo caracteriza, en ella se destaca la aceptación de todo lo que trae la persona aunque parezca obstructivo porque su conducta forma parte del problema; Zeig (1999), cita a Erickson para precisar lo que se hace cuando hablamos de utilización: todo cuanto el consultante trae es de alguna manera parte suya y parte del problema. Al consultante hay que mirarlo con simpatía apreciando esa totalidad que está frente a nosotros, al hacerlo no solo se toma en cuenta lo que es bueno y razonable porque en el todo que se observa, se encuentran los procedimientos

con los que se ha de intervenir. Lo anterior constituye un reconocimiento de la totalidad de la persona o de la situación que apunta al respeto y aceptación de esa totalidad.

El proceso de utilización es a consideración de O'Hanlon (1993), una de las contribuciones más duraderas del trabajo Ericksoniano, propone que al igual que un buen jardinero, un buen consultor debe emplear todo lo que el consultante le presente incluso lo que podrían parecer "yerbajos", o sea sus creencias rígidas, resistencias, su lenguaje, como parte de la solución.

En esta idea Erickson utilizaba el síntoma, los aparentes defectos o incapacidades, creencias, características rígidas y pautas conductuales de la persona para facilitar el camino hacia los resultados deseados haciendo accesible el proceso de intervención. Se pueden citar a manera de ejemplo algunos casos ilustrativos de las intervenciones Ericksonianas: un hombre que se creía Jesucristo y que además tenía como oficio la carpintería, fue tratado por Erickson quien apoyado en las creencias de este hombre le dijo que Cristo había ayudado a su padre José en los trabajos de carpintería y que sabía que él tenía la intención de ayudar a su prójimo, el paciente le respondió que sí, entonces Erickson le informó que en el hospital se necesitaban algunos estantes para archivos y le solicitó su colaboración para construirlos, el hombre estuvo de acuerdo y empezó a participar con una conducta constructiva en lugar de la conducta sintomática (O'Hanlon, 1993).

> Al definir el término utilización, los autores coinciden en que se trata de la disponibilidad del consultor a responder estratégicamente a todos y cada uno de los aspectos de la persona o de su entorno, disponibilidad para capturar todo cuanto sucede (Watzlawick, 1989, 1992; O'Hanlon, 1990; Zeig 1999). La utilización es una técnica que muestra la participación activa del consultor en el proceso de co-creación del cambio basado en la totalidad de la persona o de la situación que se consulta.

El término de utilización lleva implícito la noción de hombre que sostenía Erickson, misma que es retomada por sus discípulos y las escuelas que estos generaron, O'Hanlon como representante del llamado enfoque de Soluciones señala que Erickson consideraba que las personas tienen ellos mismos y dentro de sus sistemas sociales los

recursos necesarios para realizar los cambios que requieren hacer y que en ese sentido el cometido de la persona que orienta ese cambio es acceder a esos recursos para que pueda usarlos en las áreas apropiadas de su vida. Otro aspecto de esta noción la aporta Rossi, (citado en O'Hanlon, 1990), al subrayar que existe una tendencia normal a que la personalidad se adapte si se le da oportunidad.

3.2.2.2 Reencuadre.

Reencuadrar significa cambiar el marco o la perspectiva conceptual y/o emocional en relación con los cuales se experimenta una situación y ponerla dentro de un marco que encaja bien igualmente o mejor, con los hechos de la misma situación concreta, cambiado por lo mismo todo su sentido (Watzlawick, Weakland y Fish, 1986; Watzlawick, 1999, 2000).

Lo que cambia como resultado de la reestructuración es el significado que se le atribuye a la situación, no los hechos que la acompañan. El filósofo Epícteto ilustra lo dicho con su frase "no son las cosas en sí las que nos inquietan sino las opiniones que tenemos de ellas". Cualquier opinión corresponde a la realidad creada por el sujeto y su entorno y por ende al significado y valor que le atribuye; algo es real en la medida que se ajusta a la definición de la realidad que sustentan en consenso un número de personas, desde luego que nos estamos refiriendo a la realidad de segundo orden o realidad de significados.

La reestructuración implica los siguientes aspectos:

1) Los seres humanos categorizan su experiencia del mundo en clases que son a su vez constructos mentales o aspectos de la realidad totalmente diferentes de los objetos mismos. Las clases se forman de acuerdo al grado de valor y significación que representan para el sujeto. El significado que se crean sobre las cosas es la realidad que se construye para padecer o gozar.
2) Cuando se conceptualiza a un objeto como miembro de una clase determinada es muy difícil considerarlo perteneciente a otra clase. Al designar a un objeto perteneciente a una clase determina su realidad y al ser considerado por otra persona como miembro

de otra clase provoca desconcierto, pero al mismo tiempo brinda una posibilidad no contemplada con anterioridad. Las personas se obstinan en creer que nuestra consideración de realidad es cuerda y además honesta y auténtica por ende la de otros carece de validez o no existe o están locos.

3) Lo que hace que la reestructuración sea un instrumento de cambio efectivo, es que en el momento en que se cambia de una clase a otra resulta complicado regresar a la anterior forma de clasificación, por ejemplo, en una alumna que tiene bajo rendimiento escolar, al indagar las dificultades que existen en su casa, su madre enferma y su padre muy enfrascado en la enfermedad de su esposa, se le puede reencuadrar que no la consideramos mala alumna sino que es tan *sensible* a la situación parental, que desea que su padre deje de mirar solamente la enfermedad de mamá y salga de alguna forma de esa situación que lo puede deprimir y alejar de sus hijos, una vez que se pasa de la clasificación de mala alumna, a hija sensible, es más difícil seguir afirmando que la joven es mala alumna.

El reencuadre se vincula al interminable proceso ontológico (sobre lo que hay) de creación de realidades de segundo orden y si tiene éxito se crea para el consultante una realidad de segundo orden diferente, mientras que los hechos permanecen inalterables, en el caso de la alumna citada la realidad de primer orden de que su mamá está enferma y por ello papá se preocupa, no cambia, lo que se puede cambiar es la realidad de segundo orden, o sea la percepción de los profesores acerca de la situación de la alumna y del padre sobre la hija y también sobre su rol y de la alumna sobre ella misma.

Para que un reencuadre sea exitoso debe contemplar dos aspectos: primero, ser comunicado en un lenguaje agradable y adecuarse a la forma en que la persona conceptualiza su mundo, si se hace demasiado alejado de ésta conceptualización probablemente será rechazado; el segundo hace referencia a que la resistencia del consultante debe ser tratada a través de la paradoja.

Veamos un ejemplo del manejo de la paradoja, una madre que se describe como sobreprotectora quiere evitarle a su hijo las dificultades de su ingreso a la escuela a tal grado que puede estar dispuesta a posponer el ingreso de su hijo hasta una edad mayor, si

le decimos que esto no es correcto y que debe dejarlo crecer, probablemente se sienta poco entendida y no quiera escucharnos, por otro lado todos le dirán y darán estos mismos consejos. Si en presencia del hijo se le dice a la madre que alejarse de la casa es un logro mayor para un joven y que este logro es mayor cuanto mayor sean las dificultades y que en consecuencia ella debería hacer todo lo posible para que su hijo volviera a casa, la situación cambia el encuadre para ambos a la vez, el que la madre procure que la vida le sea fácil al hijo se etiqueta como difícil y hacer la vida difícil se define como una función materna importante para que el hijo se adapte a la vida.

El reencuadre es una técnica que utiliza el hecho de que todas las reglas o significados, realidades de segundo orden son relativas, que la vida es lo que uno dice que es.

3.2.2.3 Orientación al futuro.

Erickson fue el primer terapeuta en introducir el tiempo futuro en sus intervenciones con la intención de construir una solución o una mejora en la vida de la persona que consulta, del pasado sólo se puede cambiar la interpretación y el modo que se tiene de verlo. La vida se vive en el presente para el mañana y si se ha de averiguar en el pasado será para identificar las fallas o patrones de interacción que han perjudicado y sobre todo para identificar los recursos que los individuos o los grupos han usado para resolver esos u otros problemas.

La orientación al futuro es una técnica que permite construir una realidad diferente alejada de los problemas, o tomándolos en cuenta sólo para rescatar el aprendizaje que dejan. La técnica misma lleva implícito el uso cuidadoso de las palabras que han de promover la solución y creación de nuevas realidades.

El uso del lenguaje orientado al cambio y orientado a construir un futuro mejor, se aleja de construcciones que etiquetan a las personas, es un lenguaje al mismo tiempo empático con el que se puedan normalizar las situaciones o vivencias que nos igualan, esta herramienta plantea hablar del problema en pasado y de la solución en presente.

Se debe tener cuidado en construir un lenguaje que presuponga la inevitabilidad del cambio, hay que decir: “qué otra cosa será diferente cuando las cosas empiecen a mejorar a medida que usted se vaya desinhibiendo” y no qué otra cosa sería diferente si las cosas empiezan a mejorar, si usted se fuera desinhibiendo (Cade y O’Hanlon, 1995).

El *lenguaje es constructor de realidades* por ello se puede usar como una herramienta que en sí misma promueva el cambio y oriente a un futuro mejor. Desde esta perspectiva se crean las preguntas como formas reflexivas y creadoras de realidades diferentes, pero con la autonomía y decisión de quien las responde en lugar de las afirmaciones acostumbradas que marcan un único camino o una única solución y que crean una intervención donde el experto es quien interviene y sabe lo que es mejor. La trascendencia de los enfoques ericksonianos junta a dos expertos, el experto en las técnicas (consultor) y el experto en su propias experiencias de vida (consultante).

Dentro de estas preguntas O’Hanlon (1990), propone: a) la ilusión de alternativas, b) las preguntas presuposicionales c) las orientadas al futuro o de avance rápido. En seguida se darán ejemplo de ellas:

a) El tipo más utilizado por Erickson es la ilusión de alternativas: ¿Quieres hacer tu tarea en este momento o dentro de quince minutos? ¿Quieres hacer tu tarea en la mesa del comedor o en el escritorio? ¿Quieres hacer tu tarea en compañía de tu hermano o a solas? si se observa estas oraciones tienen una presuposición común: que se realizará la tarea.
b) El lenguaje presuposicional propone la modificación de los problemas a través de preguntas de este tipo: ¿Qué cosas positivas sucedieron? en vez de ¿Pasó una cosa positiva? ¿Qué cosas has hecho en el pasado que hayan funcionado? en vez de ¿Has hecho alguna vez alguna cosa que funcionara? Con estas preguntas se intenta influir sobre las percepciones de las personas dirigiéndolas a las soluciones y a la consideración de nuevas perspectivas. Las preguntas presuposicionales promueven recursos y enriquecen a la persona porque no tiene más remedio que aceptar la premisa subyacente de que el cambio es inevitable. A veces a través de las preguntas

las personas pueden hacer distinciones tan importantes que resultan de gran valor para el cambio, la regla básica es mantenerlas abiertas (O'Hanlon, 1990).

c) Preguntas orientadas al futuro o de avance rápido, trabajan en el nivel de construir las metas como realidades ya logradas: ¿Qué es lo distinto que verás o harás por lo cual los otros podrán saber que estás motivado a seguir estudiando? ¿Quién será el primero en notar que pasaste las materias? ¿Luego quién? ¿Cómo se miran aplicando los conocimientos de su profesión? ¿En qué lugar te miras trabajando? ¿Cómo ayudas a su familia, a tu comunidad, haciendo lo que haces? Cuando las cosas empiecen a mejorar ¿Qué será diferente? y no, sí las cosas empiezan a mejorar ¿Qué sería diferente?

Por lo regular las personas describen las diferencias en términos de ausencia de una conducta o pauta conductual o un estado emocional aunque es mejor preguntar lo que estarán haciendo o sintiendo en lugar de lo que dejarán de hacer.

Una pregunta orientada al futuro que se centra en una solución potencial es la llamada pregunta del milagro, creada por De Shazer, (De Shazer, 1992; O'Hanlon, 1995). Supongamos que una noche se produce un milagro y mientras duermes el problema que tenías queda resuelto. ¿Cómo lo sabrías? ¿Qué sería distinto? ¿Qué verías diferente a la mañana siguiente? ¿Qué profesor notaría esos cambios? ¿Cuántas cosas hiciste para que estos cambios ocurrieran? ¿Qué pensaste diferente? ¿Qué vieron los demás acerca de la forma y los recursos que usaste para resolver el problema? ¿Cómo es diferente tu relación con tus maestros y compañeros? El énfasis se pone en lo que la persona hizo para llevar a cabo el cambio, poniendo atención a los pequeños detalles o actitudes y pensamientos para después llevarlos al momento actual y saber, qué de eso ya está haciendo o ocurriendo y qué puede agregar.

Como se puede apreciar no se trata de imaginar un sueño borroso o una utopía, sino de crear de la manera más concreta posible la distinciones conductuales, emocionales y/o de significado que habrá en ese futuro.

Otra pregunta orientada al futuro es la llamada bola de cristal, ideada por Milton Erickson, en ella se proyecta al consultante a un futuro donde tiene éxito, el motivo de queja ha desaparecido o se presentan conductas diferentes lo cual lo conduce a una solución, se construye un futuro deseable (De Shazer, 1991).

3.2.2.4 Intervenciones indirectas.

Tanto en el campo de la psicoterapia como en la educación se señala la narración de historias como una técnica que permite la solución de problemas, la comprensión de uno mismo y del universo que nos rodea, el fortalecimiento de enseñanzas múltiples para la vida, entre ellas los valores, la capacidad de hacer el bien encaminados al crecimiento de la persona; en sí la narrativa es una tradición muy antigua en la comunicación humana y sus funciones han permanecido a través del tiempo y se han expresado a través de la narración de cuentos, fábulas, leyendas y dentro del lenguaje coloquial con la metáfora, las analogías y los refranes o dichos. Educadores y terapeutas han retomado esta tradición en el trabajo que les compete, así lo expresan: Gárate (1996); Rosen (1991); Molina - Loza (2002); Johnston et al. 2002; Dufour (2003); Gómez, et al. 2004; Casula (2006); Short (2006); Soler (2008); Badillo (2008), entre otros.

Las llamadas intervenciones indirectas se realizan al contar un cuento, una anécdota, al hacer una analogía o metáfora, ante ellas las personas responden de acuerdo con lo que es más significativo para sus procesos de vida y aprendizaje, al mismo tiempo que abren la puerta a soluciones no consideradas. La intervención indirecta en si misma disminuye la resistencia a modificar lo que se hace necesario, entre sus funciones más generales se pueden destacar las que señala Gómez (et al. 2004), lúdica, lógico-lingüística, psicológica al poner a prueba el yo.

Se trata de una comunicación eficaz en múltiples niveles porque al mismo tiempo que procura diversas enseñanzas explicita los aspectos a los que responde la persona cuando asiente o rechaza lo que escucha, además de permitir a quien las emite expresar a través del tono, intensidad o dramatismo información subrayada al escucha. Casula (2006), menciona dos niveles interconectados e intergeneradores, uno superficial que es

la historia y otro profundo de significados implícitos y entremezclados en la misma historia.

Las investigaciones realizadas sobre el funcionamiento cerebral han aportado la aplicación de estas intervenciones en el ámbito educativo, revelando que la narrativa de historias o metáforas estimula las funciones que se creen relacionadas con el hemisferio cerebral derecho y con ello la optimización del aprendizaje.

Un aspecto que ilustra la manera de enseñar y vivir la vida de Erickson lo constituyeron la narración de relatos didácticos, lo hacía al hablar con sus colegas, alumnos, parientes o pacientes, si alguien le pedía un consejo respondía con una anécdota (Zeig, 1992), esto a la vez que se conforma como una manera de hacer terapia es un enfoque pedagógico. Narraba sus historias apelando a técnicas verbales y no verbales que le daban intensidad a los mensajes. Las anécdotas eran contadas de acuerdo a las características e intereses de los grupos a los que formaba o de acuerdo con los temas que las personas le consultaban, si se hablaba del tema niños las anécdotas se referían a niños.

El proceso multinivel en el que operan estas intervenciones al dar paso a diversas respuestas o aperturas en el escucha, se puede categorizar en las siguientes funciones propuestas por Zeig (1992):

- Formular o ejemplificar una opinión. Teniendo en cuenta la estructura de la memoria humana es más fácil recordar una narración que transmite una opinión de manera memorable y potente.
- Sugerir soluciones. La historia narrada generalmente tiene un paralelismo con la situación que se está tratando, pero brindando un nuevo punto de vista encaminado a la solución. Se pueden narrar múltiples historias o anécdotas con el mismo tema.
- Ayudar a las personas a reconocerse tal cual son. Las narraciones o anécdotas ayudan a las apersonas a reconocerse a través de los personajes implicados, lo cual le puede orientarlas a cambiar.
- Sembrar ideas e intensificar las motivaciones. Hace referencia a remarcar palabras o ideas que quedan en la memoria de la persona de tal manera que se produzca un

cambio. Al mismo tiempo las ideas sembradas pueden ser retomadas más adelante para consolidar estos cambios.

- Manejar profesionalmente la relación con el consultante. Estos procedimientos pueden desequilibrar al escucha venciendo sus mecanismos de control y chantaje, a la vez que lo hacen confiar y sentirse seguro porque existe alguien a quien no pueden manipular, que además le respeta y toma en cuenta.
- Insertar directivas (tareas). Sugerir ideas que se remarcan con la voz para que la persona las resalte y considere en sus posibles acciones.
- Reducir la resistencia. Se estimulan asociaciones propias que derivan en decisiones personales; estas asociaciones y decisiones son difíciles de resistir por ser propuestas por la misma persona.
- Reencuadrar y redefinir un problema. Esta técnica fue explicada arriba.

Para Zeig, el uso de intervenciones indirectas incide en la modificación de emociones, pensamientos y conductas del individuo, proveen modelos positivos para una vida mejor, ayudan a que la persona contacte con sus recursos personales que posiblemente han pasado inadvertidos, contribuyen a la desensibilización de temores poco saludables, fomentando la independencia de la persona al ser ella quien le confiere sentido al mensaje y se hace responsable de su propio cambio otorgándole un sentimiento de dominio. Por la forma en que se narran y expresan lingüísticamente captan el interés del oyente y tienden a perdurar en el recuerdo.

Otro aspecto que destaca el autor es que la persona que pone atención a una narración se aparta de la forma habitual de controlar la relación, todo lo expuesto indica la flexibilidad y creatividad con la que se puede usar este tipo de intervención.

Lo que aquí se ha dicho se puede ilustrar con la siguiente anécdota contada por Erickson (en O'Hanlon, 1993):

> "Siendo Erickson muy joven, un día un caballo apareció frente a su casa. El caballo no tenía marca alguna por la que se pudiera identificar. Erickson se propuso devolverlo a sus propietarios y, para ello, montó sobre él, lo llevó al camino y lo dejó ir por donde él quisiera. Sólo intervenía cuando el animal se apartaba del camino para pacer o pasear por los campos. Finalmente el caballo llegó frente a la casa del vecino, a varios kilómetros de distancia. Éste le preguntó sorprendido a Erickson cómo había sabido que el caballo era suyo, a lo que él respondió: Yo no lo sabía, pero el caballo sí. Simplemente no lo he dejado salirse del camino y de ese modo me ha traído hasta aquí".

3.2.2.5 Paradojas.

El uso de la paradoja como herramienta de intervención se le atribuye a Víktor Frankl y el grupo de investigación de Bateson fue quien extendió su aplicación invocando el viejo adagio de la medicina *lo semejante se cura con cosas semejantes (similla similibus*). De Shazer (1989), recomienda el uso de este tipo de intervenciones cuando el sistema en el que se desee intervenir presenta pautas de interacción también paradójicas y en general en todas las comunicaciones e interacciones humanas donde se generan dobles vínculos, por lo que el resultado parece ser que hagas lo que hagas las cosas van mal.

El uso de las paradojas en el campo de la intervención se basa en tres conceptos: 1) Los sistemas humanos (entre otros) poseen un sistema autorregulador; 2) Los problemas que aparecen en ellos actúan como mecanismos de autorregulación; 3) La resistencia sistémica al cambio, es una consecuencia de los dos anteriores.

Desde esta interpretación, los problemas se utilizan para regular una parte disfuncional del sistema, si son eliminados esa parte del sistema quedará sin regulación; entonces la paradoja se puede utilizar cuando hay resistencia al cambio en la parte del sistema que el problema regula. No se trata de eliminar el problema, sino que lo decisivo es saber qué ocurrirá cuando este se elimine; el tema de la intervención se desplaza del problema al modo en que el grupo podrá vivir sin él, quién será afectado por su falta, cómo lo será y qué conviene hacer. Esto genera una crisis de percepción ante la cual el

grupo encuentra más difícil regularse por medio de un problema y empieza a hacer las cosas de manera diferente.

El criterio para el empleo de la paradoja se basa en el grado de resistencia al cambio y en las interacciones larvadas de larga data, repetitivas y rígidas que no responden a interacciones directas. Además en ciertas situaciones de crisis provocadas por la violencia, el intento de suicidio, la pérdida de empleo o un embarazo no deseado, donde se debe intervenir con rapidez para proveer estructura y control, esto nos lo dice Papp (1988).

El objetivo de la paradoja sistémica es revelar la interacción oculta que se expresa en un problema. Existen tres técnicas para idear y aplicar una paradoja sistémica (Nardone y Watzlawick, 1992):

1) La redefinición, que propone modificar el modo en que se percibe el problema. Redefinido el problema deja de ser un elemento ajeno al sistema, para convertirse en parte esencial de él. A fin de preservar la estabilidad del sistema, la redefinición dirá que la conducta mantenedora del problema obedece a fines benévolos. El consultor apoyará al sistema respetando la lógica afectiva interna con que se desenvuelve.
2) Prescripción del problema: Una vez definido de manera positiva, se prescribirá (como conclusión inevitable de la lógica del grupo) aquel mismo ciclo de interacción que es el que produce el problema. Cuando este ciclo se pone en escena de manera consciente, pierde el poder que tenía para producir el problema. Las reglas secretas del juego se ponen de manifiesto y el grupo se ve precisado a asumir la responsabilidad de sus propias acciones. Para prescribir este ciclo es prerrequisito un conocimiento preciso entre el problema y el sistema y el modo en que se activan entre sí.
3) Frenar el cambio. En congruencia con los dos pasos anteriores, cada vez que un grupo presente algunos cambios, deberá frenarlos. Si el problema es esencial en el funcionamiento del sistema y el consultor respeta al sistema, no podrá menos que lamentar cualquier cambio. A medida que el grupo se encuentra renuente a esta prescripción y presiona en el sentido del cambio, el consultor regula su ritmo,

enumera las consecuencias del cambio y anticipa las nuevas dificultades que habrán de surgir, predice el modo en que afectarán al sistema y con cautela permite que el grupo cambie a pesar de todo ello.

Son posibles diversos errores en la aplicación de este procedimiento, limitarse a describir el síntoma sin conectarlo con el sistema o limitarse a describir el sistema.

Una vez formulada la paradoja sistémica la tarea es mantenerse fiel a ella, de otra manera el grupo recurrirá a métodos diversos e ingeniosos para eliminar el mensaje, olvidarlo, desecharlo o contradecirlo, hasta presentarse con una crisis nueva que nada tiene que ver con el problema original.

Se debe persistir en la definición circular del problema e introducir una y otra vez la conducta del grupo en el nuevo marco, para ello debe estar convencido, pues la falta de convicción suele estorbar en la emisión de un mensaje paradójico.

Si existe el temor de que suene absurda, la paradoja se emite de manera tentativa con la consecuencia de que los involucrados no la perciban como burla o sarcasmo, para que resulte eficaz se tiene que formular con total sinceridad. Se ha observado que por más absurdo que suene el mensaje algún miembro del grupo confirmará su validez. Finalmente la paradoja es un reencuadre.

La información hasta aquí recabada podrá ser el puente que lleve al análisis de la intervención realizada en este trabajo así como la “caja de herramientas” para los especialistas que de una u otra manera realizan intervenciones en sistemas humanos, en cualquier contexto que estos se encuentren.

3.2.3 La intervención para la convivencia escolar dentro del marco estratégico sistémico.

La intervención orientadora posicionada en el marco estratégico Ericksoniano, lleva al ámbito escolar una forma de pensamiento poco convencional alejado del déficit y las etiquetas y centrado en los recursos.

Se ocupa de proponer pequeños cambios logrados a través de la aplicación de herramientas como la orientación al futuro, la paradoja, la construcción de realidades alternas o por medio de la narrativa.

Habiendo "comprendido" la situación problemática en su totalidad, lo que se observa (comunicación no verbal e interacciones) y lo que se escucha significados que se dan al problema, contradicciones, etc., se traza una plan de intervención y se analizan las implicaciones acerca del cambio y no cambio en el presente y el futuro.

La observación se realiza para analizar la forma en que se crea el problema escuchando los significados de cada uno de los actores educativos y la complementariedad de sus acciones o sean las pautas circulares que las retroalimentan. Se analiza la participación de sistemas externos que influyen en las pautas del sistema interno, así como la del propio orientador o (sistema observador).

La postura constructivista que subyace a las intervenciones estratégico-sistémicas postula que no hay una única forma correcta de ver las cosas, todos los puntos de vista son puntuaciones realizadas por un observador y son igualmente válidos, de tal forma que se han de analizar para valorar su utilidad en el presente apuntando hacia el futuro.

Aunado a los principios que fundamentan la intervención estratégica hacemos notar que los conceptos estructurales que la identifican y orientan son, la "utilización" y el "sembrado de ideas", del primero ya hicimos referencia arriba y en cuanto al segundo Zeig (1994), apunta que es un concepto poco entendido que requiere profundización a pesar de constituirse como uno de los mayores aportes técnicos de M. Erickson. Una definición que puede aclararnos su utilidad es la de J. Haley (citado en Zeig, 1994: 260).

> "…Erickson gustaba de "sembrar" o establecer ciertas ideas que le servían de base para acciones ulteriores. Al comienzo del intercambio destacaba ciertas ideas y así más tarde, si quería lograr una determinada respuesta, ya había establecido una infraestructura…"

Según lo comenta Zeig, Erickson solía establecer el sembrado con mucha anticipación y lograba provocar una disposición sensible para potenciar la respuesta con asociaciones ligadas a la intervención que finalmente realizaba. La siembra de ideas o conceptos puede alterar los temas de pensamiento de las personas.

Por último reiteramos que las intervenciones estratégicas se particularizan considerando el problema de convivencia que se desea solucionar, sus interconexiones y el contexto en el que se genera, tomando en cuenta la interacción de la persona consigo misma, con los demás y con el mundo social que la rodea.

En el contexto educativo cobra especial relevancia entender el ambiente social y con ello los valores, las normas, el lenguaje y los simbolismos (cultura escolar), que regulan las interacciones ya que orientarán las intervenciones. Fiorenza y Nardone (2004), refieren que es fundamental en la intervención estratégica comprender el estilo de comunicación y el lenguaje de los consultantes, para pasar del lenguaje de la descripción al lenguaje de la inducción, que permite la prescripción de comportamientos que rompen con esquemas repetitivos y disfuncionales.

SEGUNDA PARTE. ENFOQUE METODOLÓGICO.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Características generales del contexto.

Las características generales del contexto estudiado, ubicación, antecedentes socioeconómicos y socioculturales de alumnos y familias, despliegan el panorama de las circunstancias y formas de interacción que influyen en la convivencia escolar, de ahí que el contexto devela las interacciones entre los sistemas dentro, fuera y en interjuego con la institución y perfilan su cultura.

La Secundaria estudiada está ubicada en la colonia Nueva Unidad Habitacional FOVISSSTE "Zaragoza". Delegación Iztapalapa. La escuela inició sus actividades como tal en el mes de octubre de 1985, pero fue hasta el año de 1995 (10 años después), que recibió el nombre con el que actualmente se le identifica. La construcción de la unidad habitacional trajo como consecuencia la necesidad de contar con servicios para los habitantes, así lo refiere uno de sus directivos "La secundaria fue construida como consecuencia de la edificación de la unidad del FOVISSTE, así que el material es económico y el tamaño pequeño. Carece entre otras cosas de un estacionamiento"

Se encuentra situada entre unidades habitacionales y Centros de Desarrollo para el niño y el adulto mayor. En la periferia se localizan importantes instituciones de salud y educativas todo ello dentro de la Delegación Iztapalapa, una de las más conflictivas y violentas del Distrito Federal. Cerca de sus instalaciones se ubican los campamentos de la organización política "Francisco Villa".

La delegación Iztapalapa es una de las más pobladas del D. F. y en la actualidad una de las que más violencia reporta: casas de seguridad, narcomenudeo, robo a transeúntes, asalto a mano armada, homicidios, son datos que se reportan constantemente en los noticieros televisivos.

Profesores y directivos comentan en base a la experiencia y años de servicio, sobre las características de la zona: “La zona es de bajos recursos, baja cultura, donde no hay mucho aliento para que los alumnos salgan adelante, algunos de ellos de nivel bajo no traen para el refrigerio y no tienen ni para comprar el uniforme. El nivel es de medio a bajo, son hijos de policía, oficinistas, se sabe de padres que están presos, otros padres tienen profesión pero no la ejercen”.

Agregan que el terreno de la escuela fue donado por las inmobiliarias que edificaron las unidades porque tienen dentro de la reglamentación dejar áreas para escuela, iglesia, mercado, correo y áreas verdes y cubrir con ello los servicios de la comunidad; reglamentariamente, cuando se hace una unidad habitacional, se donan espacios para servicios que generalmente presentan una organización en círculo. En estas unidades no existe esta organización de los servicios lo cual puede indicar la poca participación de la delegación con las inmobiliarias. Anteriormente, todas las unidades habitacionales tenían una administración, ahora eso ya desapareció porque cada edificio tiene su propio administrador y por ende su propia organización lo cual diversifica la información acerca de su historia y economía de las unidades.

Las unidades habitacionales más cercanas a la secundaria son de origen más reciente (1983-1984) y fueron construidas para dar vivienda al personal de servicios del gobierno del D.F.: policías, bomberos y servicio de limpia, posteriormente a los trabajadores de la ex - ruta 100. En sus inicios se gestaban problemas fuertes en la interacción de los alumnos dentro de la escuela, marcadas por las diferencias culturales de sus lugares de origen (costumbres, educación, economía).

Al paso del tiempo los diferentes sectores se han integrado, imprimiendo el sello actual, a esto se refiere el subdirector “esta escuela tiene esa característica, de que está rodeada de unidades habitacionales y de campamentos. Cuando se inició la escuela, como estas unidades son varias, entonces unas se las dieron a policías, otras se las dieron a bomberos, otras a gente que trabajaba en limpia, de tal manera que el hijo del policía se sentía así como “yo soy la ley”, los hijos de los bomberos decían “yo porqué me voy a dejar” y los hijos de quienes venían del servicio de limpia eran las víctimas.

Para ser precisos, los campamentos allí asentados se forman de pequeños cubos o cuartos fabricados de materiales precarios: láminas de cartón o asbesto, paredes sin trabes ni cimientos, algunas de tabique, otras de madera aglomerada, puertas de algún material de rehúso en estado lamentable. El tamaño de los cuartos es muy pequeño y las personas allí establecidas permanecen en el lugar hasta el momento de conseguir vivienda. Estos asentamientos irregulares dirigidos por líderes con filiación política, ayudan a conseguir la vivienda a cambio de adscribirse al partido y proporcionar apoyo en la elección de puestos políticos (diputados, delegados y otros).

Los campamentos son espacios que tienen reglas y organización propias, sus miembros hacen movilizaciones continuamente, cerrando avenidas importantes para presionar y conseguir con ello la vivienda anhelada. A decir de los vecinos algunas personas han hecho de esto su *modus vivendi*; en algunos casos son personas de muy escasos recursos que consiguen un lugar para vivir, algunos vienen de provincia y carecen de apoyos.

Dadas las características de estos asentamientos se presenta una gran movilidad de la población que provoca a nivel escolar según las autoridades, poca pertenencia a la institución escolar y por otro lado alumnos que no respetan a la autoridad porque constantemente escuchan de sus padres “no te dejes de tus maestros” “no te dejes de las injusticias que hay en la escuela”.

Otra de las zonas más conocidas que rodean a la secundaria y que rebela sus antecedentes históricos, es la Unidad Ermita Iztapalapa, que anteriormente pertenecía al pueblo de Santa Martha, ahí se vivía tranquilamente a las orillas de la ciudad; verificándose un cambio importante cuando se construyó la Unidad en 1994, ya que esta fue integrada por personas que provenían del centro del D. F. y con ellas trajeron nuevas costumbres que incomodaron a los viejos pobladores, como fue la inseguridad.

Después de 10 años los nuevos pobladores se integraron a las costumbres e imprimieron las suyas de tal manera que se originó una nueva identidad una nueva colonia en la que ahora se ubican instituciones importantes como el hospital Zaragoza del ISSSTE y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza dependencia de la UNAM.

De acuerdo con información obtenida por el subdirector de la secundaria, en 1948 el Presidente Miguel Alemán expropia por decreto al Pueblo de Santa Martha el área en la que está inserta ahora la secundaria, para poner una repetidora de radio a la que le decían las “Antenas”. El ambiente alrededor de esta repetidora se modificó por la tala de árboles, la eliminación de su laguna, y con ello la flora y la fauna. Estas tierras se las dio Álvaro Obregón a los de Santa Martha, porque eran revolucionarios, pertenecían al ejército liberador del Sur, de Zapata, entonces dijo Obregón “para ganarme a esa gente le tengo que dar a cambio algo” y les dio las tierras, unas tierras salitrosas donde no se daba nada.

La laguna el “Santísimo” era una laguna con agua limpia, cuentan los pobladores que los alimentó muchos años porque ahí se cazaba pato. El pato y los quelites eran alimento importante para los habitantes de Santa Martha y el Peñón.

El entorno que rodea a una escuela le imprime características que le dan sentido y significado a sus prácticas así como valor a su presencia; la situación política, cultural y económica son elementos que rigen directa o indirectamente la dinámica escolar y con ello la convivencia entre los sistemas, incidiendo en ella como se puede apreciar en los antecedentes históricos subculturas que determinan de manera importante las practicas escolares. También de ahí se derivan sus problemas y fortalezas, todo en su conjunto crea su identidad, que hace de esta institución un caso único e irrepetible.

4.2 Planteamiento del problema.

Los problemas de convivencia que se presentan en el aula (indisciplina, violencia, bullying, dificultades en la comunicación y apatía), tienen serias repercusiones en los procesos y actores de la enseñanza - aprendizaje. Por ello se pretende articular con base a las necesidades particulares de un centro educativo, con los docentes, directivos y padres de familia interesados, formas de comunicación y uso de herramientas estratégicas Ericksonianas encaminadas al cambio.

La convivencia forma el entramado que deriva en un determinado clima escolar y se teje en las relaciones intergrupales y personales, aspectos unidos irremisiblemente al proceso enseñanza aprendizaje, se regula a través de normas y se matiza con las creencias de los involucrados; implica la transacción de marcos conceptuales, conocimientos, creencias y prácticas, aspectos a considerar en esta investigación.

Tal y cómo se declara en el informe Delors (1996) el aprender a convivir y relacionarse es parte fundamental del aprendizaje por lo que en este estudio consideramos que lograr un buen clima de convivencia debe ser anterior a cualquier otro aprendizaje, pues lo facilita o empeora. Creemos que, la calidad de la comunicación y la congruencia en el hacer, entre los docentes, directivos, y padres de familia son aspectos que contribuyen en la percepción del clima y en la solución de los problemas que se generan en la escuela como lo refiere Gottfredson en sus estudios empíricos, (citado en Blaya, 2003).

Las consecuencias de la no solución o atención a los problemas de convivencia se observan a varios niveles por ejemplo: desaniman, desmoralizan, provocan problemas psicológicos y desmotivación laboral en los docentes; fracaso escolar, desmotivación, miedo y un desarrollo socio-moral inadecuado en los alumnos; y con respecto a la escuela puede descuidar sus objetivos de formación académica y humana alejada de valores como la solidaridad, respeto, tolerancia y apoyo.

Los problemas de convivencia llevan a revisar la noción que se tiene sobre el *conflicto*, asumiendo que es inevitable y necesario, porque brinda una oportunidad educativa y de aprendizaje, por ello se considera que una buena escuela no es la que no tiene conflictos sino la que los sabe resolver.

Retomando la definición de K. Hoy y otros, Bliss y Blaya (citados en Blaya, 2003), se hace referencia al clima escolar como la calidad del ámbito escolar y las interrelaciones percibidas y experimentadas por sus protagonistas que influencian sus comportamientos. Está basado en la percepción colectiva de las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores, administradores y padres.

De acuerdo a la literatura especializada, los docentes esperan que la intervención Psicopedagógica coadyuve en la solución de los conflictos que se dan en el aula. En palabras de López, H. (2002), dado que ante los problemas de la vida cotidiana no siempre estamos dispuestos a acudir a los especialistas indicados (psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo), conviene tengamos alguna visión respecto de cómo se han construido y cómo se puede enfocar y animar el cambio, de ahí que profesores y directivos deben acercarse a los aportes interdisciplinarios de la Pedagogía y la Psicología con la intención de tener una actitud abierta de prevención y potenciación de lo positivo, de lo adecuado, de lo *per-feccionante.*

Marchesi y Martín (1998), aportan que se han verificado cambios importantes en la participación de la Orientación Psicopedagógica dadas las necesidades actuales dinámicas y cambiantes, que se orientan hacia la dedicación enfocada al trabajo con profesores y escuelas, atención a las dimensiones motivacional y afectiva, atención a la cultura de la escuela donde se desarrollan los programas, contemplando las condiciones que permiten el cambio, atención a la diversidad de los alumnos.

De la misma manera se han contemplado diversos marcos conceptuales donde tiene cabida el enfoque sistémico, desde el cual el asesor puede brindar una visión más amplia e integradora y facilitar procedimientos de trabajo grupal y reflexión sobre las acciones que la institución lleva a cabo para solucionar los problemas que surgen.

Considerando el problema planteado, es que nos hemos propuesto también abordar la acción colaborativa en la institución para poder reconocer cuando las acciones se convierten en una práctica favorable. En este proceso el orientador como asesor externo que participa en forma coordinada y de acuerdo a las posibilidades de las distintas partes implicadas puede lograr que sus acciones sean incorporadas e interiorizadas por los asesorados como se pretende mostrar en el estudio de este caso.

4.3 Preguntas de investigación.

¿Cuáles son los problemas de convivencia más comunes en la escuela?

¿Cuál es la percepción que tienen los diferentes protagonistas (docentes, directivos, familias) sobre la convivencia con los alumnos?

¿El manejo de los problemas de indisciplina, violencia y desinterés académico posibilitan una mejora en la convivencia escolar?

¿Qué interacciones entre alumnos y profesores generan pautas que llevan a problemas en la convivencia?

¿Cuáles son las normas de convivencia establecidas desde los diferentes sistemas: familia, aula, escuela? ¿Cómo contribuyen al establecimiento del clima escolar?

¿Cuál es la percepción de las familias sobre la convivencia escolar**?**

¿Cuáles son las normas de convivencia familiar de los alumnos?

¿Qué tipo de estrategias utiliza la escuela para atender los problemas de convivencia como son la violencia la indisciplina y otros?

¿Las estrategias de intervención Ericksoniana pueden ser una vía adecuada para resolver los problemas de convivencia?

¿Cuáles son las intervenciones estratégicas mas adecuadas para la convivencia?

4.4 Objetivos.

4.4.1 Objetivos generales.

Los objetivos principales de la investigación consistieron en:

1. Identificar los problemas de convivencia escolar, presentes en una escuela de educación secundaria del Distrito Federal (D. F.) desde la mirada de directivos, profesores y padres de familia
2. Identificar los intentos de solución a los problemas de convivencia escolar.
3. Aplicar de manera colaborativa intervenciones estratégicas (Ericksonianas) y sistémicas para la solución de problemas de convivencia en el aula.
4. Orientar psicopedagógicamente y dar seguimiento a la aplicación de las estrategias de intervención para la mejora de la convivencia entre los protagonistas.

4.4.2 Objetivos específicos:

- Conocer la percepción que tienen los directivos sobre la convivencia con los alumnos.
- Conocer la percepción que tienen los profesores sobre la convivencia con los alumnos.
- Identificar la percepción de las familias sobre la convivencia escolar.
- Analizar las normas de convivencia familiar de los alumnos.
- Detectar en las interacciones entre alumnos y profesores las pautas interacciónales que llevan a problemas en la convivencia.
- Identificar lo que dicen los directivos acerca de los intentos de solución a los problemas de convivencia.
- Identificar lo que dicen los profesores acerca de los intentos de solución a los problemas de convivencia.
- Identificar lo que dicen los padres de familia acerca de los intentos de solución a los problemas de convivencia.
- Proponer estrategias de intervención Ericksonianas, para la mejora de la convivencia escolar.
- Dar seguimiento a las intervenciones estratégicas de corte Ericksoniano.

4.5 Diseño y método de investigación.

4.5.1 Fundamentación metodológica.

La amplia problemática sobre la convivencia escolar, (violencia, discriminación, bullying, conductas disruptivas) que llevan a bloqueos en la comunicación, nos obligan a tomar en cuenta los planteamientos surgidos desde diferentes ámbitos de intervención como son, la orientación educativa y la intervención estratégica teniendo presente la diversidad. Lo anterior con la idea de mover las barreras generadas en las relaciones, mismas que crean problemas de convivencia, de ahí que el abordaje metodológico debe contemplar la forma en que los actores educativos interpretan las situaciones y desde esa interpretación proponen soluciones.

Sabemos que la complejidad del problema nos obliga a mirarlo en su totalidad sin olvidar sus particularidades de tal forma que se incluyan las voces y experiencias de los implicados.

Desde la complejidad presente en la institución educativa, Santos (1993) menciona que no basta con la descripción de los hechos o con el simple análisis operacional que ocurre en la convivencia cotidiana, por lo mismo se requiere de una metodología que trascienda la enumeración o simple descripción de los problemas, para arribar al análisis interpretativo de los fenómenos que inquietan a la institución educativa, en la comprensión de los significados y valores que crean las barreras a trabajar a través de programas de mejora.

En esta perspectiva de la intervención educativa reconocemos también que los aspectos vinculados con la convivencia son difíciles de abordar desde una sola disciplina, porque como ya se mencionó es multicausal y en este estudio es el enfoque sistémico la lente desde la que nos proponemos influir y comprender las relaciones entre los sistemas.

De igual manera hemos tomado en cuenta la intervención contextual que se requiere para un análisis profundo que nos permita conocer el entramado que le da sentido al origen y forma en que cada elemento del sistema convierte las dificultades normales de la vida en problemas serios que dañan la convivencia escolar y con ello los procesos de aprendizaje y formación propios de la institución educativa.

A este respecto diversos autores, entre ellos Sampieri, (2006), Pérez, (2004), mencionan que la intervención en los contextos escolares requiere de una metodología en donde a partir de un análisis cualitativo se puedan abordar aspectos tales como las creencias y significados acerca de las relaciones, los procesos de cambio y las soluciones que se han tomado. En este estudio y con la intención de explorar una realidad escolar que nos permita mejorar la convivencia, tomamos la postura metodológica cualitativa de corte interpretativo, complementado con mediciones “cuantitativas”, dirigidas a los

actores educativos, que propicien el acercamiento y comprensión de los diferentes puntos de vista sobre la problemática estudiada.

Otro aspecto que justifica el abordaje cualitativo es la naturaleza de los problemas de índole social y humano que imprimen diversidad de prácticas y subjetividades que sólo pueden ser vistas a través del estudio de sus cualidades. Desde esta perspectiva Santos, (1993) y Sandín, (2003) mencionan, que no nos sirve saber que un determinado porcentaje de profesores y otro tanto de padres de familia tienen problemas con la disciplina de los adolescentes que están formando, si no se tienen elementos para conocer de cerca las causalidades circulares de los procesos interactivos, (donde desde luego se interconectan estas subjetividades) que nos puedan orientar a una propuesta de mejora.

Dicha metodología permite tomar en cuenta el análisis de las interacciones entre maestros, alumnos, autoridades y familias en el contexto escolar donde ocurren. Por lo que la propuesta de investigación nos llevó a ubicarnos en la vida cotidiana de una escuela secundaria, en las interacciones de los actores que inciden en la educación de los adolescentes, recogiendo sus opiniones, observando sus conductas y recursos desde el paradigma sistémico en la comprensión de la problemática y la metodología interpretativa como el recurso guía de la labor investigativa.

La visión sistémica al centrar su atención en las interacciones se enfoca hacia el desarrollo de las relaciones que ocurren con los actores escolares en sus contextos ambiental, histórico, ideológico y de desarrollo (Nelson, Eleuridas, Rosenthal, 1986); el análisis del contexto permite observar sus necesidades que al no ser cubiertas se convierten en barreras para la convivencia y se expresan en problemas.

Para el análisis requerido en la intervención entre los protagonistas en el proceso de convivencia escolar se utilizó el modelo de consulta - colaborativo, que dentro de un marco sistémico, Curtis y Meyers (citados en Vélaz de Medrano, 1998) consideran que nos permiten intervenir realizando un intercambio entre el investigador (consultor) y otros agentes educativos, docentes, directivos y padres de familia, quienes finalmente

contribuirán a la solución de los conflictos de convivencia con los adolescentes y en general en la toma de decisiones para el cambio.

Se trata de un intercambio de saberes y experiencias en donde cada parte es experta en algún sentido, en técnicas, teorías o experiencias de vida, ambos consultor y consultantes, comprometen sus esfuerzos para mejorar a una o más personas respecto de las cuales tiene responsabilidad, en un contexto de interacciones recíprocas.

Bisquerra (2006) señala que el proceso de reconstrucción conjunta de la realidad entre consultor (orientador) y su consultante (profesor, tutor, autoridades y orientador escolar) conlleva a retomar la visión constructivista, en la construcción de una realidad sobre la que se ha de incidir. Con la participación de ambas partes se diseña una intervención que en un inicio pretende eliminar los bloqueos que existen en la convivencia y que generan malestar, para pasar a un trabajo colaborativo preventivo.

En este estudio la validación de la información obtenida se logra a partir de triangular los aspectos vinculados con la detección sobre los problemas de convivencia, la soluciones intentadas por los protagonistas y las estrategias de apoyo colaborativo, provenientes de los docentes, directivos, familia y alumnos. Se contempla el contexto y se propicia una relación consultor-consultante (Rodríguez Espinar, Álvarez, Erchul y Martens citados en Vélaz de Medrano, 1998).

Como lo hemos hecho patente en párrafos anteriores, en la metodología cualitativa es preciso contar con la voz de los actores educativos para conocer desde un enfoque interpretativo el análisis de su realidad y poder construir con ellos una reflexión acerca de la cultura y clima de la escuela. De la misma manera se hace necesario mirar a la escuela como un todo e ir estableciendo conexiones entre cada unos de los sistemas que interactúan porque de otra manera se corre el riesgo de que la explicación se distorsione al descontextualizarla y minimizar su complejidad.

Es importante señalar cómo la metodología va exigiendo al investigador modificarse durante el proceso y adecuar sus herramientas de intervención a la condición concreta que vive la escuela, atendiendo a su historia, su presente y futuro. La

congruencia de los elementos metodológicos con respecto a la intervención, deben estar presentes en el proceso de investigación.

4.5.2 Enfoque contextual, flexible y procesal de la metodología.

La diversidad de los problemas a los que se enfrentan los actores educativos en el nivel secundaria, así como la forma en que estos se mueven y modifican en el tiempo, haciéndose cada vez más complejos nos ha exigido en esta investigación la incorporación de un modelo flexible, que nos permita pasar de la simple enumeración y descripción del fenómeno estudiado a la profundización para la comprensión de sus relaciones y significados.

El enfoque metodológico cualitativo que utilizamos nos permite analizar el contexto pretendiendo encontrar en él las formas en que se tejen los problemas de convivencia entre los diferentes actores así como las soluciones que se intentan, para con ello trazar una intervención psicopedagógica cortada a la medida de las situaciones abordadas, considerando su conexión con otras situaciones y/o actores.

Para este estudio se ha realizado una intervención que pone atención en el proceso que se va construyendo no sólo a partir de conocer las diferentes opiniones de los actores educativos, sino de intervenir en los problemas de convivencia, desde una postura holística y flexible.

Con la intención de abordar una investigación holística, procesal y flexible que nos permite ahondar y movernos en un campo o fenómeno y profundizar en las cualidades que lo caracterizan es que hemos considerado las características de la investigación cualitativa mencionadas por Taylor y Bogdan (1986), como parte de nuestro marco de referencia metodológico, tomando en cuenta las siguientes:

- Inductiva, se desarrollan intelecciones y conceptos partiendo de pautas que dan los datos en un movimiento flexible en el campo de la investigación.

- Holística, las personas, los escenarios o los grupos son considerados como un todo en donde los significados de la conducta individual y la de los otros es puesta en un contexto de valores y prácticas.
- El investigador es parte de lo observado, es sensible a los efectos que causa sobre quienes investiga. Agregan Colás y Buendía (1998), que el investigador y los sujetos de la investigación se interrelacionan e influyen mutuamente; por su parte, Flick (2004), señala atinadamente que las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación.
- El investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; no busca la verdad o la moralidad, sino la comprensión de sus perspectivas. Mella (1998), agrega que se trata de "ver a través de los ojos de las personas estudiadas" lo cual conlleva la propensión a usar la empatía.
- Humanista, porque se acerca a las personas en lo que experimentan o sienten en sus luchas cotidianas.

4.5.3 Perspectiva interpretativa.

Dentro de la metodología cualitativa se retoma la ***perspectiva interpretativa*** específica para el estudio de la comprensión del significado de los fenómenos sociales; de acuerdo con Sandín (2003), la comprensión del contexto donde se crean los significados, el foco en las acciones humanas y la comprensión de sus causas, vistas desde el significado que tienen para las personas que las realizan, son los elementos principales considerados para la interpretación de las interacciones de los actores educativos.

La comprensión del individuo como un sujeto interactivo que comparte significados se hace necesaria al estudiar en profundidad una realidad, como la que aquí se trata, lo cual involucra a todos los implicados y marca la relevancia del papel protagónico del investigador "no se puede vivir y en consecuencia, investigar sin valores" (R. Díaz citado en Pérez, 2007: 8); el observador es parte de lo observado.

La perspectiva interpretativa es un marco que respalda las acciones y guía la reflexión de quien investiga, entendiendo en el sentido más profundo que:

1) Las prácticas humanas y en este caso las que se dan en la convivencia escolar solo pueden hacerse inteligibles accediendo a los marcos en los que los actores educativos interpretan sus pensamientos y acciones. Comprender la vida subjetiva de los participantes en su dinamismo propio, así como en sus conexiones con otros individuos y con la estructura de la institución.
2) Los seres humanos son constructores de su realidad de significados, según Wilson (citado en Sandín, 2003), son constructores de su realidad social objetiva, que a su vez los determina. En este sentido las interacciones y acciones en el ámbito escolar de la secundaria estudiada, solo son significativas en esa escuela y no pueden ser generalizadas, pero si pueden generar hipótesis útiles para realizar intervenciones en ese contexto particular con esos actores particulares y en ese momento histórico, sólo marcan líneas hipotéticas o de investigación para otros contextos.
3) Otra dimensión importante que se consideró es que los fenómenos educativos solo pueden estudiarse en la vida real donde se producen, sólo el contacto directo puede dar cuenta de la recursividad y circularidad que dominan las acciones humanas dentro del plano de la convivencia escolar para desde ahí comprender la forma en que se tejen los problemas y las soluciones.

   Las acciones humanas se definen por los significados subjetivos y el contexto donde se enmarcan de tal manera que sólo se hacen inteligibles cuando se ha penetrado en la comprensión de los mismos. A esta dimensión le llama Wilson naturalista- ecológica, agregaríamos de acuerdo con Wittgenstein, (citados en Sandín, 2003), que los seres humanos construyen significados a través del lenguaje. Entonces, las prácticas que se generan en la convivencia escolar, no pueden comprenderse desde una explicación causal sino a la luz de las razones y fines que las impulsan y de los significados implícitos de quienes participan.

Las nociones hasta aquí expresadas que caracterizan a la perspectiva interpretativa, son la base desde la cual se han detectado los problemas y necesidades de una institución específica como es la escuela secundaria objeto de nuestro estudio. A la vez son el telón de fondo para el análisis sistémico, que brindan la posibilidad de observar las conexiones de los sistemas que participan dentro de un contexto y de éste a otros.

En el entramado de interacciones se teje el clima y la cultura escolar, en ellas se intercruzan valores, creencias, conocimientos, historias, emociones y conflictos entre otros aspectos interesantes que hacen del contexto estudiado un caso único y específico que al ser abordado permite una intervención cortada a la medida de la necesidades de dicho caso. Esta perspectiva da pie a justificar el tipo de estudio utilizado.

4.5.4 Diseño utilizado: Estudio de caso único.

Como se requiere en un estudio de casos, al proceso de indagación en este trabajo se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Este tipo de estudio Pérez Serrano (2008), lo define como una descripción intensiva, holística que deriva en el análisis de una entidad, un fenómeno o unidad social. Es particularista, heurístico, descriptivo, además de utilizar un pensamiento inductivo.

Lo anterior nos lleva a obtener de la singularidad del caso y a través de los datos recabados que brindan la posibilidad de comprender su evolución y significados, a formular generales que lo identifican y con ello conceptualizar de manera operatoria acciones para prevenir en un futuro.

Este tipo de estudio desde la percepción de Pérez Serrano (2008), nos permite una intervención educativa fundamentada en: 1) estudiar una situación concreta que sea auténtica y quede representada en su totalidad; 2) que todo lo que sucede es significativo; 3) que el trabajo del investigador sea comprender de que manera los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros.

La complejidad de la intervención en un contexto escolar a partir del estudio de caso según menciona Stake (2005), nos demanda profundidad a la hora de observar en detalle la interacción en sus contextos particulares, destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en el contexto y la globalidad de las situaciones personales.

Al respecto, Pérez (2008: 94), señala que una de las condiciones para llevar a cabo un estudio de casos es que “es particularmente útil cuando el problema implica una nueva línea de indagación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos e implica determinar los factores significativos de un caso”.

En esta misma línea, el estudio de caso nos permite la observación detallada en la medida que se profundiza en la complejidad y comprensión de los problemas de convivencia, para dar paso a la acción particularizando la intervención.

4.6 Población y Muestra.

La población objeto de estudio se conformó por una Escuela Secundaria Diurna, pública, ubicada en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal.

Se realizaron dos tipos de muestreo intencional y por conveniencia o disponibilidad.

Muestreo intencional: el muestreo intencional se realizó porque se eligió trabajar con una escuela con problemas de convivencia claramente detectados en su espacio interior, además de estar ubicada en una de las delegaciones reportada con altos índices de violencia.

Muestreo por conveniencia o disponibilidad se consideró la participación de la institución escolar por presentar disposición de sus autoridades a llevar a cabo la investigación. Los participantes también fueron elegidos por su disponibilidad.

4. 6. 1 Sujetos Implicados.

La muestra se conforma de los siguientes actores educativos como se puede observar a continuación:

Cuadro número 4.1 Total de la muestra

participantes	Número total
Directivos	4
Profesores	41
Padres de Familia	63
Alumnos	194

Con esta muestra se participó en dos momentos diferentes como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro número 4.2 Muestra de acuerdo a las etapas de participación

Participantes	Proceso en el que Participaron			
	Evaluación (Instrumentos)			Intervención
	Cuestionario	Entrevista a profundidad	Observación participante	
Profesores	22	7	3	41
Padres de Familia	44			19
Alumnos de 1º. Y 2º. grado			140	194
Directivos	2	2	1	4

4.7 Instrumentos, técnicas y fuentes de información.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información responden a las particularidades y naturaleza misma de la investigación. De ahí que de acuerdo con Rodríguez et al. (1999) un método más estructurado como el cuestionario permite recoger y contrastar información utilizando la propia interpretación del investigador, en cambio la entrevista a profundidad menos estructurada y la observación participante toman en cuenta como referencia el esquema de significados de los participantes. Los anteriores fueron considerados en la etapa de evaluación.

La complementariedad de los instrumentos, técnicas y fuentes de información asegura que se toma una aproximación más comprensiva en el conocimiento y la solución del problema de investigación ya que permite validar los datos obtenidos a través de la triangulación de los mismos.

En la etapa de intervención la herramienta principal es la entrevista circular que permite una evaluación donde los significados del investigador y de los participantes se analizan en un juego recursivo.

Se obtuvo la información de fuentes primarias considerando a los actores directos del fenómeno de estudio. En este caso se han seleccionado los que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro número 4.3 Instrumentos de investigación para la evaluación y la intervención.

Instrumentos aplicados	Objetivos de la aplicación
Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado. Versión adaptada del cuestionario original elaborado por la Junta de Andalucía (España, 2004).	Obtener información sobre cómo es la convivencia en la escuela, identificando las necesidades y los siguientes aspectos: cultura y clima escolar, (relación profesor-padres de familia, indisciplina, conductas antisociales, violencia, soluciones intentadas para resolver la indisciplina, soluciones intentadas para resolver la violencia). Causas de las conductas conflictivas, políticas de la escuela para enfrentar los problemas de convivencia, relaciones y comunicación, capacidad para resolver los problemas de indisciplina y violencia escolar y formación conveniente sobre el tema de convivencia escolar y sus problemas
Cuestionario sobre convivencia escolar para padres de familia. Versión adaptada de los cuestionarios elaborados por: Fernández, Andrés, Martín, Del Barrio, Muñoz, y Almeida, A. (2002) y el de la Junta de Andalucía (España, 2004). Ambos cuestionarios fueron adaptados al Español que se habla en México a través del piloteo a una muestra de profesores y padres de familia. Estos instrumentos por su carácter interpretativo no han requerido de una validación estadística. Se retoman de investigaciones realizadas en España porque en este país, la temática ha sido ampliamente abordada desde la perspectiva teórica y práctica. Al mismo tiempo se verifica que los instrumentos hacen referencia a procesos compartidos que ocurren en la cotidianidad de la interacción escolar.	El objetivo del cuestionario es conocer lo que saben los padres acerca la convivencia escolar, los problemas que en ella se presentan y la manera de solucionarlos y conocer acerca del interés que los padres muestran en los aspectos escolares de sus hijos y de manera general tener una noción de la convivencia familiar. Las categorías identificadas son: Desarrollo del adolescente, rendimiento académico, hábitos y normas de conducta familiares, convivencia en el hogar, cultura escolar (normas, valores, relaciones y comunicación), relaciones en la escuela, opinión sobre manejo del respeto del hijo/a, ayuda de profesores y problemas en la convivencia escolar: indisciplina, conducta antisocial y violencia.
Observación participante	Participar de manera directa y profunda en la observación de la convivencia escolar en diversos espacios de la institución escolar: dirección, aula y patio de recreo.
Entrevista a profundidad	Detectar los posibles problemas de convivencia escolar las soluciones intentadas y significados de las causas de su origen.
Entrevista circular sistémica	Se utiliza para detectar la forma en que los actores educativos participan sin proponérselo en la creación de los problemas de convivencia escolar y la forma en que pueden contribuir a la solución.

A continuación se describen los aspectos relevantes que llevaron a considerar útil cada instrumento propuesto:

Cuestionario. Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite obtener información exploratoria a un grupo de personas, en general persigue el sondeo de opiniones acerca de un problema. Su uso va dirigido a la comprensión de lo que se piensa, y conjetura acerca del problema que se investiga.

Observación participante. Requiere una implicación del observador en los fenómenos que está observando. Se comparten actividades que realizan las personas en la institución, para con ello acercarse de manera profunda y fundamental a los problemas que les preocupan, (Rodríguez, 1999). Se observa de manera abierta en el aula, dirección y patio de la escuela con el objetivo de atender las interacciones entre los alumnos y de los alumnos con sus profesores; de los padres y /o alumnos con los directivos. El investigador en estudio de casos se mantiene centrado en los acontecimientos clave para después resaltar categorías o triangular la información.

Entrevista a profundidad. La entrevista a profundidad, propia de la investigación social (individual y grupal), es útil para el estudio de las conductas sociales específicas que problematizan la convivencia (Alonso, 1988).

La entrevista utilizada fue abierta semiestructurada, es un proceso específico controlado en el que el interlocutor construye una imagen de las interacciones y los problemas eligiendo vivencias específicas que brindan un panorama detallado de lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela.

Entrevista circular (***sistémica).*** El interrogatorio circular desarrollado por el grupo de Milán, es un método práctico que ejemplifica la circularidad, la doble descripción y el cambio coevolutivo en la comprensión de los cambios en los patrones de relación. Los conceptos citados fueron retomados de los escritos de Gregory Bateson y describen el pasaje de la epistemología a la pragmática de la intervención así lo señala, Penn (1982).

La doble descripción hace referencia a la visión de cada uno de los lados de la relación, la visión debe ser yuxtapuesta para generar el sentido de la relación como un todo, esto proporciona un adecuado registro sistémico.

Cambio coevolutivo, en los últimos diez años la idea de que las ecologías vivientes progresan hacia órdenes superiores de complejidad en una forma coevolutiva ha sido ampliamente utilizada en las ciencias biológicas. Una de las implicaciones de esta visión es que cualquier cambio que sea una fluctuación en un sistema en un momento determinado puede convertirse en la base de una nueva disposición del sistema en otro momento. El término también alude a las propiedades auto-organizativas de los sistemas, sabiendo que cada sistema elegirá nuevas formas congruentes de acuerdo a su propio potencial.

Circularidad en un sistema está construida por circuitos pautados y poblado de diferencias que producen información, donde el comportamiento de cada parte está determinado por el comportamiento de otros elementos así como por su propio comportamiento anterior.

La finalidad del cuestionamiento circular es fijar el momento de la historia del sistema en el cual importantes coaliciones sufrieron un cambio y la consecuente adaptación a ese cambio se volvió problemática. El interrogatorio circular busca las diferencias experimentadas antes y después del surgimiento del problema, para ello se diseñan nueve categorías, para recorrer el arco de ahora en adelante y de entonces a ahora:

- Información verbal y analógica
- Definición del problema
- Alineación de coaliciones en el presente
- Una secuencia diferente de la interacción: preguntas de clasificación y comparación
- Murmurar en presencia de otros
- Comparaciones de subsistemas
- Preguntas explicativas

El interrogatorio circular enfatiza las secuencias cíclicas de las interacciones, las cuáles están interconectadas con las creencias de los entrevistados. Los modelos de relación y de creencias pueden servir recursivamente para perpetuar las cogniciones y conductas disfuncionales (Selvini y Papp citadas en Nelson et al. 1986).

4.8 Procedimiento.

En este estudio de caso se observa un proceso que se fue moviendo mostrando su complejidad a través de diferentes etapas que fueron adquiriendo una identidad de acuerdo a la profundización en el campo a las interacciones, tiempos y espacios disponibles de los participantes.

4.8.1 Etapas del proceso investigador.

Las etapas del proceso investigador marcan etapas delimitadas en tiempos específicos en los que se fue accediendo a los diferentes actores educativos en el proceso de evaluación e intervención. De septiembre de 2007 a diciembre del 2009 se identifican las siguientes:

Cuadro número 4.4 Etapas del proceso investigador.

Primera etapa
Propósito: **Integración al contexto.**
Actividades: • Inmersión al campo (en septiembre de 2007). • Solicitud de permiso para llevar a cabo la investigación en la institución, se planteo al director del plantel en términos generales las características de la investigación y su propósito.
Segunda etapa
Propósito**: Detección de necesidades**
Actividades: • Detección de necesidades, con respecto a los problemas de convivencia y su manejo se llevó a cabo a través de una entrevista a profundidad realizada a un grupo de profesores y profesoras así como a directivos y a través de la observación directa en el patio, el salón de clases de algunos profesores que se prestaron para ello y en la oficina de la dirección en momentos importantes cuando el director se entrevistó con padres y alumnos que cometieron faltas graves. • Revisión de documentos de funcionamiento y organización de la escuela: Proyecto Escolar "Mejorando el Aprovechamiento Escolar", Reglamento actual, Acuerdo 98 referente a la

organización y funcionamiento de las escuelas secundarias decretado en 1982, antecedentes históricos, reglamento de asociaciones de padres de familia, lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación inicial y básica en Iztapalapa (2007-2008) y manual de organización de la escuela de educación secundaria y tele secundaria en el Distrito Federal.

- Se realizó el vaciado de la información de entrevistas y de la observación de la detección inicial de necesidades.
- Adaptación de dos cuestionarios diferentes sobre convivencia escolar, uno para profesores y otro para padres de familia. Mismos que fueron piloteados y modificados. Se aplico el cuestionario a 22 docentes y a 44 padres de familia, 2 directivos.
- Inserción en la actividad cotidiana de la escuela observando las interacciones y participando en las Juntas de Consejo Escolar, una vez por mes.

Tercera etapa.

Propósito: **Intervención en los sistemas, alumnos, padres prefectura y profesores**

Actividades:

- Orientación psicopedagógica (una vez por semana) a alumnos enviados por sus profesores y orientadoras al presentar problemas de indisciplina y apatía. Se realizan entrevistas circulares para la evaluación del problema.
- Aplicación a los alumnos de intervenciones estratégicas; se citaban cada quince días para observar sus avances o modificar la estrategia. La forma de abordaje al alumno fue variando de entrevistarlos a ellos solos para luego incluir a los padres y/o a la profesora.
- Se impartieron conferencias de "sensibilización" a profesores acerca de la convivencia escolar y sus efectos en las relaciones escolares y en la persona de cada uno de los protagonistas, dichas conferencias se llevaron a cabo en las Reuniones de Consejo en un espacio máximo de hora y media.
- Se llevó a cabo la intervención grupal para apoyar a dos profesoras con sus grupos con el fin de modificar la convivencia con sus alumnos y llevar de manera más adecuada el proceso de enseñanza- aprendizaje, una de ellas, con la idea de cambiar su interacción con dos de sus grupos ya que se sentía inapropiada y la segunda para darle continuidad a una tarea simbólica que llevaba a cabo con sus alumnos tutorados.
- Se trabajó con un grupo de alumnos y alumnas que consumieron inhalantes dentro del plantel generando problemas en la convivencia escolar al involucrar al resto del grupo solicitándoles que guarden silencio, y a los profesores al tener que tomar medidas para enfrentar la situación. Se solicita la participación de las madres de los alumnos, con el fin de detectar las interacciones, pautas educativas y correctivos que pueden estar contribuyendo a la presencia del problema. Se utiliza la entrevista circular con el fin de obtener información de la situación de la familia antes y después del problema y para crear algunas hipótesis sistémicas acerca del mismo.
- Se realizó un programa (se llevó a cabo durante dos meses 5 horas a la semana), dirigido a los alumnos arriba mencionados en donde a través de trabajo comunitario mostraran su disposición a modificar su comportamiento y como una medida para no ser expulsados de la escuela (ser trasladados a otra escuela como un castigo, que lleva a sólo al desplazamiento del problema). Para ello establecimos vínculos con una institución para el adulto mayor. En esta institución se llevaron tres objetivos generales: 1) en donde las alumnas realizaron tareas de apoyo a la institución: limpiar los vidrios, lavar los patios, tirar la basura; 2) segundo se enfocó a la convivencia con los adultos mayores, planeando y dirigiendo actividades como juegos de mesa, integrándose a las clases de Tai Chi, y 3) escuchando los consejos e historias que los adultos les brindaron con el fin de que corrigieran su camino. Se parte de la idea de que en la comunidad se gestan los problemas y en ella se pueden encontrar las soluciones.
- Se proporcionó orientación psicopedagógica a las alumnas, entrevistando a las madres de familia con el fin de observar e intervenir en las pautas de interacción o la circularidad del problema dentro de los sistemas: escolar y familiar. Se realizó el familiograma donde se ubican los miembros de la familia, su ocupación y edad.

- Se llevo a cabo la intervención a un grupo considerado “muy problemático” por indisciplinado con la colaboración de la prefecta del primer nivel. El grupo de estudiantes quiere enfrentarse a golpes con los estudiantes de otro grupo, los profesores de estos alumnos se quejan por su “indisciplina e irresponsabilidad”.
- Se elaboraron documentos de apoyo para dar seguimiento a las intervenciones, ampliar los cambios y evaluar el proceso. Estos documentos involucraron a profesores, directivos, padres de familia y alumnos.
- Se dio seguimiento a través de la observación y monitoreo de la aplicación de la estrategia y la forma en que se desarrolla o modifica la convivencia profesor-alumno al aplicarla. Se realizan reportes de resultados. En el seguimiento se llevaron a cabo de manera individual entrevistas con cada profesora, con el fin de encontrar los patrones recurrentes de interacción en el aula y los significados personales (creencias y valores) que contribuyen a la permanencia o a la solución de los problemas. Se averigua con ellas sobre lo que piensan al aplicar la nueva idea.
- La entrevista individual con las profesoras se realizo en espacios de tiempo limitados por los escasos momentos en que pueden ausentarse de sus grupos o llegar antes de iniciar sus actividades o en horas de servicio (horas en las que no tienen asignado grupo pero que son comodín para atender a grupos sin maestro o realizar citas con padres o alguna otra tarea escolar).
- Por escrito se hacen preguntas para reflexionar sobre qué es diferente a partir de la intervención y qué aspectos de esta van más con los recursos de los participantes. Se incluyen preguntas para identificar los pequeños cambios y el impacto que tienen en las interacciones. Con el fin de llevar un reporte escrito del seguimiento de las intervenciones se integra la bitácora de tutorías para cada grupo y profesor (doble, una para la investigadora y otra para la profesora); en ella se anotan las observaciones realizadas al grupo y a la profesora las soluciones intentadas por ella y las propuestas al final las tareas para la investigadora y la profesora en cuestión.

La herramienta principal para la obtención de información es la entrevista circular sistémica, desde ella se evidencian las interacciones de todos los participantes.

Las intervenciones de corte estratégico realizadas se proponen siguiendo algunas líneas de acción en las que se especifica: la intervención, una entrevista en la que se describe el problema, las hipótesis del ¿Por qué? se puede estar generando el problema, los involucrados en el mismo, las soluciones intentadas para su solución; se desarrollan las propuestas de intervención señalando las actividades a realizar por las profesoras e investigadora/orientadora y la explicación epistemológica teórica y técnica en la que se basa dicha intervención. Otro aspecto que se considera es la dinámica y el clima de convivencia del grupo observado, los recursos con los que cuenta, su lenguaje e intereses, por ello se asiste a los grupos para observar el trabajo de las profesoras.

Cuarta etapa

Propósito: **Intervención a directivos y familias**

Actividades:

- Atención a alumnos con problemas de conducta y bajo rendimiento que son derivados por trabajo social y tutores.
- Se citó a los padres de estos alumnos. Una de las tutoras estuvo presente en las sesiones con padres, se le incluyó en el interrogatorio y aportó información a los padres acerca del comportamiento de su hijo.
- Se tomaron acuerdos y se planearon estrategias de colaboración padres- profesora (tutora).
- Se involucra al médico escolar para canalizar a los alumnos a un especialista y obtener un diagnóstico, en caso de sospechar algún problema neurológico o psiquiátrico.
- Se dio seguimiento a todos los casos atendidos. Se solicitó la participación de los profesores de los alumnos asesorados, con el fin de solicitarles información precisa sobre el comportamiento del alumno. Concretamente se les pedía que observaran los “más pequeños cambios” posteriores a la intervención.

- También se llevaron a cabo intervenciones a nivel directivo, en dos niveles, atendiendo la situación de estrés laboral ocasionado por las presiones de su cargo y analizando conjuntamente las posibles soluciones a algunos problemas de convivencia.

La secuencia en la intervención consistió en: primero una entrevista a los padres para saber acerca de la circularidad del problema, desde este momento se dejan tareas estratégicas dependiendo de la situación, en ellas se incluye al docente, tutor. Se hace un seguimiento de los cambios en el aula y en la casa.

Quinta etapa

Propósito: **Intervenciones generales.**

Actividades:

- Se presenta un diagnóstico general de la situación de convivencia de la escuela en las Reuniones de Consejo. Se cuenta con un nuevo director.
- Se elaboró un proyecto educativo de mejora aclarando la necesidad de incluir en el currículum formación de valores y acuerdos para el abordaje y reglamentación ante los problemas de indisciplina y violencia, considerando lo planteado en el Proyecto Escolar.
- Se acuerda con el director trabajar con los padres de familia para hacer un frente común con ellos en la formación de los alumnos.
- Participación en las reuniones de Círculo para Padres. Para ello se prepara material de trabajo con el fin de reflexionar sobre temas de interés.

Sexta etapa

Propósito: **Integración de la información.**

Actividades:

- Se realiza la selección de la información con base a los datos más significativos y de acuerdo a la principal dimensión teórica analizada, la convivencia escolar sus principales problemas e intentos de solución (lo que corresponde al clima escolar). Dentro de esta dimensión se contempla también la cultura escolar (valores, símbolos, rituales etc.)

4.9 Análisis de datos: triangulaciones.

Dado el carácter de la investigación el análisis de los datos se realiza en un proceso en continuo progreso (Zapata, 2005), en atención a los momentos y temas centrales que responden a las preguntas de investigación. Se identifican dos momentos centrales:

1) Evaluación. Se señalan los principales problemas de convivencia, las causas y soluciones intentadas, aducidas y aplicadas por docentes, directivos y padres de familia. Se verifica la información a través del proceso de triangulación recabada de cuestionarios, entrevista a profundidad y observación directa.

El proceso de triangulación es considerado por Taylor y Bogdan (1986), como un modo de confrontar y someter a control recíproco la información obtenida de diferentes informantes, fuentes, instrumentos y técnicas. Para Zapata (2005), la triangulación es una forma de mejorar y probar los resultados considerando que cada método empleado tiene sus ventajas y desventajas. “Se trata de compensar la debilidad del dato aislado con la convergencia y/o complementariedad de otros datos y proporcionar al investigador un mayor grado de confianza” (Flores, 2004: 104).

2) Intervención. Se analiza la información recabada por medio de la entrevista circular, con el fin de diseñar la estrategia de intervención acorde al caso particular que se interviene. El mismo instrumento se utiliza para dar seguimiento a las intervenciones.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

La presentación de los resultados en este capítulo parte de la caracterización de la escuela, se describen sus propiedades internas y el ambiente que le rodea. Dentro de las características internas se abordan su estructura, dinámica y funcionamiento que da pie a analizar la convivencia escolar a través de lo que dicen sus actores principales: profesores, directivos y padres de familia, sobre la cultura y el clima escolar. Se detallan las necesidades latentes de mejora en el clima escolar con el fin de ubicar la intervención, para finalmente detallar la intervención sistémico estratégica realizada considerando el análisis de los sistemas: individual, grupal, escolar y el sistema observador.

5.1 Caracterización de la escuela.

La caracterización de la escuela es un elemento que dibuja el contexto en que se enmarca su estructura, dinámica y funcionamiento, por ello se retoma la voz y opinión de los actores principales que le dan identidad y generan el clima y cultura particulares desde donde se pueden observar los problemas de convivencia.

Reconocemos que son los actores quienes con su experiencia y significados resaltan aspectos particulares y únicos para cada institución y que es la experiencia vivida que les han dado los años de labor docente, la que guía su acción. A continuación hacemos énfasis en la relación que mantienen los protagonistas del proceso educativo con los diferentes sistemas sus creencias y los significados que sobre la convivencia los acercan o alejan de sus propósitos en la educación secundaria. Lo anterior se realiza a partir de los siguientes aspectos.

5.1.1 Características estructurales de la escuela.

La estructura de la escuela indica la forma en que está organizada, considerando los documentos que la orientan en los que se contemplan los lineamientos de la SEP, su reglamento interno y el Proyecto Escolar en el que se rige para su funcionamiento junto con las Reuniones de Consejo realizadas mensualmente y las llamadas Juntas de Grado.

En las Reuniones de Consejo se abordan asuntos generales diversos que orientan la actividad cotidiana, entre ellos los relativos al programa educativo y los requerimientos que la SEP ordena desde fuera, además de enfrentar los problemas de convivencia. A las Reuniones de grado asisten los tutores para discutir y proponer soluciones a los problemas de cada grado.

Otro elemento importante relacionado con la estructura son los espacios físicos destinados a diferentes actividades. Estos son relevantes para la convivencia ya que favorecen o dificultan el desarrollo de las actividades y de las interacciones humanas.

Retomando los documentos más relevantes con los que cuenta la institución y en base a los que se organiza encontramos los siguientes:

- Reglamento escolar
- Reglamento de la cooperativa escolar
- Reglamento de las asociaciones de padres de familia.
- Reglamento decretado en 1946, donde se señalan las condiciones generales de trabajo y el acuerdo 98, referente a la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias decretado en 1982 señala las funciones de cada trabajador y las condiciones de trabajo y obligaciones del personal. El inciso 5 señala que los trabajadores y docentes están al servicio de la Secretaría y que se deben cumplir las funciones con eficiencia.
- Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación inicial y básica en Iztapalapa.
- Manual de organización de la escuela de educación secundaria y la tele secundaria en el Distrito Federal.
- Proyecto escolar: “Mejorando el aprovechamiento escolar” del Ciclo escolar 2007-2008. Cabe señalar que en este proyecto aparecen los objetivos y metas que se proponen en cada ciclo escolar. También se evalúan los problemas para después proponer soluciones.

Otro aspecto de la estructura escolar es que nos lleva a observar la forma en que está constituida la plantilla docente y de apoyo, así como la matrícula, las características del alumnado y la oferta educativa que a continuación se describen.

5.1.1.1 Plantilla escolar.

La plantilla conjunta formada entre personal docente, administrativo y asistencia de servicios está integrada por 65 elementos.

El siguiente cuadro presenta la relación de asignaturas y número de maestros que la imparten:

Cuadro número 5.1 Número de profesores que imparten cada asignatura.

Materia	No. de profesores que la imparten
Español	4
Matemáticas	3
Inglés	2
Biología	2
Física	2
Química	1
Ayudantes de laboratorio	2
Historia	2
Geografía	2
Formación Cívica y Ética	6
Educación Ambiental	1
Música	2
Educación Física	2
Educación Tecnológica	10
Total	41

La escuela cuenta además con un elemento en la red escolar, una trabajadora social, 4 prefectos, un médico escolar y 3 orientadoras, además del director y subdirector.

De acuerdo a la información recabada, 21 del total de profesores atienden de 4 a 6 grupos y a un promedio de 160 a 240 alumnos diariamente, lo cual les dificulta conocerlos a todos; su ritmo de trabajo es muy acelerado y no se planea para la diversidad, el problema aumenta si se trata de un profesor de tiempo completo. Los directivos contemplan con respecto a docentes y personal de apoyo que:

> “La plantilla de docentes es buena en lo general, seis no funcionan como deberían. En este momento no es muy estable la situación porque se jubilaron algunos y todavía no son reemplazados. La trabajadora social está contratada por horas y no por jornada y en este puesto se requiere también compromiso, preparación y personalidad para tratar los problemas, para solucionarlos con mucho criterio”.
>
> Director (2008).

Además de indicar que “a veces hace falta personal, por ejemplo, un trabajador manual; que el médico escolar solo trabaja dos horas, de 8 a 10 de la mañana y debería estar toda la jornada, ya que cuando él se retira nadie se puede enfermar, ni debe ocurrir ningún accidente; el mismo caso es con el área de trabajo social”.

El equipo de orientación está formado por tres orientadoras, cada una labora 19 hrs. a la semana y están a cargo de un grado diferente. Por el número de horas que laboran, no están toda la jornada, lo que lleva a que muchos asuntos no se resuelvan con prontitud, aunado a que piden permiso o faltan simplemente y por lo regular falta una de las tres. Como se puede observar la situación laboral va en contra de un trabajo que de continuidad a las ideas que se generan en el colectivo, “no hay tiempo” para articularlas y menos para llevarlas a cabo como desearían los interesados.

Se subraya que ambos directivos son egresados de la Normal Superior. La mayoría de los profesores tienen su plaza base, otros tienen una plaza indefinida y otros están por contrato anual. A pesar de todo, una de las fortalezas de la escuela es que la mayoría de los docentes están comprometidos aunque la paga sea poca. Otra debilidad es que la mayoría no se actualiza.

5.1.1.2 Características del alumnado.

La matricula de la escuela varía, en ocasiones es alta y se rebasa el cupo; luego baja y hay deserción. Se oferta una escuela donde se pondera el trabajo y la disciplina para crear un ambiente adecuado.

En cuanto a la oferta educativa el subdirector comenta que la escuela por lo regular no es de alta demanda, por ejemplo en el 2008 se inscribieron para primer grado 171 alumnos y la escuela tiene capacidad para 240 (6 grupos de 40 alumnos); por otra

parte, recibe a los alumnos con la primaria terminada cuya edad varía entre los 11 y los 15 años.

En el Proyecto Escolar (2007-2008) se describe el número total de alumnos distribuidos en los diferentes grados sólo para el turno matutino:

Cuadro número 5.2 Distribución de alumnos por grado y totales de grupos y alumnos.

Grado	Número de grupos	Promedio de alumnos
1ero.	6	41
2do.	5	43
3ero.	5	39

Total de grupos	Total de alumnos
16	655

En cuanto al aspecto económico de los alumnos tenemos que los mismos pueden recibir tres tipos de becas, la de la SEP que es dada por aprovechamiento, la segunda por necesidad económica y cuyo monto es de $300.00 mensuales y la tercera es conseguida por los padres por parte de la empresa donde laboran.

Estas características estructurales imprimen una huella particular y profunda en la convivencia, contribuyendo al aletargamiento de los problemas, si consideramos que la plantilla de profesores no es regular, hay grupos que en los *tiempos fuera* (en los que no tienen clase) generan problemas de indisciplina. Por otro lado no es posible por las circunstancias de contratación en orientación que se de seguimiento a los problemas de los alumnos o se atiendan de la manera más expedita posible.

Lo más notorio del trabajo desplegado por directivos y docentes es el gran esfuerzo que cada uno realiza por su lado, con pocas vías que articulen un proyecto escolar que atienda lo emergente pero también de paso a lo nuevo, a actividades más consistentes que puedan mover las estructuras en las que se basa el funcionamiento de la escuela.

5.1.2 Dinámica y funcionamiento de la escuela y sus actores.

Una descripción del funcionamiento general de la escuela nos señala que como principio se retoman las indicaciones de la SEP en cuanto al manejo de los programas y reglamentos que deben seguir los actores escolares. De la misma forma se consideran aspectos que matizan su cultura como son los rituales, manejo de símbolos, de valores, creencias en cuanto a la razón y justificación de procedimientos y solución de problemas y finalmente la organización administrativa. Se regulan los procedimientos de inicio y fin de ciclo escolar y las formas de evaluar y solucionar el aprovechamiento de los alumnos.

Existe un margen de acción en la toma de decisiones que se realiza de acuerdo al criterio de directivos y docentes quienes se apoyan mutuamente cuando el problema muestra repercusiones de gravedad para ellos.

En general las presiones que ejercen los problemas de convivencia, ocupan un mayor tiempo de discusión y análisis en la toma de decisiones. Directivos y docentes se unen para buscar apoyos y proporcionárselos entre sí.

5.1.2.1 Directivos y docentes.

En cuanto a la organización de la escuela, directivos y docentes se reúnen cada mes en las Reuniones de Consejo, donde se abordan aspectos del Proyecto Escolar, problemas que ocurren en la convivencia con los alumnos y padres de familia, la tutoría, la creación de nuevos proyectos o actividades, problemas de indisciplina y control de los alumnos, se busca la forma de aplicar el reglamento escolar; las autoridades comentan las nuevas disposiciones que la SEP depara para las escuelas y que generalmente se tratan de acatar en ocasiones forzadamente. Se da la participación de elementos profesionales externos que apoyan, con pláticas sobre diversos temas relativos a los problemas que viven los adolescentes o de interés directo para el trabajo docente.

En estas reuniones a decir de algunos profesores se *escuchan muchas quejas y no da tiempo para las soluciones*. De acuerdo a las observaciones realizadas durante la investigación, se toma tiempo para resolver lo inmediato y no queda para trabajar lo necesario, aquello que podría modificar estructuralmente el funcionamiento de la escuela y permitiría reunir y aprovechar esfuerzos. A estas reuniones asisten los profesores de acuerdo con sus horarios, algunos platican entre sí, salen y ya no regresan, otros se ven muy interesados en resolver lo que ocurre participando activamente con propuestas de solución.

A la mitad de la Reunión de Consejo se lleva a cabo una comida donde todos los asistentes conviven, platican, interactúan alegremente, es un momento muy relajado que se presta al intercambio social. Otra de las reuniones importantes que se realizan son las llamadas de Grado, donde los profesores de cada grado plantean los problemas que tienen con sus grupos en cada nivel y sus posibles soluciones.

El inicio y término del ciclo escolar marcan acciones y dinámicas que directamente afectan el funcionamiento y relaciones de profesores y directivos con alumnos y padres de familia.

Con relación al inicio del nuevo ciclo, la escuela incorpora los proyectos que la SEP ha diseñado para llevar a cabo; directivos y docentes se ven nuevamente atareados con estas actividades. Cada profesor se enfrasca en su tarea y solo en la reunión mensual de Consejo, que se celebra el último día del mes, se plantean los problemas y tienen oportunidad de encontrase, platicar, llegar a acuerdos. Existen aspectos administrativos como la reprobación que hace que los alumnos en lo que se regularizan tengan periodos largos hasta de un mes en los que no pueden ingresar al plantel.

Al final del ciclo se cuenta con aproximadamente tres semanas donde los alumnos y sus profesores terminaron el programa y se ha emitido ya una calificación. La administración de la escuela requiere este tiempo para llevar a cabo el papeleo administrativo, en este momento hay ausentismo de los alumnos ya que no tienen clases y se dedican a realizar alguna actividad para llenar este tiempo porque el profesor tiene que permanecer frente a grupo.

No se puede indicar abiertamente a los alumnos que ya no asistan porque no está permitido, oficialmente se tiene que esperar la fecha señalada en el calendario escolar para que los alumnos dejen de presentarse a la escuela. Este espacio de tiempo resulta difícil para algunos profesores principalmente para el manejo de la disciplina, porque se terminó el programa, no hay más tareas que hacer en conjunto y el alumno asiste por indicación de la SEP, pero realmente el profesor no tiene tareas sistematizadas para los alumnos por lo que este tiempo se convierte en *tiempo libre* que es visto por los profesores como *pérdida de tiempo* y espacio *propicio para conflictos.*

Las figuras de autoridad son principalmente el director y el subdirector, el primero es la figura de autoridad de mayor jerarquía, le sigue el subdirector. A la dirección llegan constantemente quejas acerca de los problemas más importantes que ocurren en la escuela. El director se encarga de dar la cara ante las autoridades de la SEP, apoyándose en la figura del subdirector. El subdirector mantiene una relación estrecha con los docentes con el fin de alentar su buen funcionamiento y apoyarlos en los trámites administrativos requeridos. Respecto a la experiencia en estos puestos comentan los interesados:

> "Existe un problema en la escuela y cómo lo voy a resolver, mañana a ver qué hago para que las cosas salgan mejor, ando con ese pensamiento. Estoy allí y tengo que aguantar lo que llegue, las agresiones… pero ando siempre con la preocupación y yo digo… ser director no es un premio, dicen muchos que no hacemos nada pero es un reto porque llevas todo y siempre andas tenso… porque problemitas que tú no haces llegan, cualquier cabecita puede provocar un problema… y uno lo tiene que resolver".
>
> Director (Febrero, 2008).

Una de las funciones del director lo lleva a enfrentar en la cotidianidad de las interacciones la solución de problemas diversos con lo profesores, alumnos y padres de familia, lo cual lo coloca en una posición vulnerable y en ocasiones si no busca los apoyos adecuados se queda solo en el camino. El subdirector menciona con respecto a sus funciones que es necesario observar de manera global los problemas para tomar decisiones correctas.

Con el fin de que los directivos no formen cotos de poder, la SEP ha orientado el desplazamiento de los mismos de una secundaria a otra, así lo comenta un profesor. En el caso de esta escuela en el periodo de estudio se pudieron observar tres cambios de directivos. Este hecho es especialmente significativo si consideramos las escasas posibilidades que se tienen, de dirigir la continuidad de un proyecto.

Además de la falta de continuidad de un proyecto educativo podemos agregar el poco o nulo compromiso o la falta de tiempo (aunque exista un gran compromiso) entre profesores y directivos, situación que no permite el desarrollo de estrategias colaborativas que se expresen en el trabajo colegiado. Tarea que por otro lado "parece no es prioritaria" para la dirección de la escuela ya que lo que absorbe las acciones cotidianas son las peticiones emergentes de la SEP, convirtiendo a la institución en expertos en *apagar fuegos*.

Aún así en estas condiciones directivos y profesores se alientan en el apoyo y manejo del control disciplinar de los alumnos aunque las causas generalmente no se discuten y en menor medida se busquen soluciones diferentes a las ya conocidas.

Se pudo constatar que en algunos casos los cambios de directivos están vinculados en alguna medida a la presión que sienten para manejar las repercusiones de una comunidad que es muy complicada y en la cual llegan a recibir amenazas por intervenir en problemas serios (drogas, abuso sexual). El temor a ser afectados en su integridad física e incluso el escaso apoyo que perciben de las autoridades y de sus subordinados hace que se sientan descalificados para atender los conflictos de riesgo que se dan en la convivencia de la escuela.

Por otro, lado los mismos directivos reconocen la labor de algunos profesores, así como sus aptitudes mencionando que "en la escuela existen los recursos para salir adelante, existen buenos maestros que con mayor compromiso, conciencia y preparación y un mejor salario darían mejores resultados".

En cuanto al departamento de orientación se menciona que tiene algunos problemas porque no se llevan personalmente, se hablan lo mínimo, no hay buena "química" ni comunicación. Hace falta mucho compromiso, se cubre el tiempo y si el problema se resolvió bueno y si no, también.

La forma en que los profesores organizan sus actividades con el grupo de alumnos es considerada por los directores como otra de las posibles causas de la indisciplina, ya que si llega tarde o no mantiene involucrados a los alumnos en actividades motivantes pierde control sobre el grupo. Institucionalmente estos casos se atienden con llamadas de atención y posteriormente con extrañamientos escritos que van a su documentación personal o se da el caso en que se cambie de plantel, pero a fin de cuentas las causas no se atienden.

Desde la perspectiva de uno de los directivos, los problemas psicológicos y de personalidad que presentan ciertos profesores, tienen impacto en sus relaciones y funciones y en consecuencia en el óptimo manejo del grupo.

> "Cada maestro tiene una forma de organizarse diferente y algunos que ya tienen muchos años trabajando, ya hizo mella el trabajo y llegaron al cansancio, al agotamiento, el maestro va para abajo con todos los problemas que vive, explota y enferma. En la escuela hay maestros fuertes, pero otros débiles que cometen barbaridades.
> También hay maestros psicológicamente enfermos, nadie más que ellos tienen la razón, tienen que ir a tratamiento psicológico. Piensan negativamente y con nada están de acuerdo, chocan con todos y truenan".
>
> Director (2008).

Como lo han mencionado los directivos se percibe una población de docentes fuertemente afectada por los problemas de convivencia que tienen que enfrentar con los alumnos, que impacta directamente la relación entre ellos, ya que los profesores que se ajustan en mayor medida a los acuerdos, no ven con buenos ojos que otros los pasen por alto, generándose un clima de desconfianza que lleva a la falta de solidaridad y apoyo.

Con respecto a los docentes de esta institución un aspecto relevante es la formación de los mismos. Algunos de los docentes son profesionistas egresados de carreras universitarias y carecen de una formación pedagógica que les permita el manejo

de los alumnos en su etapa particular de desarrollo. Otros de los docentes son profesores egresados de la Normal Superior. La cita que sigue refleja esta preocupación:

> "Con respecto a la planta docente se requiere ser profesionista normalista, hay muy pocos normalistas que son los que deberían atender este nivel porque son los que están "preparados" y los demás profesionistas fueron formados para otra carrera (médicos, licenciados en derecho, odontólogos, etc.) esto les dificulta el manejo de los grupos por el desconocimiento de las características de los alumnos que atienden y por carecer de los elementos didácticos para el trabajo docente, también carecen de la motivación y cariño hacia el trabajo docente, ya que trabajan en esto solo por no haber encontrado empleo en su área, un ejemplo de ello, es el caso de un profesor de matemáticas que era piloto aviador".
>
> Subdirector (Febrero, 2008).

Esta situación refleja una de las debilidades más señaladas en la institución pública del nivel secundaria, sin embargo habría que reconocer (lo que debelan algunas investigaciones importantes), las debilidades que existen en la formación de los profesores normalistas que no favorecen la adquisición de habilidades para reconocer y resolver adecuadamente los problemas de convivencia. El tema de la convivencia por el momento se encuentra en la cotidianidad del trabajo escolar pero todavía no en los contenidos curriculares.

Al observar las formas de autoridad que tienen los docentes para el manejo del grupo encontramos diversos perfiles, desde el que tiene un concepto rígido de la educación que actúa de manera autoritaria y su vínculo es lejano y de enfrentamiento con el alumno, hasta aquel profesor que es muy laxo y todo lo quiere negociar, pero que en el afán de ser cordial pierde autoridad y se ve envuelto en situaciones de igual a igual con los alumnos.

Otros profesores intentan entender los problemas de los adolescentes y sus procesos de desarrollo, sin dejar de mantener su rol de autoridad y de poner límites cuando es necesario. Hay profesores que atienden los problemas de los adolescentes a partir de su rol de autoridad como lo menciona una de ellas quien dice "Los chicos agradecen al maestro que les pone límites y que también los atendió o platicó con ellos y conoció su dinámica familiar y de alguna manera en algo empujó para que el chico al menos terminara la secundaria". (Profa. S. 2008).

Esta condición que se espera del docente nos revela la necesidad de mostrar a los alumnos las formas adecuadas para manejar la gran cantidad de información que recibe de los medios y de los diferentes sistemas de los que forma parte, para que desde su escasa experiencia, pueda elegir con responsabilidad lo adecuado a partir de un óptimo proceso de orientación. Consideramos que esto se puede lograr a través de ponerle límites claros y flexibles que le permitan saber hasta dónde debe llegar. Se observó que los alumnos respetan a los profesores que saben manejar su autoridad y reglas claras y están dispuestos a escucharlos, quizá porque muchos de ellos tienen mucha libertad y no confían en un adulto blando que no sabe darles seguridad y certeza.

Un punto en el que directivos y docentes coinciden ampliamente es en que socialmente la figura del docente, (que contribuye a su autoimagen) se ha venido devaluando, ha caído en una dinámica de desprestigio, por diferentes razones y con ello se ha menguado su autoridad. El profesor ya no es un personaje importante, su sueldo es muy pobre y las exigencias y funciones se han multiplicado en la medida en que la complejidad de los problemas sociales familiares y educativos ha penetrado en el aula. Respecto a la experiencia comentan los interesados:

> "El docente tiene mala imagen, hasta lo califican del "maestrito"… aquellos rezagados, aquellos que no trabajan bien, que lo hacen a medias… nos tienen como "ah, es maestro, es flojo"… tienen una visión mal, no comprenden el trabajo del maestro, porque a lo mejor así se ha ido manejando, ya no somos los maestros de antes, somos cualquier cosa. Y desde la parte patronal así nos ven también, es un maestro más, un trabajador más… ahora, si hablamos de lo económico es cierto que estamos debajo de otros sectores que tienen más posibilidades. No somos los buenos de la película, somos los malos… venimos quedando como en mal lugar, porque los padres defienden a los muchachos, los defiende todo el mundo y los maestros estamos como olvidados".
>
> Director (febrero, 2008).

Comenta la Profa. S., "a nivel general, el papel como profesor ha sido cada vez más denigrado el aprecio de los alumnos se gana a nivel personal". Los profesores ya no son un modelo a seguir por sus conocimientos y el respeto que infundía. Antes el profesor abusaba de su autoridad sin embargo había más disciplina y control.

Otros profesores mencionan que el sueldo que percibe un docente de secundaria lo obliga a buscar el mayor número de horas en las que pueda laborar, lo que le exige desplazarse de una escuela a otra con todas la implicaciones del caso, y con ello a perder salud y a entrar en una dinámica de cansancio y desmotivación que lo lleva a una jubilación prematura.

De manera significativa estos aspectos están influyendo directamente en el seguimiento de los proyectos que se generan y todo a su vez tiene una incidencia directa en las relaciones interpersonales y por ende en la convivencia.

Se observa también que un profesor que tiene más estabilidad laboral puede dedicarse de manera más profunda a sus actividades escolares, muestra más apego a la institución aspecto que se demuestra en la aceptación de los rituales e interés en los proyectos. Estos profesores suelen ser más participativos, están más enterados de lo que sucede en la escuela y suelen mostrar de manera más abierta su inconformidad a la autoridad, incluso discutir los puntos de desacuerdo.

Una de las fortalezas de la institución la constituyen algunos docentes preocupados por brindarles a los alumnos los conocimientos establecidos en la currícula así como la formación humana que los dote para ser personas educadas y con valores positivos; estos docentes están dispuestos a escuchar los problemas de sus alumnos y de los padres que se acercan a ellos, están dispuestos a pedir ayuda cuando llegan a su límite.

5.1.2.2 Alumnado.

De acuerdo con el Proyecto Escolar, los problemas que presentan los alumnos con respecto a su aprovechamiento académico (mismos que se han incrementado) tienen como origen principal la fuerte crisis económica que impacta directamente a las familias, sobre todo aquellas de bajos recursos, como son la mayoría que habitan en la delegación Iztapalapa. Este impacto se refleja en su dinámica y estructura llevándolas a fuertes crisis y desintegración.

En palabras del subdirector, las características sociales de los alumnos y sus familias traen consecuencias en su desempeño y conducta ya que por habitar en departamentos pequeños los niños viven tensos. Los padres de familia están más preocupados por pagar sus departamentos y los hijos son *desatendidos* lo cual se considera una de las principales causas de un mal aprendizaje. En la experiencia del subdirector se puede mencionar que el nivel socioeconómico de los alumnos de las unidades y campamentos es el siguiente:

> "Respecto al nivel económico de los alumnos de las unidades podemos decir que es gente que pretende arribar a la clase media al pretender tener un departamento, un auto y darle estudios a sus hijos, no así los que viven en campamentos, los que apenas ambicionan tener casa y un empleo. En cuanto al nivel cultural de los primeros que habitan en la unidad, la mayoría son profesionistas y los segundos son vendedores por lo que el nivel cultural de los alumnos, es aspirar a realizar una carrera profesional; practican un deporte y de vez en cuando los llevan a un evento cultural o esperan que los lleven de parte de la escuela".
>
> Subdirector (junio, 2008).

Los directivos llevaron a cabo entrevistas a docentes, asesores, personal de apoyo y alumnos para encontrar la respuesta a la pregunta ¿Cuál es la razón por la que reprueban los alumnos? y si las causas se encuentran dentro o fuera de la institución. A este respecto se encontraron los siguientes datos que fueron también corroborados en la intervención a partir de las entrevistas pero que se extendieron no solo a las causas por las que reprueban sino también a las causas de su conducta disruptiva o de desinterés académico:

- Los alumnos pasan la tarde solos o con amigos, mientras sus padres trabajan, se señala que estos alumnos requerirían atención especial por parte del docente (23%).
- Viven con los abuelos porque los padres trabajan en Estados Unidos.
- Viven con los hermanos y están a cargo de algún familiar o vecino.
- Existe una seria desintegración familiar
- Son hijos de madre sola por separación, viudez, abandono o porque los padres están en la cárcel.

En el mismo documento se menciona que la falta de atención de los padres hacia los hijos adolescentes provoca el poco interés que estos muestran por el trabajo escolar.

En otra caracterización que se hace de los alumnos se identifican a los Alumnos con Necesidades de Atención Especial (ANAE) considerando aspectos que ponen de relieve principalmente su desarrollo social-emocional y físico: con frecuencia son llevados a la oficina de orientación por indisciplinados, son descuidados con sus materiales y su persona, no llevan tareas y salen del salón, se hacen los "chistosos" además de ridiculizar a los adultos de la escuela. Parecen agresivos, abusan de otros, tiene amigos de grados superiores o pertenecen a bandas de la colonia, retan a los adultos y parece que son educados sin límites. Estos alumnos no tienen sentido de pertenencia, no tienen raíces, cambian de escuela por habitar en campamentos, en ocasiones viven con su papá, en otras con la mamá o con algún otro familiar.

En el otro extremo estos alumnos pueden ser muy tímidos y pasar inadvertidos, faltan por razones médicas o psicológicas. Pueden presentar un cambio radical en la conducta después de haber sido alumnos regulares, se muestran altaneros con los adultos, se notan enojados con sus padres, por haber iniciado un proceso de divorcio.

Siempre están solos, llegan a su casa y se encuentran solos, con frecuencia dicen que sus padres no pueden asistir a la escuela porque están trabajando. El alumno ANAE, otra vez reprobó, "otra vez faltó", "otra vez se peleó", "otra vez se le suspendió" y es el que un día "ya no regresó".

En general la percepción que directivos y profesores tienen acerca de estos alumnos enfatiza las dificultades con sus pares y con los profesores mismos, haciendo insostenible la convivencia en la escuela y de la escuela hacia afuera, incluida la familia. Lo anterior se refleja en la opinión vertida por uno de los directivos:

> "El alumnado es problemático, muy agresivo, en cuanto a su actuación en su mayoría son irrespetuosos. Lo que tratamos es de ponerlos a trabajar y apretar la disciplina para que puedan controlarse, el problema es que no hay cultura de trabajo, por el abandono y descuido que viven, como están solos en su casa se acostumbran a jugar y no a trabajar, se acostumbran a no hacer nada. Puedo decir que en esta escuela rinden más las niñas, he pensado que de seguir así las cosas los hombres van a quedarse en casa. Si se solicita un trabajo, las niñas son quienes mejor lo hacen, llevan mejores promedios y ocupan los lugares de mayor aprovechamiento.
> El espacio reducido donde viven los alumnos da pie a la desorganización, sería muy adecuado que tuvieran un espacio donde sembrar o tener un taller para que se dediquen a algo y tengan disciplina, esto ayudaría al estudio que requiere atención y concentración".
>
> Director (febrero, 2008).

En cuanto a las razones aducidas sobre la situación familiar de estos alumnos, coincidimos en las observaciones anteriores y agregamos que algunos alumnos aunque estén solos porque sus padres trabajan tienen su atención y en ocasiones están sobreprotegidos, no cooperan en las actividades de casa y son complacidos constantemente con sus juegos favoritos y ropa costosa.

En entrevista con los padres de estos alumnos pudimos constatar la idea de que *tienen que darle a sus hijos lo que ellos no tuvieron*, o un *sentimiento de culpa* sobre todo en las madres solas que piensan que su hijo va mal porque no tiene papá que lo oriente. En otros casos el adolescente puede tener contacto con el papá pero los problemas no resueltos entre la pareja hacen que reciba indicaciones contradictorias. Como podemos observar las causas mencionadas pueden responder a múltiples situaciones, sin embargo se pudieron detectar por la disposición e interés que mostraron los padres al confiarnos sus problemas y tomar las intervenciones estratégicas que realizamos.

La situación sociocultural de una parte del alumnado es de ingresos escasos, hacinamiento y abandono de los padres. Se señala la discriminación o segregación de la que son objeto; en lo académico cuentan con escasos hábitos de estudio y desmotivación. Un ejemplo de ello es la opinión que se tiene de los alumnos que viven en los campamentos y que además son indígenas.

> “Antes los niños de campamento sufrían más la discriminación, eran niños más aislados, porque incluso el mismo olor que traían hacía que los chicos los relegaran, se dificultaba mucho su integración. Hay una comunidad Trique cerca y mucho tiempo tuvimos niños de esa comunidad, se veían retrasos por el lenguaje, en la manera de escribir y de hablar, les costaba trabajo comunicarse, en uno o dos casos las niñas no terminaron la escuela porque tuvieron que casarlas”.
>
> Profa. S. (mayo, 2008).

Al igual que algunos alumnos de campamentos los que habitan en las unidades también son catalogados como generadores de problemas de disciplina porque por lo regular permanecen muchas horas solos sin el apoyo de algún adulto que les marque límites o los motive a realizar tareas no solo escolares sino de cualquier tipo que los muevan a interesarse por algo o apoyar a alguien.

En muchos de los casos por la tarde o salen a vagar con sus amigos de la unidad o juegan a las “maquinitas” (video juegos) o miran la televisión. Existe la opinión generalizada del personal de la escuela que estos alumnos son los que más problemas de conducta y de aprendizaje presentan y que además los padres tratan de compensar su ausencia con objetos materiales y cuando se trata de que se les llame la atención en muchas ocasiones los mismos padres descalifican al maestro para dar la razón al hijo.

Otro punto importante es el que tiene que ver con las condiciones de salud, a este respecto el médico escolar indica que los alumnos manifiestan en muchas ocasiones apatía y desmotivación hacia las tareas escolares y las posibles causas son muy diversas: enfermedades, separación o muerte de los padres que suele vincularse a depresión, etc., menciona que nadie se ocupa de guiarlos en estas situaciones, aunque también atribuye a esto razones de cultura y prácticas familiares.

> “Un alumno con quien platiqué sobre la desmotivación que presentaba hacia el trabajo escolar me dijo que en realidad no le interesa la escuela porque cuando crezca quiere ser narco, le contesté que eso es muy riesgoso y que va a morir joven y con mucha seguridad responde que no importa porque lo importante es haber vivido como a él le gusta con dinero y haciendo lo que quiera”.
>
> Médico escolar (febrero, 2009).

De esta manera el médico escolar apunta que otra causa importante a atender, es la salud de los alumnos y sus familias.

Como se puede apreciar existen puntos de coincidencia en las opiniones que se vierten acerca de los alumnos como lo es el hecho de pensar que el abandono de los padres por la razón que sea, conlleva a la falta de límites y ello es una constante en todos aquellos que presentan dificultades que afectan la convivencia en la escuela.

Sin embargo cabe destacar que una fortaleza de la institución la representa una parte del alumnado que a pesar de las dificultades de la vida, han podido salir adelante y muestran interés en las actividades académicas, artísticas o deportivas en las que participan y en las que han ganado concursos importantes.

5.1.2.3 Relación escuela-Familia.

Al inicio del ciclo escolar los padres como el primero y a veces único contacto que tienen con la escuela llegan para entregar documentación, a informarse aquellos de nuevo ingreso sobre el funcionamiento y reglamento de la misma.

Otra forma en que se relaciona la escuela con algunos padres posteriormente es el Circulo, que tiene el propósito de mantener una relación cercana con ellos y para ellos, funciona de manera abierta una vez a la semana, en él se expone un tema de interés por parte de orientadoras y maestros y se escucha con atención los problemas que se tienen con los hijos.

Los padres que suelen asistir al círculo son los de los alumnos con buen aprovechamiento, por el contrario, los padres de los de alumnos con bajo aprovechamiento solo vienen cuando el problema ya es muy grave y en la mayoría de las ocasiones más que buscar una solución, intentan proteger a su hijo.

Existe como en todas las escuelas de la SEP, la Sociedad de Padres de Familia, que recaba la cuota anual, misma que es entregada al director para gastos de la escuela; esta Sociedad representa a la comunidad escolar, forman una mesa directiva y solicita a la

delegación aquellos materiales que son necesarios para su mantenimiento (pintura, pisos, etc.).

A los padres se les manda llamar cuando existe un problema de conducta o de bajo aprovechamiento, para firmar boleta y al final del año lectivo para ser informado de si el hijo fue promovido al siguiente grado, en estas ocasiones también es testigo de la entrega de diplomas a los alumnos de alto aprovechamiento.

En algún tiempo se invitó a los padres al aula cuando los alumnos no trabajaban, el padre asistente se sentaba al lado de su hijo para que fuera testigo de su desempeño; en algunos casos los alumnos se prestaban a integrarse a las actividades de la clase como reacción a la presencia de sus padres, en otras se observó la falta de autoridad de los padres ante su hijo; otros padres venían más bien a juzgar al maestro, esto llevó a eliminar dicha actividad a decir de algunos docentes que vivieron la experiencia, quizá falto lineamientos más claros y dar seguimiento. La experiencia de los directivos en esta relación escuela-familia es la siguiente:

> "En relación a las familias se ha tratado de que la comunidad se integre; es difícil que vengan, no pueden, no hay gran relación porque a los padres les interesa más ganar el pan. A la firma de boletas, por ejemplo, asiste el 70% u 80% de los padres; en eventos como el día de las madres es el mismo porcentaje. Cuando se cita a junta, de 600 padres que son, sólo vienen 30".
>
> Director (Junio, 2008).

Algunos docentes perciben a los padres como la fuente principal de los problemas de indisciplina y violencia que se generan en la escuela, al mismo tiempo perciben la descalificación que hay entre unos y otros de tal forma que el adolescente se "protege" a la sombra de esta falta de acuerdo de los adultos que le educan. Han observado tendencias entre los padres de familia que van desde ser muy protectores y permisivos, sin autoridad para corregir a sus hijo, hasta ser autoritarios e inflexibles.

Se puede apreciar en el cuestionamiento que se hizo sobre el clima escolar a padres de familia que prevalece la polaridad entre la opinión de padres y docentes en cuanto a la comunicación y relación que existe entre ellos, mientras los profesores califican de poca comunicación hasta de nula la participación de los padres, los padres

comentan la inexistencia de problemas entre ellos y los docentes, subrayando una buena comunicación.

La oficina del director está en constante movimiento con la entrada y salida de padres que piden explicaciones sobre lo que tendrán que cubrir sus hijos como requisito para pasar las materias reprobadas, piden informes acerca de la reinscripción. Y en otros casos solicitan la documentación para hacer cambio de escuela. También expresan su inconformidad por supuestos malos tratos de profesores o injusticias en las calificaciones.

Aunque los docentes indican que los padres solamente asisten a las juntas cuando el problema con sus hijos es grave o bien cuando está de por medio la suspensión, y que de otra manera no asisten en este estudio se pudieron llevar a cabo estrategias de mejora de la relación familia escuela en las que se logró un acercamiento. La estrategia que se siguió fue la de acercar a los padres a partir de la realización de entrevistas circulares, para lograr trabajar de manera conjunta en el apoyo del comportamiento de sus hijos. Los padres en general se mostraron receptivos e interesados en recibir el apoyo.

5.2 Dinámica institucional: Clima y cultura escolar.

En este punto se triangula la información obtenida a través del “Cuestionario sobre convivencia escolar” aplicado a profesores y padres de familia, (que nos aporta datos cuantitativos) así como de la observación directa realizada en el aula y patio, y las entrevistas a directivos y docentes efectuadas con la intención de abordar las soluciones intentadas y las necesidades que se deben cubrir.

5.2.1 Clima escolar.

Dentro de la dinámica que se genera en la convivencia diaria, los aspectos importantes a considerar son las relaciones y comunicación existentes entre docentes, alumnos, padres y directivos; esto se muestra en los resultados indicados en la tabla 5.1 donde el 62.5% de los profesores encuestados consideran que las relaciones y comunicación entre ellos mismos son regulares (54.2%) y malas (8.3%). Este hecho

puede ocasionar una separación en los esfuerzos que hace cada profesor por educar al alumno.

Tabla 5. 1 Relaciones y comunicación entre los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	malas	2	8,3	8,3
	regulares	13	54,2	62,5
	buenas	6	25,0	87,5
	muy buenas	3	12,5	100,0
	Total	24	100,0	

Tabla 5.2 Relaciones y comunicación entre alumnos y profesores.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	regulares	20	83,3	83,3
	buenas	2	8,3	91,7
	muy buenas	2	8,3	100,0
	Total	24	100,0	

En la tabla 5.2 es importante notar que el 83.3% de los profesores considera que las relaciones que tienen con sus alumnos son regulares, lo que implica dificultad en la comunicación y relaciones y que son a decir de algunos docentes, “la razón de dolores de cabeza” y afecciones que les llevan a la petición de días económicos.

La tensión en las relaciones entre los sistemas se incrementa cuando existen problemas de difícil solución con los alumnos y que parecen atar en algún sentido a los involucrados, en ocasiones decir lo que pasa puede llevar a expulsar al alumno, aunque en realidad solo es desplazado hacia otra escuela.

Al desplazar a los alumnos de una escuela a otra se genera en algunos docentes inquietud e inconformidad porque la percepción que se tiene es que esto no resuelve el problema solo lo mueve a otro lugar. Otra opción es no hacer nada, que finalmente es hacer algo que tiene invariablemente una consecuencia en la convivencia, para algunos profesores “hacer nada” equivale a no poner límites a sus alumnos. Se observa cómo en algún momento alguien (padre, profesor o autoridad) se siente “atrapado en un callejón sin salida” en el sentido de que haga lo que haga los resultados no son los deseados.

Con respecto a cómo se llevan y comunican entre sí los alumnos, se observó que entre ellos existen tensiones, agresiones, acoso, hechos que inclusive son subidos a internet para ponerse en evidencia y demostrar quienes son los grupos de poder. Esto se reflejó en los resultados de la tabla 5.3, donde el 66.7% de los alumnos manifestaron que su comunicación y relaciones entre sus iguales son regulares y malas; al trasladar esta información al clima escolar de la escuela se refleja en un fuerte problema de bullying.

Tabla 5. 3 Relaciones y comunicación entre alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	malas	4	16,7	16,7
	regulares	12	50,0	66,7
	buenas	5	20,8	87,5
	muy buenas	3	12,5	100,0
	Total	24	100,0	

El tipo de agresiones que sufren los alumnos por parte de sus pares hace que inclusive algunos se ausenten al presentarse problemas psicológicos no resueltos como la angustia o la depresión. En general los compañeros que son testigos del acoso o maltrato callan y al hacerlo tienen una percepción de inseguridad. Los profesores son testigos en menor medida del bullying, que en ocasiones es interpretado como normal o como un juego.

En el ambiente pesa el constante movimiento y hablar de los alumnos, que hace que los adultos a su cargo tengan que solucionar, callar y citar a los padres, enfrentar sus mentiras, etc.

En contraparte, revisando los resultados obtenidos de las relaciones y comunicación entre los profesores y el equipo directivo, la tabla 5.4 nos indica que el 75% de los profesores opinó que estas son entre regulares (54.2%), malas (16.7%) y muy malas (4.2%).

Tabla 5. 4 Relaciones y comunicación entre los profesores y el equipo directivo.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy malas	1	4,2	4,2
	malas	4	16,7	20,8
	regulares	13	54,2	75,0
	buenas	4	16,7	91,7
	muy buenas	2	8,3	100,0
	Total	24	100,0	

Las tensiones entre ellos crecen cuando hay proyectos de la SEP que tienen que ser llevados a cabo y aceptados al momento, tanto los directivos como los docentes se ven apurados en la tarea y en algunos momentos se expresa en cansancio o desacuerdo. Los profesores muestran cansancio y desmotivación hacia la dura tarea de educar por los pocos apoyos que tienen entre ellos y de las instancias superiores, lo mismo sucede con los directivos. Todos sienten en algún momento que son criticados y que tienen que hacer algo que es muy difícil de resolver cuando se trata de hacer frente a los problemas.

.

Se obtuvieron resultados sobre la opinión de los profesores acerca de las relaciones y comunicación que existen entre la institución y las familias de los alumnos; el 95.8% expresó que son entre regulares (54.2%), malas (33.3%) y muy malas (un 8.3%). Ver tabla 5.5.

Tabla 5. 5 Relaciones y comunicación entre las familias.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy malas	2	8.3	8.3
	malas	8	33.3	41.7
	regulares	13	54.2	95.8
	muy buenas	1	4.2	100.0
	Total	24	100.0	

Esto nos lleva a pensar que las familias tienen poca interacción entre sí, no obstante sufrir un problema común con sus hijos, hacen poco caso a las indicaciones de los profesores, en ocasiones no atienden sus mensajes y los problemas de convivencia se van posponiendo hasta que en realidad se vuelven graves. La experiencia que cada

familia adquiere al resolver los conflictos podría ser aprovechada por el resto si se establecieran canales de comunicación con la escuela apropiados a sus tiempos.

Otro aspecto a considerar para entender el clima escolar de esta secundaria es el referente a la relación y comunicación entre las familias y los profesores, los resultados de la tabla 5.6 indican que el 75% de los profesores las consideran entre regulares (45.8%), malas (25%) y muy malas (un 4.2%).

Tabla 5.6 Relaciones y comunicación entre las familias y los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy malas	1	4.2	4.2
	malas	6	25.0	29.2
	regulares	11	45.8	75.0
	buenas	5	20.8	95.8
	muy buenas	1	4.2	100.0
	Total	24	100.0	

La principal queja de los profesores se refiere a la poca o nula participación de los padres en la educación de sus hijos y a la escasa asistencia a juntas donde se tocan asuntos como ausentismo, aprovechamiento, conducta, etc., de los alumnos. Los padres aducen que sus horarios de trabajo no les permiten asistir y puede ser un argumento válido para una o dos ocasiones, pero no como una regla de comportamiento continua. Estas faltas a las juntas hacen que los padres pocas veces se enteren de lo que sucede con sus hijos en la escuela y por ende los profesores tengan que enfrentarse solos a la tarea de sacar adelante a los adolescentes.

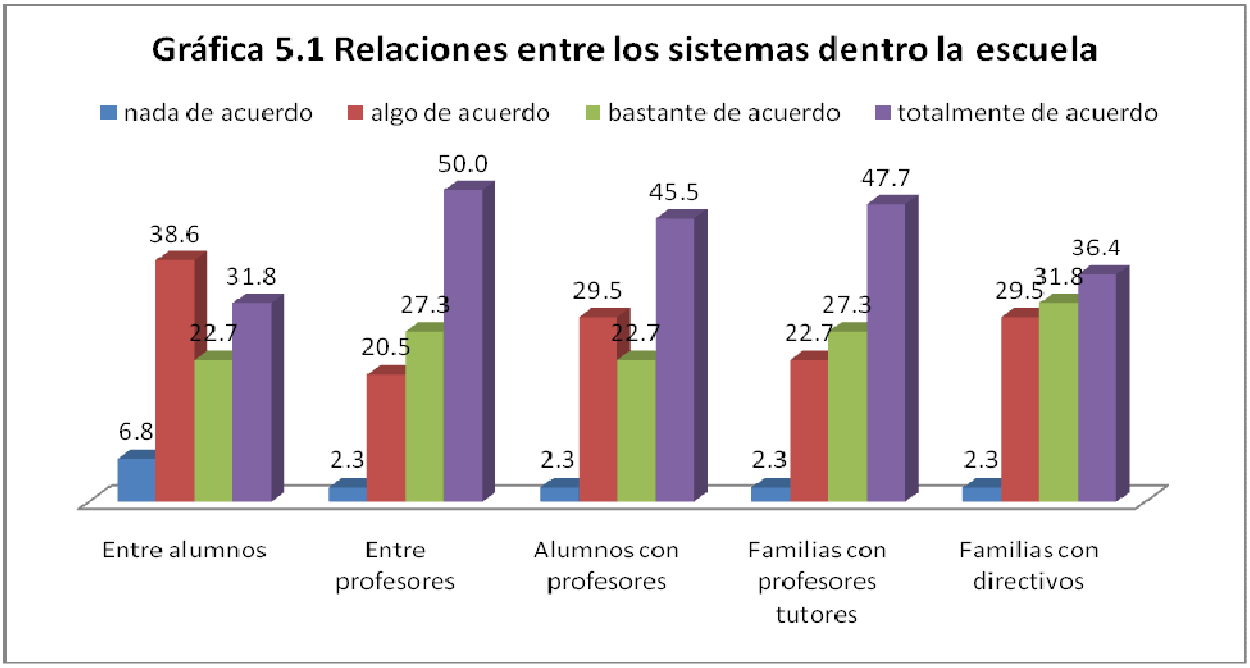
Como hemos mencionado el problema de convivencia escolar en la secundaria, a vista de los profesores, se puede deber a que la comunicación y relaciones entre los actores principales, alumnos, profesores, familias, directivos y las que existen entre ellos mismos, sean de regulares a malas, y en algunos casos muy malas, lo que indica poco acercamiento, poco apoyo, poco entendimiento, poca participación, que no le den la debida importancia, dando la impresión de que cada uno hace o supone que hace su

esfuerzo por mejorar la convivencia, pero el resultado es que los problemas solo se trasladan a otra escuela, se suspende a los alumnos, los profesores entre ellos no se apoyan ni hacen algo en común.

Lo anterior no significa que verdaderamente no haya profesores que se entregan a la tarea de educar y apoyar a sus alumnos, su esfuerzo e interés están presentes aún cuando su percepción sea pesimista acerca del alcance de sus intervenciones.

Los profesores opinan que todo persiste por no haber un método común para atacarlo, porque no todos participan con responsabilidad, porque se siguen métodos tradicionales y viejos que no dan resultados y de todo esto los alumnos son los que sacan provecho, pues en un clima escolar deteriorado, ellos solamente ven la ventaja de hacer lo que quieran, “sin límites”, “sin freno”, con pocos valores, donde las personas que se “supone” deben dirigirlos no se ponen de acuerdo, aún y cuando sus argumentos sean válidos

El problema de convivencia escolar también se analizó desde el punto de vista de los padres, quienes fueron igualmente encuestados. Después del análisis general de los resultados, observamos que casi todos los padres no “ven” problemas en las relaciones en la escuela, lo que nos lleva a pensar que cuidan sus respuestas para evitar que sus hijos sufran algún tipo de represalias, para ellos “todo está bien o casi bien”, con respuestas a los cuestionarios como estar “algo de acuerdo o bastante de acuerdo”. A continuación se expone la gráfica con las respuestas dadas al cuestionamiento sobre si los padres consideran como buenas las relaciones entre los sistemas dentro de la escuela.



Como se observa, la percepción de los padres acerca de las relaciones entre los sistemas dentro de la escuela, es que están totalmente de acuerdo en que son buenas, con excepción de las relaciones entre alumnos donde contestaron que están algo de acuerdo (38.6%) en que sí lo son contra un 31.8% en estar totalmente de acuerdo.

A este respecto, también se nota que un 6.8% no están nada de acuerdo en que sean buenas las relaciones entre alumnos y por otro lado un 22.7% están bastante de acuerdo en que sí lo son. Esta desproporción en los resultados nos indica que los padres pueden no estar enterados de lo que ocurre en la escuela y este sentido coincide con lo que reportan los profesores.

Acerca de las relaciones entre los profesores, la gráfica indica que el 50% de los padres calificaron como estar totalmente de acuerdo en que son buenas, un 27.3% están bastante de acuerdo, un 20.5% algo de acuerdo y sólo un 2.3% expresaron no estar de acuerdo en que son buenas; esta es la percepción de los padres y si esto es lo que perciben, se puede inferir que confían en las personas que educan a sus hijos. Esta confianza puede ser un buen pretexto que les permita acercarse y tener una participación de mayor colaboración con los profesores, quienes, como se mencionó se sienten abrumados sobre todo en la tarea de corregir a los alumnos.

De cualquier manera el porcentaje acumulado del 93.2% que respondieron positivamente a esta pregunta puede orientarse a utilizar esta confianza para promover programas que mejoren la convivencia escolar, donde los padres apoyen las propuestas.

Sobre las relaciones de los alumnos con los profesores, esta pregunta fue respondida por los padres, en un 45.5% como totalmente de acuerdo, un 22.7% como bastante de acuerdo, un 29.5% como algo de acuerdo y solamente el 2.3% respondió estar nada de acuerdo en que fueran buenas las relaciones. Estos resultados son similares a los de la tabla anterior, hecho que puede ayudar a mejorar la convivencia.

Acerca de la relación de las familias con los profesores-tutores se observa en la gráfica que el 47.7% de los padres calificaron como estar totalmente de acuerdo en que son buenas, un 27.3% como estar bastante de acuerdo, un 20.5% algo de acuerdo y sólo un 2.3% expresaron no estar de acuerdo en que son buenas.

Lo que podemos observar es lo que los padres perciben un estado óptimo en las formas de relación que puede tener que ver con el hecho de que no distinguen una situación tan deteriorada como se observa desde dentro de escuela o que se cuidan mucho de no transmitir mensajes que pudieran afectar la relación y a sus hijos, en ambos casos esta información requeriría ser corroborada a través de entrevistas individuales. En la intervención realizada en la escuela al explorar este punto con los padres ellos no lo consideraron un tema de interés porque no lo relacionan con un factor que afecte el desarrollo de sus hijos.

Finalmente en la relación de las familias con los directivos de la escuela, el 36.4% manifestó estar totalmente de acuerdo en que son buenas y el 31.8% indicó estar bastante de acuerdo en lo mismo, el 29.5% respondió estar algo de acuerdo y solamente un 2.3% expresó estar nada de acuerdo en que dichas relaciones fueran buenas.

Estos resultados pueden reflejar que los padres encuestados que son una mayoría, no se ven en la necesidad de acudir a la escuela por problemas con sus hijos. Según las observaciones y encuestas realizadas, cuando los padres llegan a la oficina del director es porque el caso es grave. En estos casos algunos padres de familia cuyos hijos habían

cometido faltas se dirigían de manera violenta e irrespetuosa hacia los directivos defendiendo denodadamente al hijo en sus faltas.

De cualquier manera se observa la necesidad de crear un puente a través de actividades diversas que amplíen la imagen que se tiene de estas figuras de tal manera que se tenga confianza en apoyarlos y sentirse apoyados por ellos.

Relaciones de los directivos con los profesores-tutores. A este respecto, en la Tabla 5.7, se expone que más de la mitad de los padres (el 54.5%) se manifestó como estar totalmente de acuerdo en que las relaciones en la escuela entre directivos y profesores tutores son buenas.

Tabla 5.7 Relaciones de los directivos con los profesores-tutores.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	algo de acuerdo	11	25.0	25.0
	bastante de acuerdo	9	20.5	45.5
	totalmente de acuerdo	24	54.5	100.0
	Total	44	100.0	

Los padres de familia consideran de manera general como buenas las relaciones entre estos dos actores y por lo tanto consideramos que es provechoso tomar en cuenta esta opinión ya que no ven conflictos entre los tutores de sus hijos y la dirección de la escuela, lo que nos lleva a recordar aprovechar esta situación por parte de la escuela.

En el año 2008, se implementó dentro del programa de tutorías, un curso al que asistieron algunos profesores; dentro de los puntos revisados se menciona un apartado donde se señala la importancia de trabajar la convivencia escolar. Los actores educativos profesores y directivos podrían ampliar esta apertura para introducir el tema, asignándole la importancia que merece dadas las implicaciones que adquiere para su práctica.

5.2.2 Problemas de convivencia escolar.

Docentes y directivos así como personal de apoyo son sensibles a los problemas de convivencia escolar, todos en alguna medida los han vivido y han actuado ante ellos de acuerdo a sus creencias y significados sobre cómo se debe educar al adolescente y cuál es el papel del adulto en esa educación.

La conducta indisciplinada, el desinterés académico que provoca disrupción en el aula, la violencia que encierra conducta antisocial, consumo de drogas y bullying, están presentes en las relaciones escolares y ponen en el espacio de reflexión a todos aquellos sistemas involucrados en alguna medida.

5.2.3 Problemas frecuentes de indisciplina y violencia en la secundaria.

La visión de los profesores. En el día a día de la convivencia escolar, en los problemas que surgen con los alumnos se observa desde desacato a la disciplina y a las reglas impuestas, como es no llevar completo el uniforme, introducir celulares, contestarle a un profesor de manera grosera, abuso sexual de un grupo de alumnos hacia una de sus compañeras, amenazas a docentes, robo, venta e ingesta de droga en la escuela y dentro del aula.

Dentro de los problemas de indisciplina mencionados por los maestros se encuentran en el rango de mayor frecuencia según el cuestionario citado: decir groserías y propinar empujones y que en general en su clase suelen controlar y “atajar” los conflictos y agresiones que se dan entre los alumnos. Los profesores aceptan que existen problemas de convivencia escolar y que se encuentran indefensos ante las agresiones y la indisciplina de los alumnos.

Están de acuerdo en que los problemas de indisciplina y violencia son situaciones graves que requieren la ayuda profesional especializada. Los puntajes indican que las profesoras son más receptivas y sensibles ante los problemas de convivencia que los profesores. En las entrevistas realizadas se mencionan como problemas mayores los que se dan entre alumnos, luego de alumnos a docentes y finalmente de docentes a alumnos.

Los problemas de agresión (es la palabra que usan los docentes entrevistados), son graves y han aumentado con el paso de los años. De las agresiones propinadas a compañeros están aquellas discriminatorias por la apariencia física, abuso sexual, motes, ridiculización y amenazas por parte de los alumnos y padres, al personal docente o de apoyo como es el caso de orientadoras.

> "Hay un niño en primero muy gordito, estaba muy pomponsito y los muchachos le decían charmín, pero era tanta la agresión hacia el niño, hacia su persona que el niño desistió ya no quiso venir a la escuela, por un apodo, ya el apodo pasa a un segundo término, ya no es una forma de referirnos al compañero en una forma de aprecio, tonta, chistosa, de cuates, ya es una agresión muy fuerte".
>
> Profesora L. (enero, 2008).

En los resultados obtenidos en los cuestionarios (Tabla 5.8), se encontró que el 41.7% de los profesores expresaron que los alumnos a veces molestan sexualmente a sus compañeros profiriéndoles adjetivos como "pareces joto" o "eres una puta"; en este mismo calificativo el 29.2% consideró que esta situación se presenta muy a menudo y el 16.7% que se presenta a menudo. Al sumar estos tres porcentajes nos encontramos con que el 87.5% de los profesores refieren que los alumnos molestan sexualmente a sus compañeros y que solamente el 12.5% nunca lo ha notado.

Tabla 5.8 Los alumnos molestan sexualmente a sus compañeros.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	3	12.5	12.5
	a veces	10	41.7	54.2
	a menudo	4	16.7	70.8
	muy a menudo	7	29.2	100.0
	Total	24	100.0	

Este hecho hace que entre los mismos alumnos exista discriminación y se segregue del resto del grupo a los que han sido "estigmatizados". Esta es una situación muy difícil de soportar por el alumno proscrito, llevándolo a ser retraído, a no participar en clase, a no entregar tareas, lo que se traduce en reprobar materias, o en casos extremos a negarse a asistir a clases y/o a abandonar la escuela.

Una situación que nos llama la atención es que en las entrevistas y observaciones pudimos percatarnos de un doble mensaje en la comunicación de los profesores hacia los alumnos, por un lado reconocen las agresiones entre iguales y por el otro al corregir el abuso hacia un compañero, lo hacen (cuando no es una falta muy grave) en un tono y con una expresión desenfadada hasta esbozando una sonrisa y en sus comentarios pareciera que lo ven como algo *propio de la edad*. Seguramente el alumno se da cuenta de este doble mensaje y es muy probable que siga *haciéndose el chistoso.*

La tabla 5.9 nos muestra los resultados del comentario que arriba expusimos, donde vemos que el 45.8 % de los profesores expresó que esto sucede a veces, el 12.5% que sucede a menudo y el 12.5% que sucede muy a menudo.

Tabla 5.9 Los alumnos excluyen del grupo a un compañero y lo discriminan.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	7	29.2	29.2
	a veces	11	45.8	75.0
	a menudo	3	12.5	87.5
	muy a menudo	3	12.5	100.0
	Total	24	100.0	

Al sumar estos porcentajes nos encontramos con que el 70.8% de los profesores consideraron que los alumnos excluyen del grupo a uno o más compañeros; por otro lado el 29.2% consideró que este hecho nunca sucede.

Por otra parte, los profesores refieren conductas que muestran escasas habilidades sociales en sus alumnos, levantarse del asiento, estar platicando en clase y no hacer caso al maestro, aventar papelitos, escribir en los muebles, etc. En las siguientes tablas se muestran estos aspectos.

Tabla 5.10 No cumplir las normas de comportamiento en la clase.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	2	8.3	8.3
	a veces	11	45.8	54.2
	a menudo	8	33.3	87.5
	muy a menudo	2	8.3	95.8
	No respondió	1	4.2	100.0
	Total	24	100.0	

En la tabla 5.10 los profesores reportaron que el 45.8% de las veces, los alumnos no cumplen las normas de comportamiento en clase, otros profesores expresaron que a menudo no las cumplen el 33.3% de las veces y otros más que no cumplen con las normas muy a menudo el 8.3% de las veces.

La suma de porcentajes nos arroja que el 87.4% de los profesores respondieron de alguna manera que los alumnos no cumplen con las normas de comportamiento en clase, contra sólo un 8.3% que respondió que sí lo hacen. Si recordamos, en las tablas anteriores habíamos reportado que el 91.7% de los profesores indicaron que desde el primer día de clase establecían las reglas de comportamiento en clase y discutían con sus alumnos las normas de convivencia, y que esto lo hacen a menudo y muy a menudo, pero los resultados de estas últimas tablas nos indican que los alumnos no las cumplen y por lo tanto existen problemas en el manejo de estos acuerdos. Las siguientes tablas nos muestran otros aspectos de este problema.

Tabla 5. 11 Desobedecer y no respetar al profesor.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	3	12.5	12.5
	a veces	13	54.2	66.7
	a menudo	4	16.7	83.3
	muy a menudo	4	16.7	100.0
	Total	24	100.0	

La tabla 5.11 indica que de acuerdo a los entrevistados, el 54.2% de los profesores expresaron que a veces los alumnos desobedecen y no respetan al profesor; el 16.7% que lo hacen a menudo y otro 16.7% que lo hacen muy a menudo. Esto indica un total del 87.5% de los profesores perciben este problemas contra un 12.5% de los mismos que manifestó que nunca lo hacen.

Se observó que el hecho de desobedecer y no respetar al profesor da origen a otros problemas de indisciplina que a su vez con el tiempo se vuelcan en problemas de violencia. Estos casos concretos se exponen en las siguientes tablas:

Tabla 5. 12 Negarse a hacer las tareas asignadas.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	3	12.5	12.5
	a veces	13	54.2	66.7
	a menudo	7	29.2	95.8
	muy a menudo	1	4.2	100.0
	Total	24	100.0	

Esta tabla indica que sólo 12.5% de los profesores manifiestan que sus alumnos hacen las tareas asignadas, contra un 87.5% que expresaron que de alguna u otra manera se niegan a ello. Esta es una de las consecuencias de la falta de obediencia y respeto hacia las actividades escolares por parte de los alumnos, en este punto se conecta la orientación de los padres para que sus hijos cumplan con los deberes escolares.

Algunos padres encuestados comentaron tener problemas para que sus hijos cumplan con la tarea, dicen que les da flojera y que en ocasiones mienten aduciendo que ya la hicieron o que no les dejaron. Estos padres se muestran pendientes del llamado de los maestros y por lo regular no encuentran muchas salidas. La intervención realizada llevó a observar problemas en la relación de la pareja que afectan directamente las funciones parentales. En este mismo tenor está la tabla 5.13.

Tabla 5.13 Entrar y salir de clase sin permiso.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	15	62.5	62.5
	a veces	8	33.3	95.8
	muy a menudo	1	4.2	100.0
	Total	24	100.0	

No obstante que el 62.5% de los profesores indicaron que sus alumnos nunca entran y salen de la clase sin permiso de ellos, el 33.3% expuso que lo hacen a veces y un 4.2% que lo hacen muy a menudo. Esto puede dar explicación a la presencia de alumnos en los pasillos baños y patio sin motivo aparente. Al observar este comportamiento algunos maestros y prefectos intentan corregir y nuevamente las explicaciones que aducen los alumnos son “no me gusta la clase de matemáticas” “me cae mal el maestro”

“no traje el material” parecen minimizar la falta ante lo que se esbozan una sonrisa. El doble mensaje se presenta como una doble vía que da opción al alumno de obedecer o no.

En la tabla 5.14 observamos que sin motivo aparente los alumnos llegan tarde a sus clases, no obstante tenerlas todas en el mismo salón.

Tabla 5.14 Llegar tarde a clase.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	9	37.5	37.5
	a veces	12	50.0	87.5
	a menudo	1	4.2	91.7
	muy a menudo	2	8.3	100.0
	Total	24	100.0	

El 50% de los profesores externó que los alumnos a veces llegan tarde a clase, el 8.3% que lo hacen muy a menudo y el 4.2% que lo hacen a menudo; por otra parte, el 37.5% de los profesores indicó que nunca llegan tarde a clase. Esta situación, de que más del 60% (el 62.5%) de los profesores admitan llegadas tarde de sus alumnos o reporten que de una u otra manera llegan tarde, se convierte en una situación difícil de controlar a largo plazo, porque si unos profesores lo permiten, los alumnos lo considerarán como una regla a seguir. También puede indicarnos que el 37.5% de los profesores que reportan que esto nunca pasa, son la excepción a la regla y habría que indagar qué hacen para que este hecho no les pase.

Finalmente podríamos decir que los problemas de convivencia que golpean con mayor fuerza a la secundaria estudiada son la violencia, bullying, indisciplina y conducta disruptiva, esta última se disfraza y esta presente en sus dos expresiones: alumnos que no atienden la clase aún cuando no se levanten de sus asientos y otros que estando muy desmotivados no ponen atención, no llevan la tarea, etc., ante ello los profesores se esfuerzan, buscan formas de intégralos a la clase aún cuando no lleven materiales haciendo que el proceso de enseñanza no fluya adecuadamente. Esto se revela en palabras de uno de los directivos:

> "Los asuntos más frecuentes que se tratan en orientación son: falta de respeto a los compañeros o a los maestros, peleas, no obedecen a sus maestros, no cumplen con su tarea, introducción de materiales prohibidos: celulares, cutters, marcadores de aceite y de agua, alcohol".
>
> Director (2008).

Otro problema que surge amenazante son las conductas que caen en el orden de la ilegalidad como la venta y consumo de droga en el interior de la escuela. Se considera que los actores educativos se ven ante un "camino sin salida" al intentar su solución porque si se hace abiertamente los profesores se ven amenazados por los delincuentes que desde fuera les quieren silenciar. La escuela misma puede quedar en muy mala reputación al expresar abiertamente este problema, ahora que si no se socializa la información, el problema no se resuelve y por lo tanto crece y se sale de control.

La solución a esta problemática por parte de algunos actores educativos es pedir su cambio, o desplazar a los alumnos a otra institución, obviamente esto no soluciona y es posible que con el tiempo vaya incrementándose.

Visión de los Padres. Cuando analizamos los resultados de los cuestionarios a los padres, nos encontramos con dos situaciones opuestas, una de ellas tiene que ver con la manera en que los padres hacen que sus hijos obedezcan sus órdenes en casa, hagan su trabajo en el hogar y cómo se manifiestan cuando sus hijos no hacen sus actividades. Esto se representa en las siguientes cuatro tablas.

Tabla 5.15 Hábitos y normas de conducta. Forma de actuar de los padres hacia sus hijos.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	2	4.5	4.5
	casi siempre	4	9.1	13.6
	algunas veces	2	4.5	18.2
	casi nunca	11	25.0	43.2
	nunca	25	56.8	100.0
	Total	44	100.0	

En esta tabla se puede observar que el 56.8% de los padres respondieron que casi nunca castigan, golpean o le gritan a sus hijos cuando no hacen lo que se les dice; el 25% expresaron que casi nunca lo hacen; el 9.5% que casi siempre lo hacen; el 4.5% que algunas veces lo hacen y el otro 4.5% que siempre los castigan, golpean o les gritan. En este extremo se encuentran los padres que son muy estrictos y a la menor provocación ejercen violencia sobre sus hijos, a veces estos alumnos pueden ser agresivos o bien, dejarse violentar por otros.

Es importante hacer notar que de los porcentajes acumulados el 43.2% de los padres aceptaron ejercer su autoridad cuando sus hijos los desobedecen (con castigos, golpes o gritos), pero el 56.8% se expresó con un rotundo "nunca". Creemos que los padres que aceptaron ejercer su autoridad a su manera pudieron expresar con mayor libertad lo que hacen, mientras que los padres desobedecidos que refieren "no haber hecho algo nunca", pueden limitar su respuesta por temor a ser criticados o comprometer a sus hijos o ser mal interpretados. Aunque como expresan profesores y directivos puede ser que estén muy alejados de sus hijos y para compensar su ausencia pasen por alto sus malos comportamientos.

La tabla 5.16 indica los resultados obtenidos cuando se cuestionó que si como padres reaccionaban con enojo o gritos cuando sus hijos no hacían lo que les pedían; el 50% respondió que algunas veces lo hacían, el 22.7% que casi siempre reaccionaban así; el 6.8% que siempre reaccionaban de esa manera y por otro lado, un 11.4% de los padres respondieron que casi nunca se enojaban o gritaban y sólo el 9.1% dijo que nunca reaccionaba con gritos o enojo.

Tabla 5.16 Cuando mi hijo/a no hace lo que yo le digo suelo reaccionar gritando o enojándome.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	3	6.8	6.8
	casi siempre	10	22.7	29.5
	algunas veces	22	50.0	79.5
	casi nunca	5	11.4	90.9
	nunca	4	9.1	100.0
	Total	44	100.0	

Si sumamos los porcentajes observamos que el 79.5% de los padres aceptaron reaccionar con enojo y/o gritos ante la negativa de sus hijos a hacer lo que les mandaban y solamente el 20.5% indicaron hacerlo casi nunca o nunca. Al comparar estos resultados contra los obtenidos en la anterior vemos que no cuadran porque sólo el 43.2% aceptaron reaccionar con castigos, golpes o gritos contra un 79.5% que en esta tabla lo aceptaron.

Esto nos muestra que aunque la pregunta es casi similar, los padres responden "cuidando" no verse como personas agresivas ante sus hijos, pero los resultados en la escuela indican que los adolescentes presentan severos problemas por falta de límites; no quiere decir que estemos de acuerdo en que golpeen o castiguen a sus hijos, pero sí que los corrijan.

A pregunta expresa a los padres sobre qué hacen cuando sus hijos no cumplen con lo que les piden, respondieron de la siguiente manera.

Tabla 5.17 Hay días que no le paso ni una, pero en otras ocasiones lo dejo que haga lo que quiera.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	casi siempre	3	6.8	6.8
	algunas veces	10	22.7	29.5
	casi nunca	15	34.1	63.6
	nunca	16	36.4	100.0
	Total	44	100.0	

Es importante notar que hay padres que no ejercen su autoridad y permiten que sus hijos hagan lo que quieran; la tabla 5.17 reporta que el 22.7% de los padres respondió que lo hace algunas veces y un 6.8% que lo hace siempre. Tal vez sea por cansancio, fastidio, culpa, por falta de tiempo, etc., que algunos padres no son constantes en la manera de educar, ocasionando que el adolescente a veces haga lo que le corresponde y otro simplemente no lo haga. Esto lo traslada al ámbito escolar, donde en ocasiones hace las tareas y otras no. También se ve en la tabla 5.22, que el 34.1% de los padres casi nunca lo permiten y otro porcentaje similar indicó que nunca lo permite, o sea que se cercioran de que sus hijos hagan sus actividades todas las veces.

En la tabla 5.18 observamos que el 54.5% de los padres indicaron que nunca aceptan que sus hijos hagan lo que quieran y un 29.5% que casi nunca lo hacen; esto nos da un porcentaje total del 84% que ejercen su autoridad; por el contrario el 6.8% de los padres aceptaron que con tal de no enojarse terminan por hacer lo que sus hijos quieren, otros padres (el 4.5%) respondieron que lo hacen casi siempre y otros 4.5% indicaron hacerlo siempre.

Tabla 5.18 Mi hijo/a siempre se sale con la suya y por no enojarme termino haciendo lo que él quiere.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	2	4.5	4.5
	casi siempre	2	4.5	9.1
	algunas veces	3	6.8	15.9
	casi nunca	13	29.5	45.5
	nunca	24	54.5	100.0
	Total	44	100.0	

En el otro extremo se encuentran los padres que son muy estrictos y a la menor provocación ejercen violencia sobre sus hijos, a veces estos alumnos pueden ser agresivos o dejarse violentar por otros.

Las respuestas de los padres a estas preguntas pueden estar avalando la creencia de los profesores sobre los escasos límites y manejo que los padres tienen de sus hijos debido a su ausencia o a una gran permisividad como medida compensatoria.

> Están acostumbrados a hacer lo que ellos quieren, porque se observa como una sobreprotección … el papá siempre está a la defensiva contra nosotros y le da la razón al niño… como diciendo “no hagas caso a lo que te digan tus maestros”…a lo mejor muchas veces lo toman como “está loca la maestra”… “yo te resuelvo tu problema”… entonces yo si he visto varios casos de niños que se le ponen a uno al tú por tú y ya cuando está la situación de que se viene el problema porque el niño no trabaja, pese a que se le mandó reportes, recados… vienen las mamás tratándole de solucionar sus problemas”.
>
> Profa. B. (enero, 2008).

La opinión de los profesores entrevistados revela que la malas prácticas de crianza han dado lugar a mirar algunas conductas como juego y sin embargo tienen un alto contenido de agresión como lo es el pegarse hasta hacerse moretones, lastimarse para

herirse la piel y luego arrancar la costra, es algo que da una marca que identifica a todos como parte de un grupo.

Lo anterior se ha reflejado en el comportamiento de las alumnas que ha variado de ser niñas con mayor control que los varones, a querer hablar con palabrotas como ellos o golpearse con ellos y participar en juegos de índole sexual.

Los problemas mencionados han requerido la presencia de los padres de familia que responden de diferente manera, algunos defienden a su hijo contra lo que suponen un mal manejo o exagerado castigo por parte de la escuela; manifestando su inconformidad principalmente al director a quien cuestionan y llegan a insultar, justamente frente al joven que cometió la falta.

En otros casos los padres tienen como respuesta escuchar la queja que primero es dada por el profesor o tutor que vivió la mala experiencia con el alumno para poner solución al problema. Cuando el problema es muy grave como abuso sexual o consumo de drogas se pasa el caso a la máxima autoridad, el director del plantel, quien se ciñe a lo que la SEP plantea como reglamento. En ocasiones los profesores pueden acordar con los alumnos pasar por alto estos problemas con el compromiso de que el alumno lo tome como una oportunidad para modificar su conducta, en tales casos puede ser que ni los padres ni las autoridades del plantel se enteren de estas situaciones graves.

Estos resultados indican que uno de los aspectos de la cultura escolar, la enseñanza valoral no es explícita ni forma parte de los objetivos de la institución. La institución no presenta una identidad cultural definida, en ella convergen subculturas que la hacen marchar en sentidos diferentes y hasta opuestos.

5.2.4 Factores que generan la violencia escolar.

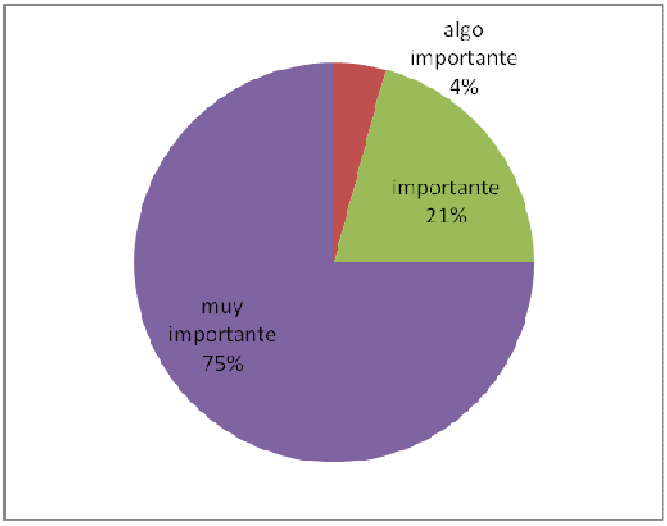
En este apartado hacemos referencia a los factores que los protagonistas del proceso educativo han considerado importantes para explicarse, las causas de la violencia estos son los que tienen que ver con la familia, los profesores, medios de comunicación y condiciones sociales, a los cuales nos referiremos a continuación.

a) La familia. Desde el punto de vista de profesores y directivos la principal causa de la violencia se encuentran en la familia, siendo como ya se mencionó reiteradamente, las prácticas de crianza y la ausencia de los padres en el hogar, la razón más importante es la falta de límites en los alumnos, del poco respeto a los adultos y la mínima tolerancia a la frustración, lo cual lleva al adolescente a la condición de apatía e incumplimiento de las tareas y actividades escolares. Lo expresado a continuación se repite como una constante en voces de profesores y directivos:

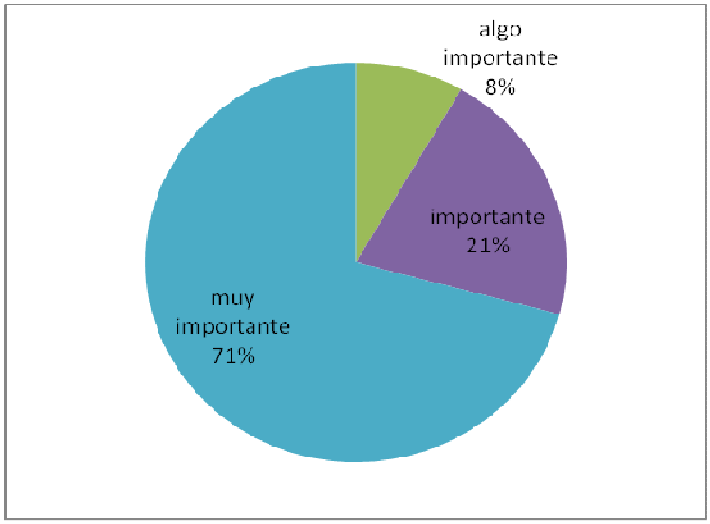
> "Yo lo que observo es que es una problema grave de violencia, pero en muchas ocasiones es generado por la familia. Lamentablemente como trabaja papá y mamá… entonces los chicos se quedan solos, y muchas veces los papás compensan con muchos aspectos materiales a los niños, te premio o a lo mejor te compro".
>
> Profa. F. (enero, 2008).

La percepción de profesores y directivos de quedarse solos en la labor educativa cobra sentido al leer estas palabras, también puede ayudarnos a comprender la desmotivación y cansancio que son consecuencia de intentar e intentar soluciones sin obtener resultados. Las gráficas 5.2 a 5.4 ilustran los aspectos arriba indicados.

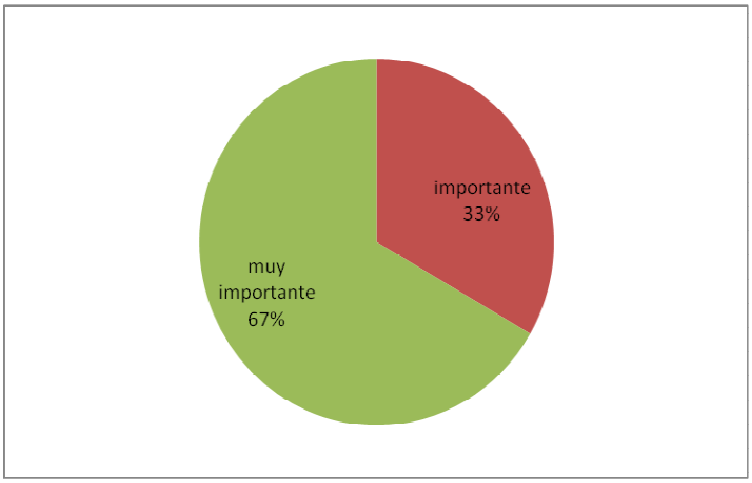
Gráfica 5.2 Problemas familiares.



Gráfica 5.3 Los padres no los atienden y prácticamente están solos.



Gráfica 5.4 Falta de límites por parte de los padres.



Como se puede inferir según lo dicho por los profesores y constatado en la literatura especializada, la familia juega un papel central en el autocontrol que conlleva saber hasta dónde se encuentran los límites entre lo que “deseo” y lo que “puedo” o “debo” hacer dentro del contexto familiar y fuera de él.

La noción de que la agresividad que se vive en casa permea las relaciones de los alumnos en la escuela, está ampliamente sustentada en la literatura, en el plantel estudiado se conoce que algunos padres son policías o judiciales y aunque no se quiere

decir que necesariamente tengan que ser personas agresivas por el hecho de ser policías, en la experiencia de los profesores, algunos de ellos son prepotentes y los tratan de una manera muy violenta. Se platican experiencias en las que una profesora es amenazada por haber reprobado a un alumno incumplido.

> "El alumno no había hecho tareas ni entregada nada, no había entregado trabajos y prácticas… estaba reprobado… y entonces el señor… muy enojado, porque estaba furioso creo que me quería pegar, voltea la solapa de su saco, y dice pues es que yo soy quien manda aquí, si, sí traía una pistola, y le dije pues discúlpeme pero esta reprobado… y enseñándome la pistola, si me la enseñó… y entonces le dije, bueno si usted quiere que el niño pase, pues que se ponga a trabajar… la esposa lo jaló y lo echó hacia atrás, la señora me dijo… espéreme, como queriendo componer las cosas… porque había visto lo de la pistola… el señor bajo y se quejó aquí en la dirección… …el señor me enseñó la pistola, se portó de una forma muy agresiva pues que me estaba dando a entender…quién tenía el poder".
>
> Profa. B. (enero 2008).

La experiencia de esta profesora evidencia uno de los aspectos observados en la dirección del plantel, donde los padres llegan a insultar al director y profesores que levantan castigos a faltas graves de los alumnos como son abuso sexual, insultos a profesores o maltrato a las instalaciones.

La educación familiar se observa también en los juegos y formas de identificarse que ahora tienen los adolescentes; en general las interacciones agresivas que tienen entre ellos no se hacen delante de los docentes u otra autoridad, lo hacen cuando están solos en el salón o los baños o en los pasillos, lo que genera una vigilancia constante por parte de los prefectos.

A este respecto, la tabla 5.19 nos muestra que en casa del adolescente la educación que recibe es de tipo machista, donde se pondera la superioridad del hombre sobre la mujer, se tiene que responder a todo lo que él diga tenga o no razón.

Tabla 5.19 Tener una educación muy machista.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	4	16,7	16,7
	algo importante	6	25,0	41,7
	importante	6	25,0	66,7
	muy importante	8	33,3	100,0
	Total	24	100,0	

En esta tabla, el 33.3% de los profesores la señalaron a la educación machista como causa muy importante de generación de violencia, el 25% la consideró como importante y otro 25% como algo importante; esto nos da como resultado que el 83.3% de los profesores coinciden en sus respuestas.

El comportamiento bravucón, contestario, de creer siempre tener la razón, es una forma de comunicación del adolescente que refleja la cultura y educación machista que recibe. Se refleja de igual forma en la elección de juegos, pasatiempos y formas de enfrentar emociones delicadas, como la tristeza y el sufrimiento. Los adolescentes hombres son casi incapaces de llorar y aguantan su frustración y dolor que más tarde se convierte en agresividad; las mujeres por su parte según lo expresan algunos profesores, se llevan "pesado" queriendo parecerse a sus compañeros y mostrar fortaleza y no debilidad, con objeto de ganar estatus en el grupo.

Los profesores relatan que en otros tiempos los alumnos de primer año se veían un poco cohibidos, pero ahora desde un inicio empiezan a relacionarse con golpes, abrazos, se tiran al suelo, luchan en el suelo, esto puede ser el producto de tantas horas de videojuegos; no hay un adulto en casa que ordene la vida del adolescente y tiene por parte de sus padres todos los nuevos juegos que le interesan.

La consecuencia grave con respecto a esta actividad es que el chico en el aula tiene muy disminuida su capacidad de atención y concentración para la actividad académica, presentan pocos hábitos de estudio lo cual lo lleva a jugar a platicar, o hacer bromas pesadas, provocando serias disrupciones en el salón. Los videojuegos usados con poco cuidado son a juicio de los profesores el elemento disparador de esta desatención además de generar violencia.

> "El niño traslada lo que juega en las en las computadoras a su vida, se dan cuenta que en las maquinitas no duele y ahí se pueden pasar cinco ó seis horas pegándose y no le va a doler y ustedes aquí quieren hacer exactamente lo mismo y no se puede, pero creo que es un elemento que nos está dando en la actualidad la tecnología y todos esos avances, los aparatos que ellos manejan como esa confusión entre lo que ven en lo virtual con lo que ven en la realidad".
>
> Profa. B. (enero, 2008).

Un aspecto que llama la atención a varios profesores es la edad de los padres que por su juventud tienen dificultad en el manejo de sus hijos adolescentes. En la escuela hay algunas madres que son muy jóvenes, parecen hermanas de sus hijas adolescentes, tienen un trato con ellas de igual a igual, lo que deriva en una escasa apreciación de la figura de autoridad y con ello falta de límites. Así lo denota la experiencia narrada a continuación:

> "Se presentan situaciones con los papás, ya que son muy jóvenes, demasiado jóvenes, los papás de 29, 33, 34 años… con hijos de 12 o 14 años en una ocasión yo ví a una alumna con un osito, un osito y maquillada… y le dije tú no puedes entrar,… porque hay un reglamento que no permite eso… y veo a la mamá y me pregunto y ahora ¿cómo le digo?, porque me saluda y al saludarle le veo el mismo osito, y le digo los problemas… su hija viene muy maquillada, etc., y me dice y ¿qué quiere que haga?... ¿y? ¿Y?..."
>
> Profa. B. (enero, 2008).

Así como este incidente se pudieron observar otros donde coincidentemente las madres solas y muy jóvenes mostraban una relación ambivalente ante sus hijos-as que deriva en dejar poco claros los límites de lo aceptable o inaceptable.

b) Los docentes. Los docentes tienen un lugar importante cuando se habla de problemas de convivencia, ya que en su manera de actuar e interactuar con los alumnos les muestran lo que es permitido o no, hasta donde pueden llegar y si se tiene que respetar o no el reglamento escolar.

Algunos de los docentes son permisivos, laxos en su trato, se tutean con los alumnos, pasan por alto infracciones cometidas al reglamento, no llaman a los padres cuando se cometen acciones mayores como es el hecho de encontrar a los alumnos ingiriendo drogas dentro de la escuela, porque tienen la idea de que de esta forma les dan una "oportunidad" para cambiar. Lo anterior quedo expresado en las tablas que versan sobre la comunicación entre profesores y alumnos que se muestran arriba.

Los profesores en general están de acuerdo en que es importante respetar el reglamento, en que las agresiones más frecuentes van de los alumnos hacia ellos y hacia sus pares, sin embargo la cita siguiente muestra una opinión opuesta y con ello nos ayuda

a pensar que quizá otros profesores no expresan verbalmente su opinión, pero en la acción, al no cumplir el reglamento o cumplirlo a medias, comparten estos significados…

> "Yo quisiera comentar algo… yo siento que la violencia que se da en la escuela es muy profunda, pero todos nos estamos enfocando a que los niños son el resultado de la violencia y del ambiente social y se nos olvida que los adultos también la generamos y entre ellos nosotros, ya que el sacarlos del salón también es agredir, yo he visto a muchos niños fuera y les pregunto qué paso… "pues el maestro me sacó"… o sea yo entiendo que hay problemas, la familia, la sociedad en la que conviven es la culpable pero también nosotros somos agresivos con ellos… sacarlos del salón, a veces hasta les prohibimos que usen una determinada prenda o que lleven un determinado corte de pelo, para mí el reglamento es una agresión contra la persona… es cierto que quien hizo el reglamento lo hizo para que la sociedad conviva y conviva bien, pero también es una atentado contra la libertad…"
>
> Prof. G. (enero, 2007).

> "Yo creo que de esta situación los adultos debemos de aprender a negociar con los muchachos y hacerlo con gusto, porque nosotros les ponemos un papel *yo soy el maestro y ustedes los alumnos* y debemos aprender cosas porque de esa manera ellos nos van a respetar más y vamos a poder entenderlos mejor y vamos a poder ayudarlos".
>
> Prof. M. (enero, 2008).

Reflexionar sobre esta diversidad de opiniones puede ser útil para cuestionarnos ¿Qué es lo que hacen los adolescentes con estas ideas, que seguramente llevan a acciones también diferentes de sus profesores? y a la vez ¿Cómo afecta el hecho de que el reglamento sea aplicado por algunos docentes mientras que otros lo juzgan como una agresión?

Varios profesores parecen muy estrictos, en su clase hay disciplina pero esto según sus propios compañeros provoca distanciamiento en el vínculo con el alumno. Algunos parecen estar hartos de lo que sucede con los adolescentes y se muestran apáticos, o en el peor de los casos no saben qué hacer repitiendo una y otra vez las mismas soluciones.

Hay profesores que tienen mucho interés en formar a los alumnos de una manera integral, mostrándoles valores adecuados como la solidaridad y el respeto, fomentan en sus actividades tutorales el crecimiento y el interés en hacer las cosas mejor, si bien saben escuchar los problemas de sus alumnos, también saben poner límites, muestran interés por aprender cómo manejar y resolver situaciones con los alumnos.

También están presentes los profesores que aún cuando son conscientes de los problemas tienen temor de vivir represalias por parte de los padres, así lo expresan las palabras de una profesora:

> "En algunos casos a lo mejor se concientiza un poquito al papá; algunos papás a lo mejor si comprenden y hacen el intento, pues de ayudar, pero otros tajantemente vienen y así como que intimidan a una … intimidan y muchas veces uno dice pues "yo no tengo necesidad de generarme un problema mayor", porque nosotras estamos en un medio difícil y pues a lo mejor no nos hacen nada aquí pero nos hacen algo allá afuera… y nos hemos enterado de casos de compañeros que los niños los han amenazado y a la salida les pegan y son amenazas fuertes".
>
> Profa. B. (enero, 2008).

Ante este tipo de situaciones como es de esperar también se dan múltiples respuestas, quizá esta sea una de las razones que obligan a solicitar un cambio de plantel.

Retomando lo antes dicho sobre el punto de la diversidad de opiniones la siguiente cita expresa el pensar de una profesora-tutora que marca como problema el hecho de que no haya acuerdos entre los profesores en cuanto al manejo del reglamento.

> "Los estamos confundiendo… ¿en qué sentido? En que yo maestra, lo agredo, como usted dice maestro, cuando estoy cumpliendo con un reglamento y le digo puedes o no hacer esto, pero el otro maestro, a lo mejor más joven más a la moda… a lo mejor un poco más permisible… le permite ciertas cosas y… o es o no es… y lógico es que los chicos ya lo aprendieron muy bien…
> ¿Qué pasa con el niño en la casa? Si el papá es el que me da el permiso, pues me voy con mi papá, pero si se pone más firme pues me voy del lado de mi mamá y entonces, si en la escuela encontramos esta condición entre los maestros, entre los adultos, pues lógico el niño se va a ir del lado de lo que le gusta y yo no quiero decir que esto sea mejor o peor simplemente son diferentes formas de ser. Hay a quienes no nos preocupa que traiga una perforación, que traiga un peinado o que veamos que el reglamento es una agresión, cuando entonces del otro lado hay quienes vemos que no; un reglamento es necesario para la convivencia y el orden y la buena conducta de una escuela entonces ahí vamos a encontrar los adultos que convivimos con el niño y es una llamada de atención y que bueno que están aquí para ponernos de acuerdo los adultos de la escuela sobre cómo vamos a manejar esta situación".
>
> Profa. R. (enero, 2008).

Como se puede apreciar el alumno tiene la posibilidad de relacionarse con toda esta gama de estilos que le presentan sus profesores, en ocasiones de la misma manera que lo hace en casa, y se va por la vía que más le conviene.

Pasando al punto de las condiciones, laborales, sociales y económicas que viven los docentes, se juzga que juegan un papel importante al momento realizar su trabajo en el aula. Existe hacia este gremio un gran descuido y maltrato al tener que enfrentar una labor en aislado, con un sueldo pobre y difíciles oportunidades para su formación y actualización. El cansancio laboral se hace presente y las relaciones en el aula se denigran.

Una razón que se aduce en la generación de problemas de convivencia radica en el manejo de la etapa adolescente, sus características y la comprensión de los problemas que en esta ella se viven; el profesor debe estar dotado de este conocimiento y combinarlo con herramientas didácticas que hagan del aula un espacio seguro, con límites y posibilidades para desarrollar la enseñanza- aprendizaje. En esta reflexión se expone la formación del profesor y su capacidad de contar con la didáctica y los conocimientos sobre el manejo y dinámica de los adolescentes y de los grupos que se conforman. El pensamiento del subdirector es claro y pone el acento de los problemas del nivel secundaria en el punto de la formación del profesor:

> "Vamos a poner un ejemplo, aquí con el maestro que es piloto aviador… él, su expectativa de vida, sus estudios fueron dirigidos hacia otra cosa y de repente se ve involucrado en el sistema de secundaria con niños y en un saló y aquí en secundaria los grupos son muy cargados… muy cargados de alumnos, digamos llegan a ser hasta de 45 y dice bueno, qué fue lo que pasó… ¿dónde estoy?... ¿y mi avión?... … pero por lo pronto… y mientras la SEP insista en eso, el subsistema de secundarias va para abajo".
>
> Subdirector (febrero, 2008).

b) Problemas sociales y de vivienda. Uno de los factores señalado por los directivos de la escuela como un problema que genera violencia se refiere a los espacios físicos y el entorno (ecológico) en el que habitan los alumnos, el hacinamiento y los problemas de vivienda característicos de los campamentos. Los espacios cerrados de los departamentos funcionan como una especie "jaula" que a decir de los docentes frena el desarrollo de habilidades sociales básicas, ya que no interactúa con otros, hace lo que quiere, guarda energía que después no puede manejar. Este aspecto que ya se dijo en otros puntos es crucial en la comprensión de las causas que generan problemas e convivencia según la opinión reiterada de profesores y directivos, aquí se plantea una de ellas.

> "En las unidades habitacionales los niños permanecen mucho tiempo en pequeñas áreas de sus departamentos y eso les causa un estrés, una ansiedad, de tal manera que al venir a la escuela se sienten algo así como liberados… voy a la escuela y voy a ver qué hago… pues se van al extremo y vienen a hacer aquí cosas indebidas, que a la mejor ellos no prevén las consecuencias que van a tener ¿cómo? Pues a la hora del descanso todavía andan corriendo, porque a lo mejor su cuerpo les pide eso.
> En los campamentos, viven en promiscuidad hacinados, y lo que ven allá a veces lo quieren repetir aquí y tenemos problemas de tocamiento hacia las niñas, morbo, se introduce a veces droga, no digo que todos los días, pero si hay esa tendencia a introducir droga. Los alumnos que vienen de campamentos y traen ideas que a veces sus padres les han inculcado, "a luchar, no te dejes", " tú por qué te vas a dejar del maestro", " si ves algo que te grita, pues tú también te defiendes",… o sea de alguna manera la gente de campamento es rijosa… le gusta el pleito, entonces mucha gente viene con la consigna de decir "no"… es que tú ve y si te grita el maestro tú le gritas y no te dejes… tú pasa con el director"… ellos quieren imponer su ley… porque la gente de campamento así es… ellos a sabiendas de que ese predio tiene dueño, ellos lo invaden… … ellos dicen "queremos que se nos regularice".
>
> Subdirector (febrero de 2008).

La tabla No. 5.20 muestra que una causante de la violencia es la relativa al contexto social donde convive el adolescente marcado por la zona de ubicación de esta escuela, razón por la cual un 50% de los profesores respondieron que era una causa muy importante y el 41.7% expresaron que era importante.

Tabla 5.20 Contexto social de violencia.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	1	4.2	4.2
	algo importante	1	4.2	8.3
	importante	10	41.7	50.0
	muy importante	12	50.0	100.0
	Total	24	100.0	

Este comentario se constata en las observaciones realizadas donde se pudo apreciar la falta de respeto y obediencia de una gran mayoría de alumnos, por ejemplo a la hora de entrada en la formación, no escuchan las indicaciones de orden, como si nadie hablara por el micrófono.

e) Búsqueda de filiación y pertenencia a un grupo. En últimas fechas se ha presenciado un fenómeno entre los jóvenes escolares que consiste en provocarse marcas cortándose la piel para luego arrancar la costra y provocar una cicatriz en un lugar del cuerpo y de una forma específica, esto da un sentido de identidad y pertenencia a un grupo. Lo mismo

puede decirse de la inducción al consumo de drogas por presión de los pares en la que participan por igual niñas y niños.

La información vertida hasta el momento destaca la intrincada trama de la dinámica y funcionamiento escolar, como lo podemos ver en las diferentes creencias que en ocasiones colocan las barreras de una escasa comunicación entre los adultos que forman al adolescente, que bien pueden confundirle por lo contradictorio de las medidas para reglamentar su comportamiento y las consecuencias sobre el mismo o bien pueden atacarse tratando de poner en el otro la responsabilidad de ese comportamiento.

Los temas que se resaltan denotan la preocupación de profesores, directivos y padres sobre la desobediencia y escasos límites que presentan los adolescentes. La visión unificada sobre la responsabilidad paterna que genera esa conducta inapropiada agregando a ello las condiciones socioeconómicas y culturales. Los padres más bien centran su preocupación en saber cómo educar a sus hijos aunque otros expresan su molestia abiertamente cuando se toman medidas correctivas.

Se observa la insistencia de profesores y directivos en señalar el escaso apoyo y comunicación de parte de los padres en contraste con lo señalado por estos que expresan una buena comunicación y relación con la escuela.

Más allá de lo expresado a través de cada instrumento podemos considerar que cada uno de los participantes en el proceso educativo no advierten desde su *postura lineal* la forma en que participan en la creación y recrudecimiento de los problemas de convivencia.

Otro aspecto señala las dimensiones más significativas para comprender la convivencia, el clima y la cultura escolar. El clima denota la sensación subjetiva de inseguridad y malestar en la que coinciden principalmente profesores y directivos al igual que el resto del personal de apoyo y administrativo. La ausencia sobre el tema de la convivencia y cómo abordarla, refleja la desconexión que existe entre los problemas que

enrarecen el clima escolar y la importancia que debe tener el tema en la solución de los problemas calificados en ella.

El Proyecto Escolar debe dibujar el tema de la convivencia para incluir el esclarecimiento de una cultura donde se contemple la formación valoral y reglas claras. Lo anterior debe partir de la experiencia y creatividad de la academia para que ese proyecto sea identificado como propio.

Lo reportado arriba nos llevó de la mano a revisar la forma en que se han intentado soluciones desde los sistemas escolares de jerarquía más alta (SEP), hasta lo que ocurre en el aula entre profesores alumnos y padres de familia.

5.3 Soluciones intentadas.

Dentro de los aspectos generales que rigen el manejo de la disciplina en el nivel secundaria se siguen algunas medidas como proporcionar al inicio del curso a cada alumno un ejemplar del reglamento escolar en ese momento los padres lo firman de conformidad para sujetarse a él. Cada profesor dicta en el salón de clase el que ha elaborado particularmente y también es firmado por los padres.

Además existe la figura de autoridades de la SEP. Las instancias superiores que intervienen en la solución de los problemas de convivencia después del director. Se identifica a la inspectora o el director de la región Juárez (UAMASI) unidad de atención. Cuando los problemas se complican o cuando el reglamento parece confuso en cuanto a la magnitud del castigo se pide apoyo a la inspección, también se pide consejo por teléfono y la inspectora dice hagan esto o aquello y da su respaldo; en algunas ocasiones los padres se van directamente a estas oficinas porque están inconformes con las medidas de la escuela.

La relación con la inspección es vertical, se entiende que es de acompañamiento y sugerencia, pero esto depende del inspector(a). La inspectora viene a observar la ceremonia, el cuaderno de reportes de cada grupo, el archivo de acumulación de reportes y los documentos de control escolar.

En la cotidianidad de las relaciones escolares los directivos comentan que las medidas que se toman para resolver los problemas de indisciplina son hablar con los alumnos, regañarlos, aconsejarlos, aplicar el reglamento escolar, levantar reportes, perdonar la falta, hacer que no pasa nada, hablar con los padres, y en casos delicados de faltas graves (abuso sexual, consumo o venta de drogas o violencia extrema) se recurre a la expulsión y cambio de escuela, éstas son sus palabras…

> "En cuanto a la solución a los problemas de indisciplina primero los debe tratar el maestro de grupo (donde se origina el problema) luego el asesor o prefecto, y luego pasar a la orientadora. Por lo regular los profesores acuden inmediatamente a la orientadora, si el problema no se soluciona ahí pasan con el director o subdirector, cuando el problema es muy agudo pasan directamente orientadora, director. Para solucionar se llama a los padres, quienes deben estar ahí en todo momento, se les aplica a los alumnos el reglamento escolar".
>
> Subdirector (febrero, 2008).

> "Para la solución de los problemas de indisciplina y violencia se sigue el reglamento y se lleva el proyecto escolar, donde se aconsejan pláticas y conferencias cuando se da la oportunidad, estas cosas más o menos han funcionado. Los maestros casi no resuelven el problema que se les presenta en el momento, mandan el caso a orientación, quizá porque creen que esto va a intimidar al joven".
>
> Director y Subdirector (febrero, 2008).

Sobre este punto es importante mencionar que los cuestionarios aplicados a los profesores coinciden en respuestas afirmativas hacia la aplicación y explicación del reglamento desde la primera clase donde se informa al alumnado sobre las consecuencias de no respetarlo, como se indica en las tablas 5.21 y 5.22.

Tabla 5.21 Desde el primer día establezco las reglas que se deben seguir en mi clase.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a veces	2	8.3	8.3
	a menudo	7	29.2	37.5
	muy a menudo	15	62.5	100.0
	Total	24	100.0	

Tabla 5.22 El primer día de clases discuto con mis alumnos las normas de convivencia y las hacemos explícitas.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	2	8.3	8.3
	a veces	2	8.3	16.7
	a menudo	7	29.2	45.8
	muy a menudo	13	54.2	100.0
	Total	24	100.0	

En ambas tablas los profesores manifiestan hacerlo muy a menudo y a menudo e inclusive desde el primer día de clases, sin embargo la respuesta a estas soluciones es muy variada, se esperaría que fueran acatadas las consecuencias que marca el reglamento y la sanción correspondiente corriera sin representar otra dificultad, pero en algunos casos los padres muy molestos van a la escuela a reclamar los derechos de sus hijos aduciendo que fueron violentados por los profesores, o se quejan ante Derechos Humanos y el problema se agiganta dejando al docente con poca capacidad y deseos de volver a tomar medidas similares ante una situación igual o parecida.

Cuando existen amenazas, el miedo hace retroceder a los profesores y de ahí en adelante no quieren involucrarse en problemas; algunas profesoras se han quejado que por intervenir en los problemas de adicciones fueron amenazadas con armas a la salida de la escuela, además de que algunos padres son los que venden la droga en la escuela.

Otra forma de violencia que se ejerció hacia la institución es la manipulación de la información que se tiene acerca de la escuela con fines políticos, ejemplo de ello fue un problema sucedido entre alumnos: una niña fue arrastrada por un compañero, se habló con la mamá y hubo una solución, sin embargo la intromisión de un diputado que con miras políticas aconsejó a los padres a levantar un acta para acusar a los involucrados, el

problema llegó hasta el gobierno del D.F., (los directivos fueron amenazados de ser retirados de la escuela al igual que aquellos profesores que participaron en alguna forma en el problema).

La información vertida en los cuestionarios muestra solo una pequeña parte de lo que los maestros piensan y las entrevistas aportan mayor información con respecto a sus experiencias y puntos de vista acerca de los problemas investigados.

Se observa una preocupación diferente en cuanto al género de los docentes, las profesoras piensan que es importante poner límites, seguir un reglamento, mientras que algunos de los profesores se muestran en desacuerdo con ello y piensan que es importante negociar con los alumnos más que imponerse.

5.3.1 Percepción de los profesores sobre sus recursos.

Un aspecto importante que obligatoriamente debe estar presente en este estudio es el señalamiento de los recursos y fortalezas de la escuela, por esta razón se obtuvo información en los cuestionarios, la intervención directa y a través de la pregunta por escrito. La ubicación de aquello que funciona bien porque se hace bien y da resultados, es un punto de partida primordial.

Dentro de las fortalezas que tiene la escuela se cuentan las de los profesores que en su mayoría manifiestan compromiso hacia su actividad docente y preocupación por los problemas a los que se enfrentan con sus alumnos y la escuela, las políticas de la SEP y los aspectos del entorno cultural y político de la comunidad.

Entre los profesores existe la apertura a aprender para mejorar su práctica y relación con los alumnos, en su mayoría, según lo indican las respuestas al cuestionario, piensan que es correcto que algún especialista les ayude en la comprensión y solución de los problemas de convivencia, esto se muestra en la tabla 5.23.

Tabla 5. 23 ¿Qué tipo de formación considera conveniente sobre esta temática?

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1. cursos teóricos impartidos por especialistas	1	4.2	4.2
2. cursos prácticos impartidos por especialistas	7	29.2	33.3
3. encuentros con profesores de diferentes secundarias	0	0	0
4. proyectos a largo plazo (actualización, ligar con universidades)	0	0	0
5. encuentros entre profesores, directivos, padres de familia y alumnos	1	4.2	37.5
respuesta 1 y 2	1	4.2	41.7
respuesta 2, 3 y 4	1	4.2	45.8
respuesta 1,2 y 5	3	12.5	58.3
respuesta 2, 4 y 5	2	8.3	66.7
respuesta 2 y 5	4	16.7	83.3
respuesta 1, 2 y 4	1	4.2	87.5
respuesta 2 y 4	1	4.2	91.7
respuesta 2, 3 y 5	2	8.3	100
Total	24	100	

Como se observa, el 29.2% de los profesores manifestaron la conveniencia de tomar cursos prácticos impartidos por especialistas, el 16.7% además de los cursos con especialistas indicaron la importancia de tener encuentros entre ellos mismos, con directivos, padres de familia y alumnos y el 12.5% expreso la importancia de lo anterior más la asistencia a cursos teóricos que mejoren sus habilidades para solucionar problemas en el aula.

La disposición a asistir a cursos prácticos puede indicar la necesidad de resolver situaciones o problemas; el hecho de aceptar que los cursos sean impartidos por especialistas habla de la posible aceptación de agentes externos a la institución y con ello la aceptación de propuestas concretas de mejora.

Como apoyo a lo anterior, los profesores manifestaron tener una capacidad de buena a regular (un 95.8%), para resolver problemas de indisciplina y violencia escolar, según se indica en la tabla 5.24.

Tabla 5.24 ¿Cómo calificaría su capacidad para resolver los problemas de indisciplina y violencia escolar?

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy buena	1	4.2	4.2
	buena	14	58.3	62.5
	regular	9	37.5	100.0
	Total	24	100.0	

Según las respuestas a la pregunta directa sobre las fortalezas de la escuela e individuales señalan que los recursos relevantes con los que cuenta la escuela son principalmente sus docentes que manifiestan interés y disposición en desarrollar su trabajo y mejoras para la escuela, solidaridad y unión cuando se enfrentan a problemas, organización para atender a la comunidad escolar, perciben tolerancia en general cuando no se está de acuerdo en lo que se dice. Se marca la experiencia y preparación con la que algunos profesores cuentan. La mayoría expresan que existe un trabajo continuo para hacer las cosas y tratar de sacar adelante a la escuela.

Los profesores se califican a sí mismos como constantes, responsables, interesados en la docencia y sus alumnos, fuertes, observadores, con gusto hacia su trabajo, respetuosos con sus compañeros, Algunos profesores comentan que los horarios de trabajo y la comunicación que tienen con sus compañeros forman parte de sus fortalezas particulares. De los alumnos mencionan que algunos son alegres, solidarios y reflexivos y capaces de superar los problemas que se les presentan.

Otro aspecto importante y que se obtuvo como resultado de las entrevistas es la confianza que sienten los padres hacia los docentes y profesores-tutores que a diario conviven con sus hijos y que los educan, ya que respondieron positivamente a las preguntas elaboradas. Esta confianza puede ser utilizada por la escuela para promover programas concretos a corto y largo plazo que ayuden a mejorar la convivencia escolar y a disminuir la violencia en el aula.

5.4 Proceso de intervención para los conflictos de convivencia escolar: Intervención sistémico – estratégica.

En este punto se incluye el análisis sistémico de la institución, los elementos que conforman el todo de la misma y que en este estudio constituyen los sistemas tomados en cuenta. Los sistemas familiar, escolar, individual y del observador, forman un todo y a la vez son parte. Cada uno se relaciona en un contexto determinado dando origen a patrones de interacción diferentes. Ahora bien esos patrones se ven afectados o enriquecidos en todos sentidos cuando se pone en juego la comunicación y relación entre esos sistemas. Ahí se crean nuevas relaciones o se repiten patrones de interacción que al jugarse en un nuevo contexto generan problemas en la convivencia o bien la enriquecen.

A partir de la detección de las necesidades y en relación a la disponibilidad de los protagonistas para la orientación de estrategias que resolvieran problemas concretos de convivencia se realiza la intervención.

5.4.1 Intervención y Análisis del sistema individual.

El sistema individual incluye a los alumnos que fueron atendidos individualmente por presentar algún problema que afecta directamente la convivencia, son derivados por sus profesores, en la mayoría de los casos por sus tutores, por orientación y en menor medida por la dirección de la escuela. Se llevó a cabo con ellos una intervención que posteriormente incluyó a algún familiar y/o profesor-tutor.

En el apartado se hace un análisis de los casos, encontrando los puntos coincidentes, es importante señalar que las ideas expresadas son hipótesis sistémicas que se utilizaron para reencuadrar las afirmaciones que se hacen acerca de los problemas atendidos. La postura sistémica mira las relaciones y su movimiento entre el cambio y la estabilidad y las etiquetas o diagnósticos son homeostáticos no se modifican por ello no nos interesan.

Entonces las hipótesis son una guía que ayuda a darle un giro (reencuadre) al marco desde el cual se contempla en problema, en ese sentido cada encuentro con el sistema es nuevo y se tiene que revalorar lo ocurrido los cambios y retrocesos. Estos últimos siempre representan una posibilidad que contribuye a reencuadrar la situación, por ejemplo, un retroceso puede ser retomado para discernir con el alumno los convenientes e inconvenientes de la mejora o para analizar por los menos tres o cuatro aspectos positivos o de utilidad de ese paso atrás. Toda la información tanto verbal como no verbal puede ser útil para la intervención.

Como se puede observar en el cuadro número 5.3, son diferentes los motivos por los que los profesores canalizan a sus alumnos a orientación educativa, sin embargo el común denominador refleja el impacto de los problemas de estos alumnos en las relaciones con sus profesores, compañeros y escuela en general. Podríamos decir que en el caso de los alumnos que presentan indisciplina o mala conducta los profesores se quejan y toman posturas que van desde tratar de ignorar el comportamiento hasta regañarles o castigarles, en otros casos se solicita la presencia de los padres.

Los profesores muestran su preocupación y expresan su frustración al intentar hacer algo que no resulta cada vez. En general los alumnos que tienen mala conducta al ser incorporado uno de los padres mejoran en su comportamiento escolar.

Como se puede apreciar en el cuadro indicado se dio orientación psicopedagógica individual a 12 alumnos-as y a 4 madres de familia. La intervención realizada en estos casos siguió el mismo procedimiento que consistió en:

1. Escuchar el motivo de la queja por parte de la persona que deriva el caso.
2. Establecer un contacto de empatía con el consultante
3. Realizar la entrevista circular sistémica.
4. Diseñar la intervención estratégica cortada a la medida de la situación.
5. Aplicar la intervención diseñada.
6. Dar seguimiento a la intervención buscando información en los profesores que derivan.

Cabe indicar que la entrevista circular en sí misma puede ser ya una intervención al momento de hacer preguntas que buscan las relaciones del consultante con los diferentes sistemas en los que está inserto y al moverse con estas preguntas en lo que sucede en el presente y puede suceder al futuro si las cosas continúan como van.

En ocasiones la intervención se cuela en la entrevista al usar algunas estrategias Ericksonianas como el reencuadre, la orientación al futuro, uso de analogías o cuentos.

Cuadro número 5.3 Intervención en el sistema individual. Casos.

Problema o necesidad presentada	Sistemas involucrados	Estrategias utilizadas
Caso 1. Iván. Indisciplina y desobediencia hacia sus profesores.	Se realizaron tres sesiones individuales sin resultados, se invitó a los padres quienes asistieron. Participa la profesora tutora.	Entrevista circular, reencuadre, utilización, narrativa: cuentos, metáforas, analogías, orientación al futuro
Caso 2. Alexis. Violencia hacia sus compañeros. Desobediencia hacia sus profesores.	Se realizaron tres sesiones individuales sin resultados, se invitó a la madre quien asistió. Participa la profesora tutora.	Entrevista circular, reencuadre, utilización, narrativa: cuentos, orientación al futuro.
Caso 3. Oscar. Acosa a sus compañeros (bullying) les toca las pompis. Sus padres están separados y la mamá se hace ayudar de su familia de origen.	Se realizaron dos sesiones y se invitó a la madre. El alumno se mudo de casa y de escuela porque sus padres van a vivir juntos otra vez.	Entrevista circular, utilización y reencuadre.
Caso 4. Carlos. Indisciplina.	Se trabajaron tres sesiones. Se observaron algunos cambios.	Entrevista circular, utilización y reencuadre. Documentos para ampliar los cambios.
Caso 5. Silvia. Indisciplina, platica mucho en la clase y no hace caso a sus profesores. Sus padres están separados y siguen con problemas.	Una sesión y se invitó a la mamá, por razones ajenas a la escuela no asistieron.	Entrevista circular, reencuadre tareas metafóricas
Caso 6. Jesús. Desmotivación hacia la escuela. Vive con abuelos maternos por abandono del padre y muerte de la madre. Se considera una conducta disruptiva porque altera la secuencia y dinámica de la clase.	Se trabajaron cinco sesiones y posteriormente se integro la profesora tutora del alumno. No hubo una respuesta positiva.	Entrevista circular, tareas metafóricas, reencuadres, utilización, paradoja.

Caso 7. Francisco. Desmotivación hacia la escuela. Vive con su hermano de 20 años y abuelita. Sus padres murieron. Recientemente la madre.	Se realizaron seis sesiones, se integró a la abuelita en tres de ellas. Se solicitó la participación del hermano y no asistió. No hubo una respuesta positiva.	Entrevista circular, reencuadre, utilización, narrativa: cuentos, analogías.
Caso 8. Itzel. Desmotivación en la escuela. Vive con sus padres quienes llevan una mala relación.	Se realizaron tres sesiones y se integró en una de ellas a la madre.	Entrevista circular, narrativa: cuentos.
Caso 9. Angélica. Desmotivación hacia la escuela. No hace la tarea y distraída en clase. Vive con una tía paterna por abandono de sus padres quienes se volvieron a casar.	Se realizaron tres sesiones en una participo la tía-mamá. Se citó a la tía-mamá en otra ocasión y no asistió.	Entrevista circular, reencuadre, utilización, narrativa: cuentos.
Caso 10. Selene. Desmotivación hacia la escuela. Se burla de los profesores. Hace cosas extrañas. Su mamá sufre una enfermedad grave y hubo cambios en la estructura familiar. La alumna fue condicionada por haber " intentado ahorcarse en el aula".	Se realizaron tres sesiones y posteriormente se integró a la familia completa y a la profesora-tutora. Los resultados son positivos. Se derivo a Psicología	Entrevista circular, reencuadre, utilización, narrativa: cuentos, tareas metafóricas.
Caso 11. Nayelly. Se muerde las uñas hasta lastimarse y es muy nerviosa. Vive con su mamá que es madre soltera.	Se realizaron dos sesiones y posteriormente se integró a la Madre. La cita no se pudo consumar.	Entrevista circular, tareas metafóricas
Caso 12. Jessica. Demasiada preocupación por sus profesores consentidos, "obsesión". Vive con su abuelita porque sus padres murieron.	Se realizaron tres sesiones, la alumna salió de la secundaria posteriormente solicitó una sesión por problemas con un profesor a quien siguió frecuentando.	Entrevista circular, paradoja.
Caso 13. Eva. Madre de un alumno que presenta problemas de adicción a las drogas. Su hijo es su " talón de Aquiles" y le da todo lo que puede. No sabe como ponerle límites.	Se realizaron tres sesiones y posteriormente se integró al alumno. La madre dio de baja al chico en esta escuela.	Entrevista circular, reencuadre, utilización, narrativa: analogías, anécdotas, orientación al futuro.
Caso 14. Rosa. No sabe si está siendo buena madre porque su hijo presenta un bajo rendimiento escolar. Tiene escaso apoyo de su esposo que constantemente le marca que se equivoca.	Se realizaron dos sesiones, en las que la señora pudo encontrar respuesta a sus inquietudes.	Entrevista circular, reencuadre, orientación al futuro.
Caso 15. Bárbara. Preocupada porque su hijo esta desmotivado hacia la escuela. Tiene problemas con su pareja. Violencia.	Se realizaron cuatro sesiones y se canalizó al psicólogo.	Entrevista circular, reencuadre, utilización, orientación al futuro

Caso 16. Leticia. Preocupada porque su hija se sale de la casa sin avisar. Presenta bajo rendimiento escolar. Es madre soltera y se siente muy inquieta porque no quiere repetir los errores de sus padres. Cree que no maneja bien la relación con la hija.	Se realizó una entrevista en la que se respondieron a las preguntas de la señora	Entrevista circular. Orientación al futuro.

Se encontró persistentemente al escuchar la narrativa de alumnos y madres que los problemas de pareja están presentes y son una constante que lleva a la falta de límites a los hijos al no haber acuerdos entre los padres. Se realizaron preguntas que evidenciaron este aspecto, ¿Cómo reacciona tu papá y cómo tu mamá cuando tu profesora le comunica el problema escolar? ¿Qué pasa entre ellos? ¿Quién de los dos se preocupa más? ¿Qué sucede si el problema le ocurre a otro hijo?

Otras preguntas que contribuyeron a la reflexión son las orientadas al futuro, donde se miran las consecuencias y riesgos de que el alumno continúe retando a la autoridad escolar ¿Qué es lo que va a suceder si tus padres no asisten al llamado de la escuela, por la razón que sea? ¿Qué va a pasar con tu futuro si no logras la secundaria? ¿Qué es lo que va a pasar en tu relación con el profesor?

La preguntas sistémicas incluyen a los protagonistas más importantes en la vida de las personas y nos dejaron observar que, en ocasiones los padres forman bandos con algunos hijos para atacar a su pareja, en estos casos el hijo siente que tiene que apoyar a uno de los padres a cambio recibe su *protección y consentimiento* y puede ser que descalifique las órdenes del otro progenitor.

Lo anterior puede ser el origen de sus malos comportamientos en la escuela, retando a sus maestros o al reglamento. Cuando las madres miraron esto pudieron corregir haciendo un equipo con su pareja. En el caso de los alumnos que no tuvieron la presencia de sus padres hubo cambios mínimos o no los hubo, porque los profesores continuaron quejándose de ellos. Estos alumnos no deseaban asistir a la oficina en la que se daba la atención.

La intervención sistémica con las madres atendidas permitió realizar la hipótesis de que esta mala conducta del alumno ayuda a traer a colación la mala relación entre los padres, es en cierta forma un “regalo” (esto es un reencuadre que se hizo en algunos casos) que el chico le hace a sus padres para que cambien su relación, también podría ser un “sacrificio” del alumno por que él tiene que portarse mal para ayudar a que sus padres dejen de pelear entre ellos y ahora se ocupen de él (otro reencubre).

En algunos casos se utilizó este reencuadre para retar al alumno a dejar de ayudar a sus padres y con ello provocar un cambio en su comportamiento. El reencuadre de *mal comportamiento del hijo que ayuda a sus padres* pone el acento en un punto diferente ante el que seguramente los padres si son responsables, querrán intervenir y modificar. Ayuda al adolescente a no sentirse estigmatizado o a sentirse “utilizado” por los padres, posición que generalmente lo mueve a apoyarlos de otra manera o a dejar de mirarse con mucho poder.

La función del profesor en estos casos es la de ser portavoz del alumno al solicitar a los padres que asistan a la escuela, sólo que en ocasiones tiene una visión lineal desde donde ubica al alumno y la causa de su comportamiento en los padres y en ese sentido los puede regañar en vez de tener la empatía que le permita reflexionar. Por otra parte el profesor difícilmente observa sus participación en la secuencia interaccional y desde luego no advierte que su intervención puede generar rechazo o culpa en los padres.

Se hipotetiza que al tener esta visión lineal y regañar a alguno de los padres (al que se cree culpable) puede contribuir a polarizar el problema que existe entre ellos (por supuesto sin proponérselo), se recrudecen las quejas de uno y otro. Por otro lado el profesor puede perder el contacto con ellos con un alto de grado de frustración y preocupación.

De los alumnos que presentan apatía o retraimiento, si bien no son observados por todos los profesores como problemáticos porque no molestan en la clase, llaman la atención sobre todo de sus tutores por su situación, huérfanos de padre y madre, padres separados o con serios problemas. La mayoría de ellos caen en la estadística de bajo

rendimiento escolar aspecto que impacta directamente los resultados generales que la escuela tiene en su índice de reprobación y con ello su imagen.

Estos alumnos “pasivos”, “desmotivados”, “tímidos” son ignorados por sus compañeros y frecuentemente ayudados por sus tutores, orientadores, trabajadora social; más de un adulto ha hecho un intento por resolver su situación y proporcionarle apoyo (les ayudan a conseguir una beca, visitan su domicilio con el fin de hablar con sus tutores, les llevan el desayuno o les ayudan a comprar el uniforme), el resultado es frustración porque en general los alumnos no responden a la ayuda.

En algunos casos el abandono, desinterés y presiones de la familia hacen que las personas que se mueven por ellos en la escuela maximicen sus esfuerzos; consideramos que estos alumnos pueden estar sin darse cuenta encontrando en la preocupación de los actores escolares una *familia* que se *preocupa y los protege*, entonces entre más se preocupan los adultos menos responden a la ayuda. Se vive una situación frustrante y poco alentadora que además no permite observar los avances de los chicos, porque siempre serán vistos con la misma etiqueta de desvalimiento. La idea aquí sería apoyar al alumno al mismo tiempo que se le pide que se mueva de su posición de desvalimiento.

En este sentido un reencuadre que puede ser de utilidad con los adultos que apoyan con demasiado esfuerzo, es que le están enviado dos mensajes, el primero es, “te estimo y me duele tu situación por eso te protejo” y el otro mensaje es más subliminal porque de manera encubierta le decimos “te veo tan débil que no creo que puedas salir adelante por eso me esfuerzo por ti”. Este reencuadre brinda la posibilidad de crear alternativas a la forma en que solemos interpretar la situación de desvalimiento de estos alumnos.

Al intervenir en estos casos aún cuando pude identificar la situación que rodea al alumno no respondieron a la intervención estratégica y se hizo necesario involucrar a otro sistema, profesor o familiar del adolescente. Probablemente la situación particular por la que pasa el adolescente en el contexto educativo social y propio de su etapa hace lento el proceso de cambio, sin embargo cuando el cambio es impulsado por un adulto cercano afectivamente, responde rápidamente.

5.4.2 Intervención y Análisis del sistema grupal.

Como se observa en el cuadro número 5.4 el sistema grupal se constituyó de diferentes maneras, con la interacción de un profesor con su grupo, el grupo solo y en interacción con diferentes profesores, con la persona de prefectura y un grupo de alumnos. El profesor el grupo y la investigadora. El grupo y la investigadora. El grupo, la investigadora y elementos de la dirección. Se incluye en este rubro a los alumnos que en primer momento fueron derivados por problemas de indisciplina o bajo rendimiento de manera individual, para después incorporar a su tutora y padres y en algunos casos a otros profesores.

Fue a través del trabajo cotidiano en la institución que se llegó a esta forma de intervención, la misma escuela fue marcando las posibilidades de realizar el trabajo. La idea inicial era llevar a cabo un taller con los profesores, para la adquisición de las herramientas sistémicas y estratégicas se modificó por la falta de tiempo y espacios. Nos vimos en la necesidad de ajustarnos a las condiciones del contexto, considerando las posibilidades que ofrece el marco de intervención se concibieron estas formas de trabajo.

Fueron los profesores tutores quienes solicitaron el apoyo psicopedagógico acercándose directamente a la investigadora; ellos constituyen el sistema abierto al cambio.

Cuadro número 5.4 Intervención en el sistema grupal.

Problema o necesidad presentada	Sistemas involucrados	Estrategias utilizadas
El grupo 1º A, es ubicado por los profesores como el más indisciplinado de todos los primeros años. Ver anexo 4.1	Grupo 1º A, investigadora y prefectura.	Observación directa y Entrevista circular; Paradoja, narrativa (uso de cuentos), metáforas, reencuadre, orientación al futuro. Utilización
La profesora solicita ideas para dar buen término a una tarea metafórica que trabaja con el grupo 2º C. Ver anexo 4.3	Grupo 2º. C. Profesora R. R. (Tutora) e investigadora.	Narrativa, (cuentos), exploración de los simbolismos y contenido de la metáfora.
La profesora del grupo 1º C, solicita ideas para el manejo de la indisciplina y	Grupo 1º C. Profesora J. S. (Tutora) e investigadora.	Observación directa, entrevista circular y narrativa (cuentos), Utilización, reencuadre.

la conducta disruptiva. Solicita también que se observe su actuación en la relación que lleva con sus alumnos. Ver anexo 4.4		
La profesora del grupo 1º F, solicita ideas para el manejo de la indisciplina y la conducta disruptiva. Solicita también que se observe su actuación en la relación que lleva con sus alumnos. Ver anexo 4.5	Grupo 1º F. Profesora J. S. e investigadora.	Observación directa, entrevista circular y narrativa (cuentos), relajación.
Madre de familia solicita la intervención por considerar que su hijo está desmotivado en las actividades escolares. El alumno no hace la tarea lleva bajas calificaciones y le da flojera la escuela.*	Madre de familia, profesora tutora del alumno e investigadora.	Entrevista circular.
Profesora solicita ideas para tratar a un alumno diagnosticado con déficit de atención	Profesora tutora del alumno, y tres profesores (física, teatro y taller) madre del alumno e investigadora.	Entrevista circular con la profesora y la madre insertándose los profesores en diferentes momentos. Narrativa: cuentos, documentos para apoyar el cambio
Profesora del alumno, solicita apoyo para resolver problemas de indisciplina y desobediencia.	Participan los padres del alumno la profesora J. S y la investigadora.	Entrevista circular, narrativa: cuentos, anécdotas, metáforas acerca del problema representadas en la sesión. Tareas metafóricas.
Profesora del alumno, solicita apoyo para resolver problemas de indisciplina y violencia	Participan la madre del alumno la profesora J. S. y la investigadora.	Entrevista circular, narrativa: cuentos, anécdotas, metáforas acerca del problema representadas en la sesión.
Profesora solicita apoyo para intervenir con un alumno muy desmotivado que acusa problemas relacionales en el sentido de alterar la dinámica grupal al requerir su atención ante las actividades escolares.	Participan la madre del alumno la profesora J. S. el alumno y la investigadora.	Entrevista circular, narrativa: cuentos, anécdotas, metáforas acerca del problema representadas en la sesión.
Profesora-tutora de la alumna solicita apoyo para atender problemas de distracción y que no trabaja en clase.	Participan la tía-madre de la alumna la alumna y la investigadora	Entrevista circular, narrativa: cuentos, anécdotas.
Profesora del alumno	Participan la madre del alumno, el	Entrevista circular, narrativa:

solicita apoyo, el alumno presenta un diagnóstico de Déficit de Atención y problemas con la madre.	alumno y la investigadora	cuentos, anécdotas, metáforas acerca del problema representadas en la sesión

*Si se desea consultar la intervención grupal realizada a casos de alumnos con problemas de indisciplina se puede consultar el anexo 3.

El procedimiento general de intervención consistió en:

1. Escuchar la queja o problema expresada por los interesados identificando a través de la entrevista circular los objetivos a alcanzar y las relaciones con otros sistemas. Esclarecer lo que piensan acerca del problema y de la causa que lo genera.
2. Realizar la evaluación de la situación a través de la observación directa y la entrevista circular
3. Desarrollar por escrito los elementos importantes de la evaluación destacando los lados débiles y las fortalezas. En este escrito se desarrollan las ideas creadas para la intervención.
4. Aplicar la intervención con los actores involucrados.
5. Se prescriben tareas estratégicas para el cambio.
6. Evaluar y ajustar la intervención. Se hace otra entrevista con el fin de detectar el efecto de las estrategias en los interesados.
7. Dar seguimiento por medio de la observación directa y la entrevista a otros elementos del sistema escolar.

Antes de mencionar los resultados obtenidos es importante dejar claro que fue necesario conocer lo que se piensa acerca del problema y sus causas, para con ello encontrar los significados y situaciones concretas ocurridas y perfilar en conjunto los objetivos que se desean alcanzar. De la misma manera es importante identificar a través de las creencias, valores y fortalezas de quien consulta el tipo de estrategia que puede ser la más idónea.

Los resultados obtenidos fueron desde mi perspectiva y según lo indican las evaluaciones de los interesados los mejor logrados. El interés de quienes solicitaron el

apoyo fue muy alto, igual que el compromiso para aplicar las estrategias y buscar un tiempo y espacio para la retroalimentación.

Con la profesora S. de 1º C y 1º F, se efectuaron intervenciones estratégicas para el manejo de sus grupos, en uno de ellos era tutora, (consultar el anexo 4.4 y 4.5). De la misma forma trabajamos con los padres de familia de alumnos que presentaban conducta violenta y disruptiva y problemas en el aprovechamiento escolar.

Con dicha profesora se alcanzó un trabajo colaborativo porque se reunieron el sistema escolar y familiar en la aplicación de las ideas. Se pudo realizar una retroalimentación mutua, a la vez que ella proporcionaba las señales de por donde se tenía que continuar el trabajo. Con sus grupos se llevo a cabo un modelaje, con el fin de que aplicara las estrategias (a modo de que se sintiera cómoda con ello). Se hicieron los ajustes a la intervención, de acuerdo con el impacto que esta tenía en el grupo. Un aspecto interesante que la profesora resaltó fue la sensación de satisfacción al poder constatar pequeños cambios.

En los encuentros con los padres la profesora J. S. estuvo presente para aprender el manejo de la entrevista circular y de las estrategias Ericksonianas. Realizamos hipótesis sistémicas sobre la ventaja del cambio y no cambio y también discutíamos las razones y conveniencias de aplicar una u otra estrategia Ericksoniana. Se le dieron explicaciones teóricas y se le proporcionó material escrito adicional que solicitó.

Las hipótesis sistémicas también se elaboraron alrededor del problema presentado el ¿Porqué? y ¿Para qué? existe este problema en la relaciones de estas personas concretas, ¿Cómo contribuye cada elemento del sistema para que una dificultad se convierta en un verdadero problema? Sin darse cuenta y sin proponérselo cada persona hace algo para engrandecer el problema a veces con la idea de que está haciendo lo mejor que puede para solucionarlo. Decir “es lo mejor que usted pudo hacer en ese momento”, fue la puerta de entrada para poder desentrañar la creencias, valores y soluciones intentadas.

La profesora fue articulando con un pensamiento sistémico su participación y responsabilidad en la relación con el alumno y la familia de este, fue tomando conciencia sobre cómo, la forma en que antes abordaba a los padres los alejaba de la escuela y de ella al sentirse criticados en su función parental.

Los padres atendidos mostraron gran disposición y compromiso no faltaron a las citas y cumplieron cabalmente las tareas que se les propusieron, se mostraron agradecidos con la profesora elogiando esta forma de trabajo. Las reuniones con la profesora y las citas con los padres se hacían en una hora anterior a la dictada por su horario de trabajo. Ver anexo 3

Con la profesora R.R. se trabajó con su grupo de tutorados, La profesora R., cuenta con un recurso narrativo y creativo muy importante de tal manera que las sugerencias se orientaron a retomarlo en la intervención y ampliarlo (Ver anexo 4.3). Se Retomo el trabajo que ella ya realizaba con sus alumnos, proporcionándole algunas ideas para enriquecerlo.

De acuerdo con lo observado el trabajo con los padres fue de mayor impacto cuando el profesor estuvo presente, de esa manera ambos pudieron mirar el entramado en las relaciones y su participación particular en ellas. Podría anticipar que para lograr un trabajo que involucre un cambio estructural más importante a nivel institucional se podría continuar con los profesores interesados hasta lograr la participación de otros incluidos los directivos, para ello sería deseable que se expusieran al resto de los profesores lo tratado con los interesados resaltando los puntos teóricos y prácticos, posiblemente en las Juntas de Consejo.

5.4.3 Intervención y Análisis del sistema escolar.

Las intervenciones al sistema global de la escuela se caracterizan principalmente por incluir propuestas que pueden ser integradas a las acciones de mejora de toda la institución contemplando en su elaboración a docentes, directivos y padres de familia. Tienen como objetivo principal generar ideas para cambios estructurales que apunten no

solo a la solución sino a la prevención de la mejora en la convivencia. En el cuadro número 5.5, se especifican las intervenciones realizadas.

En general se hizo una evaluación de la situación y se plantearon propuestas para su solución a través de diferentes medios, intervención directa, conferencia, comentarios y documentos.

Cuadro número 5.5 Intervención en el sistema escolar.

Problema o necesidad presentada	Sistemas involucrados	Estrategias utilizadas
Necesidad de contar con herramientas teórico-prácticas, para resolver los problemas de convivencia escolar Anexo 5.1	Docentes, directivos, orientadores, prefectos	Taller: Construcción de nuevas realidades para la mejora de la convivencia escolar, basadas en intervenciones estratégicas.
Problema de adicciones consumo y venta de drogas en la escuela Anexo 5.2	Docentes, directivos, familias, alumnos.	Programa: Prevención e intervención de las adicciones en el ámbito escolar
Necesidad de contar con un documento que señale las reglas para el manejo de la disciplina, así como las consecuencias de su incumplimiento. Anexo 5.3	Directivos, docentes, alumnos, padres de familia	Programa: La disciplina necesaria y controvertida.
Trabajar la tensión a nivel de directivos y evaluar el trabajo de la investigadora Anexo 5.5	Directivos	Entrevista circular, exposición del diagnóstico escolar, narrativa (cuentos), metáfora.
Necesidad de ideas y elementos para la educación Anexo 5.4	Madres de familia que asisten al Círculo apara Padres. Profesora y orientadora coordinadoras del círculo.	Taller: Valores que fomentamos en la familia. Encuadres y anécdotas, reencuadres.
Necesidad de actualización del profesorado en temas relacionados con el clima escolar	Participación de los profesores en las Reuniones de Consejo	Temas: 1. Intervención estratégica para la solución de problemas en la cotidianidad de las relaciones escolares. 2. Adicciones en la adolescencia. Participación de la familia y la escuela. 3. Problemas de convivencia escolar. 4. Mis orientadores pedagógicos: la belleza y el bien

Se generaron ideas para el abordaje del consumo y venta de drogas dentro de la escuela, un problema que amenaza fuertemente el clima escolar. Se presenta una propuesta elaborada para un grupo de tres alumnas y un alumno.

El programa para las adicciones (Ver Anexo No.5.2) aplicado en la Casa del Adulto Mayor, del total de alumnos incluidos sólo se contó con la participación de dos de ellas durante dos meses, dos días a la semana, seis horas cada semana. Uno de los restantes fue incorporado por su madre a una institución de atención a las adicciones y la otra alumna no respetó el reglamento establecido en el programa de tal forma que fue dada de baja.

Se trabajó con las madres de las alumnas en entrevistas previas al trabajo en la Casa del Adulto Mayor con el fin de encontrar la pauta relacional madre-hija, que contribuya a la solución. Coincidentemente las madres de estas alumnas son mujeres solas que se hacen cargo de la familia y estuvieron muy dispuestas a apoyar a sus hijas en todo momento.

En el trabajo con los adultos mayores las alumnas realizaron labores de limpieza además de insertarse y preparar actividades para los adultos a fin de que ellos pudieran brindar su experiencia de vida y aconsejar a las adolescentes al conocer la razón de su presencia. El programa fue diseñado con estas actividades porque un adolescente que comete una falla de esta envergadura debe reparar el daño causado a la escuela ofreciendo una disculpa a través de un trabajo honrado y digno dirigido a la comunidad. La comunidad a su vez cuenta con los recursos para resolver lo que en ella se gesta. El alumno tiene que trabajar en su persona sintiendo que puede aportar algo bueno, alejándose de la conducta delictiva.

En el seguimiento se pudo notar que una de las alumnas mejoró en su participación escolar y comportamiento, mientras que la otra tuvo una mejora relativa. Ambas alumnas no tenían contacto con sus padres biológicos, la primera contaba con todo el apoyo de su madre y la segunda presentaba un problema en la dinámica familiar ocasionado en parte por la relación de ella y de la madre con el padrastro.

Lo anterior nos lleva a retomar lo señalado por profesores y padres de familia sobre la importancia de la familia en los problemas de esta etapa adolescente. El impacto del programa en la población puede mejorar si se compromete a los involucrados profesores, directivos y padres en la necesidad de aplicar una misma consecuencia a los alumnos que presentan el problema, además de comprometerlos en participar en la solución. En los casos ocurridos se tomaron medidas diferentes con todos los alumnos que se vieron envueltos en el problema de adicción, a unos se les dio de baja a otros se les dio una segunda oportunidad y sus padres y directivos no fueron informados acerca del problema y otros se incorporaron al programa.

Consideramos que además de canalizar a los alumnos a una atención especializada la escuela misma debe contar con una normativa que sea respetada por todos los actores. Es muy predecible pensar que si los alumnos notan estas inconsistencias en la aplicación de las consecuencias, hagan lo que “quieren” ya que los adultos pierden credibilidad y autoridad ante ellos. Como se puede observar no bastaría con tomar la medida de canalizarlos a psicología, la escuela tiene que saber cómo enfrentar el problema y cómo ponerle un límite dentro de su espacio.

La razones que aducen los profesores al verse implicados en este tipo de problemas van desde pensar que efectivamente al no sancionar les brindan una oportunidad a sus alumnos hasta pensar que no se quieren verse involucrados porque sienten amenazada su integridad física y psicológica; los padres han contribuido a que los profesores no quieran “meterse” al no respetarlos e incluso atacarlos cuando sus hijos son castigados. De tal forma que si hacemos este análisis no podemos juzgar ligeramente a los profesores por no querer “meterse en problemas”, más bien tendríamos que hacer conciencia de que el problema nos puede alcanzar a todos y buscar la uniformidad en la aplicación de las consecuencias.

Por otro lado en la entrevista a las madres de algunos de estos alumnos, indican que el padre no las apoya en la educación de los hijos e incluso alienta en ellos la violencia y la vagancia, sobreprotegiéndolos y descalificándolas con su estilo de crianza.

Las culpan de los problemas de los hijos, o los minimizan. Ante esta situación se propone que en las Juntas de Consejo se comente con los profesores la gama de respuestas ante el problema y los factores de riesgo a los que se pueden enfrentar, para con ello buscar hacer un frente común con los padres evitando la crítica punzante dado que cada involucrado tiene una razón de peso para hacer lo que hace.

El aprendizaje de nuevos marcos interpretativos que contribuyan a la solución de los problemas de convivencia lleva a la propuesta de un taller para docentes y directivos que parte de la visión sistémica, constructivista. Dicho taller no pudo llevarse a cabo por los escasos espacios de tiempo y las prioridades que se tienen en la escuela sin embargo fué elaborado. (Ver Anexo No. 5.1)

Se elaboró un proyecto para el manejo de la disciplina a partir de las observaciones y experiencia ante el problema de adicción, no fue discutido con todos los profesores y fue puesto a disposición del director en turno. En este documento se propuso una orden de ideas para el manejo de la disciplina porque aún cuando se cuenta con un reglamento escolar, no se ha discutido en academia la forma en que pueda ser cumplido previniendo y resolviendo los frecuentes problemas de convivencia.

La idea es que se retome y corrija para su implementación, se perfiló pensando en que tiene que integrarse en el marco de una cultura que fomente valores como el respeto, la solidaridad, la igualdad entre otros.

La intervención a directivos (Ver Anexo No. 5.5) se ubica como una intervención global del sistema escolar porque tuvo la intención de dar apoyo a la autoridad considerando el alto riesgo de ver afectada la convivencia en los diferentes vínculos con los que tienen conexión. Los directivos se ven sometidos a fuertes presiones provenientes de autoridades de la SEP, de profesores, personal administrativo, padres de familia y alumnos.

El papel que juegan los directivos es muy delicado ya que tienen que manejarse en estos niveles aprendiendo a escuchar y dar respuesta. El stress laboral es predecible ante la crítica y la sensación de llevar una pesada carga, por ello los directivos deben contar

con herramientas que les ayuden a disminuir esa carga, además de saber que en el mapa de las interacciones cada uno tiene su responsabilidad y encontrar la manera de cada uno la retome.

Las palabras del director al referirse a la falta de acoplamiento con algunos elementos de autoridad que los hacen parecer “una pareja de familia que no se pone de acuerdo que discute por todo” y que por consecuencia lleva al malestar personal pero también a fallas en la toma de decisiones, me llevaron a trabajar el estrés laboral.

En la comprensión del mapa relacional y de responsabilidades se realizaron intervenciones en las que se reflexionó acerca de los problemas de convivencia del entramado que se entreteje haciendo una red compleja, vislumbrándose los posibles riesgos y soluciones para con ello: abrir un espacio entre los directivos y el resto de la comunidad escolar para hablar sobre los aspectos que están abriendo una brecha en la comunicación. Encontrar la forma de que lleguen a escuchar sus puntos de vista, analizar que va a pasar si no están de acuerdo en aspectos medulares, analizar la retroalimentación en la comunicación de todos y los aspectos en que sin querer alimentan el temor o la molestia del otro, los riesgos para la escuela si se sigue así, los lados fuertes de la escuela, establecer acuerdos.

1). Presentación del diagnóstico relacional entre los subsistemas que interactúan en la secundaria y los marcos teóricos de la intervención.
2). Entrevista con el director acerca de los problemas más importantes vividos durante el año. Se hace la presentación estando presentes los directivos.

Finalmente se construyó un vínculo con las madres de familia que asisten al Círculo para Padres (Ver Anexo No. 5.4). Con los docentes se hicieron presentaciones con el fin de sensibilizarlos sobre el tema de la convivencia escolar. Ello en los espacios de las Juntas de Consejo, los docentes mostraron su interés.

5.4.4 Sistema observador.

El observador es parte del sistema que observa mira a través de los ojos de su experiencia y conocimiento. De ahí que su subjetividad está presente como lo están las de los sujetos observados.

A lo largo de la investigación detecté los problemas de la institución de manera cercana, elegí los temas y formas de trabajo con los diferentes sistemas. Constaté en mi experiencia las presiones de espacio y tiempo, la preocupación y frustración ante los resultados de mis intervenciones de forma análoga a como ocurre con los actores educativos que no ven resultados.

En varias ocasiones retorne a pensar en la epistemología y los supuestos que subyacen a las intervenciones estratégicas de corte Ericksoniano, para poder rescatar el trabajo realizado en el presente y apuntar hacia un futuro. Reiteradamente me apoyé en el supuesto que versa “las personas o en este caso los sistemas, tienen los recursos que los llevarán a encontrar solución a sus problemas” y en otro que indica “Los grandes problemas se resuelven a partir de generar pequeños cambios”. Como lo entiendo el cambio puede ser lento por ello la participación del investigador-consultor debe ser constante, sin olvidar otro de los supuestos “el cambio es inevitable”

Al formar parte de las relaciones y desde el momento en que me vi inserta en el contexto se fueron generando expectativas mutuas que dieron pie a malestar o aceptación. La comunicación en ambas direcciones despertó respuestas que modificaron mi acercamiento a profesores que se habían mantenido alejados y la distancia cuidadosa de otros con quienes trabajé de cerca en un inicio.

Pude observar también que en tanto más me incluía en el contexto me inquietaba la idea de poder comprender los puntos de vista con empatía, de poder tener un margen de acción respetuoso en el que junto con los consultantes se posibilitara la co-creación de lo relevante. Pude ampliar mis puntos de vista a través de conocer lo que los profesores *significan* cómo importante.

Desde esta postura constructivista el resultado del trabajo realizado es una mezcla conjunta de experiencias que cobran significados en el contexto y con los personajes particulares que estuvieron presentes, sin dejar de lado la utilidad que pueda tener para otros estudiosos que comparten puntos de interés.

En el siguiente apartado se discutirán los presentes resultados y se propondrán las conclusiones apuntando las opciones para otras líneas de abordaje.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En el presente capítulo se discuten, analizan y relacionan los aspectos relevantes del caso estudiado atendiendo a las preguntas de investigación que inicialmente nos planteamos. La riqueza y profundidad de la información obtenida hacen un tanto compleja la elección de las distintas aristas desde donde puede ser llevado a cabo dicho análisis. No obstante las mismas preguntas de investigación y la experiencia de haber interactuado durante un largo tiempo con los diferentes actores, escuchando y participando en su práctica cotidiana, permitirá retomar aquellos aspectos señalados como relevantes.

6.1 Discusión.

El análisis que da respuesta a las preguntas de investigación del presente estudio, muestra la gran complejidad de las interacciones que generan un clima de convivencia en el que se desarrollan y solucionan los problemas de convivencia. Las preguntas revelan también parte de la cultura escolar y familiar en la que se encuentran los valores y significados que orientan los estilos de crianza y estilos de formación que eligen explícita e implícitamente padres, profesores y directivos. Las creencias y valores dan sentido a las acciones que de manera importante crean el entramado dentro del que cada uno participa.

Nos encontramos con que cada participante realiza su propio corte de la información y la acomoda de acuerdo a sus significados, abriendo un gran abanico de interpretaciones del ¿Por qué? de los problemas, y del ¿Cómo? solucionarlos. La diversidad de planteamientos nos muestra su riqueza, que al mismo tiempo se convierte en un obstáculo cuando no existe la sensibilidad y la responsabilidad al admitir que la postura propia es una entre tantas y que debemos mostrar capacidad para empatizar con las posturas de otros.

Con la intención de reconocer y comprender los significados de los otros participantes en este estudio, es que presentamos a continuación cada una de las preguntas de las que partimos y que enmarcan nuestra discusión:

¿Cuáles son los problemas de convivencia más comunes en la escuela?

La conducta disruptiva y el desinterés académico son problemas que están presentes en el día a día de las relaciones escolares. La conducta disruptiva (levantarse del asiento, estar platicando, aventar papelitos, etc.), generalmente es señalada como muy *fastidiosa* por profesores y alumnos, constituye un *ruido en la comunicación*. Es causante de desatención al mismo tiempo que bloquea la tarea académica. Se considera que puede estar relacionada con las escasas habilidades sociales que presentan los alumnos y una actitud aprendida de reto y enfrentamiento hacia la autoridad, en ocasiones vinculada a problemas de la pareja afectando las funciones parentales, y llevando al desacuerdo en la forma de educar al hijo adolescente. Para los profesores estos comportamientos se relacionan, según las observaciones, con las exiguas herramientas o muy tradicionales herramientas para el manejo del grupo y con la improvisación de sus clases.

Al mismo tiempo, el desinterés o desmotivación hacia las actividades académicas no es identificado como un elemento que afecte directamente la convivencia. Los profesores no consideran que un alumno al que se le tiene que estar jalando para que trabaje les provoque reacciones de rechazo, ni de ellos, ni del resto del grupo. Los alumnos desmotivados generan en el profesorado la frustración y el desgaste por los esfuerzos realizados y los nulos resultados. Dentro de estos alumnos aquel que se considera tímido y apático, o que se observa cansado provoca, más una reacción de *quererlo apoyar y jala*r que de regañarlo. A diferencia de estos alumnos, el que se muestra indisciplinado o violento provoca rechazo y se les identifica como fuente de problemas. Los docentes y los alumnos reconocen que ambas situaciones enrarecen la convivencia sentando un clima de tensión y malestar que lleva a una escasa participación y alejamiento del trabajo colaborativo y creativo.

De manera reiterativa encontramos que otros problemas que han ido cobrando presencia son los que comprenden aspectos de violencia física, adicciones y abuso sexual. Tales comportamientos de los alumnos son identificados por todos los docentes como fuentes graves de estrés y preocupación, poniendo en juego, según lo mencionan

los profesores, la propia integridad física. La percepción subjetiva o real de ser lastimados en su integridad, propicia que algunos docentes y directivos consideren la opción de pedir un cambio de centro escolar, o sea la evasión o distancia física ante la incapacidad de resolver el problema. Esta decisión se reconoce como una posibilidad que resuelve momentáneamente un problema no es realmente una solución ya que, permanece en el contexto de la escuela y tarde o temprano puede afectarnos, porque la violencia avanza manifestándose en diversos espacios del quehacer educativo, reflejándose en la interacción o el tránsito humano.

En ese sentido la reflexión urgente en esta discusión es la evasión frecuente sobre la responsabilidad que atañe al profesorado en la búsqueda de soluciones en el quehacer cotidiano, ante el comportamiento violento de los alumnos.

Otra postura aunque menos frecuente en los profesores es la referente a la aplicación de una disciplina que surja del fomento de valores como la justicia y el respeto, para hacer conciencia desde el entorno educativo, de la impunidad latente en las situaciones de violencia que se viven en la escuela y el hogar.

Es importante mencionar que la devaluación verbal de unos compañeros sobre otros a partir de los considerados “motes o apodos”, aunque se da, no es identificada por los profesores como un problema entre los estudiantes. Tampoco lo son para ellos los golpes que se propinan entre compañeros. Los profesores piensan que es parte de la etapa por la que pasan los jóvenes adolescentes que *tienen mucha energía* y en ocasiones puede parecer *chistoso*. No debemos dejar de lado las implicaciones de estos comportamientos agresivos aun dentro de una cultura que los justifica, permitiéndolos por considerarlos irrelevantes. Habría que preguntarse ¿en qué medida esto desemboca en situaciones de mayor violencia como lo es el abuso y acoso sexual, las peleas callejeras y la venta de droga?

A este respecto encontramos de manera reiterativa en la literatura a diversos autores (Trianes, y Ortega y Del Rey, citados en Prieto, Carrillo, y Jiménez., 2005; Olweus, Ortega y Del Rey, citados en Díaz- Aguado, 2006; Fernández, 1999; Colíder, Hibel, citados en Beane, 2006), con los que coincidimos cuando mencionan que el abuso entre iguales (bullying) es un problema que implica a más de dos personas: quien provoca el abuso, la víctima y todos los observadores que callan y con ello se convierten en *cómplices silenciosos* y víctimas al mismo tiempo, porque se sienten incapaces de hacer frente a la situación y desarrollan sentimientos de inseguridad y culpa. En este sentido podemos afirmar que el espacio escolar de nuestro estudio, se vive como un lugar inseguro y desmotivante. En nuestra apreciación todos los problemas generados en la convivencia tienen estas características en una u otra medida, porque todos se generan en las relaciones entre unos y otros, en todos los casos existen observadores que pueden ser víctimas y a la vez "cómplices pasivos y silenciosos" de lo que sucede.

Paradójicamente, la escuela como la hemos vivido en este estudio pasa de ser un espacio para la socialización, a ser un espacio para el desencuentro y la soledad. Frente a la impunidad, se pierde confianza en los adultos y las instituciones y se crean sentimientos que bloquean su desarrollo.

Como lo mencionamos, los problemas de convivencia que se presentan en mayor o menor medida, provocan sentimientos de culpa, inseguridad, desconfianza, miedo y angustia. De esta manera se forman bloqueos importantes en el desarrollo de la persona y por ende del proceso enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que sobre cada uno de los problemas de comportamiento encontrados se tiene que intervenir estratégicamente, ya que como lo hemos demostrado en este estudio, esta es la forma de lograr enfocar las fortalezas y orientarlas hacia los objetivos de la institución educativa, tejiendo paralelamente los procesos pedagógicos transversales, requeridos para atender la convivencia desde el proyecto educativo y dentro del contexto institucional. Con la intención de que se integren las estrategias a los lineamientos impuestos por la SEP, favoreciendo los proyectos y procesos gestados dentro de la escuela.

¿Cuál es la percepción que tienen los profesores sobre la convivencia con sus alumnos?

Acerca de las percepciones que los docentes tienen sobre la convivencia de sus alumnos se encontró que estas son diversas y que en ocasiones son opuestas. Desde la forma de percibir a los alumnos tenemos que la mayoría de los profesores ve a los alumnos como muy problemáticos, ya no se interesan por la escuela y no tienen educación ni respeto, los valores se han perdido y requieren ser guiados y reprendidos.

Otros profesores perciben que los alumnos reaccionan en respuesta a las imposiciones de la escuela y, estarían mejor si se les respetara, en el sentido de dejar de imponer reglamentos, uniforme, etc. Por otro lado tenemos a los docentes que perciben que los alumnos les requieren de una orientación firme, y que responden cuando los adultos muestran interés en la solución de sus dificultades y problemas. Es claro que la percepción que tiene cada docente se corresponde con los constructos de su quehacer diario.

Las diferentes percepciones que los docentes tienen acerca de lo que les requieren sus alumnos moldea sus concepciones y orienta sus acciones. Los profesores y los alumnos adoptan diversas formas de relacionarse entre sí: con mayor frecuencia lo hacen de manera complementaria y al hacer respetar su autoridad llegan en ocasiones al punto extremo del autoritarismo; mientras que en otros casos los profesores mantienen una relación en la que se convierten en amigos de sus alumnos, sin embargo los límites se desdibujan de tal forma que pueden llevarse con bromas pesadas o incluso apodos. Esta variedad de estilos de relación de los docentes con los alumnos, logran provocar desconcierto en ellos por lo que en la mayoría de las ocasiones siguen la vía de no aceptar la autoridad.

Aquellos otros profesores que creen en una autoridad justa y respetuosa, tienen problemas para manejar a los alumnos que prefieren “llevarse sin límites claros con los maestros”, porque estos alumnos presentan serios bloqueos en sus habilidades sociales y al *no saberse comportar* ante una figura de autoridad, dan lugar a una relación conflictiva.

Un aspecto que a decir de los profesores matiza su relación con los alumnos y con ello el clima del aula, tiene que ver con las características de la materia que imparten. Son las diferentes estrategias, vinculadas al manejo diferenciado de las materias las que consideran los profesores que pueden dar paso a mayor libertad de movimiento, son más amenas y en consecuencia son consideradas por los alumnos como más relajadas y puede desplegar su creatividad. Otras materias usan estrategias que son aburridas, tediosas, etc. Las diferencias encontradas en cada espacio académico, da lugar a relaciones más cordiales y amenas, o más distantes y menos agradables con los alumnos.

Lo anterior apunta a considerar la urgente necesidad de discutir en academia las estrategias que permitan *retar* a los alumnos para que tengan una participación más activa y motivante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sabemos que las diversas dinámicas que mantengan los docentes dentro del aula crearan formas de relación diferente. Habrá que permitir un espacio liberador que les permita a los alumnos que participen enfrentándolos a nuevas estrategias de aprendizaje y a la posibilidad de tomar decisiones y con ello a pequeños retos que deriven en el esfuerzo y la cooperación. Se tiene que construir un espacio de trabajo formador que vaya de la mano con los contenidos curriculares.

En este punto consideramos que es necesario ubicar cuáles son las concepciones de los docentes que deben de fomentarse para enriquecer realmente la convivencia en la escuela. Es fundamental que profesores, alumnos y directivos contribuyan a construir una cultura de respeto solidaridad y trabajo colaborativo, para ello hay que reconocer qué aspectos de la convivencia desde la dinámica de los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje y enseñanza, son los que deben mantenerse como un continuo que dé línea y seguridad.

Podemos ver que la preocupación inicial de las autoridades de la escuela y profesores acerca de que no se pueden usar medidas correctivas porque los alumnos se han vuelto *intocables,* ya no se les puede decir nada porque la escuela o el profesor pueden ser acusados ante Derechos Humanos, es ante todo una cuestión de cultura escolar en la que todos deben aprender a respetarse. No querer meterse en los problemas,

es a fin de cuentas una solución que el docente usa y que tiene efectos negativos para la convivencia, de la misma forma que lo tienen otras soluciones intentadas.

Sin embargo hay que romper el círculo vicioso porque si el profesor no enfrenta este reto de aceptar la responsabilidad de buscar nuevas formas de interacción y de solución a los problemas que le permitan resolverlos a partir de mejorar el clima escolar, no podrá lograr el bienestar de los implicados.

Consideramos que sería de gran utilidad y necesario que se tuviera la disposición y los espacios para reflexionar estos aspectos involucrando a todas las figuras de autoridad en la formación del alumno y a fin de cuentas con la construcción de una cultura de convivencia en la escuela que involucre a los padres (razonamos que no sería difícil por la disposición de estos a escuchar lo relativo a la educación de sus hijos), en el análisis y creación de estrategias propositivas para los adolescentes. A los padres hay que permitirles también crecer y madurar a través de la intervención con los hijos, para que se sensibilicen ante la felicidad que proporciona el esfuerzo y la dedicación ante la meta lograda, ante un reto resuelto y con ello se cree un círculo virtuoso que apunte a buscar otra meta y crear otros momentos de felicidad y satisfacción.

Debemos tener presente que en la percepción que tienen los profesores sobre la convivencia con sus alumnos, falta aún trabajar de manera exhaustiva en la construcción de una cultura de la convivencia, en la que todos acepten su responsabilidad.

¿Cuáles son las normas de convivencia establecidas desde los diferentes sistemas: familia, aula, escuela? y ¿Cómo contribuyen al establecimiento del clima escolar?

La conducta de los adolescentes pretende ser normada en la escuela a través del reglamento escolar que marca aspectos de puntualidad, uso del uniforme y disciplina. En este rubro se señala, entre otros aspectos, el cuidado del mobiliario y el respeto que debe recibir y proporcionar a otros. Los puntos marcados en el reglamento no detallan las consecuencias ni marcan las conductas que se han detectado cómo problemáticas.

Se dice que los alumnos no deben ingerir alimentos en el salón de clases, aun cuando se observa flexibilidad en ello, ya que constantemente están consumiendo alimentos chatarra o líquidos, dejando la basura por todos lados ¿esto podría considerarse como una alteración al reglamento? hay que preguntarse si tirar la basura en el patio y el salón de clases ¿es una falta grave de educación porque no crea hábitos y va en detrimento de un ambiente ecológico agradable?

El reglamento escolar es manejado de muy diversas maneras, no hay consistencia en su aplicación, ya que en ocasiones se pasan por alto aspectos que en otras se castigan. Pero tampoco hay claridad en la necesidad de aplicación del mismo, encontramos que algunos profesores lo cumplen casi al pie de la letra mientras, mientras que otros están en desacuerdo en su aplicación, incluso en su existencia. En su mayoría el reglamento no es respetado.

En el sistema familiar encontramos que tampoco es claro el tipo de normas de lo que se debe y no se debe hacer, con respecto al comportamiento de los alumnos. Sin embargo hay ambigüedad en los criterios de los padres, en los cuestionarios se encontró que los padres expresaron que *todo va bien* con sus hijos a diferencia de lo que se detectó en las entrevistas individuales a padres de adolescentes con problemas que fueron derivados por conducta disruptiva. En estos casos se observó que los problemas en la pareja deben ser cuidados y canalizados adecuadamente ya que si el padre *dice que no* y la madre *dice que sí y ambos se descalifican*, las consecuencias pueden afectar seriamente el comportamiento del adolescente en casa y en otros contextos.

En sus funciones parentales los padres no sólo se descalifican como una forma de mostrar el encono contra la pareja, también lo hacen por sostener posiciones diferentes y a veces encontradas acerca de forma en que se “debe” educar a los hijos, mostrando la postura generalizada de que la opinión propia es la valida.

Como se pudo observar, la inconsistencia en la aplicación de normas deja un espacio en el que los jóvenes adolescentes se cuelan con la consiguiente consecuencia de que “hacen lo que quieren” sin respeto a la autoridad, creándose un clima de inseguridad

porque al parecer los adultos dejan de ser una guía que oriente con seguridad y consistencia el camino a seguir.

Los padres asistentes al “Círculo para Padres” expresaron desde su particular experiencia que los jóvenes a los que no se les guía o no se les exige oportunamente terminan siendo adultos poco responsables con sus propias familias. Sería un error marcar una sola causa por la que no hay consistencia en la aplicación de las normas, en general hay detrás una creencia que orienta la acción y esas creencias han nacido de la experiencia vivida en sus relaciones. Si los padres fueron educados de manera muy rígida piensan que hacer lo contrario es mejor; en ocasiones el sentimiento de culpa por estar separados de la pareja e iniciar una nueva vida también lleva a sobreproteger a los hijos y ser muy *flexibles* en la aplicación de normas y consecuencias a los comportamientos indeseables.

Sería pertinente entonces analizar con todos los actores implicados esta complejidad y buscar soluciones compartidas que ubiquen la propia responsabilidad con respecto a las normas de convivencia en la escuela y en la familia, en el proceso de formación del adolescente y en la generación de una convivencia saludable. Y de esta manera contribuir a mejorar el establecimiento del clima escolar.

¿Cuáles son las interacciones entre alumnos y profesores que generan pautas de relación que llevan a problemas en la convivencia?

Desde la información obtenida de manera triangulada encontramos que las interacciones donde se desdibujan los límites y se pierde el respeto son las que causan un mayor daño a la convivencia. Podemos ubicar a los profesores que por razones diferentes son permisivos o autoritarios en extremo; en esta misma línea también están los profesores que *desean caer bien*, se *ganan* a sus alumnos al ser permisivos y *buena onda*, generando con frecuencia falta de límites. El efecto que esto tiene en el comportamiento de los alumnos hacia los demás profesores no se reflexiona y se menciona en las Reuniones de Consejo como un *reclamo molesto* que no llega a pasar de eso.

Es importante detenerse en el aspecto que involucra la personalidad de los profesores y sus necesidades psicológicas personales, que determinan sus propios estilos. El tema es delicado, sin embargo se pueden hacer análisis en donde se ubiquen las repercusiones que puede tener la conducta de un profesor muy duro o muy blando o muy desapegado, o con una gran necesidad de reconocimiento, en las reacciones de otros profesores de los alumnos y del clima general de la escuela, de tal forma que sea una invitación para moverse de posiciones muy rígidas, para poder dar lugar a interacciones que favorezcan la convivencia.

¿Cuáles son las intervenciones estratégicas más adecuadas para la convivencia?

Hemos partido de considerar que las intervenciones estratégicas más adecuadas son las que parten de evaluar la situación problemática concreta y la situación específica que se desea prevenir o intervenir utilizando las fortalezas, al mismo tiempo que se respeta a la persona en su totalidad. En este estudio se pudo constatar que pocos profesores utilizan soluciones alejadas del tradicional sermón o castigo. Aunque en el caso de aquellos que en la intervención se acercaron al tipo de estrategias Ericksonianas planteadas en este trabajo, lograron con frecuencia que los alumnos mostraran una actitud de respeto, y aunque se mostraron *confundidos* con el manejo de convivencia por parte del profesor, los alumnos declaran su preferencia por la materia y el aprendizaje que obtienen de ella.

Las intervenciones estratégicas más adecuadas para el manejo de la convivencia son las que contemplan los tiempos, espacios físicos así como marcos de creencias, experiencias y fortalezas de quienes participan. Lo anterior nos obliga a construir intervenciones colaborativas que no amenazan la identidad de la institución.

La consideración anterior llevó en el proceso de esta investigación a que las ideas iniciales de trabajo con los profesores se modificaran dramáticamente por carencia de tiempo y espacios de los profesores. De estas aparentes limitaciones surgieron formas de realizar la intervención con los actores interesados, mismas que nos orientan a pensar que el cambio es posible si se tiene prudencia, paciencia y un aporte epistemológico y teórico

que salve al consultor de la desesperanza que implican los bloqueos que surgen en el proceso de mejora.

En el trabajo colaborativo las intervenciones estratégicas más adecuadas son aquellas que son aceptadas por los participantes y por ende no les provocan *resistencia*. En este caso el manejo de las estrategias es flexible y se modifica de acuerdo a como lo hace el problema. Se parte de la postura de que un pequeño cambio en uno de los sistemas impactará a otro sistema. Otro aspecto que caracteriza a una adecuada intervención estratégica es la capacidad de observación y comprensión que desarrolla el investigador-orientador, acerca de los constructos y significados que los participantes presentan, porque a partir de ello es como podrá diseñar la intervención más útil para el cambio.

¿Qué tipo de estrategias utiliza la escuela para atender los problemas de convivencia como son violencia, la indisciplina y otros?

En la institución existen acciones para resolver los problemas, en ellas participan distintas autoridades, sin embargo no se trabaja para la prevención de dichos problemas y en general no se observa la interrelación entre los diferentes sistemas para ubicar el cómo se van gestando y pasan de ser una dificultad normal de la convivencia a un problema irresoluble.

Ante las dificultades normales de la convivencia, las medidas tomadas de levantar reportes o llevar al alumno a la orientación, bastan para frenar la situación, pero cuando estas dificultades se convierten en verdaderos problemas, la sensación generalizada es que *algo sale mal y no acaba de arreglarse.* A nuestro juicio y como ya se reiteró, esto ocurre por la ausencia de estructuras que configuren actividades preventivas constantes que contemplen el tema de la convivencia.

Aún cuando se sostienen algunas reglas para afrontar los problemas, cada profesor o directivo lo hace de forma diferente, ello tiene que ver no sólo con sus marcos de creencias acerca de cómo “educar” sino con situaciones concretas que ocurren en el

contexto, por ejemplo presiones políticas que se gestan en la comunidad o una actitud prepotente por parte de los padres de familia que acuden a Derechos Humanos para demandar a la escuela o al profesor implicado. Estas acciones propician la suspensión de la sanción o la intervención de jerarquías de la SEP que desde fuera aplican soluciones que en ocasiones descalifican a los directivos.

De manera general las soluciones que la escuela emplea no son estratégicas porque no se adecuan a la situación específica ni consideran a los sistemas participantes. Se aplican sanciones que van desde levantar reporte hasta la suspensión temporal o expulsión definitiva de la escuela. Los profesores en el aula sermonean, amenazan y cambian de lugar al alumno disruptivo. En otras ocasiones los alumnos son derivados a la oficina de orientación, ahí les llaman la atención y se lleva un registro de cada reporte de indisciplina. Como se aprecia, el objetivo no es corregir, sino sancionar, o sea que podemos encontrar el problema de corrección del comportamiento desde esta confusión, que genera una pérdida de la intención en lo que se tiene que incidir.

¿Las estrategias de intervención Ericksoniana pueden ser una vía adecuada para resolver los problemas de convivencia?

De acuerdo con las intervenciones realizadas, las Estrategias Ericksonianas son una posibilidad que contribuye al manejo de los problemas de convivencia y también a su prevención. Se pudo constatar que estas herramientas pueden despertar interés al ser innovadoras, ya que al proponer la solución de los problemas escolares desde una lógica imaginativa no predecible alejadas de las típicas soluciones intentadas una y otra vez, centradas en déficit y etiquetas.

Por otro lado este tipo de herramientas pueden contribuir a la creación de una relación más cercana y respetuosa entre los actores escolares porque apuntan a evitar el rechazo, la descalificación o los sentimientos de culpa. En algunos casos al reencuadrar o connotar un problema en términos *positivos* o de *utilidad* trajo elementos nuevos en la percepción de las personas involucradas, que incluso las obligó a revisar sus comportamientos.

La postura constructivista que subyace a las intervenciones Ericksonianas, el reencuadre, la orientación al futuro y la utilización, nos permitió ser sensibles a las *razones* de cada protagonista, en la *comprensión* de que no hay una única forma correcta de ver las cosas, de que todos los puntos de vista son puntuaciones realizadas por un observador y son igualmente válidas, al mismo tiempo podemos contemplarlas como una invitación a la reflexión, con el fin de valorar su utilidad en el presente sin olvidar su beneficio futuro.

La narrativa de cuentos, fábulas y anécdotas impusieron su valor, dado su carácter indirecto que posibilita un clima de confianza que acerca a los implicados. Por formar parte de nuestro legado cultural no resultan amenazantes.

Se constató que la "utilización", más que una herramienta constituye un concepto estructural que está presente en todas las intervenciones y deriva en la incorporación de todo lo que usan las personas para *enredar* o *solucionar* un problema, sus metáforas, creencias, pautas de comportamiento y lenguaje entre otras cosas. Al mismo tiempo este concepto estructural desarrolla la capacidad de empatía y observación en quien lo usa constantemente.

En cuanto al uso de la paradoja se observó su utilidad, sin embargo somos concientes de que no se exploró ampliamente. Esto puede corresponder al tiempo que estuvimos inmersos en el campo, se requiere de un raportt y empatía muy amplios para su aplicación.

¿El manejo de los problemas de indisciplina, violencia y desinterés académico posibilitan una mejora para la convivencia escolar?

Parece que la respuesta es obvia, sin embargo los profesores comentan que al estar inmersos en la institución dejan de percibir estos eventos de indisciplina, violencia y desinterés con claridad y se habitúan hasta parecerles comportamientos "normales", en detrimento de la cultura de la institución. Expresaron que hace falta un observador y apoyo externo, alguien que desde fuera señale estas *normalidades* limitantes. Un ejemplo claro son los problemas de comunicación, los dobles mensajes, las situaciones

atrapantes, parecidas a lo que Don Jackson denomina doble vínculo, *donde hagas lo que hagas te va mal*, provocando sensaciones de malestar físico y psicológico. Estos comportamientos deben ser clarificados para poder resolver el conflicto que generan.

Es importante poder manejar los problemas y urgente prevenirlos, lo cual lleva a pensar en reconocer e integrar el tema de la convivencia y ubicarlo en un lugar central y en las tareas del Proyecto Escolar. También es importante poder prevenir los posibles efectos de las situaciones sociopolíticas que ocurren en la comunidad y que tienen una influencia directa en la institución.

¿*Cuál es la percepción de las familias sobre la convivencia escolar****?***

Los padres con frecuencia asisten a la escuela se muestran interesados y comprensivos ante los problemas de sus hijos y de la escuela en general. Estos padres mantienen una buena relación con los tutores a quienes les confían su preocupación relacionada al trato que hay entre los alumnos y el de profesores con estos. También están aquellos padres que no se acercan a la escuela y tienen poca comunicación con sus hijos, desconocen lo que sucede en el ambiente escolar. También encontramos a un grupo menor pero significativo de padres que suelen estar en desacuerdo con la escuela cuando sus hijos son sancionados por alguna falta grave, generando una gran contradicción en la dirección que deben seguir padres y docentes para orientar el comportamiento del alumno.

Según las respuestas dadas al cuestionario podemos pensar que la percepción general que los padres tienen de la convivencia escolar es buena. A excepción de algunos casos extremos observados en la oficina del director en que se tachaba a la escuela de muy mala porque *abusa de los alumnos*. En las entrevistas con madres de familia se escucharon opiniones acerca de la manera en que las alumnas han cambiado su comportamiento, de calmadas a disruptivas y problemáticas.

Nos llama la atención que los temas en los que coinciden los padres en orden de importancia al referirse al funcionamiento escolar son los relativos a la convivencia entre iguales, de profesores a alumnos y por último los relativos a la enseñanza. El señalamiento anterior nos sugiere la importancia que el tema de la "convivencia" reviste en el contexto escolar.

¿Cuáles son las normas de convivencia familiar de los alumnos?

Las normas familiares no se explicitan claramente desde la manifestación de los padres, sin embargo se manifiestan de manera poco estable pues se modifican según diferentes aspectos: sentimientos de culpa, por separación de la pareja o abandono de alguno de los padres; o por la experiencia que los padres sufrieron al ser reprendidos severamente en su niñez y adolescencia.

Las normas de convivencia en las familias de los alumnos con problemas de convivencia se definen por los eventos anteriores ubicados en la categoría de *traumáticos*. Los padres justifican con esto que como no quieren que sus hijos vivan *traumados*, la respuesta es la sobreprotección, sin reglas de comportamiento claras. En esa lógica se van al extremo de no contradecir al hijo, dejan que *crezcan libres*. Confunden el educar para la libertad con la falta de límites. Educar también significa *decir no*, aún cuando esto implique el enojo y frustración del hijo. La frustración lleva según la psicología a postergar la gratificación y es ahí donde se dibuja *el otro*, el respeto y la solidaridad que ese *otro* merece. La tarea de educar significa entre otras cosas poner límites, aceptar normas y cumplir compromisos.

Otra experiencia que lleva a la permisividad en el comportamiento según pudimos observar, son las carencias económicas vividas por los padres en su infancia o por ausentarse del hogar por cuestiones laborales; ello los mueve a brindar al hijo todo lo que le apetece o le atrae, dando como resultado que los adolescentes sean exigentes y no contemplen el esfuerzo que sus padres hacen y falten al respeto a otros adultos que les piden se responsabilicen de sus actos.

Decidir estar en cualquiera de los extremos de la situación cobra sentido al observar las experiencias y creencias de estos padres y por mucho que parezca complicado, es mejor encontrar un relativo equilibrio entre el ayer de los padres y lo que sucede hoy en las vidas de los adolescentes. Este equilibrio se logrará estableciendo normas claras de convivencia y seguirlas por ambas partes, reflexionando acerca de sus ventajas y desventajas en el presente y hacia un futuro.

Queremos pensar que la pequeña aportación de esta investigación puede mostrar a los involucrados, directivos, profesores y padres de familia que son comprendidos sus esfuerzos y las realidades de su quehacer formador y que existe la posibilidad de mejora en la mano de cada uno de ellos, de la misma manera que existe su responsabilidad en la trama de relaciones.

Desde el trabajo colaborativo se puede arribar a la reflexión y a la toma de decisiones compartida sobre formas de comunicación más cercanas y solidarias, sobre el cómo deseamos formar a los adolescentes de hoy, haciendo un frente común.

6.2 Conclusiones.

Es necesario reconocer que aún estamos lejos de haber alcanzado los propósitos que en un inicio nos planteamos para la mejora de la convivencia escolar. La aportación que en este estudio se manejó, de proporcionar a los profesores desde un modelo estratégico de intervención las herramientas de reflexión cognitiva e intervención asesorada para solucionar los problemas de convivencia, nos llevaron al conocimiento de las realidades de la institución, generándose la posibilidad de trabajar activamente con diferentes sistemas en un proceso marcado por los tiempos y espacios disponibles de los participantes que se involucraron en el proyecto.

Lo anterior nos lleva a repensar y reafirmar, que el proceso de cambio va de la mano con la confianza y empatía que el orientador-investigador va despertando en los participantes, con la claridad con la que plantea la problemática que va estudiando y con la adecuación de los objetivos inicialmente planteados a la realidad institucional. La comprensión de lo que *sucede* va ocurriendo lentamente en un intercambio de

conocimientos y significados. Y es esta misma claridad que se obtiene del contexto, la que nos permite actuar con certidumbre.

Es importante señalar que las propuestas de mejora al promover el cambio, cuando son excesivamente habituales o excesivamente insólitas para el contexto, no hacen una *diferencia,* porque en el caso de las primeras se mantiene el *status quo* de la escuela y las segundas pueden ser rechazadas por alejarse de los marcos conceptuales de quienes las reciben. En este aspecto se pudo observar que las propuestas aplicadas adecuadamente hacen una diferencia cuando son consecuencia de la lógica estratégica a la que hacemos alusión en este trabajo.

El orientador *estratégico* siempre ha de tener disponibles una serie de tácticas flexibles y de herramientas que puedan ser elegidas para ajustarse a los diferentes problemas de convivencia que enfrenta la institución educativa. Aporta las estrategias de intervención que pueden ser un apoyo real al problema de convivencia que se enfrente, basándose en su experiencia profesional, referente epistemológico y conocimiento teórico. El seleccionar las estrategias que considera más idóneas y apropiadas para el tipo de problema se da en cuestión de lograr alcanzar el objetivo deseado, lo que en la mayoría de los casos intervenidos en este estudio, se logró. Además concluimos, que la estrategia utilizada adecuadamente corrige y ajusta gradualmente la intervención basándose en los efectos observados durante el proceso mismo de abordaje.

Las estrategias Ericksonianas utilizadas tuvieron un fundamento riguroso y sistemático que consiste en la importancia que tiene el hecho de que quién participa en la intervención, tenga la *actitud de aprender*, para que las mismas estrategias puedan aplicarse a partir de su ser *flexibles y autocorregibles*. Este fundamento puede ser adaptado a lo largo de la interacción del consultor experto que dio el apoyo educativo, ajustándola a la realidad a la cual se aplica. Según algunos autores estratégicos, Nardone y Portelli (2006: 36), “esta propiedad mantiene al orientador a salvo de rígidas y autoinmunizantes posiciones”.

Concluimos que la intervención desde la postura constructivista en la que se aplican las intervenciones estratégicas Ericksonianas, nos han permitido corregir determinados problemas de convivencia. Para lograrlo nos basarnos en la observación, a partir de los efectos que provocaron las estrategias aplicadas y que directamente incidieron en el cambio. Esto nos permitió que la utilidad o eficacia de la estrategia aplicada se evaluara gradualmente en cada sencillo movimiento. La intervención se fue corrigiendo constantemente de acuerdo a los resultados que los participantes fueron describiendo.

De acuerdo con Nardone y Portelli (2006), la intervención estratégica es parecida a una partida de ajedrez porque es única y original, con posibilidades adecuadas a cada problema. Por lo que corroboramos su eficacia en la resolución de conflictos de convivencia que trabajamos en este estudio.

La lógica estratégica nos ayudó a conocer la realidad de los problemas, a través de las soluciones con las que los diferentes actores en sus relaciones circulares (sistémicas), intentaron cambiarlas. Al mismo tiempo que la lógica de la intervención nos permitió plantear soluciones que con el debido cuidado puedan ser estudiadas para aplicarse en situaciones y contextos semejantes.

En otro orden de ideas y retomando las preocupaciones planteadas en la introducción de este trabajo, nuestra época se ha caracterizado por avances tecnológicos dramáticos y el espacio educativo no ha escapado a ellos en el sentido de considerar a la institución escolar como una organización que puede *dar más* si se precisan sus objetivos y se seleccionan las tecnologías adecuadas. No obstante, el haber dejado de lado el aspecto humano y con ello el clima derivado de las relaciones, ha contribuido en alguna medida a la pérdida de la formación valoral, a olvidarnos del *otro*. Así lo expresó un alumno: “estamos solos rodeados de personas”.

De ahí que el compromiso de combatir la violencia escolar ha de retomar a la “convivencia” como un tema presente en el proyecto escolar, donde se haga referencia a contenidos morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos, que contribuyan en la construcción de una *escuela para la paz*. Debemos ser pacientes y

comprender que se trata de procesos complejos que llevan tiempo y demandan constancia, conocimiento y creatividad.

En esta vía cada uno de los actores educativos puede y debe desde su función, colaborar en la construcción de un espacio que pondere valores como la solidaridad y el respeto. La solidaridad que según Jares (2008), se relaciona íntimamente con la justicia, en el sentido de transformar aquello que se aleja de la equidad. La justicia es un valor que subyuga a la desesperanza.

Estos valores deben inculcarse en los diferentes sistemas de los que forma parte el adolescente para que él los absorba. En la institución estudiada se identificaron diversas subculturas que coexisten con valores y creencias diferentes sin un anclaje que las unifique. Estas subculturas desdibujan la identidad e integración de una cultura propia que defina estilos de comunicación, símbolos, rituales, valores y un liderazgo firme y flexible que oriente los proyectos educativos y humanos de la institución.

Profesores, directivos, alumnos y padres de familia conforman en esta escuela las subculturas que en algún punto se niegan la posibilidad de confiar en la autoridad como un líder que oriente el camino a seguir, que sepa proporcionar certeza y confianza y que al tomar decisiones incluya a los sistemas pertinentes. Los profesores desconfían de los directivos, los directivos a su vez de los apoyos que estos les pueden brindar; los padres desconfían de los profesores y los alumnos de los adultos que los forman.

Este estudio nos hizo percatarnos que el trabajo colaborativo es la vía más directa para recuperar la confianza y la esperanza en la educación para lograr resultados óptimos en la convivencia escolar y formación de los adolescentes. El trabajo colaborativo llevará en ese sentido a *ampliar la zona de intersección de las diferentes subculturas* para que los actores educativos posean un plan común de actuación.

Un objetivo inicial que vislumbramos es la elaboración de reglas claras de disciplina, que contemplen las principales faltas que se cometen en el presente, para deducir de ellas la aplicación de las consecuencias a las que se enfrentará el alumno si las infringe; es necesaria su existencia para que haya orden, respeto y una convivencia adecuada. La

disciplina se debe alejar de la concepción de premios y castigos, porque de acuerdo con Schmill (2008), debemos fomentar valores en el proceso mismo de disciplinar al adolescente. Respecto a la eliminación de premios aducimos que:

- Al premiar una acción, se establece que dicha acción no tiene validez por sí misma. El niño o el joven no van a actuar porque es lo correcto, sino por la recompensa esperada y cuando esta ya no ocurra no actuará de la forma deseada., de esta forma el valor se centra en el premio.
- Los premios generalmente están asociados a una amenaza latente.
- Se deben reconocer las buenas conductas y acciones a través del reconocimiento verbal, que sea breve, sincero, cálido y oportuno, sin exageraciones. No debemos confundir reconocimiento con adulación o felicitación exagerada o ansiosa. Reconocer, pero no condicionar.

En este sistema de reconocimientos se debe connotar positivamente a los alumnos por ser buenos amigos, por cooperar, por ayudar a otros, por cuidar el medio ambiente y su escuela, por tener buenos modales, por toda conducta que muestre que el respeto, la honestidad y la responsabilidad se están poniendo en práctica. Se pretende reconocer el desarrollo de la conciencia ética y socializadora además de lo académico.

Reiterando el compromiso de formar a los adolescentes nuestro acercamiento a ellos nos hace pensar que es una gran responsabilidad la que les adjudicamos cuando pretendemos que *sabrán que hacer* y *qué elegir* para su educación y su vida. La pregunta es de qué manera podemos escuchar sus inquietudes y motivaciones sin olvidar nuestro compromiso con ellos. Pensar que dejarlos en libertad es la solución nos recuerda las palabras de Luhmann (1985) “ante un problema complejo toda explicación simplista añade todavía más dificultad”.

Pensamos que en las relaciones que los formadores tenemos con el adolescente el respeto a la autoridad, y con ello el asumir límites, es un trayecto necesario que conduce a la libertad, porque los límites firmes y amorosos establecen una zona de seguridad y firmeza que hace predecible la vida.

Cuando los adolescentes conocen con claridad los límites que manejan los adultos se establece entre él y el adulto una zona de seguridad en la que el joven se *siente dueño y se empodera,* en el sentido de saber hacia adonde dirigir su vida. Tiene una guía clara del camino que puede seguir.

Parafraseando a Fiorenza (2003), el adolescente debe renunciar a la omnipotencia, al egocentrismo, dejando de obligar a los demás a dar vueltas alrededor suyo, renunciar al *placer* absoluto para dar paso al principio del *deber,* considerando que para satisfacer los deseos personales se necesita trabajar, *esforzarse, cansarse*, como afirma Laborit (citado en Fiorenza: 48), "quien sostiene que la felicidad es la continuación de la capacidad de desear de obrar para alcanzar el estado ansiado y finalmente después de haber disfrutado de haberlo alcanzado, el deseo de volver a comenzar".

Si bien esta investigación abordó los problemas ya existentes, puede considerarse incompleta dado que el proceso continúa su lenta marcha y nos advierte a cada paso sobre la necesidad de que el análisis y comprensión de los problemas de la convivencia y sus procesos de mejora se ubiquen dentro de la *educación inclusiva* que contemple la diversidad como una riqueza que permita la integración de todos los sistemas y todas las personas.

La realidad actual que vive el nivel secundaria no debe llevarnos a adoptar discursos nostálgicos sobre un pasado "mejor" que nos llenan de desesperanza y nos hacen permanecer pasivos, limitándonos a sólo expresar nuestras quejas. Lo que realmente se hace necesario es empezar a elaborar una realidad que nos lleve a acciones concretas, donde se contemple la colaboración de todos los actores y que apunte a aprender a resolver los conflictos, pacífica, creativa, dialogada y participativamente, aunque lo primero que tenemos que reconocer es que los conflictos son parte de la vida y del crecimiento, y lo segundo lo señalamos al indicar un enfoque preventivo.

.

Ante esta situación una mirada sistémica nos explica qué hacemos ya en el momento y lo que podemos hacer para el futuro (desde el individuo hasta la sociedad) para poder convertir nuestras escuelas en espacios adecuados para la convivencia en el marco de una democracia.

El proceso de esta investigación nos mostró que cuando la convivencia en sus diversas modalidades está muy deteriorada, la intervención no resulta fácil. Sin embargo, las estrategias Ericksonianas contribuyen a su mejora y pueden ser incorporadas por los profesores desde un conocimiento teórico-práctico, de manera que el profesorado pueda sentir la satisfacción de estar haciendo *algo* cuyos resultados visibles son positivos y mejore su motivación para continuar en esa línea.

Sea cual sea el proyecto y las medidas para la mejora de la convivencia que se elijan, es necesario llevarlas a cabo durante un tiempo suficiente, dándoles continuidad ya que los cambios en el comportamiento no siempre son inmediatos sobre todo si consideramos el complejo entramado de relaciones entre sistemas.

En la promoción de las reformas estructurales es preciso tener un ojo puesto en lo pequeño, en los detalles concretos (a los que hemos aludido), vivenciales, fenomenológicos o subjetivos y prácticos y otro ojo en la estructura más general, las presiones sociales y administrativas.

Entendimos que cada incidente y cada comunidad escolar es singular, por lo que no se debe caer en modelos de interpretación y de intervención muy generales, trasladados de otras realidades o que sean excesivamente rígidos. A veces lo que puede ser conveniente en una comunidad educativa puede carecer de utilidad en otra. De la misma manera cada investigador *puntúa* la información de acuerdo con sus propias teorías y modelos, sin olvidar la epistemología desde la que "conoce" la realidad que estudia, haciendo distinciones que le parecen importantes, durante todo el proceso de investigación. Lo cual puede llevar a la reflexión de otras interpretaciones de los resultados y las intervenciones propuestas en este trabajo.

Volviendo a los procesos educativos, concordamos en que, la educación es una práctica vinculada a la comunidad y a la sociedad en general, de ahí que la institución educativa recibe de ella sus demandas y cultura, al mismo tiempo que le regresa en un proceso recursivo, los procesos que en ella germinan.

La escuela con sus procesos y actores funciona como caja de resonancia de los cambios producidos en un campo más amplio, el social. Por ende han de precisarse algunas consideraciones:

- La diversidad trae a colación la inclusión como un eje que vincule las áreas de aplicación de la Orientación Educativa y con ello las propuestas de mejora.
- La realidad educativa en su complejidad debe ser vista globalmente, integrando diferentes niveles de análisis, de acuerdo a los sistemas participantes.
- Los diferentes sistemas son interdependientes y si se produce un cambio en uno de ellos tendrá un efecto en el resto. El grado de incidencia de un sistema sobre otro dependerá de los elementos que comparten y de los canales que se abren o cierren entre ellos.
- Asumir nuestra parte de responsabilidad, actuando para enfrentar la problemática de mejorar la convivencia.
- Atender a las diferencias que existen en la convivencia de los estudiantes, para mirar las capacidades con las que cuentan, para eliminar esas barreras. El foco se localiza en los recursos.
- El conflicto se debe vivir como una oportunidad de aprendizaje.

Podemos decir que las intervenciones estratégicas y las herramientas Ericksonianas son novedosas en el campo educativo y su importancia reviste en incidir cambiado los marcos de creencias, los hábitos y pautas rígidas. Pueden, como lo refiere Zeig (1994), actuar en múltiples niveles de ahí la invitación que hacemos para probar su eficacia.

Finalmente al referirnos a la propuesta metodológica seguida en la investigación, advertimos la congruencia que la perspectiva interpretativa guarda con la base constructivista en la que se sustentan las intervenciones estratégicas Ericksonianas y con la mirada sistémica desde la que se interpretó la problemática, en ellas se recalca la necesidad de considerar al contexto que se estudia y en el que se interviene, y a los participantes incluido el investigador. Se observa de cerca la evolución del proceso y la flexibilidad para moverse de un punto a otro que tiene el investigador- orientador de acuerdo a como se mueve el problema y su solución.

Consideramos que aún tenemos que trabajar con directivos, profesores y padres de familia para incrementar sus competencias en sus relaciones y comunicación con otra persona, un grupo de personas o la institución educativa misma para desarrollar aún más sus habilidades en el manejo de las estrategias planteadas y puedan por sí mismos resolver las dificultades presentes en la cotidianidad de convivencia escolar.

6.2.1 Líneas futuras de abordaje.

Introducir modificaciones en la estructura del sistema educativo que incluyan el tema de la convivencia escolar, de manera transversal en el plan curricular y desde el proyecto educativo. Para ello es deseable buscar la forma en que profesores, directivos y padres de familia incorporen herramientas útiles para resolver los conflictos que aparecen normalmente en las relaciones con los adolescentes.

Profundizar en estudios sobre diferentes temas de la convivencia como lo es el síndrome de bournout, estilos de comunicación del profesor, en las soluciones que brindan resultados positivos en la convivencia profesor- alumno y escuela- familia. Estudiar las ventajas y desventajas de los estilos de crianza y comunicación de las familias.

Investigar el impacto que los estudiantes resilientes tienen en sus pares. Los estudiantes que han vivido dificultades importantes y a pesar de ello salen adelante y presentan una conducta y aprovechamiento muy buenos. Qué es lo que sus familias les han enseñado para vencer las dificultades. Estudiar la forma en que se puede realizar una intervención de apoyo entre iguales a partir de una óptima relación tutorial.

En este punto agregaríamos parafraseando a Bateson, que el trabajo de investigador debe basarse en una metodología que imprima rigor a la interpretación de los datos, de otra forma sobrevendría el caos. Aunque debe estar balanceada al proceso creativo y a la curiosidad de quien investiga porque el riesgo de no hacerlo así nos llevaría a interpretaciones y aplicaciones lindantes con la rigidez.

El trabajo realizado nos hace confiar en que el cambio es posible, que no tenemos que darnos por vencidos. Apuntemos desde nuestro particular campo profesional y laboral la construcción de una sociedad más justa, menos violenta, más participativa, con mejores posibilidades de crecimiento para todos los que la conformamos, sin olvidar que los niños y los adolescentes son un compromiso de los adultos que los formamos.

“El mundo no es. El mundo está
siendo…
No sólo soy objeto de la historia sino
que soy igualmente su sujeto…
Al comprobar, nos volvemos capaces
de intervenir en la realidad,
tarea incomparablemente más compleja
y generadora de nuevos saberes
que la de simplemente adaptarnos a
ella…
Nadie puede estar en el mundo,
con el mundo y con los otros
de manera neutral…
En mí la adaptación es sólo el camino
para la inserción, que implica decisión,
elección, intervención en la realidad…
¿A favor de qué estudio?
¿A favor de quién?
¿Contra qué estudio?
¿Contra quién estudio?...
Cambiar es difícil pero es posible”.

Paulo Freire.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10 (26), 833 – 864.

_____ (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53- 66.

Alonso, E. M. L., Pereira, D. M. C, & Soto, C. J. (2003). Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación,* 1, 6 - 7.

Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

Álvarez, G. M., & Isús, B. S. (2006). La orientación profesional. En A. R. Bisquerra. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.

Aznar, D. I. M., Cáceres, P. R., & Hinojo, L. F. J. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1 – 16.

Badillo, B. R. M. (2008). *Cuentos para quererse más. Autoestima para niños y jóvenes*. México: Narcea.

Balcázar, N. P., González- Arratia, L. F. N., & Gurrola, P. G. M. (2006). *Investigación cualitativa*. México: Mileno.

Barrientos, A. I., & Taracena, R. E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 113-141.

Bateson, G. (1982). *Espíritu y Naturaleza.* Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1993). *Una unidad sagrada.* Barcelona: Gedisa.

Bausela, E. (S/F). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1 - 2. Extraído el 3 de febrero de 2009, de http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF

Beane, A. L. (2006), *Bullying. Aulas libres de acoso.* España: Graó.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ediciones Praxis.

_____ (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6.

Bisquerra, M., & Álvarez, M. (1996). Los Modelos de Intervención en Orientación. En G. Álvarez. & R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

_____(2006). Los modelos en orientación. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.

Bisquerra, R., & Filella. G. (2005, noviembre – 2006, febrero). Tutoría virtual sobre modelos de orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 7*. Extraído el 2 de febrero de 2009 de http://www.remo.ws/revista/n7/n7-filella-bisquerra.htm

Blaya, C. (2003). Orientaciones para crear un buen clima escolar. *Revista Novedades educativas,* 147, 4 – 7.

_____(2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293 - 315. Extraído el 24 de febrero de 2008, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a13.pdf

Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 269*, 68-72.

Buendía, E. L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. México: McGraw Hill.

Bustamante, R. H .G. (2007, marzo, junio). Elementos para una orientación globalicrítica en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 5 (11), 50 - 54.

Cabrera, L. G. (2006, noviembre – 2007, febrero). Los Orientadores Educativos Mexicanos ante la Sociedad del Conocimiento y la Globalización. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 10.

Cade, B., & O'Hanlon, B. (1995). *Guía breve de terapia breve*. Barcelona: Paidós.

Campo, A., Fernández, A., & Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121 - 145.

Castillo R. C., & Pacheco, E. Ma. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13 (38), 825 - 842.

Casula, C. (2006). *Jardineros, princesas y puerco espines. Construyendo metáforas.* México: Alom editores.

Ceberio, R. M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo.* Barcelona: Herder.

Chacón, O. (2003). *Diseño aplicación y evaluación de una propuesta de Orientación Vocacional para la Educación Media Diversificada y Profesional Venezolana.* Tesis doctoral. San Cristóbal, Universitat Rovira I Virgili.

Chagas, D. R. C. (2007). *Violencia entre niños en el nivel básico*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz.* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España. Extraído el 02 de Marzo de 2009, de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0721104-123520//TESISMCHEROBIM.pdf

Comellas, C. M. J. (2006). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En R. Bisquerra. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media, Última Década. *Revista del Centro Investigación y Difusión poblacional*, 15, 11 - 52.

Coronel, J.M., López, J., & Sánchez, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.

Cortina, G. (1998, p. 40). Hacia una tipología del maltrato infantil. En A. Furlan, (coord.). *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, 2 (3), (p. 339). México: COMIE, 2003.

De Diego, N. J. (1993). *Un modelo de evaluación para los equipos de asesoramiento psicopedagógico*. Tesis doctoral, Departament de Didáctica i Organització Educativa Universiat de Barcelona Programa de Doctorado, Innovació Curricular i Formació del Professorat.

De la Oliva, G. D. (2006). Una aproximación a conceptos de uso frecuente en psicopedagogía. En Seminario sobre Orientación Educativa. México, Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO. Extraído el 25 de junio de 2008, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

De Shazer, S. (1989). *Pautas de terapia familiar breve. Un enfoque ecosistemico.* Barcelona: Paidós.

_____ (1991). *Claves para la solución en terapia breve.* España: Paidós.

_____ (1992). *Claves en psicoterapia breve. Una teoría de la solución*. Barcelona: Gedisa.

Del Rey, A. R. & Ortega, R. R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.

Del Rincón. I. B. (2001). El psicopedagogo en los centros de secundaria. En Del Rincón, I. B. (coord.). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. 43- 65. España: Ariel Educación.

Díaz-Aguado, M. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1 - 14. Extraído el 27 de marzo de 2008, de http://www.rieoei.org/rie37a01.htm

_____ (1999). Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. En: *Escuela y Sociedad en el siglo XXI*. 15-30. España, Gobierno de Cantabria.

Diesbach, N. (2005). *Hacia un nuevo paradigma. Revolución del pensamiento del siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Domenach *et al.* (1981:36). cit en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* OCT-DIC 2005, 10 (27), 1007.

Dufour, M. (2003). *Cuentos para crecer y curar*. *Recopilación de historias metafóricas.* España: Sirio.

Dugarte, de Villegas, A. (2007). La orientación ante la promoción de la salud emocional. *Ciencias de la Educación*, 1 (29), 191- 201.

Dupaquier, J. (1999). La violence en milieu scolaire. París: PUF. En M. L. Alonso., M. Pereira., & J. Soto. Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1, 6 - 7.

Efran, S. J., & Fauber, R. L. (1998). El constructivismo radical preguntas y respuestas. En R. Neimeyer., & J. Mahoney. (Comp.). *Constructivismo en Psicoterapia.* España: Paidós.

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Erickson, M. H. (2005). *Seminarios de introducción a la hipnosis. California, 195*8. México: Alom editores.

Feixas, G. (1998). Los constructos personales en la práctica sistémica. En Neimeyer, A. R., & Mahoney, M. J. (Comp.). *Constructivismo en Psicoterapia.* España: Paidós.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea.

Fernández, J. P. (2004, marzo, junio). La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia escolar. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 2.

Fierro, E. Ma. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1133 - 1148.

Fiorenza, A., & Nardone, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y problem-solving, para los problemas escolares*. España: Herder.

Fiorenza, A. (2003). *Niños y adolescentes difíciles. Soluciones a problemas de conducta y de crecimiento mediante la terapia en tiempo breve.* Barcelona: RBA Integral.

Fisch, R., Weakland, J. H., & Segal, L. (1994). *La táctica del cambio. Cómo abreviar la terapia*. Barcelona: Herder.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

Flores, Ma. E. (2004). La Reflexión Ética y la orientación Educativa, una Relación poco conocida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 1 (2), 9-11.

_____ (2004, noviembre – 2005, febrero). De profesor a orientador educativo: los ritos de paso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 4.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

_____ (1976). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Furlan, A. (2005). Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1083 - 1108.

_____ (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia. *La investigación educativa en México,* Tomo 2 parte III, México: COMIE.

Gárate, L. M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural.* México: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Garberí, P. R. (2002). El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Fundamentos teóricos del modelo educativo. Alicante, España. Extraído el 2 de mayo de 2009, de http://www.dip-alicante.es/hipokrates-hipokrates_I/pdf/ESP/411e.pdf

García, C. A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (1). Extraído el 4 de mayo de 2009, de http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1agc.htm CAP 2

García, G. R. J. (2006). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. *Centro de Investigación y Documentación Educativa*, CIDE, 171. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Gómez, Ma. T., Mir, V., & Serrats, Ma. G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.* Madrid: Nancea.

Gómez, N. A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693 - 718.

González, B. J. R. (2007, marzo, junio). La reconceptualización de la Orientación Educativa. Una necesidad impostergable, urgente, prioritaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (11), 29-31.

González, G. C. M. & González. G. S. I. (2008, marzo, junio). La Orientación Educativa en las escuelas secundarias durante el siglo XX. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6, 37-45.

Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP). (2006). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.

Gutiérrez, G. R. (2006, noviembre – 2007, febrero). La Ecorientación como posibilidad alternativa al proceso Pedagógico-Cultural en la Globalización. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10.

Haley, J. (1990). *Terapia para resolver problemas.* Argentina: Amorrortu editores.

_____ (1997). *Aprender y enseñar terapia*. Argentina: Amorrortu editores.

Haley, J., & Richeport-Haley, M. (2006). *El arte de la terapia estratégica.* Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad***.** Madrid: Morata.

Hernández, G. J. (2004). Hacia una Caracterización de la Crisis y las Tareas de la Orientación Educativa en el nuevo siglo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1 (2), 11-17.

Hernández, H. F., & Sancho, G. J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos.* Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hoffman, L. (1990). *Fundamentos de la terapia familiar.* México: Fondo de Cultura Popular.

Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De La Morena, M. L., Muñoz, A., et al. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, SAÚDE & DOENÇAS*, 4 (2), 277-286.

Jiménez Flores, V. A. D. E. (2004). *Un estudio de casos sobre el nivel de desarrollo educativo, social y emocional alcanzado por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental, escolarizados en Institutos de Educación Secundaria de Madrid.* Tesis doctoral, Departamento de Psicología y de la Educación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Johnston, J. R., Breuning, K., Garrity, C., & Baris, M. (2002). *Cuentos para enseñar a tus hijos a entender el divorcio.* España: Paidós.

Keeney, P. B. (1991). *Estética del cambio*. España: Paidós.

Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lankton, S. R. (1994). Simplemente hagamos buena terapia. En Zeig J. G., & S. Gilligan. (Comps.). *Terapia Breve. Mitos métodos y metáforas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lizasoáin, R. O. & Peralta, L. F. (2006). Atención a la diversidad. En R. Bisquerra. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.

Lobato, Q. H., & Ortiz, G. Ma. C. (2008). Escuela inclusiva y cultura escolar. Extraído el 7 de mayo de 2008, de http/www.lasalle.edu.mx/diplo_las/docs_diplo/2domodulo/escuela_inclusiva.pdf

López, H. J. A. (2002). *Aprender a conocerse… y a ser feliz.* Barcelona: Herder.

_____ (2001). *Educación para la Nueva Psico-Cultura. Rehacer la educación y la escuela del nuevo milenio desde la generación del 98.* México: Ediciones del Aguazul.

López, Ma. P. (2005, julio, octubre). La práctica del orientador educativo y la motivación de logro en los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6.

Luhmann, N. (1985). *El amor como pasión: la codificación de la intimidad*, tr., de. Joaquín Adsuar. Barcelona, España: Península.

Magaña, V. H. (2006, julio, octubre). El estado del conocimiento de la Orientación Educativa en México. Retrospectiva a Diez años. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, (9).* Extraído el 2 de febrero de 2009, de http://www.remo.ws/revista/n9/n9-hmv.htm

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Martin- Moreno, C. Q. (1997). Incardinación de la Orientación Escolar en la organización del centro educativo. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 231-248. Extraída el 16 de marzo de 2008, de http://www.uned.es/reop/

Martínez, M. M. (2006). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.

Martínez. G. Ma. C., & García, M. L. (2003). Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos (cap. 4). España, Dykinson. Extraído el 4 de mayo de 2009, de http://e-spacio.unef.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:23042&dsID=modelo_sistemico_cap4.pdf

Martínez, M. M. (2006). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* México: Trillas.

Martínez-Otero, P. V. (2006). *Comunidad educativa*. Madrid: CCS

_____(2005). Conflictividad escolar y fomento a la Convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33 - 52.

_____ (2008). Cultura escolar y mejora de la educación. Extraído el 13 de abril 2009, de http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf

Maturana R. H., & Varela, G. F. (2003). *De máquina y seres vivos: la organización de lo vivo.* Argentina: Editorial Universitaria. Lumen.

Maturana, R. H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En Pakman, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana. Vol. 1.* Barcelona: Gedisa.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: CIDE.

Metcalf, L. (2001). *Solución de conflictos en la escuela. Programa práctico enfocado a soluciones*. Tomos 1 y 2. México: Prentice Hall.

Molina-Loza, C. A. (2002). *Nuestras abuelitas ya lo sabían. Las historias y los cuentos pueden curar dolores del alma.* Brasil: Artesa.

Moncleés, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13 - 32. Extraído el 26 de abril de 2008, de www.rieoei.org

Monereo, C. (2009). La Orientación e intervención Psicoeducativa desde un punto de vista constructivista. *Departamento de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.* España. Extraído el 2 de mayo de 2009, de www.quadernsdigital.net/index.pho?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=8480

Montiel G. L. (2002). *Análisis de la puesta en marcha del programa de integración en los centros públicos de educación secundaria en Madrid. El papel del departamento de orientación en su desarrollo.* Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva, Madrid, España.

_____ (2005). El papel de la Orientación Educativa en el campo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación, 35(4).* Extraído el 24 de marzo de 2008, de www.rieoei.org/de_los lectores/866Montiel.PDF

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro.* México: El correo de la UNESCO.

_____ (2003). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Muñoz, A. G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195 – 1228.

Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación acción- reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4* (1). Extraído el 2 de junio de 2008, de http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html

Nardone, G., & Portelli, C. (2006). *Conocer a través del cambio.* Barcelona: Herder.

Nardone, G., & Watzlawick, P. (1992). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.

Neimeyer, J. G. (1998). El cuestionamiento del cambio". En R. Neimeyer., & J. Mahoney. (Comp.). *Constructivismo en Psicoterapia.* España: Paidós.

Neimeyer, A. R., & Mahoney, M. J. (Comps). (1996). *Constructivismo en Psicoterapia*, España: Paidós.

Nelson, T. N., Eleuridas, C., & Rosenthal, D. (1986). La evolución del interrogatorio circular. El entrenamiento de terapeutas familiars. *Journal of marital and family therapy*, 12 (6.2), 113 - 127.

Ochoa, Q. J. E. (2004, julio - septiembre). La educación para la paz y los derechos humanos, una propuesta posible en las instituciones educativas. *Educar. Revista educación.30, 65-70.* Extraído el 19 de mayo de 2008, de http://educar.jalisco.gob.mx/30/Educar No 30web.pdf

O'Connor, J., & McDemott. I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. Barcelona: Urano.

O'Hanlon, B. (2005). *Crecer a partir de las crisis.* México: Paidós.

_____ (1993). *Raíces profundas. Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson*. Barcelona: Paidós.

_____ (1994). Una gran teoría unificada para la terapia breve: situar problemas en un contexto. En J. Zeig., & S. Gilligan, (Comp.) *Terapia Breve. Mitos métodos y metáforas*. Buenos Aires: Amorrortu.

O'Hanlon, B., & Weiner-Davis, M. (1990). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia.* Barcelona: Paidós.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell. En Alonso, E. M. L., Pereira, M. C., & Soto, C. D. J. Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación,* 1, (p. 6).

OMS, Organización Mundial de la Salud (2003, p. 5). En *Revista Iberoamericana de Educación*. (2005). 38, (p. 17).

Ortega, S. S., Ramírez, M. M. A. & Castellán, C. A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación,* 38, 147- 169. Extraído el 19 de mayo de 2008, de http://www.rieoei.org/rie38a08.pdf

Paniagua, V. M. (2004). "Los signos del conflicto y sus resolución" *Educar. Revista educación, 30,* 19-24. Extraído el 18 de mayo de 2008, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8742.

Papp, P. (1988). *El proceso de cambio.* Argentina: Paidós.

Paredes, L. J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. Revista *Tendencias Pedagógicas,* 9, 731-742.

Parras, L. A., Madrigal, M. A. M., Redondo, D. S., Vale, V. P., & Navarro, A. E. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. *Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE*. España: Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación. Dirección General, de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Extraído el 20 de marzo de 2009, de http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2008oeftminp/inv2008oeftminppc.pdf

Peen, P. (1982). Interrogatorio circular. *Family Process,* 21 (3).

Peralta, J.; Sánchez, M. D., Trianes, M. V., & De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Redalyc. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal y Universidad Nacional Autónoma de México,* IV, 83 - 96.

Pérez, S. G. (2008). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La Muralla.

Pérez, V. G. (2004). Educar en el conflicto: un elemento dinamizador de las practicas educativas. *Educar. Revista de Educación, 30*. Extraído el 19 de mayo de 2008, de http://educar.jalisco.gob.mx/30/Educar No 30web.pdf

Pinto, M. Ma. A. (2004, septiembre, diciembre). El clima escolar como factor de calidad, ¿Estamos los docentes formados para facilitar buenos climas escolares?. *Educar. Revista educación, 30, 9-18.* Extraído el 19 de mayo de 2008, de http://educar.jalisco.gob.mx/30/Educar No 30web.pdf

Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa.* (1998, septiembre, diciembre), 10. En M. L. Alonso, M. C. Pereira., & J. Soto. Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1, (p. 6).

Poud, E. (2004, marzo, junio). Hacia los cien años de Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2, 1 – 2.

Prieto, G. M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005 - 1026. Extraído el 20 de junio de 2008, de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002703.pdf

Prieto, Q. M. T., Carrillo, N. J. C., & Jiménez, M. J. (2005, octubre, diciembre). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 10 (27), (p. 1030). Extraído el 20 de junio de 2008, de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002704

Procter, H. G. (2002). *Escritos esenciales de Milton H. Ericsson. Vol. 1, 2.* España: Paidós

Rico, A., Ramos, H. M., Vázquez, V. R., & Villanueva, M. A. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 10 (27), 1047 – 1070. Extraído el 23 de mayo de 2008, de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002705

Robles, T. (1991). *Terapia cortada a la medida. Un seminario ericksoniano con Jeffrey K. Zeig.* México: Instituto Milton Erickson de la Ciudad de México.

Rodríguez, G. G., Gil, F. J., & García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, I. R. Ma. (2004). La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 789 - 801. Extraído El 23 de mayo de 2008, de http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n_9_.pdf

Rosen, S. (1991). *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Argentina: Paidós.

Rossi, E.L. (1980). *The Nature of Hypnosis and suggestion. By Milton H. Erickson. Vol. 1, 2, 3.* Estados Unidos: Irvington Publishers, Inc.

Ruiz, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 103 - 115.

Sáez, I. (2009). La cultura como una dimensión del centro escolar. Extraído el 30 de mayo de 2008, de http://cambioymejoraescolar.blogspot.com/search/label/Bloque%203%20T5.%20Cultura%20escolar

Sánchez, A.M., Rivas, M. T., & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, (9), 353 - 370.

Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones.* India: McGraw Hill.

Santos, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano.* España: Akal.

Saucedo, R, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores**.** Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641 – 668.

_____ (2002). ¿Indisciplina o "relajo" en el salón de clases?. Marcos contrastantes de acción e interpretación. *Revista Educar, 20, Enero-Mayo*. 62-73

Schein, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist, 45* (2), 109- 119.

Schmill, V. (2008). *Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia*. México: Producciones Educación Aplicada, (p. 61).

Short, D. (2006). *Estrategias psicoterapéuticas de Milton H. Erickson*. México: Alom editores.

Solé, I. (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.

Soler, F. E. (2008). Los cuentos de la tortuga. Valores educativos del tortugario fang. Madrid: CCS.

Spitzer. S. T. C. (2002). Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo. *Revista Educar, 20, Enero-Mayo.* 48 - 61.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Suckling, A., & Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral.* Madrid: Morata.

Tabaré, F. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 2 (2), 43-68. Extraído el 22 de junio de 2008, de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf

Tavilla, R. J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Extraído el 18 de junio de 2008, de http://librospdf.blogspots.com/2008/04/convivencia-escolar-yresolución-pacífica.html

Taylor, J. S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de significados*. Argentina: Paidós.

Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1165 - 1181.

Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37, 55 - 92. Extraído el 4 de febrero de 2009, de http://www.rieoei.org

Torres, V. M. A., & Magaña, V. H. (2008, julio, octubre). Perfil de la REMO, a cinco años de su fundación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa 6, 15*. Extraído el 2 de febrero de 2009, de http://www.remo.ws/revista/pdf/n15-separata5.pdf

Trianes, T. Ma. V. (2000) & Ortega y Del Rey (2003). En Prieto, Q. M. T., J. C. Carrillo, & M. J. Jiménez. La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* (2005, octubre, diciembre), 10 (27*)*, (p. 1032).

Trianes, T. Ma. V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, SAÚDE & DOENÇAS*, 4 (2), 277 - 286.

Trianes, T. Ma. V.; Sánchez, S. A., Muñoz, S. A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 73-93. Extraído el 4 de febrero de 2009, de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27404106. CAP 1

Valtierra, M. (2003). La formación de valores en jóvenes a través de la orientación educativa. *Revista Dimensión Educativa, 4, 3 – 9.*

Vargas, A. P. (2004). Antecedentes de la terapia sistémica. Una aproximación a su tradición de investigación científica. En L. L. Eguiluz, (Comp.). *Terapia familiar. Su uso hoy en día.* México: Pax.

Vélaz de Medrano, U. C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Velázquez R. L.M. (2002). Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela. *Revista Educar*, 20, Enero-Mayo. 25- 35. Extraído el 2 de mayo de 2008, de http://educar.jalisco.gob.mx/20/Educar20.pdf

Vila, D. (2005). *Profesores en el diván. El colectivo docente, entre el estrés y la ansiedad.* España: Gibralfaro, 33, 1- 9. Extraído el 2 de mayo de 2008, de http://www.gobralfaro.uma.es/educación/pag_1160.htm

Von Foerster, H. (1994). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick. *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.

_____ (1998). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En D. Fried. (Comp.) *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad.* Argentina: Paidós.

_____ (1999). Ética y cibernética de segundo orden. En G. Nardone & P. Watzlawick (Comp.). *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.

_____ (2000). Ética y cibernética de segundo orden. En P. Watzlawick & G. Nardone. *Terapia Breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Von Glaserfeld, E. (2000). El constructivismo radical, o la construcción del conocimiento. En Watzlawick, P. & Nardone, G. *Terapia Breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.

_____ (1994). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick. *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1996). Aspectos del constructivismo radical. En M. Pakman. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana. Vol. 1*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1998). La construcción del conocimiento. En D. Fried. (Comp.) *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad.* Argentina: Paidós.

Vuelvas, Z. B. (2003, julio, octubre). Objeto y sentido de la Orientación Educativa. Una aproximación a las representaciones sociales de Orientadores en la ENP de la UNAM. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 0, 3 - 6.

_____ (2004). La investigación en Orientación Educativa. Elementos para una reflexión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* II (3), 3 - 8.

Wainstein, M. (1999). La influencia del constructivismo en la psicoterapia interaccionista. En G. Nardone & P.Watzlawick. (Comp.). *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P. (1989). *¿Es real la realidad?.* Barcelona: Herder.

_____ (1989). *El lenguaje del cambio.* Barcelona: Herder.

_____ (1992). *La coleta del barón de Munchhausen.* Barcelona: Herder.

_____ (1994). La terapia es… lo que usted dice que es. En J. Zeig & S. Gilligan, (Comp.). *Terapia Breve. Mitos métodos y metáforas*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1999). La técnica psicoterapéutica del reencuadre. En G. Nardone & P. Watzlawick, (Comp.). *Terapia breve: filosofía y arte*, Barcelona: Herder.

_____ (2000). La construcción de realidades clínicas. En P. Watzlawick & G. Nardone. *Terapia Breve estratégica*. *Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.

_____ (2000). La técnica psicoterapéutica de la reestructuración. En P. Watzlawick & G. Nardone. *Terapia Breve estratégica*. *Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P., & Krieg, P. (Comps.) (1995). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. España: Gedisa.

Watzlawick, P., Beavin, B. J., & Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la Comunicación Humana.* Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1986). *Cambio*. Barcelona: Herder.

_____(1986). *El lenguaje del Cambio*. Barcelona: Herder.

Wittezaele, J. J., & García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto. Historia y Evolución de las ideas esenciales.* Barcelona: Herder.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas.* México: Pax México.

Zeig, J. K. (1992). *Un seminario didáctico con Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1994). Siembra. En J. Zeig, & S. Gilligan. (Comp.). *Terapia Breve. Mitos, métodos y metáforas*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1999). Las virtudes de nuestros defectos: Un concepto clave de la Terapia Ericksoniana. En G. Nardone, & P. Watzlawick. (Comp.). *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.

LISTADO DE CUADROS, ESQUEMAS, DIAGRAMAS, TABLAS, GRAFICAS y ANEXOS.

CUADROS

Cuadro número 1.1 Niveles de análisis de la Orientación Educativa. Fuente: (Bisquerra, 1996; Bisquerra y Álvarez, 2006). Pág. 16.

Cuadro número 1.2 Definiciones de orientación: toma de decisiones vocacionales. Fuente: (Molina y Zamora, 2004). Pág. 18.

Cuadro número 1.3 Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos personales-sociales. Fuente: (Molina y Zamora, 2004). Pág. 19.

Cuadro número 1.4 Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos escolares. Fuente: (Molina, y Zamora, 2004). Pág. 20.

Cuadro número 1.5 Definiciones que presentan una visión integrada de la orientación. Fuente: (Molina y Zamora, 2004). Pág. 21.

Cuadro número 1.6 Enfoque centrado en el individuo vs centrado en la interacción. Adaptado del estudio de Montiel (2003). Pág. 34.

Cuadro número 1.7 Áreas y contextos de la Orientación Educativa. Pág. 46.

Cuadro número 2.1 Diferencias entre clima y cultura escolar. Fuente: Gairin (citado en Armengol, 2001). Pág. 66.

Cuadro número 2.2 Elementos y componentes del clima escolar de una escuela eficaz. Fuente: (Scheerens y Bóxer, 1997). Pág. 69.

Cuadro número 2.3 Características que configuran el Clima Escolar. Fuente: (Coronel, López y Sánchez, 1994). Pág. 71.

Cuadro número 2.4 Características de la cultura escolar. Fuente: (Armengol, 2001). Pág. 73.

Cuadro número 2.5 Componentes de la cultura escolar. Fuente: (Martínez-Otero (2008). Pág. 75.

Cuadro número 4.1 Total de la muestra. Pág. 152.

Cuadro número 4.2 Muestra de acuerdo a las etapas de participación. Pág. 152.

Cuadro número 4.3 Instrumentos de investigación para la evaluación y la intervención. Pág. 154.

Cuadro número 4.4 Etapas del proceso investigador. Pág. 157.

Cuadro número 5.1 Número de profesores que imparten cada asignatura. Pág. 164.

Cuadro número 5.2 Distribución de alumnos por grado y totales de grupos y alumnos. Pág. 166.

Cuadro número 5.3 Intervención en el sistema individual. Casos. Págs. 219-221.

Cuadro número 5.4 Intervención en el sistema grupal. Págs. 224-226.

Cuadro número 5.5 Intervención en el sistema escolar. Pág. 229.

ESQUEMAS

Esquema número 1.1 Elementos que muestran el proceso cíclico de la Orientación desde el enfoque sistémico. Fuente: Molina y Zamora (2004). Pág. 38.

DIAGRAMAS

Diagrama número 1.1 Áreas y Procesos de intervención de la Orientación Educativa. Pág. 53.

TABLAS

Tabla 5.1 Relaciones y comunicación entre los profesores. Pág. 182.

Tabla 5.2 Relaciones y comunicación entre alumnos y profesores. Pág. 182.

Tabla 5.3 Relaciones y comunicación entre alumnos. Pág. 183.

Tabla 5.4 Relaciones y comunicación entre los profesores y el equipo directivo. Pág. 184.

Tabla 5.5 Relaciones y comunicación entre las familias. Pág. 184.

Tabla 5.6 Relaciones y comunicación entre las familias y los profesores. Pág. 185.

Tabla 5.7 Relaciones de los directivos con los profesores-tutores. Pág. 189.

Tabla 5.8 Los alumnos molestan sexualmente a sus compañeros. Pág. 191.

Tabla 5.9 Los alumnos excluyen del grupo a un compañero y lo discriminan. Pág. 192.

Tabla 5.10 No cumplir las normas de comportamiento en la clase. Pág. 192.

Tabla 5.11 Desobedecer y no respetar al profesor. Pág. 193.

Tabla 5.12 Negarse a hacer las tareas asignadas. Pág. 194.

Tabla 5.13 Entrar y salir de clase sin permiso. Pág. 194.

Tabla 5.14 Llegar tarde a clase. Pág. 195.

Tabla 5.15 Hábitos y normas de conducta. Forma de actuar de los padres hacia sus hijos Pág. 196.

Tabla 5.16 Cuando mi hijo/a no hace lo que yo le digo suelo reaccionar gritando o enojándome. Pág. 197.

Tabla 5.17 Hay días que no le paso ni una, pero en otras ocasiones lo dejo que haga lo que quiera. Pág. 198.

Tabla 5.18 Mi hijo/a siempre se sale con la suya y por no enojarme termino haciendo lo que él quiere. Pág. 199.

Tabla 5.19 Tener una educación muy machista. Pág. 203.

Tabla 5.20 Contexto social de violencia. Pág. 209.

Tabla 5.21 Desde el primer día establezco las reglas que se deben seguir en mi clase. Pág. 213.

Tabla 5.22 El primer día de clase discuto con mis alumnos las normas de convivencia y las hacemos explícitas. Pág. 213.

Tabla 5.23 ¿Qué tipo de formación considera conveniente sobre esta temática? Pág. 215.

Tabla 5.24 ¿Cómo calificaría su capacidad para resolver los problemas de indisciplina y violencia escolar? Pág. 216.

GRÁFICAS

Gráfica 5.1 Relaciones entre los sistemas dentro de la escuela. Pág. 187.

Gráfica 5.2 Problemas familiares. Pág. 201.

Gráfica 5.3 Porque los padres no los atienden y prácticamente están solos. Pág. 202.

Gráfica 5.4 Falta de límites por parte de los padres. Pág. 202.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado. Pág. 283.

ANEXO 2. Cuestionario sobre convivencia escolar para padres de familia. Pág. 290.

ANEXO 3. Casos. Sistema grupal. Pág. 296.

ANEXO 3.1 Caso 1. Pág. 297.

ANEXO 3.2 Caso 2. Pág. 298.

ANEXO 3.3 Caso 3. Pág. 304.

ANEXO 3.4 Caso 4. Pág. 312.

ANEXO 3.5 Caso 5. Pág. 324.

ANEXO 3.6 Caso 6. Pág. 326.

ANEXO 4. Sistema Grupal. Pág. 329.

ANEXO 4.1 Grupo 1º A. Pág. 330.

ANEXO 4.2 Prefectura. Pág. 334.

ANEXO 4.3 Grupo 2º C. Pág. 343.

ANEXO 4.4 Grupo 1º C. Pág. 349.

ANEXO 4.5 Grupo 1º. F. Pág. 353.

ANEXO 5. Intervenciones generales. Pág. 358.

ANEXO 5.1 Taller para docentes: construcción de nuevas realidades para la mejora de la convivencia escolar, basada en intervenciones estratégicas. Pág. 359.

ANEXO 5.2 Proyecto para la prevención e intervención de las adicciones en el ámbito escolar. Pág. 370.

ANEXO 5.3 Mejora de la convivencia escolar: intervención general. Proyecto de intervención para la mejora de la convivencia escolar. Pág. 373.

ANEXO 5.4 Círculo para padres. Pág. 384.

ANEXO 5.5 Intervención directivos. Bitácora de seguimiento de intervenciones estratégicas para la mejora de la convivencia escolar. Pág. 386.

ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA EL PROFESORADO

Versión adaptada del cuestionario original elaborado por la Junta de Andalucía (España, 2004).

El objetivo del cuestionario es conocer cómo es la convivencia en la escuela, y dentro de este concepto conocer la cultura, los problemas de indisciplina y violencia y la manera de solucionarlos. El cuestionario es anónimo, no necesita escribir su nombre.

Por favor, marque con una X la respuesta con la que esté más de acuerdo. MARCAR SOLO UNA RESPUESTA

::

Datos generales

1. Género Hombre ____ Mujer____

2. Este es mi primer año en el centro Sí ____ No____

3. Soy tutor- a Sí ____ No____

4. Mis años de experiencia docente son: _____

5. Materias que imparto: _____

6. Grado en el que imparto mis clases: _____

7. Desempeño algún cargo en la escuela. Especificar cual: _____

Sí _____ No _____

1. Considera que la convivencia en su centro es:

Muy buena _____

Buena _____

Regular _____

Mala _____

Muy mala _____

2. En su opinión, la convivencia escolar en los últimos años ha sido:

Igual que ahora _____

Ha mejorado ligeramente _____

Ha mejorado drásticamente _____

Ha empeorado ligeramente _____

Ha empeorado drásticamente _____

3. Cultura escolar (normas, valores, relaciones y comunicación)

A continuación valore de 1 a 4 las siguientes frases sobre la cultura escolar con el siguiente criterio:

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4.Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. Es amistoso y acogedor el contacto que la gente tiene con la escuela.				
2. Alumnos, profesores y directivos sienten pertenecer a la escuela.				
3. Se motivan activamente las relaciones de apoyo (en grupo, entre alumnos o del tutor).				
4. El alumnado evita el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de los alumnos menos favorecidos y otras formas de discriminación.				
5. El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en la escuela.				
6. Aunque no se llegue a acuerdos, en esta escuela se pueden manifestar las opiniones de manera abierta.				
7. El trabajo en equipo entre los profesores es un modelo de colaboración para el alumnado.				
8. Profesores y alumnos cuidan la limpieza y apariencia física de la escuela.				
9. El alumnado trata a todo el profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de su status				
10. Se toman en cuenta las opiniones de alumnos para introducir mejoras en la escuela.				
11. Profesores y directivos comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo.				
12. Profesores y directivos buscan las opiniones de los miembros de la comunidad sobre la escuela.				
13. Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de conducta.				
14. Se evitan las comparaciones en clase y entre grupos, transmitiendo que todo grupo tiene posibilidades de éxito.				
15. Alumnos y profesores se apoyan cuando tienen problemas personales (cuando se sienten heridos, deprimidos o enfadados).				

4. Relación profesor - padres de familia.

En mis contactos con los padres de familia de los alumnos en los últimos años he percibido que…

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
1. Escuchan al profesor y se llega a acuerdos de actuación.				
2. Desconfían de la información del profesor y no asumen responsabilidades ante los problemas.				
3. No escuchan al profesor y se muestran hostiles hacia él.				
4. No acuden cuando se les convoca.				
5. Muestran interés por los estudios de sus hijos y hacen un seguimiento continuado de su evolución escolar.				
6. Muestran interés por los estudios de sus hijos sólo en lo referente a los resultados finales que reflejan las notas.				
7. No muestran interés por los estudios de sus hijos.				
8. Otros (especificar).				

5. Indisciplina.

¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones en sus clases? Especifique el número aproximado de alumnos por clase que realiza cada conducta.

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

					No. de alumnos		
	1	2	3	4	1-5	6-10	+10
1. Desobedecer y no respetar al profesor.							
2. No cumplir las normas de comportamiento en la clase.							
3. Interrumpir, molestar y no dejar dar la clase al profesor.							
4. Decir malas palabras en clase.							
5. Negarse a hacer las tareas asignadas.							
6. Aventar papelitos, gomas, etc.							
7. Llegar tarde a clase.							
8. Entrar y salir de clase sin permiso.							
9. Ausentismo (falta regularmente a las clases).							
10. Hablar y/o no apagar el celular.							
11. No atender a las explicaciones.							
12. Provocar, ridiculizar o insultar a los profesores.							
13. Introducir alimentos al salón.							
14. Otras (especificar).							

6. Indisciplina (conducta antisocial).

Respecto al cuidado de los materiales ¿Qué suelen hacer los alumnos en su escuela? Especifique el género del alumno (pueden ser ambos o uno u otro)

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	H	M	1	2	3	4
1. Generalmente el alumno cuida los materiales (borradores, pizarrón, pantallas, etc.).						
2. Rompen materiales de la clase.						
3. Pintan en las mesa, paredes, sanitarios.						
4. Se roban materiales de uso común (borradores, marcadores, libros, etc.).						
5. Dañan vehículos y otras propiedades privadas.						
6. Respetan la propiedad pública de los materiales de la escuela.						
7. Respetan la propiedad privada de los materiales de cada uno.						
8. Tiran basura al suelo.						
9. Dañan las instalaciones: pintar y destruir el mobiliario (darle un mal uso), romper vidrios, etc.						
10. Otros (especificar)						

7. Violencia.

¿Con qué frecuencia ha observado este tipo de conductas en los alumnos de su escuela? Especifique el género del alumno (pueden ser ambos o uno u otro)

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	H	M	1	2	3	4
1. Los alumnos agreden físicamente a sus compañeros.						
2. Los alumnos agreden físicamente a profesores y a otros miembros adultos de la escuela.						
3. Los alumnos amenazan o insultan a sus compañeros.						
4. Los alumnos amenazan o insultan a profesores y otros miembros adultos de la escuela.						
5. Los alumnos roban dinero o material.						
6. Los alumnos molestan sexualmente a sus compañeros ("pareces joto" "eres una puta", etc.).						
7. Los alumnos abusan sexualmente a sus compañeros (tocamientos, arrinconar, besar y/ o manosear, etc.).						
8. Los alumnos introducen droga a la escuela.						
9. Los alumnos excluyen del grupo a un compañero y lo discriminan.						
10. Los alumnos dicen mentiras o rumores sobre alguien.						
11. Los alumnos provocan peleas a la salida de la escuela.						
12. Los alumnos graban la violencia ocurrida en la escuela y la suben al internet.						
13. Los alumnos obligan a hacer cosas que otro no quiere.						
14. Otros (especificar)						

8. Soluciones intentadas.

¿De qué manera establece la disciplina en su aula?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
1. Desde el primer día establezco las reglas que se deben seguir en mi clase.				
2. El primer día de clase discuto con mis alumnos las normas de convivencia y las hacemos explícitas.				
3. Soy puntual para comenzar mis clases.				
4. Ante cuestiones que amenazan la convivencia de la clase intervengo rápidamente.				
5. Utilizo los castigos porque me suelen dar buen resultado y mantengo el orden de la clase.				
6. Siento a los alumnos de forma estratégica para poder tenerlos controlados.				
7. Me siento impotente para mantener el orden en clase				
8. Otras (especifique).				

9. Soluciones intentadas para resolver la violencia.

Especifique si usted intenta la solución en primera instancia Si _____ No _____
Especifique si acude a orientación o dirección Sí____ No____

¿Con qué frecuencia ha utilizado las siguientes estrategias para resolver los problemas de violencia en su aula?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
1. Dialogando para intentar llegar a acuerdos.				
2. Con castigos colectivos o individuales (dejar sin recreo, bajar puntos).				
3. Con sanciones (expulsión temporal de la escuela).				
4. Sermoneando.				
5. Dando consejos a los alumnos.				
6. Tratando el conflicto entre todos (orientador, tutor, director o subdirector).				
7. Tratando el conflicto con el tutor.				
8. Enviando al alumno a orientación o a la dirección.				
9. Llamando a los padres.				
10. No dándole importancia y dejándolo pasar.				
11. No haciendo nada (para no meterse en problemas).				
12. Otros (especificar)				

10. Causas.

Indique para Usted la importancia que tienen las siguientes causas para que los alumnos presenten conductas conflictivas

1. Poco importante 2. Algo importante 3. Importante 4. Muy importante

	1	2	3	4
1. Aumento de la intolerancia en la sociedad.				
2. Falta de disciplina escolar.				
3. Características de la personalidad del alumno.				
4. Problemas familiares.				
5. Falta de formación del profesorado en la solución de conflictos.				
6. Contexto social de violencia.				
7. Porque los padres no los atienden y prácticamente están solos.				
8. Falta de límites por parte de los padres.				
9. Por tener una educación muy machista.				
10. Otros (especifique)				

11. Políticas de la escuela para enfrentar los problemas de convivencia

De acuerdo a los recursos con los que cuenta la escuela, ¿Qué solución considera más correcta para afrontar los problemas de convivencia mencionados?

1. Nada adecuado 2. Poco adecuado 3. Adecuado 4. Muy adecuado

	1	2	3	4
1. Plantear la mejora de la convivencia como objetivo importante en el proyecto escolar.				
2. Aplicar rigurosa y sistemáticamente las normas de convivencia desarrolladas en el reglamento escolar.				
3. Favorecer una mayor participación del alumnado en la solución de problemas.				
4. Aplicar sanciones estrictas.				
5. Hacer grupos para alumnos con problemas de adaptación.				
6. Diseñar y aplicar un plan tutoral en el que se aborde la disciplina y las normas de convivencia.				
7. Desarrollar en todos los miembros de la comunidad escolar habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos.				
8. Crear grupos de trabajo y figuras para promover una mejor convivencia (grupos de mediación, defensor del estudiante, del maestro).				
9. Otras formas (especificar)				

12. Relaciones y Comunicación

Cómo considera que son las relaciones y la comunicación en su escuela:

1. Muy malas 2. Malas 3. Regulares 4. Buenas 5. Muy buenas

	1	2	3	4	5
1. Entre los profesores.					
2. Entre alumnos y profesores.					
3. Entre alumnos.					
4. Entre los profesores y el equipo directivo.					
5. Entre las familias y los profesores.					
6. Entre las familias.					

13. ¿Cómo calificaría su capacidad para resolver los problemas de indisciplina y violencia escolar?

Muy buena _____

Buena _____

Regular _____

Mala _____

Muy mala _____

14. ¿Qué tipo de formación considera conveniente sobre esta temática?

_____ Cursos teóricos impartidos por especialistas

_____ Cursos prácticos impartidos por especialistas

_____ Encuentros con profesores de diferentes tipos de escuelas secundarias

_____ Proyectos a largo plazo (de actualización, ligarse con universidades que investigan el tema)

_____ Encuentros entre profesores, directivos, padres de familia y alumnos

_____ Otros (especificar) _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2.

CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA PADRES DE FAMILIA

Versión adaptada de los cuestionarios elaborados por: Fernández, I., Andrés, S., Martín, E., Del Barrio, C., Muñoz, J., y Almeida, A. (2002) y el de la Junta de Andalucía (España, 2004).

Con el objeto de crear un clima escolar de respeto, apoyo y solidaridad que contribuya a alejar del espacio educativo el fenómeno de la violencia que aqueja a nuestra sociedad y al mismo tiempo contribuya al desempeño adecuado de cada uno de los protagonistas (alumnos, profesores, directivos y personal en general) de la escuela a la que asiste su hijo, le solicito de la manera más atenta colabore en el llenado de este cuestionario.
De esta forma los estamos invitando a formar juntos un equipo que trabaje para lograr que nuestros jóvenes alumnos, sean personas de bien y puedan caminar en el logro de sus objetivos.
El cuestionario es anónimo, no necesita escribir su nombre; para responderlo, marque por favor, con una X la respuesta con la que esté más de acuerdo. MARCAR SOLO UNA RESPUESTA.

DATOS DEL ALUMNO/ALUMNA:

Edad: _____ No. de hermanos: _____ Es el No. _____

Grado que cursa: _____

Tiene hermanos en la escuela: _____ Cuántos: _____

Indique quién contesta el cuestionario:

Padre _____ Madre _____ Tutor _____ Otros familiares _____

1. DESARROLLO.

POR FAVOR INDIQUE LA IMPORTANCIA QUE USTED ATRIBUYE A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DEL DESARROLLO DE SU HIJO/A.

	Poca Importancia	Algo de Importancia	Mucha Importancia
1. Horarios de llegada y salida.			
2. Amistades.			
3. Actividades deportivas.			
4. Actividades de ocio.			
5. Alimentación.			
6. Estudios.			
7. Participación en tareas de la casa.			

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO.

INDIQUE LA IMPORTANCIA QUE USTED ATRIBUYE A LOS SIGUIENTES FACTORES QUE FAVORECEN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SU HIJO/A.

	Poca Importancia	Algo de Importancia	Mucha Importancia
1. Unas buenas amistades.			
2. Una buena enseñanza de los profesores.			
3. Unas buenas relaciones entre alumnos.			
4. Unas buenas relaciones entre alumnos y profesores.			
5. Los recursos materiales de la escuela.			
6. La motivación del alumno por las materias.			
7. El esfuerzo personal del alumno.			
8. El apoyo de otros miembros de la comunidad escolar.			
9. La participación en actividades extraescolares.			

3. HÁBITOS Y NORMAS DE CONDUCTA FAMILIARES.

MI FORMA DE ACTUAR COMO PADRE/MADRE CON MI HIJO/A ES:
1. Siempre 2. Casi siempre 3. Algunas veces 4. Casi nunca 5. Nunca

	1	2	3	4	5
1. Normalmente suelo elogiar cualquier comportamiento adecuado que haga mi hijo/a.					
2. Cuando mi hijo/a no hace lo que yo le digo suelo reaccionar gritando o enojándome.					
3. Siempre espero que mi hijo/a me obedezca, aunque si no me hace caso termino por ignorarlo.					
4. Mi hijo/a siempre se sale con la suya y por no enojarme termino haciendo lo que él quiere.					
5. En mi casa mando yo. Si no se hace lo que digo mis hijos saben lo que les espera: castigo, golpes, gritos.					
6. Hay días que no le paso ni una, pero en otras ocasiones lo dejo que haga lo que quiera.					
7. Para que no la pase mal ni se ponga triste yo le hago las cosas que me dice que le cuestan trabajo porque me da pena que sufra.					

4. CONVIVENCIA EN EL HOGAR.

INDIQUE LA FORMA EN QUE OCURREN EN CASA LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE CONVIVENCIA:
1. Siempre 2. Casi siempre 3. Algunas veces 4. Casi nunca 5. Nunca

	1	2	3	4	5
1. Existen normas claras sobre el funcionamiento de la convivencia en casa (horarios, reglas, comportamientos, actividades).					
2. En la semana nos reunimos toda la familia, al menos una hora, para estar juntos y hacer cosas en común.					
3. En temas de interés familiar, tomamos en cuenta la opinión de nuestros hijos para tomar una decisión final.					
4. En casa se reparten las responsabilidades que cada uno debe cumplir.					
5. En casa existen peleas entre los hermanos.					

6. En casa cada hijo/a hace lo quiere, cuando quiere y como quiere.					
7. En casa se obedece y se respetan las decisiones de los padres.					
8. En casa todos colaboramos en las tareas domésticas.					
9. En casa todos cumplimos con las normas de funcionamiento.					
10. En casa existe respeto en el trato y hay comunicación con los padres.					
11. En casa existen actitudes y comportamientos groseros.					
19. En casa, sin permiso, los hijos pueden llegar tarde.					
20. En casa nos disgusta que vayan con amigos que nos caen mal.					
21. Otras, especificar					

5. CULTURA ESCOLAR (NORMAS, VALORES, RELACIONES Y COMUNICACIÓN).

A CONTINUACIÓN VALORE DE 1 A 4 LAS SIGUIENTES FRASES SOBRE LA CULTURA ESCOLAR CON EL SIGUIENTE CRITERIO:

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4.Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. El primer contacto con la escuela fue amistoso y acogedor.				
2. Alumnos, profesores y directivos sienten que pertenecen a la escuela.				
3. Se motivan activamente las relaciones de apoyo (en grupo, entre alumnos o del tutor).				
4. El alumnado evita conductas machistas, la homofobia, actitudes en contra de los alumnos menos favorecidos y otras formas de discriminación.				
5. Los profesores se tratan con respeto mutuo, independientemente de su papel o posición en la escuela.				
6. Aunque no se llegue a acuerdos, en esta escuela se pueden manifestar las opiniones de manera abierta.				
7. El trabajo en equipo entre los profesores es un modelo de colaboración para los alumnos.				
8. Profesores y alumnos cuidan la limpieza y apariencia física de la escuela.				
9. Los alumnos tratan a todos los profesores y personal no docente con respeto, independientemente de su papel o posición.				
10. Se toman en cuenta las opiniones de alumnos para introducir mejoras en la escuela.				
11. Profesores y directivos comparten su punto de vista sobre la identificación de los alumnos que experimentan dificultades y sobre el modo en que deberían proporcionarles apoyo.				
12. Profesores y directivos buscan las opiniones de los miembros de la comunidad sobre la escuela.				
13. Se evita el uso de etiquetas, apodos, hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta.				
14. Se evitan las comparaciones en clase y entre grupos, transmitiendo que todo grupo tiene posibilidades de éxito.				
15. Alumnos y profesores se apoyan cuando tienen problemas personales (cuando se sienten heridos, deprimidos o enfadados).				

6. CULTURA ESCOLAR (NORMAS, VALORES, RELACIONES Y COMUNICACIÓN).

VALORE ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA CULTURA ESCDOLAR DE LA ESCUELA DE SU HIJO/A DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE CRITERIO:

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. Estoy satisfecho/a con que mi hijo/a estudie en esta escuela.				
2. Comparto la manera de educar de la escuela.				
3. La enseñanza que recibe mi hijo/a responde a lo que esperaba.				
4. Los profesores se preocupan porque mi hijo/a aprenda.				
5. En esta escuela los alumnos tienen que trabajar mucho para obtener buenas calificaciones.				
6. Los alumnos de esta escuela salen bien preparados.				
7. Mi hijo/a se encuentra bien integrado/a en la escuela.				
8. Cuando me pongo en contacto con la escuela me tratan correctamente.				
9. Tengo información suficiente sobre los asuntos que me interesan de la escuela.				
10. Hay oportunidades para que participe en el funcionamiento de la escuela.				
11. Personalmente intento participar en la escuela cuando me es posible.				
12. La escuela informa con rapidez las faltas de asistencia a clase de mi hijo/a.				
13. Si existe un problema de relación con mi hijo/a me lo informan rápidamente.				
14. El tutor está disponible para atenderme cuando lo necesito.				
15. El tutor de mi hijo/a lo conoce bien y se interesa por él/ella.				
16. Los profesores de esta escuela trabajan en equipo.				
17. La escuela se preocupa por proporcionar ayuda a los alumnos que lo necesitan.				
18. Puedo acceder al equipo directivo con facilidad, sintiendo que soy escuchada/o.				
19. La escuela tiene en general un aspecto limpio.				
20. La escuela funciona con orden.				
21. La escuela es un lugar seguro para mi hijo/a.				
22. La forma de solucionar los conflictos en la escuela es la adecuada.				
23. Conozco bien las normas de disciplina de esta escuela.				
24. Comento con mi hijo/a los incidentes que ocurren en la escuela y las normas aplicadas para solucionarlos.				
25. Cuando existen conflictos o problemas de disciplina se resuelven adecuadamente.				
26. La escuela toma las medidas necesarias para que no haya incidentes en salidas y excursiones.				
27. Las medidas de seguridad al entrar y salir y a la hora de recreo son adecuadas.				
28. Corrijo a mi hijo/a en casa si tengo queja de su rendimiento académico o de su conducta en la escuela.				
29. El clima de convivencia en esta escuela es mejor que en otras.				
30. En general los profesores de esta escuela enseñan bien.				
31. Estoy al pendiente continuamente de los estudios de mi hijo/a.				
32. El clima de relaciones de la escuela repercute en el rendimiento académico de mi hijo /a.				

7. RELACIONES EN LA ESCUELA.

VALORE SI LAS RELACIONES ENTRE LOS SIGUIENTES GRUPOS SON BUENAS
1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. Los alumnos entre sí.				
2. Los profesores entre sí.				
3. Los alumnos con los profesores.				
4. Las familias con los profesores tutores.				
5. Las familias con los directivos.				
6. Los directivos con los profesores-tutores.				

8. EN MI OPINIÓN MI HIJO/A RESPETA.

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. Al profesor tutor.				
2. A los otros profesores.				
3. Al personal no docente: Conserjes, administrativos, limpieza.				
4. A sus compañeros.				
5. A su familia.				

9. EN MI OPINIÓN LOS PROFESORES SE ESFUERZAN POR AYUDAR A LOS ALUMNOS QUE:

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. Son buenos estudiantes.				
2. Tienen dificultades de aprendizaje.				
3. Tienen problemas de comportamiento.				
4. Tienen problemas económicos.				
5. Tienen problemas familiares.				

10. PROBLEMAS EN LA ESCUELA

EN SU OPINIÓN ¿CUÁLES DE LA SIGUIENTE LISTA DE FENÓMENOS Y PROBLEMAS SUCEDEN EN LA ESCUELA?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
1. Desobedecer y no respetar al profesor.				
2. No cumplir las normas de comportamiento en la clase.				
3. Interrumpir, molestar y no dejar dar la clase al profesor.				
4. Decir malas palabras en clase.				
5. Negarse a hacer las tareas asignadas.				
6. Aventar papelitos, gomas, etc.				
7. Llegar tarde a clase.				
8. Entrar y salir de clase sin permiso.				
9. Ausentismo.				
10. Hablar y/o no apagar el celular.				

11. No atender a las explicaciones.				
12. Provocar, ridiculizar o insultar a los profesores.				
13. Introducir alimentos al salón.				
14. Otras (especificar)				

11. INDISCIPLINA (CONDUCTA ANTISOCIAL)

RESPECTO AL CUIDADO DE LOS MATERIALES, ¿QUÉ HA ESCUCHADO O CONOCE QUE HACEN LOS ALUMNOS EN SU ESCUELA?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
1. Generalmente los cuidan.				
2. Rompen materiales de la clase.				
3. Pintan en las mesa, paredes, sanitarios.				
4. Se roban materiales.				
5. Dañan vehículos y otras propiedades privadas.				
6. Respetan la propiedad pública de los materiales de la escuela.				
7. Respetan la propiedad privada de los materiales de cada uno.				
8. Tiran basura al suelo.				
9. Dañan las instalaciones.				
10. Otros (especificar)				

12. VIOLENCIA

¿CON QUÉ FRECUENCIA HA OBSERVADO O ESCUCHADO ESTE TIPO DE CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA? ESPECIFIQUE EL GÉNERO DEL ALUMNO EN CADA REACTIVO (PUEDEN SER AMBOS O SÓLO UNO: H = HOMBRE M= MUJER)

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	H	M	1	2	3	4
1. Agresiones físicas a compañeros.						
2. Agresiones físicas a profesores y otros miembros adultos de la escuela.						
3. Amenazar o insultar a sus compañeros.						
4. Amenazar o insultar a profesores y otros miembros adultos de la escuela.						
5. Escuchado de robo de dinero o materiales.						
6. Visto u oído que molestan sexualmente a los compañeros.						
7. Escuchado / sabe que se introduce droga a la escuela.						
8. No tomar en cuenta a un compañero y excluirlo del grupo.						
9. Decir mentiras o rumores sobre alguien.						
10. Provocar peleas a la salida de la escuela.						
11. Grabar la violencia ocurrida en la escuela y subirla a Internet.						
12. Obligar a hacer cosas que otro no quiere.						
13. Otros (especificar)						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO 3

CASOS. SISTEMA GRUPAL

ANEXO 3.1 CASO 1

Caso 1. 1ª Intervención 27 enero de 2009

Profesora: **R. R.**

Caso 1.

En el caso de B. se realiza una entrevista circular sistémica que tiene entre otras características la virtud de poner a la luz nuevas formas de ver o comprender el problema, muestra las interacciones entre los integrantes de la familia además de traer a los personajes ausentes pero importantes que se hacen presentes desde la subjetividad de la persona que es entrevistada.

A través de la conversación se puede observar que la pareja tiene dificultades y han creado dos bandos, cada padre apoyándose en un hijo. La señora B. pudo apreciar y fue noticia para ella, que tiene dificultad para acercarse a su marido que es muy posesivo y pone en medio a su hijo. El esposo se enoja con ella porque cree que consiente y sobreprotege a E., su hijo que asiste a la secundaria, ella a su vez se disgusta porque consiente mucho a su hija y la niña es voluntariosa.

Como conclusión de la entrevista hago ver a la señora B., los riesgos que la pareja y los hijos corren si continúan con esta situación, los hijos por el momento se están perdiendo de las enseñanzas del otro progenitor. En este caso a E., le hace falta la dirección y fuerza de su papá que aunado a la sobreprotección y suavidad de su madre que ha estado muy cerca de él puede ser simbólicamente expresado en su falta de motivación para el esfuerzo que implica la tarea escolar.

Se deja de tarea a la señora B., que cada día por la mañana se levante y salude cordialmente a su esposo o se acerque a él de manera discreta, además de que deje que su hijo recupere poco a poco a su papá.

Sugerencias a la profesora: En este caso la recomendación es que la familia se reestructure adecuadamente y la profesora le de seguimiento a esto se le canaliza al psicólogo. La profesora puede propiciar tareas para que el chico realice con su papá o puede enviar cuentos que sean leídos en familia.

ANEXO 3.2. CASO 2

Caso 2. 1ª Intervención.

La señora J. es requerida por la profesora porque su hijo O., está pasando de ser un chico con una *atención especial* dentro de la escuela regular a ser tratado de manera semejante a sus compañeros.

Al trasladarnos a la sala de profesores, pudimos abordar a varios de ellos para preguntarles el problema que está presentando su hijo, (al profesor de taller, a las profesoras de física y de teatro); se les comento que la profesora R., tiene una libreta donde cada profesor puede anotar si el alumno trabajo o no al finalizar la clase, esta libreta ha sido de mucha ayuda para monitorear al alumno y brindarle información a la profesora R., y a la mamá. Le comentamos a la señora que todo aquello que los profesores estén haciendo y sea útil se tiene que continuar, no se trata de uniformizar todas las acciones, pues cada profesor tiene su estilo.

Le platicamos que el cerebro tiene plasticidad de tal forma que a lo largo de los años se compensan aquellas funciones que no son del todo "normales" por otras; también es importante entender que los diagnósticos son fijos no así las personas que van cambiando con el tiempo, y que el riesgo de entender el diagnóstico como algo fijo es que no miremos los avances de O. Por otro lado es muy probable que en este momento el alumno se esté acomodando a una nueva situación lo cual provoca conflicto o crisis, por ello es adecuado tomar las medidas necesarias (como se está haciendo) para ayudarlo a superar esta *racha*.

Es importante utilizar el lenguaje de tal forma que la palabras construyan mejores realidades, por ejemplo nombrar al problema con identidad aparte de la persona "ESTE PROBLEMA TE QUIERE VENCER, PERO DEBES MANTENERLO A RAYA"… ¿Cómo lo harías? ¡Rebélate, no te dejes! Al contrario de… "tú eres un niño hiperactivo" que es la manera usual de abordar un problema de este tipo, la consecuencia es que deja de lado las posibilidades de mirar los avances y los recursos de la persona. Desde este nuevo enfoque "el problema es el problema y la persona es la persona".

Al pensar en el problema como algo "externo" a la persona, la libera de sentir que en efecto ella es el problema. La manera patológica inhibe a la gente de la posibilidad de tener esperanza y eleva la resistencia hacia aquel que trata de ayudar. En cambio, este nuevo método de Michael White "personifica" los problemas e intenta identificar la influencia que estos tienen en la vida de las personas y con ello crear nuevas narrativas.

El Dr. Bradford Keeney dice: “los diagnósticos son como bardas de alambres de púas” ya que las etiquetas que a menudo le aplicamos a las personas las mantienen atoradas. Un diagnóstico no lleva a la solución, ***es solo una ayuda*** para comprender ***por qué está sucediendo cierto comportamiento.*** Por ejemplo en nuestra cultura se ha ubicado en el lugar de víctima a personas que han vivido situaciones de violencia; claro que no vamos a discutir que han sido víctimas y que han sido violentadas pero el problema con estas descripciones permanentes es que los sobrevivientes, no se ven a sí mismos en sus logros; lo que necesitan saber es cómo han superado los retos personales para salir a flote, que han logrado con éxito.

Linda Metcalf dice a esto: un joven adolescente que es hiperactivo no puede ser excusado de aprender matemáticas, obviamente hubo un momento en que fue capaz de aprender habilidades matemáticas simples, o no habría llegado a la secundaria. La labor de profesores y padres es ayudarlo a identificar cómo es que logró aprender anteriormente.

La etiqueta puede convertirse en un verdadero obstáculo y “pretexto” para que el estudiante tome la responsabilidad de su aprendizaje.

Sugerencias a la profesora:

- Quizá pueda junto con su alumno ponerle un *nombre* al problema (diagnóstico), puede ser un nombre chistoso, llamativo, etc., esto ayuda a darle su propia identidad.
- Mirar de cuántas formas O., ha vencido al *déficit* y de cuántas otras (nuevas) lo podría seguir venciendo.
- Quién le ayuda a vencer al problema. Buscar aliados que mantengan alejado al problema.
- Si te dejas apabullar por el problema de cuántas cosas te pierdes a tu edad.
- Hacer un cuento o historia donde el chico sea el protagonista y se exprese en él la manera en que va avanzando y los golpes que le ha asestado al déficit, etc.
- Solicitar apoyo de los otros profesores indicando aspectos concretos (como lo del cuaderno) para mejorar la conducta y el rendimiento de O.
- Los autores White y Epston, idearon elaborar documentos como cartas o certificados, para cuando las personas vencen a los problemas, con el fin de que incrementen sus habilidades y tengan claro cómo logran vencer a la dificultad. En seguida presento ejemplos que pueden ser una guía para la profesora.

CERTIFICADO DE ÉXITO

Otorgado a:

_____

Por:

_____

Esto fue logrado por medio de:

_____

_____

Firmado el día _____ de _____ del_____

Año_____

_____

Profesora

Otros documentos de este tipo son las notas, que pueden ir dirigidas a todos aquellos que hacen que el problema se aleje.

¡SU HIJO ES INCREÍBLE! Y me asombra la forma en que usted ha formado parte del equipo de aliados para vencer al problema, ¡FELICIDADES!

_____

¡MIRA...

LO QUE HE NOTADO

ACERCA DE TI!

_____

_____

_____

Aquí va un cuento que puede ser útil para O.

Rapidín y la sirena

Rapidín era un pez pequeño y vigoroso que parecía ***ser de oro,*** pues cuando le daba el sol estando a flor de agua, su cuerpo reflejaba totalmente los rayos solares.

Rapidín, que ***era muy inteligente*** también ***tenía un corazón de oro.*** Todo el mundo lo quería y él era amable con todos los que le rodeaban.

Sin embargo, a veces le resultaba muy difícil quedarse totalmente quieto. Cuando estaba con sus amigos y debía escuchar con atención las consignas del Gran Delfín, quien les enseñaba todo lo que debían saber acerca del mundo, no lograba inmovilizar su cola ni sus aletas. Se movía en todas direcciones: o agitaba su aleta de arriba abajo, o decidía nadar de derecha e izquierda, y así, sin interrupción. Todos estos movimientos le hacían perder su concentración y muchas enseñanzas del Gran Delfín se le escapaban.

Un día que estaba especialmente inquieto, vio aparecer una gran sirena de cabellos de oro que le hizo señas para que se acercara. Rapidín se sintió muy impresionado porque aunque había escuchado mucho hablar de las sirenas, era la primera vez que se encontraba con una de verdad.

La sirena se mostró muy mable con él, le dijo que había observado durante algún tiempo la continua manera que tenía de moverse, como si algo le estuviera presionando para no estarse quieto.

Rapidín le explico que había intentado todo, pero en ocasiones era algo más fuerte que él; no lograba controlarlo.

Entonces la sirena le pidió que primero moviera su cola y luego la estabilizara, lo cual hizo sin problema. Después le pidió que hiciera lo mismo con sus branquias, con sus aletas, etc.

De pronto, Rapidín se dio cuenta de que era ***su cerebro*** el que ***controlaba a todos sus órganos.***

Asimismo, la sirena le pidió que ***hiciera respiraciones profundas*** y notó que eso también lo ***tranquilizaba***.

De repente, la sirena desapareció como había llegado, dejándole un obsequio extraordinario a Rapidín, quien poco a poco comenzó a ***controlar*** aquella inquietud que lo atacaba.

Poco tiempo después, el Gran Delfín le entregó un diploma, porque había observado que la atención estaba acompañando otra vez a Rapidín, que por ello estaba menos nervioso, que tenía ***más control sobre sí mismo***, y que su ***aprendizaje*** era ***mucho mejor*** que antes.

Profesora R. sea tan amable de comentar estas reflexiones:

De la entrevista en la que participamos ¿Qué aspectos puede usted destacar o le parecieron interesantes?

_____
_____
_____

¿De qué manera han sido útiles los procedimientos que juntas hemos compartido?

_____
_____
_____

Comente por favor ¿Cómo ha cambiado su forma de <u>resolver</u> los problemas que se presentan con sus alumnos? ¿Qué hace diferente? Por favor considere sus sentimientos, creencias y conductas.

_____
_____
_____

¿Cuáles ideas y estrategias que hemos compartido le han sido de mayor utilidad? ¿Por qué?

_____
_____
_____

ANEXO 3.3 CASO 3

CASO 3 1ª Intervención 20 de enero de 2009

Profesora: **S.**

Entrevista: La profesora S., me solicita que atienda a una de sus alumnas tutoradas que tiene serios problemas apatía y por ende de reprobación, en todas las materias excepto en taller y educación física, lleva 5 de calificación. La profesora comenta que la alumna no hace nada en el aula, no hace la tarea y que todos los profesores se quejan de que no trabaja y sonríe (como si no le importara o se burlara) cada vez que le llaman la atención; no contesta ante los cuestionamientos que ella le hace y no ha respondido al apoyo que le quiere brindar. La molestia generada ante esta situación está creando problemas en las relaciones con los profesores y compañeros.

También nos informa que la mamá de la alumna tiene una enfermedad grave y que su papá trabaja mucho, piensa que esto puede estar influyendo en su rendimiento académico, pero le resulta muy difícil comunicarse con la alumna (lo mismo dicen los otros profesores).
Le propongo a la profesora que realicemos una entrevista de tipo circular sistémica, yo la llevaré a cabo mientras ella observa, de tal forma que después podamos comentar la entrevista, mirar las posibles soluciones y aprenda esta técnica.

La apatía dentro del aula genera problemas de convivencia porque provoca el enojo del profesor hacia el alumno y la familia (entre otras cosas), además del obvio problema de aprendizaje. Considero que la entrevista circular es un instrumento útil para colocar en el espacio de la consultoría a los actores que forman parte del problema aunque físicamente estén ausentes.

La alumna S. es la mayor de dos hijas, sus padres trabajan todo el día desde que S., iba a la primaria. La señora es costurera y el señor mecánico eléctrico, la hermana menor asiste a la primaria; S. refiere que se lleva mal con su hermana y que se la pasa toda la tarde en casa escuchando música.

Al entrevistarla observé que desconfiaba de lo que iba a ocurrir en ese espacio de trabajo; los aspectos importantes que seguí en la entrevista fueron:

a) Establecimiento de raportt:

- Le salude y establecí un clima afable.
- Le explicamos la finalidad de la reunión sin ocultar la intención de la misma.
- Le pregunté acerca de las cosas que le gustan, comenta que es buena para arreglar aparatos eléctricos, en este punto me detuvo unos minutos para exaltar este recurso.

- Le hice algunas preguntas lineales como: ¿de que está enferma mamá? ¿Desde cuándo está enferma? ¿De qué enfermedad se trata? ¿Qué están haciendo para enfrentar la enfermedad?

b) Preguntas circulares:

- Le pregunte: ¿Cuál crees que es la preocupación de la profesora? ¿Por qué te quiere ayudar? ¿Qué es lo que piensan los demás profesores acerca de lo que te pasa?
- ¿Cómo es la relación que llevas con tu mamá?
- ¿Con quién de tus padres tienes más cercanía?
- ¿Qué diría tu papá acerca de la relación que tienes con tu madre?
- ¿Quién se preocupa más por tu situación escolar?
- ¿Cómo te describiría tu mamá si yo le preguntara cómo eres?
- A la profesora le pregunto ¿Qué piensa que podría ayudar a S., a mejorar su situación escolar?

Reencuadre

El reencuadre es la parte donde le digo a S., que no está enojada con su mamá, sino con la vida que es mala, que es totalmente injusta, porque les ha quitado la oportunidad de estar juntos con tantas horas que tienen que dedicar a su trabajo, les ha dado por todas partes, ahora tiene que demostrarle a la vida que "no va a dejarse más" que "no va a dejarse ganar".

c) Acuerdos y tareas:

Al finalizar el encuentro le pido a S., que nos diga ¿Cómo piensa asestarle golpes a la vida? Ella contesta que va a hacer las tareas y a tomar apuntes. Pregunto a la profesora ¿Cómo se dará cuenta de que las cosas están cambiando? Ella dice que será cuando los profesores dejen de quejarse de que la alumna no trabaja.

La profesora señala que sería bueno cambiarla de taller dado su interés por la electrónica, además sugiere que ayude al profesor A. quien siempre está arreglando detalles de electricidad en la escuela. Tomamos la decisión de hacer la solicitud a la dirección de cambio de taller de taquimecanografía a electrónica; al respecto hablamos directamente con el director y escribimos una carta para que S., vaya personalmente a pedir su cambio. Esta es una estrategia para mover a la alumna, motivarla a que busque algo que le agrada, interesarla en algo y quitarla del impasse.

En seguida se presentan una serie de preguntas reflexivas a la profesora con el fin de dar seguimiento a la metodología que estamos usando.

De la entrevista en la que participamos, Profesora S.:

¿Qué aspectos puede usted destacar o le parecieron interesantes?

_____

_____

Profesora S., me agradaría mucho saber lo que piensa acerca de estas reflexiones:

¿De qué manera ha cambiado su forma de <u>entender</u> los problemas con sus alumnos? ¿Han cambiado sus teorías o su epistemología?

_____

_____

¿Cómo ha cambiado su forma de <u>resolver</u> los problemas que se presentan con sus alumnos? ¿Qué hace diferente? Por favor considere sus sentimientos, creencias y conductas.

_____

_____

¿Cuáles ideas y estrategias que hemos compartido le han sido de mayor utilidad? ¿Por qué?

_____

_____

En la siguiente oportunidad pondré por escrito lo que yo he observado de su trabajo y la forma en que ha cambiado.

Le extiendo mis felicitaciones por su gran interés y profesionalismo.

Y… ahora… un cuentesito…

Shana, la pirata de la vida.

Hacía mucho tiempo que Shana, navegaba por los mares de la vida en busca de todo tipo de tesoros. Como era una pirata, atacaba con frecuencia a barcos pertenecientes a ricos soñadores con el fin de obtener las riquezas que poseían. Pero tenía dos reglas de oro: no obligar nunca a nadie y llevarse un trozo de aquellos grandes sueños de los soñadores para compartir.

En su navío reinaba la armonía y, al pasar los años, había logrado un gran dominio de sí misma. Con dulzura, comprensión y a veces incluso con firmeza, había sabido crear gradualmente un clima de confianza y respeto entre los miembros de su tripulación.
La capitana tenía un gran deseo: conocer y comprender todas las cosas de la vida. Por ello viajaba de un lugar a otro, cada vez más lejos, sin saber nunca dónde lanzaría el ancla.

Un día hizo una escala en una isla maravillosa, un verdadero lugar de ensueño. Sus habitantes eran locos y locas, curiosos y curiosas, poseían el don de *mirar con los ojos de diferentes animales*, era un don extraño y maravilloso que al principio no podía comprender; la gente de ese lugar sentía una poderosa alegría de vivir y amar la belleza y hacer el bien. También eran capaces de trabajar con ahínco, pero sabían tomarse un tiempo para descansar y construir con sabiduría la cotidianidad de sus días, de sus sueños, de sus pensamientos y amores. La corsaria aprendió mucho en aquella isla extraordinaria y al observar a aquellas gentes se dio cuenta de que a pesar de todas las riquezas que había acumulado, no estaba verdaderamente satisfecha y feliz.

Antes de partir, invitó a la soberana de la isla a visitar su nave. La reina al ver en la sombra una puerta cerrada, le preguntó - ¿Qué hay detrás de esta puerta? - A lo cual ella respondió: -Lo ignoro, no poseo la llave. Además, tengo todo el espacio que necesito…
…Lástima- dijo la monarca, -es posible que ahí dentro descubrieras tesoros insospechados…
Poco después de que la reina se fuera, Shana que se había quedado pensando en aquella puerta misteriosa, decidió derribarla. Una vez dentro comenzó a examinar lo que allí había y efectivamente descubrió riquezas inimaginables.

Dentro de esta nueva habitación vio que por todos lados había un número incalculable de pequeñas puertas y solo tenía que abrirlas para recoger de allí otros tantos tesoros a cual más extraordinario.

Más tarde por la noche después de haber reflexionado mucho, Shana se dio cuenta de que todo aquello era un verdadero descubrimiento y riqueza, se dio cuenta de que el haber navegado por los mares en busca de tesoros la había llevado al lugar donde se *miran las cosas con mil ojos*. También comprendió que ahí en su propio barco, estaban escondidas otras tantas fortunas, como anhelos buscados y propuestas maravillosas hasta ahora no descubiertas.

Entonces decidió mirar, crear, confiar y hacer miles de caleidoscopios y experimentos, para compartir…decidió al fin reorganizar su vida para darle la luz de las estrellas y el espacio del universo donde ellas iluminan, donde ellas se iluminan.

Caso 3. 2ª Intervención. 27 de enero de 2009

Profesora: **S.**

En un espacio compartido con la profesora S., le comento algunos aspectos teóricos sobre el enfoque sistémico y el origen de la entrevista circular. También le sugiero que deje tareas a todos sus tutorados para lograr una interacción más cercana con los padres: que les lleven a la cama una taza de té o de café, compartir juegos de mesa para convivir, etc.
Comentamos rápidamente y acordamos trabajar las dos con los padres de uno de los alumnos que ya me había enviado por problemas de indisciplina y desinterés académico.

Caso 3. 3ª Intervención 11 de febrero de 2009

Profesora: **S.**

Alumna S.
Viene S., porque deseo dar seguimiento a los acuerdos que tomamos para mejorar su aprovechamiento. Dice S., que estuvo trabajando en las tareas y copiando los apuntes, una semana funcionó muy bien y ella se dio cuenta porque la profesora S., la felicitó y no hubo quejas de otros profesores. La siguiente semana ya no funcionó así, le dio flojera. Hubo queja de una profesora con quien no trabajó.

Solicito a S., me diga por lo menos tres cosas que está aprendiendo con esta recaída; la felicito por la semana que trabajó, le pregunto cómo lo logró y dice: “pues trabajando, quitándome la flojera”. La felicito por haberle asestado un golpe a la flojera, por haber vencido al problema ya que se pudo dar cuenta que es muy poderosa, la previne de las posibles traiciones de la flojera, porque los problemas no se van fácil y nos quieren convencer de que no podemos, nos dicen cosas para engatusarnos, sin embargo

ella sabe como vencerlos. Le pido que mientras platicamos se suba a una silla y se sienta grande, cómo descubrió que es al vencer a la flojera y sus embustes.
La profesora S., va a trabajar con ella una hora este día para revisar los apuntes. Acordamos que platicaremos con los padres de S.

Observaciones: me parece muy adecuado realizar la entrevista con los padres en presencia de la profesora, esto permite que directamente ella observe las interacciones que pueden estar generando el problema de indisciplina o comportamiento disruptivo en el aula, que a su vez lleva al desinterés académico. Además observo que esto le da claridad sobre lo que puede hacer y muestra gran interés en aprender nuevas estrategias.

Profesora S.:

¿Sobre qué aspectos teóricos y técnicos quiere usted profundizar?

_____

¿Qué horarios tiene disponibles?

Un aspecto que resalta de su trabajo es la mirada circular con la que ahora enfoca el problema, esto me lleva a sugerirle que piense que es parte de un sistema (el escolar) que interactúa con otro sistema (la familia) y en esta conexión existe una circularidad donde su participación ayuda a mejorar o empeorar el problema, así que ahora podría preguntarse **¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo me mira la familia?** y con base en esto **¿Cómo ellos reaccionan a mis sugerencias o consejos?** Estás preguntas también pueden ayudar a aclararse cómo mejorar la situación y el tipo de intervención que puede funcionar.

Un aspecto que ayuda mucho, es comprender que no hay malos ni buenos, sino personas enredadas en pautas de interacción problemáticas y cuando se rompe una pauta la respuesta cambia y si esa intervención no es útil se tiene que esperar un poco y si de todos modos no funciona es deseable revisar las interacciones y proponer otra intervención. El proceso a veces es lento y otras muy rápido, casi mágico.

Otra recomendación es que observe todo lo que ocurre y hasta lo que no ocurre, porque todo es comunicación y por ende información, las personas también comunicamos cuando permanecemos calladas o cuando no estamos presentes. Recuerda al Sr. V. escuchando a su esposa sin alguna expresión molesta, y se pregunta ¿Qué ha tenido que decirse este señor o porque llegó a esta manera de mostrar sus emociones?… "como si no le importara"… Tal vez sentir a profundidad lo tornaría verdaderamente

violento con su familia, o la rechazaría, o tal vez hace como que no le duele y así no ve la parte de su responsabilidad en el problema y sea mejor culpar a su esposa…. En fin solo son hipótesis, que tendríamos que checar con él, preguntándole y averiguando qué cree, qué piensan sus hijos y su esposa de esto.

A su pregunta de ¿Cómo se llegó al punto en que la madeja está muy enredada y se observa el entramado de interacciones que la enredaron?
La respuesta es: escucho los adjetivos que califican a cualquier miembro de la familia y las repeticiones en los temas de mi interlocutor; de ahí deduzco hipótesis de lo que esa persona cree que genera el problema y antes de hacer cualquier afirmación pregunto con curiosidad, casi de niño, sobre ese tema y cómo lo entienden los demás miembros, por supuesto desde la subjetividad de los que están presentes; de esa forma descarto o acepto mis hipótesis.
También es importante mirar la complementariedad de sus acciones, lo que cada uno hace y el efecto que tiene en el otro y la respuesta a esto, o sea el movimiento circular.

Realmente profesora, a mí me apasiona pensar y pensar en que puede haber mil respuestas que yo no imagino y que están ahí, en las creencias de las personas, que forman parte de su manera de entender la vida y construir su realidad y que las llevan a actuar como lo hacen y a creer en una única verdad, por supuesto la suya.
Recuerdo la frase de Epícteto “no son las cosas las que nos lastiman sino lo que pensamos acerca de ellas”.

Le comparto a la Profesora S. que el trabajo que realizamos con las familias en otros espacios, nme llevó a comprender la intimidad de sus vidas, la profundidad de sus sentimientos y construcciones y ahora el trabajo institucional me despliega el abanico de complejidades donde se conectan diferentes sistemas, esto me ha permitido mirar hacia el exterior, fuera de casa, me ha llevado a la reflexión de que debemos disponer de una paleta, cómo los pintores, de múltiples colores para intervenir en la realidad multiproblemática que nos afecta y nos alcanzará a todos.

Pienso que si nos vamos a otra escuela por temor a ser lastimados (es válido el temor, lo que no es válido es no enfrentarlo) o por frustración al vernos limitados y con ello dejemos crecer el mal, el cual en algún momento nos alcanzará, estemos donde estemos, por esto insisto en que los orientadores pedagógicos deben acercarnos cada día más al BIEN y la BELLEZA, a tomar lo que sabemos y agregar algo más cada día, al conocimiento académico y personal, para que nuestros alumnos saquen la cabeza de sus nidos calientitos y aprendan a conmoverse, a hacer algo por su familia, su escuela y su comunidad.

Creo que cada familia debería hacer algún tipo de trabajo comunitario por lo menos una semana al mes o tres o dos días al mes, visitar una casa de ancianos o un albergue de niños o realizar un proyecto ecológico, donde participen todos sus miembros, algo bien hecho con objetivos y metas, esto lo voy a plantear en el círculo de padres.

Gracias por compartir estos espacios, aprecio su interés y sensibilidad… y le preguntamos:

¿Qué la mueve a interesarse por este trabajo?

Atentamente Mtra. Juana Bengoa González

ANEXO 3.4 CASO 4

Caso 4. 1ª Intervención 6 de febrero de 2009

Profesora: **S.**

Se entrevista a los padres del alumno I. R. S.; el motivo de la reunión es la mala conducta que I. presenta en el salón y que no le permite tener un buen aprovechamiento, esta es la queja de la profesora. En varias ocasiones la mamá de I, viene a la escuela para tratar de remediar la situación, le da consejos a su hijo, trata de apoyarlo con la tarea pero hasta ahora nada ha sido de utilidad.

Los puntos más destacados de la entrevista revelan un problema entre la pareja, la señora se queja de que I., quiere imponer su ley y que no tiene apoyo de su esposo, quien es violento y regaña pero no corrige adecuadamente a sus hijos; los regaña y no se acerca a ellos.

El señor V. escucha y observa con atención a su esposa sin mostrar alguna reacción emocional; la señora se queja y queja, le comento a la señora que le vamos a hacer una pregunta íntima: ¿Está usted enojada con su esposo? ella llora y platica que desde que se casó con su pareja ha estado sola, sola educando a sus hijos; cuando ellos nacieron su esposo venía a casa de entrada por salida.
Que se encuentra sola desde hace 21 años y él no se ha ocupado de nada, señala que sus hijos no lo respetan, más bien le tienen miedo porque es muy grosero y les pega.
Al señor V., le pregunto: ¿Qué siente al escuchar a su esposa?, contesta: …"nada". Le digo en broma *que ya se puso su armadura protectora* para no sentir, que se va a quedar solo si sigue siendo el ogro.

Pregunto: ¿Cómo es que esta pareja sigue junta si hay tanto resentimiento?, la señora responde que es por interés, por el apoyo económico para que sus hijos estudien; el señor dice que por amor a sus hijos. Les cuestiono ¿Por qué creen que su hijo tenga este comportamiento en la escuela?, la señora C., repite que porque no ha tenido a su papá y el señor, porque ella no lo apoya cuando él los corrige, que a ella le parece todo mal ya que le dice que sus hijos no están en la marina para llevar esa disciplina.

El señor V. también externa sus quejas, comenta que solo pide a sus hijos lo justo, desea que sean responsables y no le agrada que su esposa los consienta; por ejemplo que su hija se levante a las 11 de la mañana y no haga nada, por eso él exige, pero su esposa lo anula, entonces él se calla y se sale de la casa. Dice que trató de agradar haciendo la comida para todos y a él nadie lo atendía, así que desistió.

Para finalizar la entrevista les hablo de los riesgos que corre I., si las cosas continúan así: una de ellas es que I., no se discipline porque al escuchar a sus padres descalificándose hace lo que quiere y le falta la disciplina y firmeza de su papá, además, para qué se va a esforzar si mamá lo hace por él. Les digo que

tienen que sacar a sus hijos de los problemas de la pareja, porque a través de ellos se dan golpes, comunican su molestia. La profesora señala que ya no puede seguir controlando a I., de la manera que lo ha hecho, con mucha energía, que eso les toca a ellos como padres.

Les dejo de tarea que forren una caja del color que más les disgusta, ella dice que de color morado, el señor que el color rojo y les digo que cada vez que quieran quejarse uno del otro o expresar su enojo, lo hagan por escrito, rompan el papel y lo guarden cada uno, en su respectiva caja.

Les pido que lleguen a acuerdos para resolver situaciones de la vida diaria con sus hijos (aquí pude haberles dicho que analizaran las ventajas y desventajas del problema) en el caso de que no puedan llegar al acuerdo tendrán que lanzar una moneda y el que gane toma la decisión sobre lo que se tiene que hacer; esta intervención ayuda a romper una pauta de interacción en la que si uno decide qué hacer el otro lo descalifica, de tal modo que los hijos escuchan dos versiones diferentes y terminan haciendo lo que quieren.

La intervención que hicimos fue sistémica, busqué la complementariedad de la interacción y sin decirlo directamente les mostré cómo cada uno participa en la creación del problema y cómo pueden llegar a una solución. Realicé varias intervenciones isomórficas repitiendo de diversas formas el problema de la pareja, su resentimiento y los efectos de ello en la educación de sus hijos.

CASO 4. 2ª. Intervención 18 de febrero de 2009

Profesora: **S.**

En esta segunda sesión con los padres de I. R. S., está también presente la profesora S. La señora C. se observa muy arreglada y sonriente, el señor V. también se ve sonriente. Ambos traen sus cajas donde guardaron los papeles de quejas y nos muestran que la caja de la señora tiene más quejas; me sorprende un poco que dentro de las cajas haya pocos papeles, imaginé que traerían más.

Los señores reportan que las cosas van mejor y que se lograron poner de acuerdo con la educación de I; la señora C., llora al narrar que su esposo se puso duro con su hijo, que sintió feo al ver como lo trataba, pero se aguantó y que I., “se le enfrentó” (le pidió ayuda como siempre).

Reportan que la primera semana I., estuvo muy rebelde, les dije que esa era una reacción normal del muchacho ya que él tenía muchas ganancias y poder al estar en medio de los padres y siendo muy apoyado por su mamá; este poder también lo hacía manifiesto en la escuela, en donde hacía lo que quería sin atender a sus profesores.

Se les comentó que hubo un problema en la escuela y la maestra S., mandó llamar al papá, lo cual nos pareció excelente; el señor corrigió a su hijo, habló con él y por ahora las cosas van muy bien.

El señor V., le mostró a su hijo que sus compañeros no lo apoyaron, no respondieron por él, sino que le *echaron leña* y lo dejaron solo, por ello debe pensar más las cosas y no participar en los malos planes de otros.

Los señores comentaron que la hermana mayor, C., estuvo hablando con su hermano, de una manera como no lo había hecho antes, dándole consejos de buena modo; antes peleaban y no tenían un contacto amable.

La señora C., dijo que hasta su hija estuvo obediente con su papá; el señor afirma estos cambios. Le preguntamos a la profesora que es lo que ella había observado y señala que I., se concentra más y que los límites que su papá impuso han contribuido a desvanecer en el problema.

Con la maestra de Español fueron muy buenos los cambios, la maestra cambió su perspectiva y agradeció lo que la tutora hace por el alumno; comenta la profesora S., "cuando hay un límite en casa se mejora el aprovechamiento, eso lo ví cuando vino su papá; anteriormente, en otro problema que vino la mamá, I., nos gritó, hizo su berrinche, ahora ví la diferencia, observé a Iván consciente de lo que hizo, no se le opuso a su papá, dio en el clavo el señor. Los papás están haciendo lo correcto. Le dije a I., ¡te felicito, qué milagro que estás sentado!

Continúa la profesora S., "los maestros estamos en desánimo porque no miramos cambios y a veces pensamos que si aprende o no, pues ya ni modo, solo esperamos que no se maten".
Acordamos con la maestra que hará una carta para solicitar a los profesores sus observaciones de un pequeño cambio de I., se les aclara que es más difícil mirar los pequeños cambios y que esta petición no se la hacemos a cualquier persona, sólo a quienes sabemos que tienen interés en que los alumnos mejoren y a quienes son muy observadores.

A los padres los felicito nuevamente y les solicito que piensen ¿Qué tendría que suceder para que regresaran a lo mismo de antes?, los señores C. y V., no se lo pueden imaginar; les digo que soy muy mal pensada y les pongo ejemplos: es posible que su hijo haga algo muy malo o que por ahí se active un viejo resentimiento y digan que no vale la pena nada, que la ayuda no sirve y que no vale la pena intentar nada. Les dejo de tarea que piensen sobre esta pregunta y que traigan bien pensado lo que harían para solucionarlo.

Les comento que ahora el señor V., ya no está como un mueble en medio de la sala y podrán disfrutar una nueva etapa. Les vuelvo a explicar que cuando los padres han estado molestos y ponen a los hijos en medio, de pronto se pueden sentir traicionados; por ahora la señora C., se alió con papá para corregir a I., y es posible que por ello el chico intente traerlos a la situación de antes y por lo tanto tienen que estar prevenidos.

Se les advierte también de una posible recaída, porque casi siempre dentro del malestar que puede vivir una familia, como en cualquier otro sistema, siempre existen ganancias secundarias que de pronto no se quieren dejar y por ello se manifiesta resistencia al cambio, además casi no existe una evolución *derechita* de las cosas, siempre existen tropezones.

Les indico que sigan haciendo más de lo que va bien y que agreguen a la forma de negociar los acuerdos, el análisis de las ventajas y desventajas de la propuesta de cada papá y si esto no funciona echen la moneda al aire.

Le solicito a la profesora acompañe a los padres a "quemar" las quejas y depositarlas en el bote de basura, para mí esto tiene el simbolismo de dejar en la basura (lugar adecuado) de la escuela lo que fue el motivo de nuestros encuentros, o sea, el problema de indisciplina que su hijo mostraba en el aula.

Es importante atender a la tarea de la recaída porque es muy probable que se presente.

Caso 4. 3ª Intervención 11 de Marzo de 2009

Profesora: **S.**

Se presentan la profesora S., y los señores C y V., padres de I. Les hago la observación a los señores de que se ven muy contentos y seguramente *están de novios* porque una ventaja que tienen al no haber pasado juntos tantos años, es que ahora están iniciando una relación a diferencia de las parejas que han vivido sin separarse.

La profesora les dice que le están haciendo un bien a la escuela con los cambios que están teniendo, porque ahora la labor es más llevadera, su hijo ya no reprobó, eso implica que baja el índice de reprobación y la relación con los profesores es menos tensa.

Los padres de I., nos platican que su hijo estuvo tratando de buscar aliados para regresar a lo mismo, ellos decayeron y luego volvieron a animarse.

La profesora comenta una situación que ocurrió con I., en la que quiso conquistar a una chica de su salón y todo resulto en una situación ofensiva para ella. La profesora solicitó a I., que se disculpara con ella, el chico elaboró un cartel para disculparse; a la alumna le solicitó que se definiera, que fuera clara con I. La profesora comenta que I., se fue suspendido un día por acumulación de reportes por golpearse con otros niños. Lo anterior motivo al padre a hablar con sus dos hijos varones sobre las desventajas de los juegos rudos, les pidió que suspendieran este tipo de juegos.

La profesora S., dijo: “yo me sentí muy agradecida porque ya encontramos una respuesta por parte de la familia”. Trajo con ella los escritos de profesoras de I., a quienes les solicito que observan los pequeños cambios del alumno y se leyeron en voz alta.

En seguida se describen sus aportes:

- **Matemáticas.** “I., sí ha tenido una mejoría ya que estuvo entregando sus trabajos, no al 100% pero entrega y eso hizo que pasara la materia; con respecto a su actitud ya no está muy agresivo se le llama la atención y se comporta” (10 de marzo de 2009).
- **Español.** “El alumno ha mostrado una actitud más tranquila ya que no he tenido problemas con él, tiene mayor disposición para trabajar en el salón. De manera general ha mejorado su conducta (10 de marzo de 2009).
- **Inglés.** “En el trabajo en clase no es constante, sin embargo en las últimas dos semanas se ha notado un cambio en su conducta, es decir, ha tenido un ligero cambio para bien”
- **Geografía.** “Respeta la autoridad. Muestra trabajo académico, realiza las tareas, investigaciones, trabaja a su ritmo y estado de ánimo”.
- **Ciencias.** El alumno grita mucho y desde el primer periodo se conforma con sacar calificación de 6, ya que hay días que trabaja y otros no hace nada, pues dice que se le cansa la mano de escribir. En algunas ocasiones trae el apunte de tarea ya que en el salón se cansa. Se lleva muy pesado con sus compañeros y compañeras” (10 de marzo de 2009).

Los padres se muestran satisfechos y en seguida nos platican que ellos han tenido la iniciativa de leer; el señor V., lee la Biblia y la señora C., un libro de pedagogía, comparten lo leído y de paso se dieron cuenta que I., también se contagió porque lo vieron leyendo sus libros.

En seguida planteo algunas estrategias para ampliar los cambios y resolver las dificultades que continúan. Hago notar a los padres la forma en que abordaron la pequeña recaída y cómo no se dejaron convencer

del mensaje aparente de su hijo de seguir con los malos comportamientos y a pesar de que se desanimaron, salieron adelante.

Le comento que la estrategia de premiar al hijo cuando hace algo bueno no fomenta valores y que los hijos tienen que saber que hacer algo bueno es la mejor recompensa por las implicaciones que esto tiene en las relaciones con los demás.

Que esto lo hicieron porque el padre habló con I., y su otro hijo acerca de los juegos rudos. Además se dieron cuenta con claridad de que su hijo buscaba aliados y no cayeron en el juego. Dejaron que su hijo viviera las consecuencias de sus actos.

Indicaciones:

- Elaborar una carta para su hijo en donde le expresen los comentarios buenos que hacen las profesoras.
- Expresarle una felicitación además de señalar los recursos con los que está logrando cambiar.
- Indicarle porque es bueno que siga con esos cambios; los valores implícitos en este nuevo comportamiento.

Con respecto al comportamiento indisciplinado que continúa por lo juegos rudos con su amigo J. se sugiere:

- Realizar una carta compromiso donde I., se comprometa con acciones concretas, a no seguir las demandas de su amigo. Definir *dos compromisos y dos acciones*, anotar la fecha y firmar.
- Contarle cuentos ya que están en esto de la lectura (podemos prestarles nuestros libros de cuentos para que los fotocopien).

Los padres se ven muy motivados a realizar estas tareas y le agradecen a la profesora sus atenciones y disposición a ayudar a su hijo, también le señalan sus recursos: la profesora S., dicen, es muy firme, expresan con otras palabras que *tiene las cosas en su lugar*.
Solicito a los padres que sigan haciendo lo que va bien y que me traigan una fotocopia de la carta compromiso y de carta que van a realizar para su hijo.

A la profesora le sugiero que siga siendo firme y que haga algunas notas de reconocimiento a I., por sus cambios y lo haga de manera sincera y corta, lo puede hacer frente a todos los alumnos. Lo anterior me lleva a sugerirle a la profesora que en la entrega de boletas otorgue reconocimientos a sus alumnos no solo por sus buenas calificaciones sino también por ser buenos amigos, solidarios, por estar dispuestos a corregirse, etc., ya que esto fomentaría valores nuevos que deseamos estén presentes en el aula y con los que deseamos formar a los chicos.

La semana siguiente, los señores V. y C. me enviaron estas cartas:

CARTA DE LOS PADRES A SU HIJO.
(Se transcribe tal como ellos la elaboraron)

"Te felicito por tu actitud positiva, quiero que sigas por ese camino que has tomado últimamente, yo sé que te ha costado mucho porque las cosas buenas en la vida cuestan mucho trabajo hacer, y lo has demostrado con tus maestros y padres están orgullosos de ti porque ellos creen en ti, yo se que tú no los vas a defraudar porque eres una persona inteligente y desde hoy en adelante sepas escuchar, respetar a tus maestros y padres como a tus compañeros porque en el salón de clases se refleje tu actitud positiva que sabes hacer en el bien de todos los que te rodean y seas una persona admirable por tus compañeros, que confíen en ti y no seas una persona conformista porque el día de mañana logres todas tus metas en la vida ya que no hay cosa imposible, si uno se lo propone alcanza sus metas"

14 de marzo de 2009

CARTA COMPROMISO:

No seguirle el juego a J. cuando ande pegando, le voy a decir a la maestra. Diciéndole que hay que comportarse.

Firma: I. R. S.

14 de marzo de 2009

Reflexiones para la profesora:

1. ¿Qué aspectos de los que está incorporando a su práctica educativa podría compartir con sus compañeros docentes?

_____

_____

2. ¿Cómo lo podría hacer?

_____
_____

3. ¿Qué preguntas se puede hacer a usted misma que le ayuden a mejorar o ampliar los conocimientos nuevos? Por ejemplo: ¿Cómo me ven mis alumnos? ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué puedo hacer ahora para orientar mis pensamientos y acciones y ser cada vez más autónoma en mis decisiones? Etc., Escriba sus preguntas.

_____
_____

4. ¿Cuáles son los procedimientos que usted cree que yo sigo para determinar mis intervenciones?

_____
_____

Gracias por su aportación. Felicitaciones por el amor y compromiso con el que realiza su tarea.

Reflexiones para los padres de familia, señores: C. y V.

1. ¿Cómo cree que USTED ha contribuido a mejorar la convivencia de su hijo con sus profesores?

_____
_____
_____

2. ¿Por qué es bueno que haya una buena convivencia en la escuela, (entre todos: padres- escuela, alumnos –profesores, profesores entre ellos)?

_____
_____
_____

3. ¿Qué les aconsejaría a otros padres para mejorar las relaciones entre ellos y la escuela?

_____
_____
_____

4. De lo que hemos hecho juntas profesora, pedagoga y ustedes padres, ¿Qué fue lo que más le gustó y por qué?

_____

_____

Nombre:_____

Fecha: _____

Gracias!

Y ahora un cuentesito para todos…

UNA LIMPIEZA A FONDO

Un día el rey Luis XIV de Francia, decidió hacer limpieza general en su castillo.
Durante muchas generaciones se habían ido acumulando allí todo tipo de cosas, hasta que llegó un momento en que la mayoría de las habitaciones estaban atestadas y el rey no sabía qué hacer con todo aquello.

Habló sobre esto con su hombre de confianza, el cardenal Mazarino, quien le dio su opinión: "Ciertamente, entre todos esos trastos hay objetos que son muy importantes para ti", le dijo, "¿Sabes? Cuando uno desea realizar cambios en su vida, tiene que elegir. Ahora tú debes elegir.
Lo que estés totalmente seguro que quieres conservar, lo pones a un lado; lo que sea ya inservible échalo a la basura y lo que todavía tenga algún valor, pero ya no quieras o puedas utilizar, dáselo a los que todavía puedan obtener provecho de él, así permitirás que otras personas puedan disfrutarlo".

Luis XIV reflexionó y decidió seguir los consejos del cardenal. Así, hizo lo que ha dado en llamar una *"limpieza a fondo"*.
Le sorprendió ver una gran cantidad de cosas que poseía de las cuales incluso ignoraba su existencia.

De este modo, algunos objetos fueron tirados a la basura. Las cosas todavía utilizables fueron seleccionadas con cuidado y enviadas a quienes les podían servir, ellos agradecieron mucho estos regalos.

Al final el rey se sorprendió de ver que los objetos por los que tenía un verdadero aprecio eran muy pocos. Sintió alegría al observarlos y le maravilló su belleza y su valor por los significados que tenían y las grandes posibilidades de cambio para su vida.

Más tarde volvió a ordenar sus habitaciones privadas y se asombró de ver lo feliz que ahora se sentía en ellas. Luego invitó al cardenal a que lo visitara.

Se dice que a partir de ese momento, Luis XIV se quedaba con mucha más frecuencia en sus habitaciones privadas.

Ahora un cuentesito para la profesora…

EL PAÍS SIN PUNTA

Gianni Rodari

Juan trotamundos era un viajero. Viaja que viajarás llegó una vez a un pueblo donde las esquinas de las casas eran romas y los tejados de las mismas no acababan en punta sino en una especie de joroba suave y divertida. Andando por la calle había un macizo de rosas y a Juan le dio el impulso de ponerse una en el ojal. Mientras cogía la rosa, iba con cuidado de no pincharse con las espinas, pero muy pronto se dio cuenta de que aquellas esquinas no tenían punta, no pinchaban, parecían de goma y hacían cosquillas en las manos.

Estaba tan entusiasmado con el descubrimiento que no advirtió la presencia de un guardia municipal que le sonreía.

-¿No sabe usted que está prohibido coger rosas?- Lo siento no he pensado en ello.

En este caso pagará tan sólo media multa – dijo el guardia que con aquella sonrisa podría muy bien haber sido el hombrecillo de mantequilla que se había llevado Pinocho al país de los juguetes.

Juan observó que el guardia escribía la multa con un lápiz sin punta, y de pronto le dice:

-¿Me permite ver su espada?-

Con mucho gusto – le contestó el guardia.

Y naturalmente la espada no tenía punta.

¿Pero qué país es éste? Pregunto Juanito.

El país sin punta –respondió el guardia con tanta amabilidad que todas sus palabras se habrían podido escribir con mayúscula.

¿Cómo se las arreglan con los clavos? Preguntó Juanito.

Los hemos suprimido hace ya tiempo. Todos los encolamos y ahora, por favor, deme dos bofetadas.

Juanito abrió una boca como si se hubiera tragado la bola del mundo.

¡Por dios¡ no quiero acabar en la cárcel por ultrajes a una autoridad. Las dos bofetadas en todo caso sería yo quien tendría que recibirlas y no darlas.

Pero aquí se hace así. Por una multa entera, cuatro bofetadas.

Por media multa dos.
¿Al guardia?
Sí, al guardia.
¡Pero esto es injusto¡ ¡es terrible¡

Claro que es injusto y terrible. Lo es tanto -dijo el guardia- que la gente por no verse obligada a abofetear a unos pobres inocentes jamás incumplen una ley. Vamos, señor, déme las dos bofetadas y otra vez procure fijarse más en lo que hace.

Pero yo no quiero, ni puedo hacerlo. Si acaso le haré una caricia.
Siendo así – contestó el guardia- habré de acompañarle hasta la frontera.
Juanito, humillado se vio obligado abandonar el país sin punta. Todavía hoy sueña con poder volver y poder vivir de forma más gentil, en una linda casita con el tejado sin puntas.

Un cuentesito para I…

En un bosque muy hermoso y peculiar habitaba una tortuga, tenía fama de ser muy emprendedora porque siempre cumplía lo que se proponía, así que un día después de contemplar largo rato a los pajaritos que revoloteaban en las ramas de los árboles, se le ocurrió que ella podía y quería volar, entonces se fue a una montaña muy alta, una vez que estuvo en la cima se preparó para saltar, corrió lo más fuerte que pudo para impulsarse al vació y… cayó al suelo propinándose un fuerte golpe.
Durante mucho tiempo intentó volar, saltaba una y otra vez… así pasaron los años y la tortuguita en su empeño por volar buscaba montañas más altas cada vez, como puedes imaginar hasta aquí, solo consiguió que su caparazón se rompiera al igual que sus huesos, de paso se quedó sin dientes. Todas sus amigas tortugas, hasta sus enemigas le aconsejaban que se rindiera porque una tortuga nunca podrá volar, le decían, claro, como ocurre en estos casos, las demás tortugas se burlaban de ella.
Tú crees que la tortuga de nuestro cuento se rindió?
… pues ¡no! es más se le escuchó decir: voy a vol-ver a in- ten tar- lo…mil ve- ces más y subió nuevamente a la montaña, salto y calló tan fuerte que con mucha dificultad se levantó y en esta ocasión se puso a llorar, mientras que las demás tortuguitas se burlaban cruelmente de ella, por lo que se fue a su cueva muy triste a seguir llorando, y ahí en su cuevita ocurrió algo muy importante porque de pronto de la nada le salieron unas hermosas alitas y al mirarse el primer impulso que tuvo fue volar hacia donde se encontraban sus compañeras, aquellas que se burlaron de ella.
Por supuesto que la tenaz tortuguita iba muy feliz extendiendo sus alitas, y cuando llegó al lugar en el que se encontraban sus compañeras miró con pena que estas no estaban muy contestas con sus alas, no tomaron a bien esta hazaña y le dijeron que el tener alas era antinatural en una tortuga, así que si quería

permanecer en el lugar tenía que cortárselas… ¿Te puedes imaginar la consternación de la tortuguita? ¿Qué crees que hizo nuestra amiguita?...

…pues se quedó y convenció a las demás tortugas de que se quedaría con sus anheladas alas y que para mostrarles lo bueno que era tenerlas fundaría una escuela para que las tortugas aprendieran a volar.

La moraleja de este cuento es muy bella y dice lo siguiente: uno no tiene porque elegir entre dos condiciones sino que se pueden generar nuevas y lograr los propósitos anhelados, sin importar las veces que uno se caiga. Así como lo hizo la tortuguita, no se fue, ni se quitó las alas y para quedarse inventó construir una escuela para tortugas, fue así como las demás la aceptaron.

ANEXO 3.5 CASO 5

Caso 5. 1ª Intervención 11 de febrero de 2009

Profesora: **S.**

La profesora S. y yo nos proponemos realizar una entrevista con la señora P. madre de A. S., su alumno, quien presenta problemas de indisciplina y bajo aprovechamiento.

Antes de la llegada de la mamá le pregunto a la profesora qué es lo que ha visto y es nuevo para ella en las intervenciones que hemos llevado a cabo, contesta que se ha dado cuenta que requiere un tiempo para resolver los problemas y platicar con los alumnos y los padres. Ha practicado hacer preguntas y no afirmaciones y piensa que sería útil estudiar las técnicas para entrevistar a los padres y tener una idea de lo que pasa. La profesora desea saber cómo se llega a la reflexión y al momento de mirar la interacción, me comenta el caso de una de las chicas con las que platicamos se movió en la semana, hizo la tarea, cumplió con pasar apuntes aunque luego paró.

Al llegar la señora P., pregunto a la profesora S., el problema que presenta el alumno, a ello responde: “en la escuela como tutora yo recibo todas las quejas de los profesores antes que los padres, se presiona para que el maestro se las arregle y los papás eduquen a sus hijos, pero esto no funciona, el maestro no quiere que esté en el salón pero el chico tiene que estar porque tiene que aprobar las materias. La he llevado (dirigiéndose a la señora P.) con cada maestro para que le digan lo que pasa y lo que tiene que hacer pero no sucede nada, todo sigue igual”

El problema de A., es la indisciplina y que no hace los trabajos; desde el primer día de clase se vio con mucha flojera, sentado (desparramado) en el asiento o inquieto; no puede estar quieto se mueve constantemente. La señora P. dice que esto puede deberse a los cambios de pasar de primaria a secundaria, el no quería dejar su escuela; señala que para las tareas escolares es muy distraído y poco constante pero en los quehaceres de la casa es acomedido.

Realizo una entrevista circular sistémica para recabar información de la familia, tengo la hipótesis de que la pareja no tiene problemas en su relación, pero sí en la forma en que educan al hijo, esto lo detecto porque la señora P., habla bien de su esposo. Pregunto cuál de sus hijos está más cercano a cada padre y cómo es la relación entre ellos.

La respuesta es que A., es cercano a la señora y R., el hijo menor que es más independiente es más cercano a su papá, nos informa que éste rechaza a su hijo, que le cuesta tenerlo cerca. Debido a estas

declaraciones indago sobre la historia de cada padre. La señora vivió la experiencia de que su padre la rechazó y no le dio oportunidad para el estudio porque su educación era machista y a las mujeres no les dio oportunidad, platica que cuando nació A., estudiaba en la normal de maestros, ahí curso dos años.

En la historia del señor R., se destaca que es el único hijo que tiene una familia formada, trabajó y ha salido adelante, los hermanos fueron muy protegidos y solapados por su mamá, dos de ellos todavía viven con ella y los sigue protegiendo. Los hermanos del señor R., han tenido problemas de drogas, alcoholismo y uno de ellos estuvo en la cárcel. R., tiene 8 años de trabajar en la policía y dice la señora P., que a él le agrada este trabajo.

Le pido a la señora que haga una escultura sobre la forma en que están ubicados los miembros, una vez que la realiza le pido que ocupe el lugar de su esposo y ahí trate de pensar y sentir como él, desde ahí le pregunto cómo es lo que mira él la relación de A., con su mamá, contesta que ella lo sobreprotege solapa a su hijo y lo hace dependiente. Le pido que ahora ocupe su lugar y desde ahí describa la relación de A., con su papá, comenta que el señor rechaza a su hijo y no le tiene paciencia.

La intervención que se hace va dirigida a relucir cómo el pasado de ambos se hace presente en la relación con su hijo; es como si ambos estuvieran viendo desde los lentes de hijos, P., no mira a su esposo sino a su propio padre y quiere proteger a su hijo de su *rechazo*, pero entre más lo hace su esposo más se aleja, porque él la mira como la madre *solapadora* que puede generar hijos adictos y delincuentes, como ocurrió con su propia madre y sus hermanos.

La maestra S., interviene diciendo que además P., le dice a su esposo cómo comportarse con A., y no les permite tener una interacción natural al estilo de ellos. Hacemos un documento de trabajo, es decir una carta de la señora P., dirigida a su esposo; en ella le explicamos los descubrimientos que encontramos en la entrevista, mismos que le hacen sentido a la señora P.

Le pedimos que haga una comida en la que se felicite al hijo menor R., por su buen comportamiento y aprovechamiento escolar, esto tiene la finalidad de equilibrar la atención a los dos hijos; el hijo problemático siempre acapara a los padres y los hijos que funcionan bien son poco atendidos, lo cual encierra un factor de riesgos que el subsistema fraterno (hermanos) se desarticule y pierda la riqueza de los aprendizajes, los secretos, los juegos, los acuerdos (esto no se lo comentamos a la señora).
Le pedimos que deje a que A., y su papá se acerquen como puedan, ellos tienen que aprender a convivir, no son *expertos* pero si no lo intentan no van a tener la oportunidad de serlo. Le solicitamos que ella tome distancia y los deje relacionarse de manera natural y a su estilo. Le digo a señora P., que tiene que aprender a confiar en su esposo; él supo salir de una familia muy descompuesta y hacer una buena vida, es un buen hombre.

ANEXO 3.6 CASO 6

CASO 6. 1ª Intervención 18 de febrero de 2009

Profesora **S.**

La profesora S., plantea que el problema de E., es que hay una queja constante porque no entrega ni una sola tarea y no termina su trabajo.

1ª. Sesión de trabajo con la señora A. C. es mamá de E. C., aparte de tiene otros dos hijas, una de 21 años y otra de 15 años de este matrimonio. El papá de E., murió hace 8 años de congestión alcohólica, la señora A., tiene actualmente una nueva pareja con la que procreó dos hijos más, una niña de 3 y un niño de 6 años.

La señora viene de una familia de padres separados, y cuando ellos se separaron contaba con 4 años, junto con sus dos hermanas fueron llevadas por su mamá a la casa de la abuelita. Sus hermanas regresaron a la casa materna unos años después. La mamá de la señora se volvió a casar, su pareja tomaba mucho.

Indago sobre la familia de origen porque al investigar datos de la familia actual salió lo de las separaciones de A., y supuse que esto pudo haber sucedido en la generación anterior.

La profesora S., comenta que E., no da lata pero no trabaja, que la señora tiene que estar encima de él, porque si deja de venir reprueba todas la materias. La señora A., refiere que su hijo es muy noble, tranquilo pero muy mentiroso, que cuando llega a trabajar le regala su dinero y le compra cosas; le pregunto quién es su consentido y responde que su hija pequeña y de esto se queja E.

Le pregunto a la señora A., si para ella es un problema lo que comenta la profesora, refiere que no lo veía como problema, que si se ha dado cuenta de que luego no hace la tarea pero ella no le revisa hasta el final si cumple o no. Le pregunto si tiene alguna idea de por qué su hijo va mal en la escuela y no puede contestar a esta pregunta; dice que lo deja que haga lo que quiera; le pregunto qué es lo que ella piensa acerca de cómo educar a los hijos, responde que piensa que no hay que andar atrás de ellos; ¿por qué cree eso?, porque ella desde siempre ha tenido que resolver todo sola; la señora A., empieza a llorar se siente mal porque se da cuenta que no sabe muchas cosas de su hijo y no le presta la atención debida.

Al inicio de la entrevista la señora dijo que una de sus hijas vive con una de sus hermanas que la ayuda, le digo que ve la hermana por qué la ayuda, dice que quizá la vea como a una madre porque ella se hizo cargo de sus dos hermanas desde pequeñas.

Al finalizar le pido que le de seguimiento a su hijo en lo que le manda y en las tareas escolares y le pido que compre un pliego de papel terciopelo y con el elabore muchos corazones y le regale uno cada mañana y que lo vaya a despertar con un beso.

A la Profesora S. le pido que le deje algunas tareas divertidas para A., y su hijo, de tal forma que los lazos entre ellos se refuercen desde lo agradable y no solo de las super-responsabilidades, incluso una tarea relacionada con los temas de su materia.
Le comento, tal vez usted tenga algunas ideas que puedan ayudar desde su participación como tutora pensando en que usted es parte de este sistema y lo que haga o deje de hacer puede favorecer.

Retroalimentación a la profesora S.
Se realiza por escrito por no haber contado con el tiempo para encontrarnos.

2 de Marzo de 2009
Profesora: **S.**

Profesora, estoy aquí enfrascada escribiendo estas líneas para usted, le comento que tengo la gran preocupación de que es posible que la SEP implemente medidas duras, (aunque puedo llevarme un fiasco) ante el acontecimiento del lamentable fallecimiento de una alumna de escuela secundaria pública, realmente me duele y alarma, es como si hubiera ocurrido en nuestra secundaria; la presencia de este lamentable hecho me obligó a apurar algo que pensaba realizar con más calma o sea el proyecto que le estoy enviando, no está terminado y trata sobre el manejo de la disciplina y las reglas para la "mejora de la convivencia escolar", por favor no se sienta con la obligación de darme sus comentarios; la elegí para que lo leyera con el fin de ofrecerle un plus dado su interés y búsqueda de alternativas.

El proyecto de hecho lo realicé para los directivos, pienso que de ahí se puede derivar un buen programa con las ideas de todos, la otra copia se la estoy haciendo llegar a nuestro director, veremos qué efecto tiene, me encantaría que se pudiese socializar para hacer algo acorde con la cultura de la escuela.

Por otro lado me quedé pensando en sus palabras de nuestra última apurada plática, lo que nos dijimos de que no sabemos decir que "no"; esto puede ser un defecto nuestro que seguramente superaremos; pero dado el estado de cosas prefiero pensar que es mejor decir "sí" a quedarse mirando lo que ocurre, aunque es bueno hacer una distinción porque en ocasiones decir "no" es una manera de "hacer" y muy poderosa; pero… la idea que analicé después me grada más: creo que estamos apasionándonos con el trabajo que realizamos y ello nos ha llevado a intentar buscar espacios que usted y yo sabemos son casi imposibles en las jornadas laborales en este nivel educativo y podría decirle que casi en todos. Se lo reitero, buscamos cómo hacernos llegar información una a la otra para completar un trabajo con los alumnos y en este

intento algunas ideas salen mejor que otras, lo único que tenemos que hacer es descartar las que no funcionan y dejar las que sí, no creo que seamos inadecuadas solo buscamos alternativas.

Me parece también que nos puede dar un poco de susto a ambas porque cuando se busca algo nuevo, no hay tantos puntos de apoyo y siempre hay un nivel de riesgo que se corre y de pronto puede dar miedo y si le sigo, considero que ambas somos lo suficientemente responsables como para asumir nuestros riesgos y acciones, entonces da doble susto porque no hay a quien culpar y aquí surge la maravillosa ventaja de esta manera de proceder… *descubrir que ya sabemos un poco más, por atrevernos a dejar el impass que nos marca la institución, la cultura,* etc.

Así que le voy a compartir una palabras que leí en una entrevista que le hicieron a uno de los más disciplinados y apasionados deportistas que conozco, el alpinista Carlos Carsolio, el contestó a alguna pregunta que le hicieron que, existen tres tipos de miedo: el miedo al fracaso, este lo debemos eliminar de tajo y una forma de hacerlo es siendo cruda y fríamente realista, dar cada pequeño paso observando nuestras debilidades y fortalezas pero sin dar demasiado campo a las debilidades (que nos ayuden a ser humildes solamente), para con ello avanzar en lo que pretendemos. Quien conserva este miedo se frustra y se autolimita.

El otro miedo es al qué dirán, este representa una de las enfermedades de la cultura occidental en la que hay un culto a las apariencias y al heroísmo narcisista, este miedo mata internamente al ser y con ello se van los sueños. Mientras más miedo de este tipo tengamos menos vivos estaremos internamente.

El último miedo es saludable, es instintivo, es el que te mantiene vivo, lamentablemente por ser tan natural casi lo eliminamos, se ha dejado de desarrollar en los niños, por ejemplo; y es el miedo que hizo que los elefantes de Sri Lanka subieran a las colinas y no se ahogaran en el tsunami. Este miedo no debemos perderlo porque nos alerta de los verdaderos riesgos, los otros podemos tranquilamente alejarlos de nuestra vida.
Así que, creo por lo pronto llevamos vencidos en alguna medida a los dos primeros y tal vez haga falta recordarnos el tercero para analizar los riesgos cuando haga falta.

La saludo cordialmente y que tenga una formidable semana, nos veremos para la siguiente.
Mtra. Juana Bengoa González.

ANEXO 4

SISTEMA GRUPAL

ANEXO 4.1 GRUPO 1º A.

En este nivel de intervención hemos podido reconocer o encontrar aspectos clave para la resolución de conflictos que tienen que ver con la redefinición del problema como se muestra en el siguiente caso.

Grupo 1º A. 1ª Intervención 30 de octubre del 2008

Asistí a trabajar con el grupo porque es considerado muy problemático por indisciplinado, disruptivo y con mala relación con sus profesores, la mayoría de ellos le confieren estas características, consideran que han intentado castigarles, llamarles la atención, platicar por las buenas y los alumnos no muestran ningún cambio.

Durante las observaciones realizadas advertí que una profesora logra el manejo del grupo, ella se observa seria y respetuosa pero *firme y con autoridad.* Otra profesora lo consigue cuando se desplazan a la biblioteca a realizar lectura no así en el aula. Pude observar que el trato hacia algunos profesores era de la indisciplina y no atender a lo que el docente solicita, hasta decirle *palabrotas.*

La primera ocasión que asistí al grupo encontré aproximadamente a diez alumnos haciendo desorden en todo el salón, el resto permanecía sentado pero platicando en voz muy alta, los menos realizaban un ejercicio que la prefecta les indico. En observaciones posteriores advertí a varios alumnos fuera del aula con diferentes pretextos pude percatarme que lo hacían porque la materia que se impartía ese momento no les agradaba. En las ocasiones en que se encontraban fuera del aula, algunos profesores se acercaba a ellos solicitándoles que entraran al salón y no lo lograban.

Intervenciones: Solicité al grupo que me platicaran que es lo que ellos saben hacer mejor como grupo a lo que contestaron: participar y ser sociables, algunos alumnos se hacían los *chistosos* y no ponían atención o se burlaban de las respuestas de los otros. Les solicité que se adjudicaran una calificación del 0 al 10 de acuerdo a su comportamiento algunos pusieron 5 otros 7 y 8 pregunte la razón de la calificación; la alumna que calificó con 5 lo hizo porque si bien participan algunos de sus compañeros son muy desastrosos (señalando a aquellos que se burlaban y no hacían caso).

Pasé al frente a tres de los compañeros desastrosos y les pregunté su idea acerca del porqué algunos jóvenes se comportan desastrosos, ellos coincidieron en que querían llamar la atención y que en casa no los toman en cuenta. Pedí a estos alumnos que hicieran algo para llamar la atención ya que ahora tendrían todos los ojos mirándolos, no lo hicieron y les comenté que no habían aprovechando la oportunidad de ser desastrosos que yo les brindaba. El resto del grupo gritaba que algunos de ellos siempre estaban cantando y no hacían nada. Le solicite a estos jóvenes que cantaran y lo hicieron.

La última intervención en este día fue un compromiso que realicé con algunos alumnos que se anotaron en una lista y firmaron comprometiéndose a mejorar el concepto que se tiene de ellos.

2ª. Intervención 6 de noviembre de 2008

Llegué al grupo y nuevamente en desorden, tardaron 15 minutos en atender al cuento que yo les leía. Están muy inquietos, hablan, se paran del asiento, comen, toman jugo, tiran papeles al piso; les platico que significa hacer todo esto mientras la maestra intenta dar su clase, es una falta de educación, es descalificar al otro. Trato de leer otro cuento porque no hacen caso y solo se quejan de que no escucharon, no entendieron, etc. Ahora les pregunto según la lista de alumnos que firmaron qué hicieron para mejorar a este grupo y la calificación que lograron obtener. Valoramos que no hicieron nada para mejorar la conducta.

Al salir llegó su profesor de música y se comportan igualados y majaderos con él, lo insultan y le hablan irrespetuosamente con palabras groseras.
Se me indicó que los alumnos quieren golpearse con alumnos de otro grupo. Platico con ellos acerca del pleito que traen con el 1º B y dicen que les van a pegar, hablamos de las consecuencias de esto e insisten en que lo harán porque los otros se lo merecen. También les hago escribir y reflexionar sobre la siguiente pregunta ¿Qué es lo que más te preocupa en la vida y porqué?
Desde mi apreciación estos jóvenes presentan pocas habilidades sociales, son malcriados y contestatarios, no ponen atención al maestro y por tanto no saben escuchar instrucciones.

Propuesta.
De acuerdo a mis observaciones para la siguiente ocasión realizaré las siguientes actividades:

- Hacer juego de roles para representar problemas de violencia.
- Retarlos a que peleen con el otro grupo pero en el plano académico. Hacer un concurso de conocimiento. Les pediré que me indiquen quienes quieren pleito y a ellos los pondré a concursar.
- Platicar con la prefecta para hacerle saber mis ideas.
- Preguntarles cómo hacen para estar tan callados cuando trabajan en la biblioteca. Buscar excepciones y ver como aplicarían esto en su salón.

Con respecto al pleito que tienen con otro grupo me propongo organizar con la prefecta una forma metafórica de pelear o sea realizar un concurso de conocimientos para que midan sus recursos. Le sugiero al director y está de acuerdo, se le propone a los docentes que hagan cinco preguntas con sus respuestas de su materia para el concurso.

Junto con la prefecta organizamos obtener las preguntas de los profesores, enviar cartas a los padres para informarles y pusieran a estudiar a sus hijos.

El concurso se llevó a cabo y los alumnos lo perdieron por sus malas respuestas.

Al grupo ganador se le entregaron constancias. En este lapso se trabajó con la prefecta, una persona muy interesada y amigable.

En seguida se presenta la carta dirigida a los padres para hacer de su conocimiento el concurso.

Estimados padres de familia:

Por medio de la presente la Escuela Secundaria Diurna, hace de su conocimiento que el día martes 16 de diciembre a las 10:00 hrs. se celebrará en nuestras instalaciones el primer concurso sobre conocimientos **“La escuela se dignifica cuando los alumnos la enaltecen”**.

En el cual participará el alumno/a:

_____

El concurso tiene como objetivo brindar a los estudiantes la oportunidad de que desarrollen sus habilidades de análisis, comprensión y solución de problemas y con ello puedan mostrarse a sí mismos de lo que son capaces; así como entrenarse en pequeños retos que los prepararán para aquellos desafíos fuertes de la vida.

Los alumnos fueron seleccionados por la constante curiosidad y dinamismo que muestran en su actividad escolar. Le solicitamos motive y apoye a su hijo/a y con ello, juntos logremos formar adolescentes comprometidos y estudiosos, preparados para alcanzar sus metas y colaborar con su familia y su comunidad.

Aprovechando la presente, enviamos un cordial saludo y felicitaciones a su familia, que el año venidero sea de grandes aprendizajes y bienestar para ustedes.

“El ser humano se dignifica cuando alcanza sus objetivos y se engrandece cuando ayuda a otros a alcanzar los suyos”

Sin más por el momento se despide.

_____

Director:

ANEXO 4.2 PREFECTURA.

Prefectura. 1ª Intervención 4 de diciembre de 2008

La prefecta N., y yo sostuvimos una conversación con el fin de ponernos de acuerdo con la tarea que tenemos en común: la organización del concurso sobre conocimientos en el que participarán los grupos 1º A y 1º B. Este concurso tiene la finalidad de darle oportunidad al grupo 1º A de que cambie su identidad de ser el "peor" a ser el que encuentre y maneje los recursos que posee.

El grupo 1ºA, por indisciplinado, se ha hecho casi imposible trabajar con él. Según mis observaciones han *derrotado* a la mayoría de los profesores porque los cansan con su constante levantarse de sus asientos, platicar entre ellos, comer en clase; aparte en este grupo existen de 6 a 7 alumnos que son catalogados como un "desastre".

Un patrón recurrente que he observado es que algunos de los que interactuamos con ellos intentamos calmarlos, silenciarlos, llamar su atención con actividades creativas, etc., en fin, esforzarnos demasiado para que hagan caso y nada resulta.
Otro patrón es que en ocasiones hacen cosas que "parecen chistosas" y pueden provocar risa, entonces se nos esboza una sonrisa a los adultos que interactuamos con ellos, considero que esto puede ser una incongruencia de nuestra parte porque por un lado les corregimos (verbalmente) y por otro reforzamos con la sonrisa sus malos comportamientos (comunicación no verbal).

En la entrevista realizada con N., le pregunté acerca de lo que piensa del concurso que estamos organizando (le hago esta pregunta porque escucho que dice "los muchachos no quieren" y por ello no toma cartas en el asunto).
Su respuesta es que no van a poder con el concurso porque van a tener mucho trabajo con las tareas y demás actividades de la escuela, además de ser latosos e inquietos.
También le pregunto ¿Cómo cree que se tiene que educar a un adolescente de secundaria y que podemos esperar de ellos?

Contesta que negociando con ellos, convencerlos, darles explicaciones y siendo amable. Ella les dice que la tienen que obedecer porque está ahí para cuidarlos de alguien que les quiera hacer daño, "en ocasiones les hablo fuerte y ellos ponen su carita y me doblo. Los adolescentes tienen mucha energía a esta edad pero son inconscientes no analizan que ellos son los del error y entonces su respuesta a los regaños es agresiva, ellos no van a reconocer que se equivocaron".

Otra pregunta es ¿Qué cree que los alumnos miran en usted? ¿Cómo la describirían? Responde que no sabe, sin embargo habla de que pueden contarle sus problemas y que la miran como una autoridad que cuida el orden.
N., me platica que pasó de ser trabajadora de servicios a prefecta gracias a que la recomendaron para la plaza.

Me pregunta si sus teorías acerca de los adolescentes son buenas o malas, le respondo no hay teoría buenas o malas solo son buenas en la medida en que son útiles cuando dejan de serlo, entonces tenemos que renovarlas o cambiarlas. Yo le platico que mi teoría acerca de los alumnos y de los jóvenes me llevó en algún momento a situaciones frustrantes y tristes en las que me expuse demasiado y me sentí muy lastimada, le platique muchas anécdotas de mis experiencias como docente en interacción con mis alumnos y claro cuando se dicen anécdotas se evocan anécdotas.

En este punto le dije que ahora mi teoría es que los jóvenes tienen que encontrarse dignos, porque la dignidad es la médula del ser humano. La persona puede ser rica, pobre o regular pero si no conserva su dignidad es *paupérrima;* uno se siente digno haciendo un esfuerzo por alcanzar algo o tener un logro, N., me narra cómo llegó a tener una carrera y todos los esfuerzos para lograrlo yo le pido que me detalle esto con el fin de que vea todo lo que una persona se tiene que esforzar para lograr algo importante en su vida.
Al final le digo "usted sabe muy bien cuál es el camino, nadie se lo puede contar porque ya lo recorrió, para que esos chicos encuentren algo con que dignificarse y crezcan y maduren con esa experiencia, que aprendan habilidades sociales, cómo comportarse en una escuela, ser educados y respetuosos, para que los admiren por lo bueno y no que los conozcan porque son latosos y mal portados.

2ª. Intervención. Prefectura 4 de diciembre 2008

Estimada prefecta Srita. N., tomando en cuenta las muchas experiencias que usted me platicó en nuestra charla del día 4 de diciembre, retomé algunos aspectos que me parece importante señalarle:
Primero le comparto que me sorprendió agradablemente observar todas aquellas cosas que ha aprendido y que pueden ser recursos para afrontar su tarea de prefecta y proporcionarles a los chicos la dosis que requieren de límites, atención, disciplina, comprensión, amonestación, etc.

Como le dije los adolescentes de hoy nos obligan a movernos en muchas direcciones lo cual enriquece nuestra vida en el sentido de que rompe la rigidez de nuestras creencias y actos; también nos obligan a modificar a renovar nuestras teorías de la vida.

Entre otros aspectos considero que usted es una mujer muy valiosa por su capacidad de esforzarse, de lograr lo que se propone, de mirarle el lado bueno a las cosas que le suceden, eso me hace suponer que es

una mujer FUERTE con AGALLAS, se imagina lo que descubrirían para ellos (los alumnos que le toca formar) al darse cuenta de que aparte de ser comprensiva, también puede ser firme y seria cuando trata de corregirlos?

Ahora un cuentesito…

EL AGUILUCHO REAL

Un día, cierto granjero descubrió un nido de águilas abandonado con un huevo en su interior. Lo tomó, se lo llevó y lo depositó con los huevos que incubaba una gallina en su corral.
Así, el aguilucho nació entre los pollos y aprendió a actuar como un pollo.

El granjero cuidaba mucho a su nuevo "pollo", lo protegía, lo mimaba y le daba de inmediato todo cuanto éste le pedía. El águila – pollo llegó a ser muy dependiente del granjero, quien no se daba cuenta del daño que le estaba haciendo. Cierta vez, el aguilucho vio un gran pájaro que planeaba en el cielo y se dijo: "un día voy a volar como ese pájaro".
Sus hermanas y hermanos se rieron de él. Muy avergonzado, lamentó haber dicho esas palabras y siguió comiendo granos en el corral.

Pero un día acertó a pasar por ahí una mujer sabia, que observó al aguilucho real vegetando entre las gallinas, y le habló al granjero en estos términos: "creo que quieres mucho a tu pájaro raro, pero pienso que no le haces ningún favor manteniéndolo en esa situación. Piensas demasiado en ti. Este pájaro no es feliz y cuando sea más grande te reprochará no haberle permitido desarrollar sus extraordinarias cualidades y su potencial ilimitado."

Al otro día, después de haber reflexionado, nuestro granjero tomo al pájaro en sus manos y lo lanzó al aire; el aguilucho apenas tuvo tiempo de abrir las alas y aterrizar lamentablemente, ante las carcajadas de los pollos.
Pero el hombre no se desanimó; subió al techo de la granja y le dijo al pájaro: "eres un águila, vuela", y lo lanzó al aire. En un reflejo espontáneo, éste abrió las alas, planeó algunos instantes por encima del corral y fue a estrellarse en medio de las sorprendidas gallinas.
Entonces, el granjero subió a la montaña que dominaba su granja y desde su cúspide lanzó al aguilucho hacia el cielo. Con aleteos cada vez más grandes, el aguilucho voló alegremente, cada vez más seguro de sí mismo.
Luego, con frecuencia venía a ver al granjero a visitar a sus amigos los pollos que, en lo sucesivo, lo estimaron por lo que realmente era un águila.

3ª. Intervención. Prefectura 6 de diciembre de 2009

Reporte del concurso de conocimientos llevado a cabo para los grupos 1º A y 1º B.
Durante la semana anterior al concurso N., y yo solicitamos a los profesores de todas las asignaturas cinco preguntas, yo elaboré algunas que N., pasó en limpio y organizó todo lo recabado. En esta semana realicé algunas intervenciones con ella en las que principalmente hago referencia a su inquietud por el hecho de que sus alumnos ya no la quieran y le reclamen que los "metió en ese concurso".

En el momento le dicté una carta en la que le digo…"Cada vez que yo me sienta mal por las reclamaciones de mis alumnos tengo que reflexionar que entre más me reclamen estoy en el camino de hacer por ellos lo debido, entre más se enojen estoy en el camino de formar adolescentes capaces de enfrentar retos y no niños de papel". Esta carta tiene que ser leída una vez al día por lo menos durante dos semanas.

Esta es una intervención estratégica paradojal, en donde si los alumnos no le reclaman está bien para ella, pero si lo hacen también está bien para ella. En algún momento de nuestro trabajo N., se encontró en una paradoja difícil de resolver: un alumno regresó al salón en el que "perdió su celular", una de sus profesoras les permitió ir a buscarlo, si ella aceptaba esto entonces se encontraba infringiendo el reglamento, si no lo hacía, o enviaba a los chicos a la dirección podría tener problemas con su compañera, en este caso hiciera lo que hiciera se sentía mal; por último reflexionó que aunque no le gustaba prefería quedar bien con su compañera que con los directivos ya que con ella tendrá que convivir por más tiempo que con los directivos que son removidos constantemente.

El problema es que si la autoridad de los directivos se descalifica, cuando llegue el momento no podrán ser el apoyo que los docentes necesitan para resolver diferentes asuntos. Análogamente pasa en la familia cuando la autoridad de uno de los padres es descalificada.
En el caso anterior realmente sentí la presión de N., al tener que decidir y no estar conforme con las salidas que se planteaba, le dije con el fin de romper el doble vínculo: "¿y si le dice a los alumnos que regresen con su maestra y sea ella quien los lleve al salón? Esta idea le agradó. Con ello se rompe la paradoja porque se hace responsable a la profesora que dio el permiso de su decisión de pasarse por alto el reglamento; seguramente la profesora tendrá sus propias razones para romper la regla, tal vez no se quiera meter en problemas con los padres, que son capaces de irle a reclamar; como se ve claramente el hecho de que los padres reclamen; ella puede tener a su vez múltiples razones, entre ellas puede ser prácticas de crianza permisivas en donde se tiene que defender al hijo de todo aunque no respete las reglas, o tal vez el desconocimiento que tiene del reglamento.

Continúo con mi reporte del concurso.

Como era esperado ,el grupo 1º B fue el ganador, el equipo de 1º A, chacoteaba, hacían malas bromas y comentarios y solo uno de los alumnos contestaba correctamente las preguntas; al final perdieron por 16 puntos. Los alumnos del 1º A repetían que los otros ganaron por ser “nerds”.

El concurso se llevó a cabo con toda la seriedad que el caso implicaba, siendo el director quien dio la apertura, algunos profesores participaron por idea propia mientras que yo observaba el desarrollo del mismo.
Con el objetivo de darle seguimiento a esta intervención continué trabajando con la prefecta y los alumnos.

Intervenciones Posteriores al Concurso:

Para que la Srita. N., trabaje con los alumnos en los tiempos que le corresponda estar con ellos:

- Preguntar al grupo ¿qué harían diferente ahora para ganar este concurso?
- Reencuadrar que después de todo, ser “nerd”, tiene sus ventajas: ganan premios, son más independientes porque no tienen que estar constantemente corregidos por los maestros, ni traer a todo mundo pendiente de sus acciones, ni necesitan que se les llame la atención, ni se andan quejando de que no quieren participar en los concursos, parece que son más maduros, menos niños, a pesar de que físicamente se vean más pequeños.
- ¿Cómo podrían usar su inteligencia para que este grupo sea el mejor? Así, a su estilo, pero con más disciplina.
- ¿Cuáles creen que son sus lados fuertes y cuáles sus debilidades?
- Connotarle positivamente al único alumno que contestaba a las preguntas, el hecho de que el haya sido el único que sabía algo.
- Reencuadrar qué es de sabios “conocer” y también lo es “reconocer” los errores. ¿Cuáles son esos errores? ¿Qué aprendieron?
- Mostrarle al pequeño grupo que en aislado no son nada, que dependen de todos para tener una identidad y creerse lo muy fuertes, este caso muy claramente si M. (el único alumno que respondió a las preguntas) no hubiese estado presente ¿Cuál hubiera sido la calificación?
- Cada uno en aislado no son nada, su fuerza está en el grupo, ¿Cómo hacer para que esta fuerza sea utilizada para bien?
- Al resto del grupo preguntarles porque son tan pasivos y se dejan arrastrar por este pequeño grupo, además de usarlos a su conveniencia, porque muchos son igualmente desordenados pero lo hacen escudándose en estos 10 alumnos desastrosos.

Srita. N., esta intervención puede resultar muy fuerte para su estilo, pero si no aprovecha esta ocasión para sacarle jugo a este grupo, entonces usted les está enviando dos mensajes: el primero es: “los protejo y trato con pinzas porque los quiero y quiero que me quieran”; el segundo es muy cruel y es totalmente indirecto (como ya se lo expliqué): “los protejo porque son unos tontitos y no creo que sean capaces de dar más” (reencuadre).

Así que hasta puede usar esto que le acabo de explicar cuando le empiecen a replicar cualquier cosa.

Para la pedagoga:

- Hablar con el director para que en su presencia se le diga (ahí en la dirección) al único alumnos del 1º A que respondió a las preguntas del certamen, que se hizo acreedor a una beca para estudiar matemáticas. Es importante que se haga en la dirección, porque en general a este espacio llegan los alumnos para ser sancionados.
- Le pregunto al alumno ¿Cuánto tiempo más vas a dejar que todos se cuelguen de tu inteligencia? Podrías ser líder de un verdadero grupo de personas de primera que hagan su trabajo escolar como es debido y se comporten también como es debido.
- Sobre ti, M., hemos platicado la señorita N., y yo, de la manera en que han ocurrido las cosas y pensamos que estás desperdiciando tu potencial y que deberías utilizar tu cualidad de líder para hacer las cosas de manera que no tuvieran el peso de la mirada de los adultos encima de ustedes, como si fueran niños.

Al grupo ganador.

- Se les entregará un diploma en la ceremonia del día lunes
- Preguntar quién de ellos 10, desea mejorar en matemáticas, para darle una beca.
- ¿Qué es lo que hacen mejor? ¿Por qué son un buen grupo?
- ¿Qué calificación se pondrían en aprovechamiento y en comportamiento?
- ¿A qué calificación quieren aumentar? En ambas cosas.
- ¿Qué tendrían que hacer?
- ¿Creen que entre estas acciones podría contemplarse ayudar a los que están más bajos, o andan portándose mal?
- ¿Cuánto tiempo les llevaría subir a esa calificación?
- ¿Quién se daría cuenta?
- Felicitarlos

4ª. Intervención. Prefectura 25 de febrero de 2009

En esta intervención tuve la idea de que se cubran los espacios de apoyo de las actividades de los prefectos con los grupos que se encuentran sin maestro, teniendo algún plan que lleve a los alumnos a ser más reflexivos e interesados en su entorno. Aparentemente los alumnos "desastrosos" no tienen nada bueno, pero al pedirles por escrito que contestaran a la pregunta de aquello que les preocupa en la vida, la mayoría (60%) respondió que les preocupa la salud y el bienestar de su familia, algunos temen quedarse solos, el 30% respondió que se preocupan por ir mal en la escuela; al 10% le preocupan los temas ecológicos y sociales y sólo un alumno manifestó preocupación por perder sus juegos favoritos.

En base a este ejercicio me dirigí a la prefecta:
Srita. N., tengo la idea de que usted puede trabajar temas de interés social con sus grupos, por ejemplo la pobreza de nuestro país, violencia en los hogares y las calles, temas ecológicos limpieza en las calles y los espacios en que transitamos.

Los objetivos principales que se persiguen con esta actividad son:

1. Qué los alumnos puedan aprender a permanecer junto a la belleza y el bien, buscarlas para fomentar valores.
2. Qué el alumno aprenda a mirar más allá de su pequeño mundo, y empezar a pensar en los demás.
3. Que el alumno pueda expresar sus áreas de conflicto y preocupación

Lo anterior hará que los jóvenes aprendan buenos valores y distingan con claridad lo que es correcto y lo que no; en la actualidad existe un mundo de información en la que se pueden perder si los dejamos solos, entonces se trata no de ocultarles las tristes realidades sino de que miren, qué pueden hacer para no contribuir con más desastre y cómo pueden alejarse del mal que está presente en todas partes.

Considero que cuando dejamos solos a los jóvenes ponemos en sus manos una responsabilidad muy grande… queremos qué ellos elijan en esta enormidad de información con su poca experiencia, por ello tenemos que prepararlos reflexionar con ellos, claro que no vamos a evitar que cometan errores y con ello se lastimen y lastimen a otros, la perfección no es un atributo humano; debemos prepararlos para que se sientan dignos y capaces de alcanzar metas y ayudar a su familia y a su comunidad, prepararlos para la vida.

Señorita N., sugiero que reflexione con los alumnos, por ejemplo para el video que versa sobre la pobreza, preguntar cuestiones como estas:

- Hacer una orientación hacia el futuro, esta es una técnica, donde se pide al alumno que se imagine dentro de 10 años como un profesionista y se le puede preguntar: ¿en qué lugar estás trabajando? ¿Qué estás haciendo?, ¿Cómo ayudas a tu familia?, y ¿A tu comunidad? En este punto tiene que detallar mucho sobre ese futuro, quienes están ahí, exactamente qué es lo que hacen, oriente todo positivamente.
- Preguntas **presuposicionales**. Si se fija no le estoy haciendo preguntas de si va a ser profesionista o no, o de si va a ayudar o no, le digo que esto va a suceder, estas se llaman preguntas presuposicionales, (presuponemos que las cosas van a ocurrir) con ellas ayudamos a construir un futuro positivo. Al revés de cómo algunos adultos dicen "vas a ser un fracasado" "si sigues así, nunca vas a lograr lo que te propones" "vas a ir de cargador a la central de abastos", etc.
- Luego puede proceder a preguntarles ¿Cómo desde su profesión van a ayudar a que la pobreza se acabe? Y ahí que detallen concretamente lo que harían, cómo le harían, etc.
- Decirles dentro de 10 años, cómo estará nuestro pueblo de pobre, por qué razones.
- Al finalizar se les puede pedir qué harían ahora, en este momento, no se deje convencer de que no pueden hacer nada que están chicos y el problema los rebasa, porque lo primero que tienen que hacer es, SEGUIRSE PREPARANDO, ESTUDIAR CON AHÍNCO, HACER SUS TAREAS, COMPORTARSE DEBIDAMENTE, ETC.
- Haga que se comprometan con algo concreto como grupo e individualmente, que pongan por escrito lo que harán para mejorar su condición académica. Tenga con usted esos escritos y déles seguimiento, pregunte cada semana o cada quince días los avances individuales. Comprometa al grupo a que haga algo bueno por su escuela y que lo cumplan, ejemplo comportarse ordenados, algo que resalte a los ojos de los profesores y de las autoridades.

Con respecto al video "romper el silencio", sugiero que se reflexione:

- Explicarles que existen varios tipos de violencia: psicológica en la que se humilla a las personas, no se les toma en cuenta, se les descalifica cuando nos hablan y no les ponemos atención, cuando no la escuchamos, cuando discriminamos a alguien por su condición física, su color, su peso o su preferencia sexual.

  Violencia física, se da a través de golpes, empujones, etc., violencia sexual que va desde el abuso como tocar a alguien, decirle palabras de doble sentido, mostrarle los genitales hasta la violación.
- ¿Por qué creen que se está presente este problema de la violencia? ¿Qué lo ha hecho crecer?
- ¿Qué puede hacer una persona que vive violencia? Aquí puede dar apertura a que se hable de los problemas de violencia que ellos viven.
- Preguntarles ¿Cuáles creen que son las consecuencias de la violencia?.
- Que identifiquen el tipo de violencia que se da en la escuela.
- ¿Qué pueden hacer para erradicar la violencia?

- ¿A qué se comprometen?

Sugerencias: cuando se trabaja valores como en este caso, su actitud debe ser seria y no reírse de los malos chistes que por ahí puedan surgir, decirles que nos es gracioso reírse del mal ajeno y que ante todo tienen que ser respetuosos. Decirles que no es justificable ningún mal comportamiento aunque pueda ser comprensible la razón por la que ocurre.

Traté en todo momento de escuchar las opiniones y ampliar el panorama hacia corregir los malas creencias que tienen, nada de que…"las mujeres provocan, por eso las violan". Nadie tiene derecho a violar a nadie.

Señorita N., espero que estas sugerencias le sean de utilidad y en el caso de que no sea así, hágamelo saber, considero que esos espacios que usted comparte con los alumnos pueden ser cubiertos con este tipo de actividades, su labor en la formación de los alumnos será apreciada tarde o temprano.

Finalmente creo que tratar de imponer una disciplina sin contenidos educativos donde no se haga reflexión y no se inculquen los valores humanos es una labor hueca que no llega al corazón de los adolescentes, es como formar soldados dispuestos a obedecer sin cuestionar, sin mirar el alcance de sus actos, de tal manera que pueden hacer las cosas más inhumanas solo porque su superior se los ordena.

También es importante que mire si esto que va a hacer modifica en algún sentido a sus alumnos.
Quedo en espera de sus comentarios. Si desea mayor información sobre técnicas y estrategias para trabajar, tendremos que buscar un espacio. ¿Qué tal si se lo proponemos a nuestro nuevo director?

ANEXO 4.3 GRUPO 2º C.

Grupo 2ºC. 1ª Intervención 6 de noviembre de 2008.

Profesora y Tutora: **R. R.**

Entrevista con la profesora.

Necesidad planteada: La profesora R., utilizó una tarea simbólica para crear responsabilidad en uno de sus alumnos, comprar y cuidar una plantita a la cual el alumno puso el nombre de "responsabilidad". La idea surgió también por querer ayudar a este alumno que parece tener problemas de atención y así resolver el manejo de sus tareas y de sus actividades académicas.

La profesora solicitó al resto de sus alumnos ayudaran a su compañero en el cuidado de esta planta, a lo cual el resto del grupo decidió tener la propia.

La situación actual es que algunos alumnos ya no desean cuidar más a su plantita y la profesora busca en esta asesoría tener ideas para saber cómo manejar el ejercicio.

Es importante aclarar que cada alumno puso un nombre diferente a su plantita agregando un significado particular a su cuidado, las llamaron: tarea, libertad, lectura, éxito, etc.

De acuerdo a lo que la profesora me solicita propongo el siguiente ejercicio. Se le entrega a cada alumno una copia del mismo y lo llevan a cabo en la clase con su profesora. Posterior a esto asisto al grupo para **ampliar los cambios** que se presentan y hacer sugerencias para continuar con la tarea.

CUANDO LA PLANTITA CRECE CONMIGO

Estimado Alumno/a:

Cuidar una plantita que es un ser vivo puede tener muchos significados e implicaciones. Puede significar ser responsable porque de ti depende si crece o muere, con ello te puedes dar cuenta de que tanta paciencia o compromiso puedes tener en una tarea como esta. Ahora, si a esta plantita le designaste una representación ya que pensaste que significaba para ti el éxito, la libertad o el hacer la tarea o el ser responsable, entonces cuidarla se vuelve una forma de mostrarte ***como eres y cómo te comportas*** *ante las cosas que quieres para tu vida*. Por ello te pido que reflexiones honestamente sobre los siguientes puntos.

No importa que hayas renunciado a cuidarla, porque imagina si para ti significaba **responsabilidad** y la planta se secó, puede ser que deseas ser responsable pero no haces lo necesario para lograrlo, tal vez solo sea una idea que no estás dispuesto/a a trabajar todavía. Y entonces pregúntate **¿Cuándo lo harás?**

¿Qué necesita pasar en tu vida para que lo hagas? ¿De qué te estás perdiendo al no hacerlo o hacerlo a medias?

REFLEXIONES:

¿Qué te dice de ti mismo/a lo que hiciste con tu planta? (Tal vez que renuncias rápido a tus propósitos que no estás dispuesto(a) a comprometerte o esforzarte o viceversa, que si deseas algo luchas por tenerlo aunque implique esfuerzo).

_____

_____

¿Qué te dice este ejercicio de las personas importantes de tu vida? Que se preocupan por ti te quieren ver alcanzando tus objetivos (esto depende de si no se dieron cuenta de tu planta, te ayudaron a cuidarla, te dijeron que la cuidaras o la cuidaron más que tú).

_____

_____

En este momento checa contigo mismo/a ¿En qué cambiaste al hacer el ejercicio …

_____

_____

Y en qué quisieras cambiar?

_____

_____

Di una actividad que vas a realizar para llevar a cabo este cambio, algo concreto.

_____

_____

Nombre del alumno: _____

Grupo:_____

Fecha:_____

Grupo 2º C. 2ª Intervención 20 de noviembre de 2008

Profesora: **R. R**.

Es la segunda ocasión en que asisto al grupo de la profesora R. R. para apoyarla en la exploración del tema de la plantita. En la primera ocasión se reflexionó acerca de significado de la plantita y lo que descubrieron los alumnos de ellos mismos. Algunos comentarios hacen referencia a que una planta "es una responsabilidad" porque es un "ser vivo", "es algo hermoso", se requiere paciencia y constancia, es "como tener un hijo" al que se tiene que cuidar. De los cambios que vieron en ellos es el hacerse más responsables de sus tareas escolares, participar más en la escuela, esforzarse para lograr algo que se quiere, etc. Algunos alumnos no contestan las preguntas y comentan que no les interesa más, que la planta ya se les secó.

La profesora muestra que ahora tienen una planta para todos que tienen que cuidar y se van turnado para ello. La planta se llama reto.

En la segunda ocasión la maestra R. R., pide que se me muestre la planta y ya está muy maltratada, les pregunto qué es lo se tienen que hacer para alcanzar un reto, ¿cuáles son los pasos a seguir?, concluimos que se tiene que saber qué hacer, la cantidad de agua, de sol y el alimento que requiere la plantita para vivir.

También en esta ocasión la profesora señala el cambio de uno de sus alumnos al cuidar a su planta, y los compañeros van indicando dichos cambios, ahora hace más las tareas, respeta el reglamento y ya no es indisciplinado, alguien dice que su aspecto personal muestra más cuidado y que ya tiene amigos, antes era desagradable en su trato. Le pregunto a este alumno que si él se dio cuenta de estos cambios, dice que no; sugiero si es por la etiqueta negra que antes tenía, responde que sí; lo felicito y termino comentando como él está descubriendo el lado amable que ahí estaba sin cultivar. Al resto del grupo lo felicito también por el hecho de darse cuenta de los cambios de su compañero ya que esto muestra solidaridad y apoyo valores indispensables para una buena convivencia. Les pregunto cómo creen que van a mejorar como grupo haciendo estas observaciones.

Les platico que la SEP quiere fomentar estos valores y lo piensan hacer uno por mes, manifiesto que en el día a día de la interacción fomentamos valores que no precisamente son positivos, lo cual lleva a reflexionar y hacer conscientes nuestras acciones.

Se deja la tarea a los alumnos de investigar sobre los cuidados de las violetas africanas, pienso que tal vez sea necesario que no la muevan tanto de lugar y se quede con cada alumno unos días, se compre algún tipo de fertilizante, se investigue sobre el tiempo de floración y la reproducción de la planta para hacer otras matas y tener otras macetas (y se puedan regalar a otros grupos).

Esta actividad llevaría reflexionar sobre:

- ¿Qué se tiene que tomar en cuenta para resolver un reto?
- ¿Qué aspectos del grupo se involucran cuando el reto es de todos?
- ¿Cómo crece el grupo?
- ¿En qué áreas mejora el grupo?
- ¿Cómo se puede contagiar el resto de la escuela?
- ¿Qué harían para hacer participar a otros alumnos?
- ¿Cómo invitarían a los padres de familia a fomentar estos valores o estás áreas recién descubiertas?
- Cada proceso tiene su tiempo de reproducción y maduración.

La profesora R. realizó un trabajo excelente con su grupo con este tipo de actividades metafóricas, que además van muy de acuerdo con su estilo, desde mi punto de vista solo tengo que proporcionarle algunas ideas para ampliar los cambios y enriquecer un poco más la actividad.

Considero que el efecto de bola de nieve es una posibilidad en el camino que llevan los alumnos y su profesora, los cambios positivos (responsabilidad en las actividades escolares por ejemplo) y los descubrimientos de valores como, la solidaridad el apoyo aceptación y tolerancia, respeto, pueden ser contagiados al resto de la escuela (así como ocurre con los malos comportamientos) esto podría surgir de un proyecto que este grupo realice para la escuela y con ello comprobar que la competencia se puede mostrar en el hacer bien las cosas (como habilidad) para todos y no para mostrar que se es mejor que otro para denigrarlo o mostrar poder.

La sugerencia final que hago a este grupo es que una vez consolidados los cambios y fomentado el trabajo colaborativo realicen un proyecto para la comunidad escolar, algo sencillo pero grande en su impacto.
Finalmente felicito a la profesora y al grupo.

Grupo 2º C. 3ª Intervención 11 de diciembre de 2008.

Formas estratégicas de utilizar las historias.
Historias embebidas.

Pensando en que usted posee un recurso muy importante que es crear historias y contarlas, es que me animo a compartirle una técnica Ericksoniana estratégica. Me ha escuchado decir que las historias son intervenciones indirectas para generar cambios; son llamadas también intervenciones analógicas dirigidas al cerebro derecho. Con ellas se puede conseguir que las personas den forma a sus propios significados y vayan más allá de su conocimiento inicial para con ello encontrar soluciones a las situaciones que les causan problema o les ayuden a enriquecer su vida.

Milton Erickson empleaba el procedimiento indirecto para lograr cambios inconscientes a la mayor rapidez posible ya que la persona no pone resistencia a una historia y si lo puede hacer ante un consejo o una llamada de atención.

Las historias y metáforas cumplen varias funciones interacciónales, según Zeig y Guilligan (1994):
1) Comunicar; 2) Desplazar y 3) Fomentar las relaciones íntimas y de apego entre las personas.

En el salón de clase las intervenciones indirectas como la metáfora o las historias se pueden contar con la intención de transmitir un concepto, evidenciar un punto, sembrar dudas, suscitar reflexiones u ofrecer posibilidades, eso dice Consuelo Casula (2006) y yo considero que también para mejorar la disciplina, suscitar formas de aprender más creativas e interesantes, hacer cambios en los comportamientos de los alumnos e introducir nuevos valores, entre otras cosas.
Técnicamente las historias como instrumento de cambio han de ser contadas con diferente entonación, ritmo, volumen de la voz; subrayando con la voz aquellas palabras que pensamos encierran un mensaje importante, esto crea un trance o estado alterado de conciencia útil para producir un "aprendizaje inconsciente" (Zeig, 1998; Rosen, 1994).
En el trabajo analógico indirecto (historias, metáforas, analogías etc.) se encuentran implícitas técnicas como son la amnesia, el sembrado de ideas, la confusión y la sobre-carga; estas últimas específicamente en el caso de las **historias embebidas**, que es la técnica que le deseo mostrar.

En el ***sembrado de ideas***, se planta la idea de algo que después se va a utilizar o la persona lo va a descubrir para dar alguna solución a algo.

La ***confusión*** se presenta cuando lo que se dice o hace, parece contrario a la naturaleza de la persona, tiene falta de orden o claridad y ese desorden rompe la lógica del cerebro izquierdo, porque la persona por

un momento en que no sabe qué hacer o decir, de tal manera que la sugestión positiva y clara que subrayamos con la voz, entra de manera directa por ser lo más compresible que se ha escuchado. La técnica confusional es útil para llevar un mensaje a personas resistentes o muy racionales y tiene un efecto muy rápido.

La técnica de ***sobre-carga*** se basa en proponer a la persona cualquier tarea complicada (una historia embebida por ejemplo), para distraer la conciencia; las personas tenemos capacidad limitada para poner atención a varias cosas a la vez (solo seis a siete trozos de información), por arriba de esto la mente consciente se sobre-carga y puede aceptar más fácilmente una sugerencia sin la interferencia de la mente consciente.

La amnesia, es útil porque cuando la persona olvida (puede ser momentáneamente) es más fácil que lleve a cabo un nuevo comportamiento, sin la interferencia de la mente consciente o cerebro izquierdo y si después lo recuerda no pasa nada.

Fases para aplicar historias embebidas. Lankton (1986):

1. Se eligen tres historias, una principal y dos acompañantes o que refuercen la historia principal.
2. Se inicia contando una de las historias acompañantes (primera historia). Se elige un punto de la historia, que puede ser más o menos a la mitad y en un punto crucial de la narración se interrumpe.
3. Se inicia a contar la segunda historia acompañante, que también se interrumpe en un momento crucial.
4. Entonces se pasa a narrar la historia principal (tercera historia), en ella está contenido el mensaje principal que deseamos transmitir y se narra completa.
5. Luego se continúa con la segunda historia (acompañante) exactamente en el lugar en que se quedó interrumpida sin repetir palabras, solo continuar donde corresponde hasta concluirla.
6. Para finalizar se retoma la primera historia acompañante y de la misma manera que la anterior se retoma en el punto que se interrumpió y se termina la narración

Sería importante que usted llevara un registro de su grupo a partir de que empiece a utilizar las historias embebidas por varias razones:

- Sabremos si se dan cambios importantes en los alumnos
- Observar cuáles son esos cambios
- Usted pueda hacerse experta en esta técnica al sentirse motivada a aplicarla
- Pueda compartirla con otros profesores
- Pueda divulgar su libro y sea utilizado a favor de la mejora de su institución

ANEXO 4.4 GRUPO 1º C

Grupo 1º C. 1ª Intervención 30 de octubre de 2008 Profa. S.

1. Observaciones.

Alumnos:

Los alumnos son muy hablantines, distraídos a la hora en que la profesora imparte las instrucciones, algunos estudiantes no traen el material y bostezan, se aburren, realizan la actividad muy lentamente; la profesora les indica que si alguno de sus compañeros que trajo el material lo comparta con ellos. Otros estudiantes no realizan la actividad porque no entienden la instrucción. Algunos de los alumnos son muy dependientes de la atención de la profesora. No son curiosos para preguntar acerca del ejercicio.

Recursos: algunos alumnos son afables, permanecen en sus lugares, al escuchar el cuento que la profesora les platica hacen reflexiones muy vivas e interesantes.

Profesora:

Permanece del lado izquierdo, las preguntas las hace regularmente a los alumnos, poco a las alumnas. Con frecuencia se refiere a dos o tres alumnos para que den respuesta a sus preguntas.

Recursos: Tiene un manejo adecuado de su voz, es creativa. Ofrece una estructura y organización muy clara de su clase. Aplica muy bien el reglamento escolar, tiene mucha paciencia y muy buena capacidad para hacer reflexionar a sus alumnos con preguntas interesantes.

Espacio físico. La forma lineal, en que están acomodados los pupitres no se presta para que se fomenten valores como la solidaridad y el apoyo, además de dificultar el contacto de la profesora con sus alumnos, sobre todo los que se ubican en los pupitres de adelante.

2. Soluciones intentadas

- La profesora solicita que los alumnos que trajeron el material lo compartan con quienes no lo trajeron. Al final de la clase solo pone participación a quienes lo trajeron.
- Se queda en silencio cuando los alumnos hablan muy fuerte y no la escuchan, para llamar su atención.
- Cedió una hora de su clase para platicar con sus alumnos y resolver los problemas de convivencia.
- Cuando no la atienden dice, “estoy esperando a la hora que quieran…”
- Pregunta cuáles son las instrucciones para ratificar que fueron comprendidas.

3. Entrevista

Se entrevista a la profesora después de observación con el fin de saber acerca de las construcciones que tiene sobre el grupo y su propio desempeño. Se realiza antes de presentar la propuesta.

- ¿Qué es lo que le preocupa de este grupo?
- ¿Qué le genera este grupo?
- ¿Qué es lo que ha intentado hacer?
- ¿Qué piensa que puede hacer después de lo que yo sugiera?
- ¿Alguna vez ha intentado un acomodo de los pupitres diferente?

4. Propuesta.

1. Mover los pupitres para formar equipos

2. Formar un equipo con los alumnos que no traen material para retarlos a que ese grupo sea cada vez más pequeño hasta desaparecer.

3. Leer cuentos sobre el tema de la responsabilidad, personas que no hacen lo que les corresponde y otras que cumplen la tarea.

4. La profesora puede preguntar a los alumnos que es lo que ellos creen que hacen mejor, cómo lo pueden ampliar para cambiar las áreas de dificultad que tienen.

5. Hacer compromisos por escrito acerca de la mejora que desean hacer. Preguntar ¿Cómo puedo saber que ellos lo van a cumplir, a qué calificación desean arribar, ¿Qué es lo que tienen que hacer para mejorar?

6. Explicitar la estructura, dinámica y tiempo de la clase y poner un nombre atractivo a cada parte o sección en la que está dividida.

Ejemplo:

- Miscelánea
- Instrucciones.
- Desarrollo o proceso de trabajo
- Reflexión o elaboración de hipótesis o teorías propias
- Aporte de la profesora
- Conclusiones
- Cierre
- Tareas. Aquí se pueden dejar algunas de interés personal para el alumno.

7. Después de cada tema la profesora puede otorgar un premio a los alumnos en el que ellos realicen un esfuerzo y al mismo tiempo parezca un regalo: investigar sobre el amor, noviazgo, traer una película interesante, poemas sobre temas de interés para los /as jóvenes.

8. Puedo hacer un modelaje de alguna parte de la propuesta.

9. Ambas podemos trabajar lo que desea insertar.

Elaboré una hoja de información para el alumno con el fin de que cada uno de ellos nos proporcione información particular sobre lo que le puede ayudar en su desempeño escolar y mejore su relación con su profesora y con ello el clima del aula.

La profesora hace uso de la información recabada y con ello se amplían las propuestas particularizando en cada alumno.

HOJA DE INFORMACIÓN DEL ALUMNO

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

Querido alumno:

Tu maestra y yo estamos interesadas en ayudarte en la escuela. A continuación por favor anota las ocasiones en que crees que te va mejor en la escuela (piensa en los meses pasados o en el año pasado): por favor sé específico. Esta es tu oportunidad de decirnos lo que piensas que te ayudará a trabajar mejor y con más frecuencia.

Por ejemplo: "Trabajo mejor en la escuela cuando pienso que le agrado al maestro; cuando comprendo lo que se me dejó de tarea y la coloco en mi cuaderno para entregarla; cuando el maestro me pregunta y no ignora mis respuestas; cuando existe cordialidad entre mis compañeros", etc.

1._____

2._____

3._____

4._____

5._____

Lo que me funcionó en clase esta semana:

_____

_____

Firma del alumno

Siguiendo el procedimiento anterior participé con otro de los grupos que la profesora S., tenía a su cargo. Observé el trabajo de la profesora durante la hora que dura su clase siendo la última del día.

De la misma manera que se solicita información sobre aspectos relevantes para el desempeño del alumno útil para la profesora, se elabora otra hoja de información donde el alumno le pide información para mejorar su desempeño y con ello el clima de la clase sea más favorable. Otra indagación importante es la proporcionada por la profesora con el fin de explorar sus recursos, ampliarlos, destacando lo que en el pasado ha sido adecuado para ella.

Como se puede apreciar se hacen preguntas que implican los aspectos relacionales.

ANEXO 4.5 GRUPO 1º F.

Grupo 1º F. 1ª Intervención 6 de noviembre de 2008

Profesora: **S.**

1. Observaciones.

Alumnos:

- Son muy dependientes de la maestra para solucionar los problemas que les representa la dinámica de grupos pequeños
- No tienen iniciativa
- La maestra es requerida afuera por una mamá que lleva un comprobante médico y algunos alumnos toman esto para platicar, bromear, bostezar y hasta juguetear, otros si trabajan (aprox. la mitad del grupo).

Recursos:

- Cuando entienden lo que van a realizar se muestran interesados.
- En esta forma de trabajo observo que más alumnos se involucran en la tarea.

Profesora:

- Introduce la dinámica de colocar al grupo total en pequeños equipos, con una variante a trabajar del tema.
- Explica a los alumnos la actividad con claridad.
- Resuelve el hecho de que los alumnos no hayan traído el mapa, les consigue uno
- Vincula el tema con situaciones de la vida cotidiana.

Propuesta:

- ❖ Dado que solo cuenta con una hora de clase, podría probar traer por escrito las instrucciones y dárselas a cada equipo.
- ❖ Se puede intentar un ejercicio de relajación para iniciar la actividad y pongan atención además de hacerlos responsables de escuchar las instrucciones.

INFORMACIÓN DEL PROFESOR ACERCA DE SUS RECURSOS

Nombre: _____ Fecha:_____

¿Desde el momento en que decidió ser apoyada, qué recursos ha descubierto o ha confirmado que tiene como docente? Mencione por lo menos seis.

_____

_____

_____

¿Cómo ha usado estos recursos en el pasado que le hayan dado un buen resultado?

_____

_____

_____

¿En qué aspectos los puede usar en el presente? Explique cómo utilizaría cada recurso en varios aspectos de su práctica docente con el fin de mejorar la interacción con sus alumnos.

_____

_____

¿Cómo se dará cuenta de que usted está en el camino correcto y utilizando estas capacidades?

_____

_____

¿Quién cree que se dará cuenta primero que nadie? Y luego ¿Quién?

_____

_____

¡Gracias!

INFORMACIÓN DEL PROFESOR PARA EL ALUMNO

Estimada profesora:

Su alumno/a _____ está interesado(a) en saber cuándo considera usted que funciona bien en su clase. Su ayuda servirá para que _____ comprenda cómo trabajar bien en la escuela y con más frecuencia. Por favor sea específica.

Por ejemplo: Cuando B., trajo el material me pareció que aportó mucho a la clase ya que es un alumno muy inteligente, estaba atento y muy comprometido con la actividad. Esto a mí me motiva y me ayuda a prestarle mayor atención. Esta forma tendrá que ser entregada al alumno a la mayor brevedad posible.

Muchas gracias.

_____

Mtra. Juana Bengoa González

Investigadora del tema: La convivencia escolar y sus problemas

1._____

2._____

3._____

4._____

5._____

6._____

7._____

Fecha: _____

_____

Firma de la profesora

2ª. Intervención **Grupo 1º. F** 25 de noviembre de 2008

Profesora: **S.**

La profesora S. viene a buscar asesoría con la idea de comentar la aplicación de algunas intervenciones con estrategias Ericksonianas. Dice que a los grupos que llegan de actividades muy revolucionadas muy (inquietos) les ha hecho una relajación tomando en cuenta los canales perceptivos: visual, auditivo y kinestésico; además en ese estado de relajación les comenta el tema de la clase. Los alumnos responden bien al ejercicio.

Las dudas de la profesora son:

- Que le resulta muy abrupta la manera en que solicita a sus alumnos que abran los ojos, no sabe cómo hacerlo.
- Pregunta si los alumnos en algún momento se van a cansar de este tipo de ejercicios.
- Si es correcta la decisión que tomó de no contarles cuentos porque cree que los temas de los mismos no ayudan a su trabajo.

La profesora solicita:

- ❖ Que asista a su grupo y le modele, cómo hacer los ejercicios.
- ❖ Le proporcione teoría que le permita saber que está haciendo, algo que sea digerible y pueda entender.

Sugerencias:

- ❖ Antes de que abran los ojos introducir el tema de su clase, tomando palabras de los diferentes canales preceptúales.
- ❖ Indicar con ojos cerrados las actividades a realizar.
- ❖ Debe observar las reacciones del grupo, si bostezan, ríen, mueven la mano e incluirlas en la relajación, ejemplo: “mientras tu mano se mueve y bostezas o simplemente te quedas quieto/a, escuchas los sonidos de afuera del salón, de adentro del salón, sientes tu cuerpo, que está dispuesto al trabajo del día de hoy muy relajado y contento por aprender, muy relajado y curioso” etc. Aquí se emplea uno de los conceptos Ericksonianos más importantes, el de UTILIZACIÓN.
- ❖ Hacer algunas sugestiones sencillas como: “y cuando abras los ojos te notarás muy dispuesto/a a aprender, a cooperar con tus compañeros/as y con tu profesora, el aprendizaje será una aventura deliciosa” etc.
- ❖ Decirles que hagan una o dos respiraciones y se ubiquen en el salón, satisfechos y dispuestos al trabajo.

- También se les puede indicar que cuando abran los ojos van a encontrar sobre su pupitre las indicaciones, etc.
- La técnica de ENTREMEZCLADO se una en la relajación para subrayar algo importante, esto se puede decir deletreando, cambiando el tono de la voz, la velocidad, etc.
- Cuando se dice que tomen una o dos respiraciones y abran los ojos, la voz debe hacerse normal para que salgan de la relajación.
- Los cuentos, metáforas, analogías, anécdotas son *intervenciones indirecta*s para hacer cambios de conducta de creencias y sentimientos, su valor estriba en que cada quien lo adecua a su momento, problema, circunstancia y la riqueza es la gran cantidad de significados que se pueden compartir ya que todo lo que se diga puede ser de utilidad para alguien "nada es verdad, nada es mentira, todo es según del color con que se mira"
- Técnicamente el fraseo se construye de manera diferente cuando se hace una relajación o trance a cuando se hace un discurso normal. En el caso del trance o relajación, se frasea haciendo conexiones que no tienen lógica para el cerebro izquierdo pero sí para el cerebro derecho, ejemplo: "escuchas mi voz los sonidos del afuera, bostezas o estás ahí quieto/a ***y*** tu mente se prepara para … a-pren-der … gus-to-sa-mente … a-le-gre-mente

Observaciones:

- Se le comenta a la profesora que es difícil que se aburran de este tipo de ejercicios porque cada vez ocurren diferentes lecturas del grupo, este se manifiesta de formas diversas y que lo que tiene que saber es UTILIZAR todo lo que el grupo hace.
- La profesora está mirando que no con todos los grupos se puede hacer lo mismo y que los cuentos serán muy buenos pero pueden no aplicar en ciertas circunstancias, estos ejercicios la están llevando a un pensamiento más circular y estratégico.

Nota: este escrito es comentado con la idea de modelarle a la profesora S. un ejercicio Ericksoniano aplicado al grupo de alumnos.

ANEXO NÚMERO 5

INTERVENCIONES GENERALES

ANEXO 5.1

Taller para docentes: construcción de nuevas realidades para la mejora de la convivencia escolar, basada en intervenciones estratégicas.

PRESENTACIÓN:

El presente trabajo es una herramienta elaborada para los docentes, con la intención de invitarlos a reflexionar sobre sus marcos referenciales a través de los que realizan su actividad docente. Diariamente resuelven y buscan relacionarse con los actores con quienes tejen el entramado del proceso educativo.

La diversidad y complejidad de la vida y relaciones (en la actualidad), nos exigen formas de comprensión y solución también diversas y creativas a los problemas relacionales que se viven en cualquier ámbito donde nos movemos. Esta comprensión se aleja cada vez más de la linealidad: causa- efecto, de las verdades fijas, o de tratar de comprender un problema hasta el fondo ya que este se mueve tan rápidamente que nos obliga a buscar paradigmas nuevos y más útiles que los resuelvan.

La pregunta que surge es… ¿Podemos mover nuestras construcciones del mundo y con ello dar un salto paradigmático?
La base desde la cual se invita a los docentes a colocarse nuevos lentes de comprensión y construcción de la realidad es el constructivismo y las herramientas para la solución de los problemas de convivencia son: la noción de cambio de la escuela de Palo Alto California y las intervenciones estratégicas de uno de los psiquiatras más importantes del siglo XX, Milton H. Erickson.

Los sistemas vivientes tienen la característica de cambiar constantemente y las diferentes teorías que versan sobre el cambio, pasan por posturas, que van desde confiar en que conociendo todos los factores que “causan” el problema se puede modificar una situación problemática hasta pensar que un pequeño cambio es suficiente para modificarlo.
Desde la perspectiva aquí analizada, un cambio en la manera de pensar y de actuar se opone más al lastre de nuestras creencias, tabúes, teorías y dogmas, que se repiten de generación en generación como “verdades” definitivas.
Por lo tanto la primera tarea a realizar cuando se quiere emprender el camino hacia una nueva manera de pensar y de actuar, es revisar la naturaleza específica de cada una de éstas construcciones, es posible que se encuentre una constante entre ellas y que sean estas las que nos permiten resolver problemas que se repiten una y otra vez en nuestras vidas e interacciones. La visión propia es experimentada como la única

visión posible “normal” del mundo, precisamente porque el mundo “es” así y no de otra manera. Ello nos lleva a analizar algunos conceptos.

Cuando se habla de homeostasis se plantea una de las características de los sistemas (desde el individuo, hasta los grandes grupos) que es su tendencia a mantener sus reglas y organización; incluso cuando tienen lugar grandes perturbaciones dentro de ellos, los sistemas tienden a emplear la receta contraproducente de más de lo mismo y con ello producir casi irremisiblemente más de los mismos problemas (Watzlawick, 1992).

Epícteto hacía constar que no son las cosas por sí mismas las que nos preocupan sino las opiniones que tenemos de ellas. Retomando a los filósofos antiguos, el constructivismo moderno puede analizar los procesos de percepción, de comportamiento y de comunicación, a través de los cuales los seres humanos forjan sus realidades individuales, sociales, científicas e ideológicas. Esta construcción de la realidad planteada ya por Piaget, da un vuelco importante a nociones clásicas acerca del cambio y por ende del comportamiento humano.

Sabih y Beer (citado en Watzlawick, 1992), han llamado la atención sobre una regularidad de los sistemas que consiste en que el funcionamiento de un sistema depende fundamentalmente de si cumple con la ley de la diversidad, es decir si su complejidad es tan grande como la de su entorno y no de si se puede predecir su evolución valiéndose de experiencias anteriores.

Aquí es donde se inicia el planteamiento de las posibilidades que el constructivismo nos ofrece para la praxis de la vida. Su aplicabilidad rebasa el ámbito de la Psicología, para introducirse en organizaciones y sistemas tan amplios como el educativo los negocios, la industria por señalar algunos.

Se puede señalar que existen razones para suponer que el aplicar más de lo mismo lleva al fracaso en la búsqueda de soluciones a los problemas que día a día se viven en el ámbito escolar, en la interacción de los diferentes subsistemas que en él se retroalimentan: la primera razón parece muy obvia y reside en el continuo cambio de las condiciones ambientales -sociales.

Ninguna modificación es para siempre, en la naturaleza por ejemplo son eliminadas con la muerte especies que no poseen el necesario equilibrio homeostático; en la familia se producen: divorcios, suicidios, psicosis; en los grandes sistemas humanos se producen trastornos cada vez más amenazadores como es el caso de la violencia de un clima poco saludable que se vive la escuela. Existe una idea que es realmente *peligrosa y mortífera*: crear la ilusión de haber encontrado la solución definitiva.

La segunda razón en inmanente al sistema, desde una perspectiva más tradicional no se observan los cambios cualitativos que se originan en los sistemas en este caso instituciones educativas que al crecer no

solo requieren aspectos materiales que pueden llegar a un límite dados los presupuestos asignados, por ejemplo se requieren más escuelas y con ello un sin fin de necesidades materiales y junto a estas existen algunas de corte cualitativo que son menos previsibles.

El cambio repentino empuja a situaciones que de pronto se convierten en lo contrario de lo que se pretendía esto era conocido por Heráclito con el nombre de anantiodromía. Deberíamos disponer de una comprensión suficiente de las propiedades de los grandes sistemas para poder actuar profilácticamente con eficacia, en el mejor de los casos buscar algunas regularidades, ya que es poco probable tener un cuadro completo.

Para cerrar esta presentación vienen a colación las palabras de Watzlawick citadas en la introducción del libro el Arte del cambio, en el que hace una invitación a los profesionales que tienen interés por la educación y la solución de problemas humanos, los invita a que incorporen los conceptos de la escuela estratégica de Palo Alto California y las intervenciones Ericksonianas ya que “resultan aplicables a otros contextos interpersonales más usuales, no clínicos” (Nardone, 1992, p. 13)

1ª. Sesión ¿QUÉ ES EL CONSTRUCTIVISMO?

Objetivo General: analizar las características epistemológicas del constructivismo.
Objetivos particulares:

- Reflexionar sobre la postura actual de los participantes
- Revisar la actitud de los participantes hacia el cambio epistémico.
- Formular en el docente la posibilidad de utilizar el Constructivismo como lente para la interpretación de los problemas de convivencia escolar: violencia e indisciplina.
- Revisar la noción de cambio 1 cambio 2
- Revisar la relación cambio- homeostasis

Ejercicios:

1) ¿Qué sucesos tienen que ocurrir en tu vida para que te decidas a modificar tus creencias y comportamientos?
2) En el pasado ¿En qué áreas de tu vida has realizado cambios importantes y qué consecuencias tuvieron?
3) ¿La realidad se crea o se descubre?
4) ¿Qué utilidad tendría para tu vida modificar tu epistemología?
5) ¿Concuerdan los números 12 y 48? A la pregunta inmediata del sujeto en qué sentido deben concordar o no estos números, el expositor responde que la tarea consiste precisamente en descubrir esta relación. Al sujeto se ofrece una serie de relaciones evidentes: son números pares, ambos son

múltiplos de 2, 3, 4 y por tanto también de 6 y de 12; si se tratara de minutos juntos formarían una hora y así sucesivamente. El sujeto dice que concuerdan y el expositor dice que “Falso”. En base a estas respuestas, las posibilidades tomadas justamente en consideración ya son excluidas con seguridad. El siguiente par de números podría ser: 17 y 83. El sujeto piensa que esta vez que el número menor precede al mayor; que ambos números no sólo son impares son números primos y juntos suman 100. Entonces se decide que concuerdan a lo que de nuevo, el expositor declara “Falso”. Se sigue así durante algún tiempo hasta que poco a poco las respuestas son correctas y el sujeto a formado sus hipótesis sobre la concordancia de estos números, aunque todavía no perfecta, pero aparentemente en gran parte correcta. Llegados a este punto el expositor interrumpe el experimento, se deja explicar las hipótesis y sólo entonces comunica al sujeto que el dio sus respuestas positivas de acuerdo con la mitad ascendente de la curva de Gauss, es decir, primero muy raras veces y después más frecuentemente y que, por consiguiente, entre los dos acontecimientos (la respuesta del sujeto y la reacción del investigador) no existió relación de ningún tipo. Para la mayoría de los sujetos esto es de momento inaceptable. Quien con un trabajo ímprobo ha construido orden en un mundo sin sentido y sin reglas sólo por eso no está dispuesto a renunciar a su construcción porque considera este orden como una realidad encontrada y no inventada. Algunas veces esto puede llegar al extremo de que el sujeto trate de convencer al experimentador de que su lista de pares de números se basa en un orden que a él se le paso por alto.

Lo anterior se parece a una historia: Conchis cuenta a Nicolás dos historias dramáticas; una de un rico coleccionista de arte cuyo castillo en Francia quedó destruido una noche por el fuego junto con todas sus pertenencias; la otra de un campesino Noruego que como un ermitaño esperaba desde hace años la venida de Dios. Una noche tiene la visión esperada. Conchis añade que eso acontecía la misma noche en que se incendió el castillo. Nicolás pregunta: “no querría decir con ello”, Conchis le interrumpe: con ello no quiero decir absolutamente nada. Entre los dos no existe ninguna relación. Ninguna relación es posible. O dicho de otro modo, yo soy la relación, yo mismo soy el significado de la relación. Esto hace referencia a la comprensión revolucionaria de Einstein, de que en el mundo físico no existe simultaneidad alguna sin un observador que la produzca.

Dado lo anterior las construcciones, creencias, teorías, pensamientos y acciones con los que decidimos cómo vivir la vida, pueden ser consideradas como una posibilidad entre infinitas posibilidades, según las cuales puede ser ordenado de uno u otro modo el material amorfo de la realidad. La filosofía se ha liberado de este modo de ver desde Hume y Kant; la ciencia a partir de Einstein y su famosa respuesta a Heisenberg: “es absolutamente falso tratar de construir una teoría basándose solo en magnitudes observables, en la realidad sucede precisamente lo contrario. La teoría determina lo que podemos observar”.

¿Qué es el constructivismo?

Lo real

¿Qué es lo real? es el resultado o bien de convenciones interpersonales encontradas por uno mismo, o bien de aquellas en las que como parte de determinada cultura, sociedad o familia, somos literalmente introducidos al nacer. Real es, al fin y al cabo, lo que es denominado real por un número suficientemente grande de personas (Watzlawick, 1992).

La primera pregunta ha llevado a otras como por ejemplo ¿cómo sabemos lo que creemos saber? esta pregunta ha preocupado a filósofos durante milenios. El *qué* se refiere a los resultados de la indagación de la realidad; el pensamiento tradicional supone que esa realidad puede ser encontrada. El *cómo,* es un problema más difícil, para penetrarlo el pensamiento debe salirse de sí mismo y observar cómo trabaja, se trata de procesos mentales, donde la imagen de la realidad no depende de lo que es exterior a nosotros, sino que inevitablemente depende también de cómo concebimos ese *qué.*

Pero ¿qué significa la palabra *creer* de la pregunta? Se trata de algo que ya sabían los presocráticos y que cada vez reviste mayor importancia; se trata del punto según el cual toda realidad es, en el sentido más directo, la construcción de quienes *creen* que descubren e investigan la realidad, en otras palabras la realidad hallada es una realidad *inventada* y el inventor no tiene conciencia del acto de su invención, sino que cree que es algo independiente de él que puede ser descubierta; y es a partir de esta invención que percibe el mundo y actúa en él, (Watzlawick, 1994).
La ontología y la epistemología, se ocupan de *qué* y del *cómo*. El constructivismo tiene su origen en la antigüedad, pasa por Giambattista Vico, Immanuel Kant, Eduard Zelle, Wilhelm Dilthey, Edmund Hussserl, Ludwig Wittgenstein y llega al círculo de Viena, a Jean Piaget, a Edwin Shrodingero, a Werner Heisenberg, a George Kelly, a Peter Berger, a Thomas Luckman, a Nelson Godman entre los principales.

El constructivismo encontró oposición principalmente en el siglo XVIII, quizá porque va en contra de la cosmovisión tradicional. Una de las principales ideas a las que nos lleva es a hacer del hombre pensante el único responsable de su pensamiento, de su conocimiento y por tanto de su conducta. Lo cual también deriva en otra idea importante, que en nuestras manos está la solución y la posibilidad de modificar lo que se haga necesario, nos responsabiliza pero también nos libera de las certezas encorsetadas que muchas veces nos convierten en víctimas de los acontecimientos.

Dice Watzlawick, (1994:20), con respecto a lo anterior: “hoy en día, cuando los conductistas intentan asignar toda la responsabilidad al medio ambiente y los sociobiólogos se complacen en atribuir buena parte de ella a los genes, resulta poco simpática una teoría que sostiene que el mundo en el que parecemos vivir lo debemos solo a nosotros mismos.

EL constructivismo se aparta del mundo conceptual tradicional en lo referente a saber y realidad, mientras esta concepción dice, que existe un acuerdo o correspondencia gráfica (icónica) entre éstos, el constructivismo ve dicha relación como una adaptación o ajuste en el sentido funcional. El realista radical busca conocimiento con la realidad de la misma manera que se busca pintura para que corresponda con la pintura que está pintada la pared que se tiene que arreglar.

Cuando se hace referencia a que algo encaja se tiene en mente una relación diferente. Una llave encaja en la cerradura cuando la abre. Ese encajar describe una capacidad de la llave, pero no de la cerradura. Por los ladrones sabemos que una gran cantidad de llaves pueden abrir nuestras puertas. Desde el punto de vista del constructivismo todos nosotros: hombres de ciencia, legos, escolares, animales, seres vivos de todas las especies, estamos frente al mundo circundante como un bandido ante una cerradura que debe abrir para adueñarse del botín (Glasersfeld, 1994).

Retomando la mirada constructivista, Glasersfeld (citado en Watzlawick, 1992), refiere que de la llamada realidad “real” en el mejor de los casos sólo podemos saber lo que no es: el saber es construido por el organismo viviente para ordenar, tan ampliamente como sea posible, el flujo informe en sí y por sí, de lo que vive, en experiencias repetibles y en relaciones relativamente seguras entre éstas. Las posibilidades de construir un orden semejante, están siempre determinadas por los pasos que preceden a la construcción.

Esto es lo que se denomina realidad de segundo orden, que condiciona nuestra visión del mundo, nuestros pensamientos, sentimientos, decisiones y acciones que son el resultado de un determinado orden en el que, por así decir, encorsetamos la diversidad caleidoscópica y fantasmagórica del mundo y que, por consiguiente no es el resultado de la comprensión del mundo “real” sino que construye en el sentido más propio un mundo idiosincrásico. Sin embargo, no somos conscientes de esta construcción y suponemos ingenuamente que ella existe independientemente de nosotros. Parafraseando a Einstein, en el mundo físico no existe simultaneidad alguna sin un observador que la produce.

El constructivismo es radical porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste ya no se refiere a una realidad ontológica, objetiva, sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo por nuestras experiencias. En palabras de Piaget el constructivista dice: la inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma.

Al dar por sentado que el conocimiento debe reflejar la realidad, la epistemología tradicional ha creado para sí misma un dilema insoluble. Si el conocimiento es una imagen del mundo como tal es necesario un criterio que indique cuando esas descripciones son verdaderas. Tenemos que confiar entonces, en nuestros

sentidos. Un segundo aspecto que se plantea es la cuestión de por qué y sobre todo cómo se explica que podamos buscar y aún encontrar una estructura en nuestro mundo de experiencia cuando tal estructura no puede ser dada por la realidad.

2ª. Sesión. PENSAMIENTO ESTRATÉGICO. APORTES DE MILTON H. ERICKSON Y DE LA ESCUELA DE PALO ALTO, CALIFORNIA.

Objetivo general: que los participantes conozcan el pensamiento estratégico, así como las fuentes de las que se alimenta

Objetivos particulares

- Distinga la diferencia entre las nociones tradicionales y en las que se basa el pensamiento estratégico.
- Reconozca y explique qué es el pensamiento estratégico.
- Dotar al docente de herramientas estratégicas útiles para la solución de la indisciplina y la violencia.

EJERCICIOS**:**

Para pensamiento estratégico

1) Unir los nueve puntos, mediante cuatro líneas rectas sin levantar el lápiz del papel. Casi todos los que intentan resolver este ejercicio introducen como parte de la solución un supuesto que consiste en creer que los puntos constituyen un cuadrado y que la solución debe hallarse dentro de este último, condición autoimpuesta que no está contenida en las instrucciones. Así pues el fallo se encuentra en la solución intentada. La solución consiste en un cambio 2, abandonar el sistema lógico creado. La solución se descubre como resultado de examinar los supuestos acerca de los puntos y no los puntos en sí.

A continuación se revisará con detalle la concepción de cambio que aporta el grupo de Palo Alto la influencia que ha recibido y el trabajo estratégico de Milton H. Erickson, el cambio desde la visión de estos autores, trae noticias a todos los interesados en buscar cambiar situaciones para vivir mejor, ahora se centra en las relaciones no en los procesos internos, en el manejo de un lenguaje imperativo que construya nuevas realidades, en el presente y el futuro y finalmente en dar pequeños pasos. La vida regala a cada momento dificultades que en ocasiones se convierten en problemas y que nos mueven a otro punto en las relaciones y en crecimiento personal. La vida es un reto y los conflictos pueden ser oportunidades.

Pasado versus presente y futuro Una de las convicciones que comparten las escuelas clásicas acerca de la solución de problemas, es la de creer que se tiene que conocer el origen del problema en el pasado para

que pueda ser resuelto en el presente, esta idea se halla instalada en el pensamiento lineal, mismo que ha tenido un vertiginoso progreso en la ciencia en los últimos trescientos años. Hasta mediados del siglo XX pocos ponían en duda esta concepción científica basada en la causalidad, determinista, lineal. En este siglo también se ha producido una de las ilusiones más terribles: la idea de haber encontrado la verdad definitiva y por tanto la solución final (Nardone, 1992).

Nardone continua diciendo, que una consecuencia correlativa a la convicción de poseer la verdad última, es la facilidad de refutar toda evidencia contraria. Si un problema es resuelto de manera espontánea por ejemplo o a través de otro mecanismo que no sea el de buscar en el pasado las causas últimas no satisface los criterios de una gran mayoría de las teorías psicodinámicas, psicoanalítica, psiquiátrica (entre otras) y por tanto no es un problema. La impresión que se tiene es que es más importante salvar la teoría que la situación o las personas implicadas en el problema y viene a la mente el dicho de Hegel, “si los hechos no se adecuan a la teoría, tanto peor para ellos”.

¿Sería posible solucionar los problemas humanos de modo natural y espontáneo y a partir de hechos cotidianos? Para ejemplificar lo anterior el autor retoma un pasaje de “Los miserables” de Víctor Hugo, donde uno de los personajes principales hace un cambio importante en su conducta pasando de ser un criminal sin sentimientos a un hombre capaz de compadecerse. Jan Valjean, un criminal violento, tras su liberación después de una larga permanencia en la cárcel que lo habían vuelto todavía más brutal fue sorprendido por el obispo de la iglesia robando en la misma. El obispo con amabilidad, en vez de tratarlo como a un criminal le pregunta ¿por qué ha olvidado dos candeleros de plata que formaban parte de un regalo que él le había hecho?, bajo el efecto de la turbación causada por la *reestructuración* de la situación operada por el obispo, Valjean se da cuenta de lo cruel que ha sido su comportamiento y piensa enmendarlo.

Víctor Hugo explica, que este hombre ya no era el mismo, todo había cambiado para él, ya no estaba en su mano poder desembarazarse del hecho de que el obispo le había hablado y le había cogido la mano. Lo que Víctor Hugo muestra es la experiencia del cambio profundo que emerge de la acción inesperada e imprevisible de alguien.

Dice Blaise Pascal, para que un no creyente pueda llegar a tener fe, solo tiene que comportarse como si ya fuera creyente por ejemplo: rezando, usando agua bendita, recibiendo los sacramentos etc. La fe llegará por causa de estas acciones. En muchas ocasiones los problemas que deseamos resolver están relacionados con los significados, el sentido y el valor que se atribuye a las situaciones esto es con la realidad de segundo orden. Desde aquí se pueden operar cambios que ayuden a construir nuevos significados.

Pensamiento lineal versus pensamiento circular. La aplicación del enfoque sistémico, introdujo la idea de los problemas originados en las relaciones por lo que las preguntas sobre los problemas cambiaron de los tradicionales porqués al ¿Para qué? ¿En qué clase de sistema el comportamiento asume su sentido? ¿Qué tipo de solución ha intentado este sistema?

Lenguaje indicativo versus lenguaje imperativo sugestivo. En las teorías tradicionales que intentan el cambio lo hacen a partir del lenguaje indicativo, esto es el lenguaje de la explicación, confrontación, interpretación, este es el lenguaje de la causalidad lineal y de la ciencia clásica.
Otra pregunta es ¿existe otra forma de lenguaje que responda a esta forma de crear una realidad diferente y solucionar los problemas? La respuesta es el lenguaje imperativo: "mira el microscopio" si se quiere motivar a alguien a una acción que no ha llevado a cabo por sus propios marcos o realidad de segundo orden entonces la acción misma, lo llevará a experimentar algo que no hubiera sido posible a través de la interpretación o la aclaración, esto explica el imperativo estético de von Foerster "si quieres ver, aprende a obrar" (cit en: Nardone, 1992). Un ejemplo es el hecho histórico tantas veces citado, los contemporáneos de Galileo rechazaban mirar el telescopio, porque ellos sabían aún sin mirar, que lo que él afirmaba no podía ser comprendido dentro del marco de su realidad de segundo orden.

Regresando al lenguaje imperativo, el psiquiatra Milton H. Erickson lo uso magistralmente en las prescripciones del comportamiento para lograr el cambio, al margen de los estados de trance. Erickson, fue un maestro en esquivar la resistencia de las personas, con ello nos lego "aprender y usar, el lenguaje del paciente" En la Hipnoterapia se usa el lenguaje del paciente y sus construcciones de la realidad, para luego enviar sugestiones en ese mismo lenguaje y minimizar la resistencia. El término imperativo acompaña al sustantivo acción, indica que la emisión de una palabra es ella misma la realización de una acción y no el simple decir algo, ejemplo:

Una sugestión hipnótica es un imperativo a comportarse *como si* algo hubiera adquirido realidad por el hecho de haber ejecutado la orden. Los imperativos entonces, pueden literalmente construir realidades que tienen efecto sobre las vidas humanas.
Otros ejemplos de manejo del lenguaje son las llamadas profecías *autocumplidoras y el cómo sí.*

Las primeras son conocidas por los terapeutas no ortodoxos y los corredores de bolsa, en este caso el futuro determina el presente y no el pasado, la *profecía del acontecimiento*, lleva a su realización (Watzlawick, 19). El cómo sí se refiere a actuar como si algo ya estuviera ocurriendo diferente en nuestro pensamiento o acción, se trata de una ficción que muchas veces termina por incorporase a la vida ejemplo de ello es lo narrado de Blaise Pascal sobre tornarse creyente.

Cambios generales versus pequeños pasos. Otro aspecto importante para que el cambio se genere también contrario a la idea tradicional es lo que Popper llama la política de los pequeños pasos. Nardone cita también a Bateson "quien quiera hacer el bien debe hacerlo en los pequeños detalles. El bien general es la coartada de los políticos y los bribones" (1992, p. 31) en realidad son lo mismo.
La naturaleza nos ha mostrado que los cambios espectaculares nos llevan a catástrofes como terremotos, tornados, etc.

Pensamiento estratégico.

1.- Se funda en la idea de que ninguna ciencia puede brindar una explicación definitiva y verdadera de la realidad y que la realidad está más bien determinada por el punto de vista del observador- investigador.

De acuerdo con lo anterior Bateson (1980) decía: "la ciencia es un modo de percibir, organizar, y dar sentido a las observaciones construyendo teorías subjetivas, cuyo valor no puede ser definitivo" Para los profesionales que sigan un pensamiento estratégico las teorías han de ser hipótesis para relacionarse con el mundo, puntos de vista parciales, útiles para describir y organizar los datos observables. Entonces el pensamiento estratégico no se funda en una teoría que describa la naturaleza humana o de la sanidad o normalidad, pone foco en la funcionalidad del pensamiento humano frente a los problemas de la existencia y de la convivencia entre individuos, en los términos de percepción y relación que los individuos viven consigo mismos con los demás y con el mundo.

2.- Basa su movimiento de cambio buscando como funciona y como se puede modificar la situación de malestar, el paso es de los contenidos a los procesos se basa en el *cómo* más que en el por qué por lo tanto no se buscan las verdades escondidas las causas o la profundidad del problema. Se interesa en el cambio en cómo este puede ocurrir espontáneamente o puede ser provocado. Se presta atención particular a la manera de percibir la realidad a los aspectos pragmáticos de la relación con la realidad y cómo se crean los problemas a partir de estos y cómo se pueden solucionar también a partir de estos.

Por otro lado la conducta disfuncional es la mejor reacción que la persona cree que puede desempeñar en una determinada situación. Lo cual lleva a soluciones ensayadas que agravan o mantienen el problema.

3.- Existe la creencia de que los problemas complejos que se viven con gran dolor y sufrimiento, exigen una solución igualmente complicada y dolorosa. De igual manera existe la convicción de que un sistema no puede hallar la solución de un problema desde su propio interior, sin recurrir a la recursividad, provocando un cambio de tipo 1 y no de tipo 2, este exige salir del sistema, requiere un salto de nivel que no puede hacerse en el interior del propio sistema donde actúa el problema.

Desde la óptica estratégica, los problemas humanos pueden resolverse mediante estrategias focales que rompen el sistema circular de retroacciones que mantienen operante el problema. De la ruptura de un equilibrio disfuncional habrá de derivar el cambio en el comportamiento y en las concepciones del sujeto, enjaulado en su situación problemática.

4) Se parte de la convicción de que, para cambiar una situación problemática, antes hay que cambiar el obrar y, como consecuencia, el pensar del paciente, o mejor, el punto observación, el marco de la realidad. La intervención estratégica se orienta pragmáticamente a la acción y a la ruptura prioritaria del sistema de retroacción disfuncional que la persona vive consigo mismo, con los demás, y con el mundo, con el fin de hacer vivir a la persona nuevas experiencias.

El planteamiento estratégico es un modo de ver los problemas humanos que no se interesa en la extinción definitiva de los problemas de la vida de las personas (quien lo logre no pertenece a la especie humana) sino únicamente en la solución focal de los problemas que uno tras otro, pueden las personas hallar en el camino de su existencia, como decía Bateson (1972) la vida es un juego cuyo objetivo es descubrir las reglas; reglas que cambian siempre y nunca llegan a descubrirse. (cit en Nardone, 1992)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Bateson, G. (1980). *Mente y Naturaleza*.

Nardone, G. P. Watzlawick. (1992) *El arte del cambio.* Barcelona: Herder.

Von Glasersfeld. *Introducción al constructivismo radical* en: P. Watzlawick. La realidad inventada. Barcelona: Gedisa.

Watzlawick, P. (1992). *La coleta del barón de Munchhaunsen*. Barcelona: Herder.

ANEXO 5.2

PROYECTO PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS ADICCIONES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Presentación. El momento particular que se vive en nuestro país revela una serie de problemas económicos que empobrecen cada vez más a las clases menos favorecidas, la violencia ha cobrado grandes dimensiones y ha penetrado de manera importante en el ámbito escolar sin dejar de reconocer su incidencia en la familia, a esto se suma el incremento de las adicciones, México ha dejado de ser un país que suministra la droga para convertirse en un país consumidor.

En diversos medios se notifica que la edad del consumidor ha disminuido y encontramos niños de siete a nueve años iniciándose en este peligroso camino. Cada vez más un mayor número de niños/as y jóvenes buscan y encuentran en su medio cercano a través del narcomenudeo la forma de proveerse de un veneno que mata sus neuronas de la misma manera que lo hace con sus proyectos de vida y sus relaciones.

La pobreza, la violencia y las adicciones por su complejidad no pueden ser entendidas de una manera lineal por ello no encontramos una causa particular que las provoque existe un entramado complicado de interrelaciones entre subsistemas e intersistemas que hace casi imposible distinguir causas puras. En la experiencia de diversos profesionales comprometidos con la educación de los adolescentes es sabido que aún cuando se conozca la causa no necesariamente se tiene la solución.

La adicción tiene diversas explicaciones teóricas e hipótesis que sustentan el trabajo que se hace para erradicarla, desde mi perspectiva particular entre otros aspectos veo que el joven que se acerca a las drogas se autodestruye o tiene una curiosidad autodestructiva y por otro lado busca un placer inmediato lo cual refleja poca capacidad de demora y de esfuerzo para el logro.

Los diferentes protagonistas educativos padres, escuela, comunidad, debemos desde nuestra trinchera buscar la manera de intervenir y aceptar la propia aportación. En algún momento padres y escuela nos sentimos confundidos y atorados en un camino sin salida, como si cualquier cosa que intentásemos nos pudiera llevar a agravar la situación. Sin embargo siempre existe la posibilidad de romper las creencias limitantes que nos amarran y abrir el corazón para unir esfuerzos, de tal forma que padres y escuela seamos un equipo que trabaje en común por una causa importante: la educación y formación de nuestros adolescentes.

Considero que aparte de buscar educar a los alumnos en el conocimiento de los temas que corresponden, tenemos la obligación de formar hombres y mujeres de bien que sepan esforzarse, amarse a sí mismos a su familia y retribuir con algo a su entorno. En una palabra que el joven enfrente cada día retos saludables y aprenda a resolver sus problemas y fortalezca con ello su capacidad de demora y pueda mantenerse firme ante las frustraciones normales de la vida. La vida nos ofrece un sin número de dificultades que son siempre oportunidades para crecer, aprender y buscar ser mejores.

Teniendo como marco este planteamiento, el presente proyecto busca integrar a los alumnos de la Escuela Secundaria, que se vieron involucrados en la ingesta de drogas dentro de la escuela y con ello faltaron al respeto a ellos mismos a su familia y a su escuela. Con el fin de resarcir la falta y como una oportunidad para el cambio de su comportamiento y para que con ello puedan recuperar su honor dentro del colegio se persiguen los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1) Los alumnos realizarán actividades comunitarias con el fin de mejorar su entorno.
2) Los alumnos mejorarán su comportamiento y rendimiento académico en un 100%

Objetivos particulares:

1.1. Que el alumno realice actividades comunitarias que mejoren en sentido positivo su entorno.

Actividades

- Asistir los días martes después de clases al centro de asistencia para el adulto mayor a realizar labores de limpieza y mantenimiento que el centro requiera. En este punto los alumnos tendrán que realizar un servicio. Durante 4 semanas.
- Participar en actividades de convivencia con el adulto mayo: compartir historias, acompañar a los paseos, etc.

1.2. Que el alumno realice actividades de mejora dentro de la escuela

Actividades

- Realizar actividades de servicio para la escuela. Durante 4 semanas por lo menos.
- Realizar un proyecto para la comunidad escolar con propaganda, información y todo lo requerido.

2.1. El alumno realizará todas y cada una de las actividades y tareas académicas, indicadas por los profesores.

2.2. El alumno mejorará en un 100% la convivencia en la escuela mostrando respeto y solidaridad con sus compañeros y maestros y demás personal de la escuela.

Actividades

- Realizar una actividad por día que implique apoyo a un compañero

- Llevar una bitácora donde anote los apoyos hacia compañeros y la mejora de la convivencia

REGLAMENTO INTERNO DEL PROYECTO

Para el logro de los objetivos antes descritos se tomará en cuenta el siguiente reglamento:

1. Los alumnos participarán en todas las actividades sin excepción en los horarios establecidos para ello. Días martes de 13:30 a 16:00 hrs. Días jueves de 16:00 a 18:00 hrs.
2. Los participantes traerán ropa de trabajo que sustituirá al uniforme escolar
3. Los participantes traerán comida para tomar ellos y compartir (traer un poco más de la ración para una persona).
4. El compromiso adquirido en el proyecto demanda de los estudiantes que mejoren en un 100% su rendimiento académico: cumpliendo con sus tareas, trabajos y estudio. Mejorando su promedio con la obtención de calificaciones de 8 en adelante.
5. Los alumnos mostrarán un comportamiento de respeto y solidaridad hacia sus compañeros, maestros y todo el personal de la escuela
6. Los padres de familia se turnarán para venir al centro a recoger a los alumnos y ver que lleguen con bien a sus casas o en todo caso cada padre recogerá a su propio hijo/a.
7. De no querer hacer todo lo que se indique la escuela está en su derecho de sancionar como lo indican sus reglamentos internos.

Estoy de acuerdo con el proyecto y reglamento:

Padres de familia, nombre y firma:

_____ _____

_____

Vo Bo. Director: 21 de 0ctubre de 2008

ANEXO 5.3

MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: INTERVENCIÓN GENERAL

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Estimado profesor J. A.

Le saludo cordialmente y en seguida le comento que el proyecto que aquí le entrego puede convertirse en un programa para la mejora de la convivencia escolar, tuve la idea de elaborarlo, a partir de los acuerdos sobre la disciplina y el reglamento tomados en la Junta de Consejo. Es un proyecto aún no terminado con la idea de incorporar las de ustedes los directivos y de los docentes que deseen participar, de tal manera que si es viable vaya de acuerdo con la cultura de nuestra secundaria, por supuesto que usted tiene la primera palabra.
Comprendo que tiene infinidad de asuntos que atender, sin embargo me atrevo a pedirle revise el escrito y si desea comentarlo conmigo estoy en la mejor disposición.

La Disciplina Necesaria y Controvertida

2 de marzo de 2009

JUSTIFICACIÓN

Hablar de disciplina en la escuela secundaria es una necesidad que se expresa en la diversidad de creencias y discusiones, respetables todas, sólo que los acontecimientos nos rebasan y nos unen para pensar ¿Qué hacer? ¿Cómo incorporar una estructura que sea la base para una educación sólida e integral? y no solo responder a las crisis cotidianas muy frecuentes en este nivel educativo.

Se habla de una educación para la paz debido a los grandes problemas de violencia que existen en la actualidad, Morin (1999) señala la necesidad de una educación centrada en la condición humana, lamentablemente lo humano permanece cruelmente dividido, la parcialización del conocimiento no nos permite mirar al todo como un sistema complejo que solo puede ser comprendido desde esa complejidad.

Por lo anterior, entre más multidimencionales se vuelvan los problemas, más dificultad hay de pensar su multidimensionalidad, más progresa la incapacidad de pensar la crisis.
La educación es una forma de intervención en el mundo, es una alternativa para construir una ética de lo humano; enseñar exige compromiso, seguridad, competencia profesional y generosidad, no se pueden enseñar solo los contenidos sin mostrar la ética de quien los enseña, (Freire 1997). Enseñar exige una

toma consciente de decisiones, que puede permitir el enfoque de solución a los problemas de convivencia que vive la escuela.

Didriksson (2008), revela los resultados de la encuesta sobre la violencia en las escuelas del Distrito Federal, donde siete de cada 10 alumnos han sido agresores, víctimas o testigos del bullying, en el se presenta un circulo de victimización, silencio del agredido, así como la intencionalidad y repetición de los actos del agresor. Esto es solo un ejemplo de diferentes acciones que maltratan la convivencia escolar y con ello el proceso enseñanza aprendizaje.

Los datos de la encuesta realizada por la SEP, hace referencia a dos agentes causales de dicha problemática, la familia y los medios de comunicación, sin embargo un análisis sistémico puede indicarnos la responsabilidad directa o indirecta de todos los actores inmersos en la educación, instituciones y personas específicas a través de sus funciones y con sus mejores intenciones, desafortunadamente la mirada lineal no nos permite conectar las interacciones que desembocan en los problemas, de convivencia escolar.

El proceso hacia el cambio se puede iniciar con acuerdos bien pensados. Existen posturas antagónicas que se reflejan al momento de la interacción con los alumnos, en la toma de decisiones para resolver problemas, tan disímiles, que pueden llegar a ser contrarias, ejemplo de ello es llevar al alumno a la dirección, darle carta condicional y para el mismo caso dejar a otro alumno sin consecuencias de sus actos por la idea de *darle una oportunidad*.

Deben existir acuerdos de igualdad que sigamos todos, para construir una base para enseñar en la diversidad, “los adolescentes no requieren ser disciplinados como soldados, es necesario negociar con ellos”… “Los alumnos requieren reglas que los guíen”, en fin ideas diversas de acuerdo con la historia de quien las propone, Monereo dice: “enseñamos lo que somos…” y esto es realmente enriquecedor, solo que la existencia de certezas y regularidad en nuestra acción con los alumnos da seguridad a todos los actores del proceso, los límites nos dan ideas claras de lo que es adecuado o no, nos muestran al otro, ahí frente a nosotros.

Consideramos que una disciplina que no se articula al proceso de enseñanza del ser completo no penetra al corazón por ello es necesario darle un sentido valoral, emocional y racional, que se muestre en el currículum y en la interacción, en la convivencia cotidiana del aula.

…Vamos a andar matando al egoísmo, vamos a andar alzando al perezoso… vamos a andar para llegar a la vida… vamos a andar para llegar… para que, por lo mismo reviva la amistad… sumando a los demás con todas la banderas, que no haya soledad…

Silvio Rodríguez

Educar el ser completo, el corazón, el conocimiento, con solidaridad, amor, responsabilidad y respeto de todos los involucrados… esa debe ser ahora nuestra tarea, llegamos a este punto crítico y no existe una sola razón que podamos mencionar, el problema es multireferencial; de igual forma no podemos nombrar como responsable a un solo actor, en alguna forma directa o indirectamente lo somos todos, pero esto nos da al mismo tiempo la oportunidad de hacer lo que a cada uno nos corresponde.

…"*Levántate y mírate las manos, para crecer estrecha a tu hermano…" juntos iremos unidos en la sangre hoy es el tiempo que puede ser mañana… "…Levántate y mira la montaña de donde viene el viento el sol y el agua…"* *Víctor Jara*

Entiendo estas palabras, mirar más allá, de nuestra persona, mirar al otro, para poder salir de la crisis que cada día nos jala a huir, a cuidarnos, pero sin salir de nuestro pequeño sistema.

Dice Bisquerra Alzina (2000), "El sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos que en saber si los jóvenes estarán vivos, para poderlos utilizar la semana que viene. Las manifestaciones del analfabetismo emocional entre jóvenes en edad escolar son: depresión, ansiedad, estrés, desórdenes de la comida (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo, conducción temeraria, etc. Todo ello tiene una incidencia social preocupante y supone elevados costes económicos y humanos. Nadie está exento de riesgo… Es urgente la alfabetización emocional".

En este documento se retoman las ideas de Schmill (2008), con el fin de aportar en la elaboración de un programa para la secundaria, mismo que puede iniciar con los acuerdos tomados en la Reunión de Consejo del viernes 27 de febrero de 2009, con respecto a la disciplina, en esta reunión se acordó seguir todos la misma línea para el manejo y solución de problemas menores de disciplina.

En primera instancia se aborda los tópicos relativos a valores, líneas generales del comportamiento premios y castigos y sus implicaciones éticas. Para continuar con una posible clasificación acerca de los problemas de indisciplina y por último su solución.

1. Formación Ética: Valores y moral

Convivencia escolar. Los elementos relacionales y emocionales forman parte de la convivencia escolar que es la tierra donde crecen las flores y los árboles, ahí se da el proceso educativo de enseñanza aprendizaje, así que es necesario cuidar esta tierra; cuando está contaminada, los elementos del currículum y la didáctica no se pueden llevar a cabo y se tornan secundarios. Las reacciones emocionales mal manejadas afectan el juicio y la toma de decisiones y por ende empañan la ética y los valores que nos guían. De acuerdo con Schmill, el factor emocional debe estar presente en todo análisis e intento de mejora escolar.

La ética es la reflexión filosófica de las normas y costumbres que una comunidad sanciona como positivas o negativas (moral). La moral indica cómo actuar según lo establece un grupo o sociedad; la ética analiza y se hace preguntas acerca de los consensos morales.

La ética es el resultado de la reflexión personal que determina las propias decisiones y comportamientos en diferentes esferas de la vida; la moral se refiere al conjunto de criterios grupales que determinan el comportamiento aceptable para cada individuo, en un ámbito específico.

Moral	**Ética**
Indica cómo actuar según un grupo específico	Se pregunta lo correcto de dicho actuar
Proporciona respuestas de actuación	Se pregunta sobre lo correcto de dichas acciones
Da respuesta a la pregunta ¿qué debemos hacer?	Da respuesta a la pregunta ¿por qué debemos hacer eso? ¿Qué debo hacer para actuar correctamente?

De acuerdo con esta distinción desde la ética, los actores del proceso educativo debemos abrir un espacio para la reflexión de la moral dada, mirar hacia cada uno y revalorar nuestras acciones y desde ahí vincular los criterios individuales y los criterios grupales de la escuela, pudiera ser que lo primero que tenemos que hacer es aclararnos estos criterios morales y éticos.

No siempre las decisiones individuales que se toman para resolver un problema coinciden con lo que se espera en el grupo. Los docentes constantemente están tomando decisiones éticas de manera inevitable en la cotidianidad de su labor, pero cuando su ética no coincide con los usos y costumbres de la escuela, todos están en serios problemas, dicho profesor(a) estará en conflicto permanente con las decisiones que se toman, cuestionándolas, saboteándolas, pasándolas por alto abierta o encubiertamente. Lo mismo puede ocurrir con los padres de familia o cualquier otra autoridad que toma decisiones.

Se crea un problema para la escuela, para el docente o la familia, donde el malestar lleva a más malestar hasta que ocurre la patología individual y el desborde en el comportamiento de los alumnos, entre otros problemas.

Los adolescentes aprovechan la fisura que dejan los adultos en esta discusión y se salen por el lado más conveniente para ellos, que no siempre es el mejor para su formación integral, nótese que no se dice educación, sino *formación.*

Los adultos que intervenimos en la formación de los jóvenes no podemos dejar de lado nuestras posturas y actitudes ante la vida, no podemos ser neutrales, esta obviedad pasa inadvertida para muchos o es negada en un intento de justificar la desidia y apatía que les impide involucrarse y comprometerse realmente con la formación de los jóvenes. En palabras de Von Foerster, “no vemos que no vemos” porque solo podemos ver a través de nuestros propios lentes y suponemos que eso es lo real, y por otro lado en ocasiones nuestras posturas y teorías acerca de las cosas están muy implícitas, las actuamos pero no las pensamos.

Todo este enredo nos debe de llevar a:

- Plantear muy claramente los valores, las reglas y la formación moral que se pretende con los alumnos.
- Dejar claro cuáles decisiones deben ser tomadas por los criterios éticos de los docentes y cuáles deben ser tomadas por la escuela.
- La unificación conceptual de los valores, es un primer paso para tomar decisiones disciplinarias unificadas
- Entender que la diversidad es un proceso de gran riqueza que debe tener tres o cuatro puntos de coincidencia para que realmente pueda ser disfrutada. De otra forma se vive como un conflicto de desacuerdos bien intencionados.
- Los puntos de articulación deben ser la guía y también el respaldo y apoyo, para cuando haya que enfrentar problemas de mayor gravedad.
- Hacer del conocimiento de todas las personas que se acercan a la institución, el ideario escolar: los valores y normas que rigen a la escuela y ver si se cuenta con su acuerdo (padres de familia de alumnos de nuevo ingreso, profesores que se integran, administrativos, etc.). De tal manera que puedan observar si van de acuerdo con su ética.

Dice Stevenson que el “poder, en el buen sentido de la palabra, viene cuando le haces predecible la vida a las personas” La mayoría de las decisiones escolares deben ser tomadas institucionalmente, de otra manera la escuela no tendrá una oferta educativa consistente y predecible lo cual puede llevar a reclamos frecuentes de los padres inconformes con los manejos poco consistentes dados a sus hijos.

Al presentar los criterios de formación valoral y organizativo a los padres y docentes desde un inicio, ellos podrán evaluar libremente si son afines a los suyos o no y determinar si la escuela es la apropiada para ayudarles a transmitir los valores que desean inculcar a los jóvenes.

De acuerdo con Schmill, si la escuela no define, no difunde y no aplica criterios grupales (consistente y congruentemente) que determinen el comportamiento aceptable para cada individuo dentro de su ámbito de competencia, cada quién decidirá actuar de acuerdo a su propia ética.

Solo para aclarar lo que hasta aquí se ha dicho, no se trata de que haya una ética unificada, ello rompería con la riqueza de la diversidad, se trata de especificar por un lado los criterios morales de actuación y consecuencias a aplicarse a los malos comportamientos, de tal forma que se esté en la libertad de decidir si son afines con la ética personal. El gran secreto que le permitirá a la escuela dar buenos resultados se resume en las palabras ***predictibilidad, claridad e información***

Los valores morales son guías para la toma de decisiones y poseen contenidos cognitivos y afectivos, estos influyen de manera determinante en las relaciones interpersonales, las decisiones escolares y los estilos disciplinarios, pues es imposible dividir cognición y emoción, (Schmill: 182).

¿Qué son los valores? Es algo relacionado con la selección y preferencia, al hablar de moral se agrega "juzgar si eso es bueno o malo" o sea, hacer un juicio. Los valores, las creencias y la experiencia de la persona en general son sus filtros con los que entiende la vida y por ende actúa en ella; le indican lo que es importante y no es. Los **valores morales** interesan a los adultos que educamos porque contribuyen al ejercicio de la libertad para elegir las conductas, desde una dimensión ética que nos dignifique cómo personas; obviamente la libertad es la acción personal que toma en cuenta al otro.

Entender lo que es valioso en diferentes contextos nos lleva a diferentes valores:

Morales	religiosos
Estéticos	económicos
Sociales	ecológicos
Culturales	políticos

Los valores morales se pueden discutir en clase de igual forma que se pueden reflexionar las acciones a las que nos llevan estos, en las decisiones de la vida diaria. Para los pedagogos lo valores son la finalidad de la educación; orientan la tarea educativa, la personas realmente educadas lo son en términos de lo académico y los valores que sustentan.

Para algunos autores existen tres valores primarios importantes: el respeto, la responsabilidad y la honestidad, de ellos se pueden derivar otros como tolerancia, solidaridad, amistad, mismos que deben estar presentes en un programa escolar. Es recomendable concentrarse en tres o cuatro valores para definir las conductas aceptables e inaceptables. Según Latapí, P. (citado en Schmill, 2008: 195), en el análisis realizado a algunos programas valórales se considera que hay que contemplar los siguientes aspectos:

a) Distinguir entre educación y adoctrinamiento moral.

b) Diseñar objetivos y actividades de aprendizaje que le permitan al niño y al adolescente jerarquizar antes de decidir, y reforzar o corregir sus decisiones después de evaluarlas.
c) Disminuir gradualmente hasta eliminar definitivamente conductas abusivas entre los integrantes de la comunidad escolar.
d) Enseñar a los niños y los adolescentes a tomar decisiones basadas en tres factores: atención, coherencia con los valores primarios, y consecuencias de los propios actos y palabras.
e) Diseñar objetivos y actividades de aprendizaje tomando como ejes los valores primarios, vinculándolos con aplicaciones en las diferentes esferas de la vida de los alumnos.

2. Disciplina Inteligente:

Las practicas más frecuentes. Los premios y castigos son medidas muy utilizadas en nuestra cultura y por supuesto en algunos casos pueden ser muy funcionales, sobre todo cuando el premio o el castigo se hace contingentemente a la respuesta, sin embargo la principal preocupación de su uso es que no fomentan la formación en valores, se podría decir que se "compra al alumno o al hijo" que va aprender que recibirá algo a cambio de su buena conducta y no solo la satisfacción de haberlo hecho adecuadamente, ese valor interno que dignifica cuando se alcanza el bienestar propio y de los demás. Es una ilusión pensar que a través de estos métodos se está educando, en realidad hasta un mascota puede responder adecuadamente, más bien se está condicionando al alumno o a la mascota

Compartimos con Schmill, los criterios y estrategias que contribuyen a la eliminación de los premios y castigos en la formación de los adolescentes.

Criterios:

- ❖ Premiar una acción, establece que dicha acción no tiene validez por sí misma. El niño o el joven no van a actuar porque es lo correcto, sino por la recompensa esperada y cuando esta ya no ocurra no actuará de la forma deseada., de esta forma el valor está en el premio.
- ❖ Los premios generalmente están asociados a una amenaza latente.
- ❖ Es deseable reconocer las buenas conductas y acciones y para ello se sugieren estrategias.

Estrategias:

- ✓ Reconocimiento verbal: breve, sincero, cálido y oportuno. Nada de rollos o exageraciones. No confundir reconocimiento con adulación o la felicitación exagerada o ansiosa. Reconocer pero no condicionar.
- ✓ Reconocimiento en la escuela. De manera general el sistema disciplinario contempla sanciones no así reconocimiento a los alumnos o grupos que han tenido un buen comportamiento. El reconocimiento se da sólo a los aspectos académicos: cuadros de honor, participación en la

escolta, etc. Tenemos que hacer reconocimientos a las conductas y actitudes derivadas de los valores. Se debe reconocer a los alumnos por ser buenos amigos, por cooperar, por ayudar a otros, por cuidar el medio ambiente, por tener buenos modales, por toda conducta que muestre que el respeto, la honestidad y la responsabilidad se están poniendo en práctica.

- ✓ Se debe reconocer el desarrollo de la conciencia ética y socializadora además de lo académico.
- ✓ Reconocimiento al momento en el aula. Se puede expresar con un toque afectuoso de hombro, una palmada, una palabra de felicitación, una nota en el cuaderno o en una hoja pequeña ex profeso, mencionando que tedas cuenta de lo que hizo.
- ✓ Reconocimiento público. Es necesario dosificarlo porque reconocer a alguien en público tiene sus riesgos, si algo sale mal el adolescente puede pasarla mal, pues si se trata de algún alumno que no cae bien en el grupo o dices incorrecto su nombre, los demás se burlarán de él, etc.
- ✓ Reconocimiento ante y a los padres. Reconocer a los padres y alumnos por el buen comportamiento. A los alumnos que no son reconocidos por sus padres se les puede mostrar cómo reconocer a su hijo, no podemos sustituir la participación de ellos.

Criterios y estrategias para aplicar un sistema de consecuencias que propicien la convivencia con responsabilidad, respeto y honestidad.

Criterios:

- ❖ Obligar al alumno a dar la cara, respetuosa, responsable y honestamente
- ❖ Que repare el daño causado o resarcir a quien se afectó en la medida de lo posible.

Estrategias:

- ✓ Vincular la consecuencia con el hecho o la mala conducta, no con la intención de que sufra o que le duela. Solo que repare el daño y actué con responsabilidad, respeto y honestidad.
- ✓ Distinguir la importancia relativa entre una falta y otra, para aplicar medidas de acuerdo con la importancia del caso. No aplicar consecuencias semejantes a faltas de gravedad diferente.
- ✓ Actuar adecuadamente ante las faltas sin importancia, sin demasiada rudeza o severidad.
- ✓ Cuidarse de actuar suavemente o no hacer nada ante faltas trascendentes. Una constante de las conductas antisociales es la impunidad y el resentimiento.
- ✓ En este punto se hace necesario clasificar el tipo de falta que se comete, con el fin de aplicar medidas diferentes. Schmill, propone faltas leves, intermedias, graves y extraordinarias.

Solo para representar las consecuencias de la disciplina insana observemos este esquema:

Exagerar o sobre-reaccionar

RESENTIMIENTO

Minimizar o ignorar

IMPUNIDAD

Y ahora observemos esta tabla comparativa:

Castigos	**Consecuencias**
Aprendizaje a través del dolor	Aprendizaje a través de la reparación o resarcimiento
Desvinculación con la persona o área afectada	Vinculación con la persona o área afectada
Desproporción respecto a la importancia de la falta	Proporcionalidad respecto a la importancia de la falta
Fantasías respecto al cambio de actitudes y conductas	Seguimiento y verificación de cambio de actitudes y conductas

A continuación se proponen ejemplos de la forma en que se pueden clasificar las faltas, de acuerdo con los datos recabados en secundarias de nuestro país

Clasificación de faltas:

LEVES	**INTERMEDIAS**	**GRAVES**	**EXTRAORDINARIAS**
Llegar tarde	Golpear a un compañero produciéndole lesión moderada	Golpe físico a un compañero produciendo una lesión que requiera atención médica	Rayar el coche de un maestro
No traer uniforme	Actitud poco cooperativa	Morder produciendo una herida que requiera atención médica	Traer a la escuela armas de fuego o punzo cortantes
Traer el uniforme sucio	Hacer lo contrario a las indicaciones de la maestra	Robar dinero	Traer drogas
No traer tareas	Tomar objetos ajenos y no reconocerlo	Robar objetos (libros, cuadernos, trabajos, etc.	Traer alcohol
No traer material para trabajar	Copiar trabajos o en examen	Falsificar la firma de los padres, en los documentos escolares	Iniciar o ser cómplice de un incendio
Platicar entre ellos con malas palabras	Irse a casa de un amigo sin avisar	Romper el mobiliario	Tener relaciones sexuales en la escuela
Golpear a un compañero sin producirle daño	Traer revistas pornográficas	Plagiar trabajos	Poner en la bebida o en el termo alguna sustancia nociva, para tomarla él o

			dársela a otros.
Respondón	Tatuajes o pirsin	Acoso moral, bullying	
Pararse durante clase	Retar al maestro	Acoso moral e intimidación en caso de no obtener algo	
Salirse del salón durante clase	Aplicarle a alguien la ley del hielo	Acoso sexual, tocar y decir ofensas sexuales	
Platicar en clase	Planear para hacer daño	Vender tareas	
Interrumpir la clase	Salirse de la escuela sin autorización	Dañar físicamente a alguien	
Hacer lo contrario a lo que hace la clase	Bajarle los pantalones aun compañero	Difamar a alguien	
Dañar el trabajo propio o ajeno	**Por reiteración** Llegar tarde	Irse de pinta	
Maltratar el mobiliario	No traer material	Conspirar para dañar la propiedad ajena	
Traer juegos o juguetes	Traer el uniforme sucio		
Tocar la flauta fuera de la hora	Estropear el mobiliario		
Traer aparatos eléctricos (celular, walkman, mp3, etc.)	No traer tareas		

Menú de opciones para las consecuencias ante las faltas:

Leves

- Llamarle la atención con tono firme, sin etiquetar, indicando la mala conducta en cuestión, sin faltarle al respeto como persona.
- Ponerse serio y decirle que hasta que no cambie su conducta no deseas comunicarte como siempre. El mensaje no es de chantaje, es de tomarlo en serio.
- Decirle con una sola palabra lo que necesitas que haga o deje de hacer: “la puerta”, “tu mochila”
- Tiempo fuera (sacarlo del espacio)
- Disculpa
- Reparar el daño o afectación
- Reflexión y compromiso al respecto

Intermedias

- Ofrecerle una opción para salir del problema y permitir que elija: puedes acabar tu trabajo en equipo o tu solo si sigues distrayendo a tus compañeros
- Cumplir la consecuencia que el alumno eligió
- Amonestación escrita con notificación a casa

Nota: Este trabajo se pone a disposición de la academia para ser discutida su pertinencia.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bisquerra, A. R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao, CISS-PRAXIS.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, Ed.
- Schmill, V. (2008). *Disciplina inteligente en la escuela, hacia una pedagogía de la no-violencia.* México, Producciones Educación Aplicada.
- UNESCO. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del fututo,* elaborado por Edgar Morin. México, Correo de la UNESCO.
- *La violencia en las escuelas, fomentada por los medios y la familia: Didriksson.* Periódico La Jornada, jueves 4 de diciembre de 2008.

ANEXO 5.4

CÍRCULO PARA PADRES

Taller: "Valores que fomentamos en la Familia"

4 de diciembre de 2008

Estimadas madres de familia, el día de hoy me encantaría reflexionar con ustedes, acerca de aquellos valores que estamos fomentando en nuestra familia: ¿Cómo podríamos ampliar los buenos y fomentar otros, también buenos?
En ocasiones me pregunto en qué momento las familias y en general las personas empezamos a creer que hacer algo por el otro es "meterse en problemas"
¿Cómo saber cuándo? "no hacer es hacer" y cuando… "no hacer es una falta de compromiso o un exceso de miedo" El linde entre estas dos cuestiones es tan nebuloso que resulta difícil conocerlo. ¿Quién puso esta nubosidad ante nuestros ojos y corazón? y ¿Para qué la puso?
Nuestro México sangra día con día, con cada niño que muere de gripe, parásitos o desnutrición; con cada mujer golpeada silenciosamente en su hogar… con cada joven que no se ocupa de nada y es preso de las drogas o de la delincuencia…. con cada secuestro y acto de violencia… con cada niño o niña abusado sexualmente… con cada palabra no dicha por miedo…

Por esto el día de hoy miremos de la puerta para adentro y de la puerta para afuera de nuestra casa y reflexionemos…

¿En casa enseñamos solidaridad y apoyo? ¿Qué acciones, pensamientos, creencias y sentimientos lo demuestran?

En casa enseñamos respeto? ¿Qué acciones, pensamientos y sentimientos lo demuestran?

_____
_____

¿De qué manera, hacemos que nuestros hijos respeten a los adultos que los educan y nos respeten como padres?

_____
_____

¿Para qué es útil este respeto?

_____
_____

¿Qué podemos hacer para que nuestra familia amplíe sus valores y ponga en sus manos la sensibilidad y la solidaridad?

_____
_____

¿Cómo podemos ponernos de acuerdo con la escuela de nuestros hijos para lograr una educación humanista? Donde nuestros adolescentes tengan una participación más esforzada, directa y comprometida y con ello dejemos de educar hijos de papel o de azúcar.

_____
_____
_____

Gracias por su aportación.

ANEXO 5.5

INTERVENCIÓN A DIRECTIVOS

Bitácora de seguimiento de intervenciones estratégicas para la mejora de la convivencia escolar

Intervención a directivos:

Mtra. Juana Bengoa González
Terapeuta familiar y de pareja
Candidata a Doctora e investigadora del tema:
Problemas en la convivencia escolar

MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

INTERVENCIÓN A DIRECTIVOS.

Estimado profesor

A través de este mensaje deseo compartir con usted la manera en que considero puede dar inicio a su arduo día de trabajo escolar, sólo tiene que leer estas líneas ahí donde está sentado frente a su escritorio….

… Imagine un lugar el más bonito que le traiga **paz, confianza, seguridad y mucha luz**… puede ser algún sitio de su tierra natal o la casa paterna o la casa de hoy comparte con su familia… solo asegúrese de que le traiga **paz, confianza, seguridad, luz y comodidad**…

…fíjese si es un espacio abierto o cerrado, si es de día o de noche, la temperatura… mire… sienta… escuche los sonidos… dése cuenta como su respiración lo ayuda a tomar de ese lugar todo lo que necesita para estar bien el día de hoy… sienta cómo su respiración toma la PAZ… CON-FI-AN-ZA, SE-GU-RI-DAD… LUZ y todo lo que su mente le indica para trabajar en ARMONÍA pero FLUIDAMENTE, en ARMONÍA y CREATIVIDAD… al mismo tiempo que APRENDE y ESCUCHA y… RESUELVE y APRENDE dis-fru-tan-do…SA-LU-DA-BLE-MENTE su trabajo, CON NECESIDAD DE ESTAR BIEN…

Ahora sienta como nota una sensación A-GRA-DA-BLE… que es la señal indudable que el día de hoy será de muchas oportunidades para ser mejor con usted y con los otros: docentes, alumnos, trabajadores de la escuela y… su familia que lo ama.

Sienta como su respiración toma la LUZ, que lo cubre… … de las ideas del movimiento de la claridad la que necesita para estar bien A-PREN-DI-EN DO, con esfuerzo SA-LU-DA-BLE.

Ahora sólo haga una o dos respiraciones profundas y estará listo para la jornada cómodo y preparado…

MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

CONSTRUYENDO METÁFORAS DE NUESTRA ESCUELA

Al pensar en una metáfora de lo que ocurre en nuestras secundarias me llega la idea de que parecen un sitio geológico, que vive un sismo tras otro, de tal manera que la comunidad escolar sólo puede atender la crisis y no da tiempo para prevenir lo que se puede hacer en los siguientes sismos. Como si la crisis nos llevara a atender lo urgente pero no lo importante, o sea aquello que ayudaría a modificar las condiciones ***estructurales*** para no cimbrarnos tanto con cada sismo. Tal vez usted tenga otra metáfora de lo que ocurre entonces:

¿Cuál es su metáfora? ¿A qué se parece nuestra secundaria?

_____

_____

De acuerdo con esta metáfora ¿Cómo cree que se pueda atender y modificar la ***estructura*** para estar mejor preparados al hacerle frente a todas las sorpresas que deparan los protagonistas de la comunidad escolar? (Cuando un médico receta un antidiarreico y elimina el síntoma parece que resolvió el problema de salud, pero si el síntoma persiste o regresa… ¿Qué tendría que hacer?)

_____

_____

Mencione por lo menos cuatro aprendizajes que haya tenido en estas últimas fechas, derivados de los problemas que ha enfrentado la escuela

_____

_____

¿De qué manera estos aprendizajes le están ayudando a tomar medidas que den el cambio deseado por usted, una escuela disciplinada y con buen nivel de formación tanto académico como humano?

_____

_____

Y ahora un cuentesito….

UNA LIMPIEZA A FONDO

Un día el rey Luis XIV de Francia, decidió hacer limpieza general en su castillo.

Durante muchas generaciones se habían ido acumulando allí todo tipo de cosas, hasta que llegó un momento en que la mayoría de las habitaciones estaban atestadas y el rey no sabía qué hacer con todo aquello.

Habló sobre esto con su hombre de confianza, el cardenal Mazarino, quien le dio su opinión: "Ciertamente, entre todos esos trastos hay objetos que son muy importantes para ti" le dijo "¿Sabes? Cuando uno desea realizar cambios en su vida, tiene que elegir. Ahora tú debes elegir. Lo que estés totalmente seguro que quieres conservar, lo pones a un lado; lo que sea ya inservible, échalo a la basura y lo que todavía tenga algún valor, pero ya no quieras o puedas utilizar, dáselo a los que todavía puedan obtener provecho de él, así permitirás que otras personas puedan disfrutarlo".

Luis XIV reflexionó y decidió seguir los consejos del cardenal. Así, hizo lo que ha dado en llamar una *"limpieza a fondo"*.

Le sorprendió ver una gran cantidad de cosas que poseía de las cuales incluso ignoraba su existencia.

De este modo, algunos objetos fueron tirados a la basura. Las cosas todavía utilizables fueron seleccionadas con cuidado y enviadas a quienes les podían servir, ellos agradecieron mucho estos regalos.

Al final el rey se sorprendió de ver que los objetos por los que tenía un verdadero aprecio eran muy pocos. Sintió alegría al observarlos y le maravilló su belleza y su valor por los significados que tenían y las grandes posibilidades de cambio para su vida.

Más tarde volvió a ordenar sus habitaciones privadas y se asombró de ver lo feliz que ahora se sentía en ellas. Luego invitó al cardenal a que lo visitara.

Se dice que a partir de ese momento, Luis XIV se quedaba con mucha más frecuencia en sus habitaciones privadas.

Felicitaciones por su honestidad y compromiso

Mtra. Juana Bengoa González
Terapeuta familiar y de pareja
Candidata a Doctora e investigadora del tema:
Problemas en la convivencia escolar

MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

INTERVENCIÓN A DIRECTIVOS.

19 de diciembre de 2008-12-18

Actividades:

1) Presentación del diagnóstico relacional entre los subsistemas que interactúan en la secundaria y los marcos teóricos del trabajo de intervención

2) Entrevista con el director acerca de los problemas más importantes vividos durante el año.

Se hace la presentación estando presentes el director de la escuela y la subdirectora. Al finalizar la presentación, el director expresó los problemas más fuertes que durante el año vivió en la escuela. Estos problemas han requerido de un manejo muy adecuado y controlado por parte del director con el fin de que las cosas no se "salieran de su cause" y resultaran peor de lo que ya estaban.

El profesor menciona que está sintiéndose "apretado" en su puesto tantos problemas y como que "va a estallar" por la falta de apoyo y oposición de sus profesores hacia su trabajo, por la falta de acuerdos entre las *cabezas* de la escuela. El maestro señala que él, en ocasiones se sale de las indicaciones que la SEP le da porque tiene que adecuarse a las situaciones particulares de cada profesor, piensa que no los puede tratar por igual.

Intervenciones:

- Abrir un espacio donde yo sea la mediadora entre los directivos y puedan platicar sobre los aspectos que están abriendo una brecha en la comunicación.
- Encontrar la forma de que ambos lleguen a escuchar sus puntos de vista.
- Analizar que va a pasar si no están de acuerdo en aspectos medulares
- Analizar la retroalimentación en la comunicación de ambos y los aspectos en que sin querer alimentan el temor o la molestia del otro.
- Cuáles son los riesgos para ambos y para la escuela si se sigue así
- Que ambos vean los lados fuertes de la escuela.
- Llegar a acuerdos