



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**Evaluación de un programa de prevención de
la violencia en jóvenes a través de la
resolución de conflictos. El proyecto
JOLIPAX**

Doctorando: Prudencio Miguel Piña Valdés

Septiembre 2012

Agradecimientos

Al Dr. Ramón Mínguez Vallejos
por su enorme sabiduría, dedicación,
confianza y entusiasmo
que ha facilitado el crecimiento de este proyecto.

A la Compañía de Jesús en República Dominicana
que ha creído en mi vocación a la educación
y me ha permitido fundamentarla académicamente.

Al P. Eduardo García Tamayo s.j.
que ofreció mucho apoyo
material y espiritual para la confección de esta tesis
de forma humilde y reservada.

A la Sra. Edmée Céspedes
por sus invaluable consejos sobre planificación
a lo largo de toda la tesis, lo cual permitió
una adecuada administración del tiempo
para su avance efectivo.

Índices

Índice general.....	Pág. 7
Índice de gráficos.....	Pág. 14
Índice de mapas.....	Pág. 15
Índice de tablas.....	Pág. 15

Índice general

Introducción general.....	Pág. 25
Cap. 1º La constitución del sujeto, conciencia humana y crisis.....	Pág. 33
1.1. Ser con otros, raíz de la convivencia humana.....	Pág. 34
1.1.1. La individualidad: como resultado social.....	Pág. 37
1.1.2. Socialización secundaria y convivencia humana.....	Pág. 42
1.1.3. Socialización, integración comunitaria y significados.....	Pág. 47
1.2. La formación de la conciencia hacia la convivencia.....	Pág. 51
1.2.1. Conciencia humana e identidad social.....	Pág. 52
1.2.2. Conciencia y Autoestima.....	Pág. 56
1.2.3. Conciencia y capacidad crítica.....	Pág. 63
1.3. Componentes de la crisis de sentido y la frustración de las relaciones humanas.....	Pág. 66
1.3.1. La sensación de insuficiencia del sujeto.....	Pág. 67
1.3.2. La crisis de la intersubjetividad. El desgarramiento de las relaciones entre sujetos.....	Pág. 70
1.3.3. Crisis de sentido y frustración de las relaciones educativas.....	Pág. 76
Cap. 2º Violencia y conflictos. Incidencia en la vida escolar.....	Pág. 81
2.1. Agresividad, agresión, violencia.....	Pág. 81
2.1.1. La agresividad.....	Pág. 81
2.1.2. La agresión.....	Pág. 84
2.1.3. Definición de violencia.	Pág. 85
Qué es violencia.....	Pág. 87
2.1.4. Manifestaciones de violencia. Clasificación.....	Pág. 88
Violencia directa.....	Pág. 91
Violencia estructural.....	Pág. 92
Violencia cultural.....	Pág. 93
2.2. El conflicto y sus relaciones humanas.....	Pág. 96
2.2.1. Definición de conflicto.....	Pág. 97

2.2.2. El conflicto como proceso.....	Pág. 100
2.2.3. El conflicto, animador de comunidades.....	Pág. 103
2.3. Perturbaciones en la institución escolar.....	Pág. 107
2.3.1. Presiones sociales a la escuela.....	Pág. 107
2.3.2. Presiones sociales a los estudiantes.....	Pág. 112
2.3.3. Perturbaciones dentro del sistema educativo.....	Pág. 114
2.3.4. Dimensiones del conflicto escolar.....	Pág. 116
Dimensiones del conflicto a nivel institucional.....	Pág. 120
Dimensiones del conflicto a nivel del profesorado.....	Pág. 125
Dimensiones del conflicto a nivel del estudiantado.....	Pág. 131
2.3.5. Claves de solución al conflicto escolar.....	Pág. 135
2.4. El estudiante y la violencia en la escuela.....	Pág. 138
2.4.1. La personalidad agresiva.....	Pág. 138
2.4.2. El acoso.....	Pág. 140
2.4.3. Los acosadores.....	Pág. 144
2.4.4. Las formas de acoso.....	Pág. 145
2.4.5. La victimización.....	Pág. 148

Cap. 3º Valores y actitudes, contenidos básicos de educación para la

convivencia.....	Pág. 151
Introducción. Formar para la convivencia.....	Pág. 151
3.1. Educar el ser humano para la convivencia.....	Pág. 151
3.1.1. La educación: encuentro personal.....	Pág. 152
3.1.2. La pedagogía como reconocimiento del otro.....	Pág. 153
3.1.3. Educar para la convivencia en ambientes extremos.....	Pág. 160
3.2. Las creencias, los valores y su impacto interpersonal.....	Pág. 161
3.2.1. Las representaciones sociales.....	Pág. 162
3.2.2. Las creencias.....	Pág. 164
3.2.3. Orientación psico-social del valor.....	Pág. 167
3.2.4. La importancia de los valores en la vida de la persona.....	Pág. 169
3.2.5. La credibilidad y la aplicación de los valores.....	Pág. 170
3.2.6. La educación en valores.....	Pág. 172
3.3. Educación como transformación de actitudes.....	Pág. 176
3.3.1. Definición de las actitudes.....	Pág. 176
3.3.2. Creencias y actitudes.....	Pág. 179
3.3.3. Función de la actitud en la persona.....	Pág. 180
3.3.4. Intención y actitud.....	Pág. 183
3.3.5. Cómo educar la actitud.....	Pág. 184

Cap. 4º La educación de la convivencia a través de valores y actitudes	Pág. 193
Introducción. Las actitudes y valores de la convivencia.....	Pág. 193
4.1. La comprensión, la compasión y la reconciliación.....	Pág. 193
4.1.1. La comprensión y la compasión como valores.....	Pág. 193
4.1.2. Los obstáculos de la comprensión.....	Pág. 198
4.1.3. La actitud reconciliadora.....	Pág. 202
4.1.4. Educar la comprensión, la compasión y la reconciliación.....	Pág. 203
4.2. El respeto al diferente, la inclusión y la tolerancia.....	Pág. 207
4.2.1. El fenómeno de la diversidad como base de la tolerancia.....	Pág. 208
4.2.2. Concepto y rasgos de la actitud tolerante.....	Pág. 213
4.2.3. Educar para la actitud tolerante.....	Pág. 216
4.3. La comunicación, el diálogo y la deliberación.....	Pág. 222
4.3.1. Autoridad educativa y libertad de expresión.....	Pág. 222
4.3.2. Diálogo y comunicación. Dar la voz a los estudiantes.....	Pág. 225
4.3.3. Ejercicio de la palabra creadora.....	Pág. 228
4.3.4. La actitud de la deliberación.....	Pág. 230
4.3.5. Educar en la actitud deliberativa.....	Pág. 232
4.4. La solidaridad, la responsabilidad y la cooperación.....	Pág. 237
4.4.1. La solidaridad y la responsabilidad como valores.....	Pág. 237
4.4.2. La actitud cooperativa.....	Pág. 240
4.4.3. Educar en la actitud de la cooperación.....	Pág. 242
 Cap. 5º Diseño metodológico	 Pág. 247
Introducción.....	Pág. 247
5.1. Antecedentes.....	Pág. 247
5.1.1. Investigaciones sobre la violencia extrema. El acoso.....	Pág. 248
5.1.2. Programas de intervención para la formación de actitudes y valores.....	Pág. 254
5.1.3. Validación de programas para la prevención de la violencia	Pág. 258
5.1.4. Validación de programas relacionados con esta investigación.....	Pág. 259
5.2. Delimitación del problema y objetivos de la investigación.....	Pág. 263
5.2.1. Objetivo General.....	Pág. 264
5.2.2. Objetivos Específicos.....	Pág. 264
5.3. Elección del diseño de la investigación.....	Pág. 264
5.4. Hipótesis general e hipótesis operativas.....	Pág. 268
5.5. Definición de variables.....	Pág. 269

5.6. Población y selección de los estudiantes a investigar.....	Pág. 271
5.6.1. Sector Bellavista. Ubicación y su relación con el contexto sectorial y ciudad. Límites geográficos.....	Pág. 273
5.6.2. La población de Bella Vista.....	Pág. 274
Características socioeconómicas.....	Pág. 275
5.6.3. Problemáticas del Sector.....	Pág. 277
5.6.4. Centro educativo donde se desarrolla la investigación.....	Pág. 281
5.6.5. Características de las familias vinculadas a la escuela.....	Pág. 283
5.6.6. Características de los estudiantes de la escuela.....	Pág. 284
5.6.7. Características del centro.....	Pág. 285
5.6.8. Filosofía e ideario del centro.....	Pág. 286
5.7. Características de los sujetos de la investigación.....	Pág. 287
5.7.1. La población estudiantil de la entrevista.....	Pág. 288
5.7.2. Población de la entrevista en profundidad.....	Pág. 286
5.7.3. Población de entrevista en profundidad de los profesores.....	Pág. 297
5.8. Descripción del programa JOLIPAX.....	Pág. 298
5.8.1. Título e ideas introductorias.....	Pág. 298
5.8.2. Problemática a responder.....	Pág. 299
5.8.3. Objetivos del Programa.....	Pág. 299
5.8.4. Temáticas.....	Pág. 299
5.8.5. Población meta.....	Pág. 300
5.8.6. Zonas de intervención.....	Pág. 300
5.8.7. Metas esperadas.....	Pág. 300
5.8.8. Metodología pedagógica.....	Pág. 301
5.8.9. Desarrollo de la 1 etapa: Sensibilización.....	Pág. 301
5.8.10. Desarrollo de la 2 etapa: Comprensión.....	Pág. 302
5.8.11. Desarrollo de la 3 etapa: Convivencia.....	Pág. 304
5.9. Elección de las técnicas de investigación.....	Pág. 305
5.9.1. Técnica cuantitativa: La encuesta.....	Pág. 306
5.9.2. Técnicas cualitativas: el taller grupo focal y la entrevista a profundidad.....	Pág. 307
5.9.3. Definición y descripción de la técnica grupo focal.....	Pág. 307
5.9.4. Definición y descripción de la técnica de entrevista a profundidad.	Pág. 309
5.10. Instrumentos de recogida de datos.....	Pág. 310
5.10.1. El cuestionario.....	Pág. 311
5.10.2. Características y estrategias del cuestionario.....	Pág. 311
5.10.3. Descripción de la primera parte del cuestionario.....	Pág. 312
5.10.4. Descripción de la segunda parte del cuestionario.....	Pág. 314

5.10.5. Proceso de construcción del cuestionario. El lenguaje utilizado.....	Pág. 321
5.10.6. El proceso de validación del cuestionario.....	Pág. 323
5.10.7. La base de datos.....	Pág. 325
5.10.8. La guía del debate. Características.	Pág. 326
5.10.9. Pasos para la validación de la guía de grupo focal.....	Pág. 327
5.10.10. Pasos seguidos para el desarrollo del debate del grupo focal.....	Pág. 328
5.10.11. Confección de la guía de entrevistas a profundidad para estudiantes.....	Pág. 329
5.10.12. Validación de las preguntas de la entrevista.....	Pág. 331
5.10.13. Entrevista a profundidad a profesores. Confección de la guía.....	Pág. 332
5.11. Aplicación del programa de investigación. Cronograma.....	Pág. 333
5.11.1. Fase preliminar: definición de la investigación.....	Pág. 333
5.11.2. Fase exploratoria: trabajo de campo.....	Pág. 334
5.11.3. Fase analítica: triangulación y cotejo de la información.....	Pág. 335
5.11.4. Fase final: Informe de investigación.....	Pág. 335
Cap. 6º Resultados de la investigación.....	Pág. 337
Introducción.....	Pág. 337
6.1. El impacto en las actitudes. Resultado de los indicadores.....	Pág. 337
6.1.1. Indicador 13-18: el impacto en actitudes dialogantes.....	Pág. 338
Resumen de resultados sobre el indicador 13-18.....	Pág. 347
6.1.2. Indicador 19-24: el impacto en actitudes solidarias y cooperativas.	Pág. 356
Resumen de resultados sobre el indicador 19-24.....	Pág. 368
6.1.3. Indicador 25-30: el impacto de actitudes reconciliadoras.....	Pág. 375
Resumen de resultados sobre los indicadores 25-30.....	Pág. 386
6.1.4. Indicador 31-38: el impacto en actitudes tolerantes.....	Pág. 394
Resumen de resultados sobre el indicador 31-38.....	Pág. 405
6.1.5. Indicador especial: 33 Y 37 actitudes frente al acoso.....	Pág. 410
Resumen de resultados del indicador especial.....	Pág. 412
6.2. Los avances de los estudiantes. Lecturas generales.....	Pág. 419
6.3. Comparación de resultados entre variables independientes.....	Pág. 421
6.3.1. El desempeño frente a conflictos.....	Pág. 422
6.3.2. El desempeño frente a violencias.....	Pág. 427

6.3.3. El mejor aprovechamiento por sexo.....	Pág. 430
El desempeño frente a conflictos a partir de sexos.....	Pág. 431
El desempeño frente a la agresión y la violencia a partir de sexos.....	Pág. 433
6.3.4. El aprovechamiento por edades.....	Pág. 451
Cap. 7º Conclusiones de la investigación.....	Pág. 457
Introducción.....	Pág. 457
7.1. Preámbulos para evaluar un programa que forma en valores y actitudes para la convivencia desde el encuentro con el otro.....	Pág. 457
7.2. Alcance del programa en actitudes y valores. Los estudiantes.....	Pág. 461
7.2.1. Los estudiantes de JOLIPAX y su contexto socio familiar (HO1).	Pág. 462
7.2.2. La formación actitudes para la convivencia en los estudiantes de JOLIPAX (HO2).....	Pág. 462
7.2.3. Nivel de actitudes a la convivencia en los estudiantes de la escuela (HO3).....	Pág. 466
7.2.4. Impacto del programa en el sexo femenino (HO4).....	Pág. 468
7.2.5. Impacto del programa por edades (HO5).....	Pág. 469
7.2.6. Impacto en las respuestas frente a las violencias y conflictos (HO6).....	Pág. 469
7.2.7. Impacto de JOLIPAX en los valores de la convivencia (HO7)...	Pág. 470
7.3. Logros, limitaciones y sugerencias al programa JOLIPAX.....	Pág. 472
7.3.1. Logros que el programa puede reconocer.....	Pág. 472
7.3.2. Limitaciones que el programa tiene que revisar.....	Pág. 473
7.3.3. Sugerencias que pueden dar mejor calidad al programa.....	Pág. 473
Sugerencias referidas a la gestión del programa.....	Pág. 473
Referidas a la propuesta curricular.....	Pág. 474
7.4. A manera de culminación.....	Pág. 475
8. Bibliografía.....	Pág. 477
8.1. Recursos bibliográficos.....	Pág. 478
8.2. Recursos electrónicos.	Pág. 503
9. Anexos.....	Pág. 509
9.1. Anexo nº. 1: Cuestionario sobre comportamientos en la escuela...	Pág. 510
9.2. Anexo nº. 2: Guía del dialogo debate de grupos focales.....	Pág. 514
9.3. Anexo nº. 3A: Guía de preguntas para entrevista a profundidad a estudiantes. Investigador.....	Pág. 516

9.4. Anexo nº. 3B: Guía de preguntas para entrevista a profundidad (estudiantes).....	Pág. 518
9.5. Anexo nº. 3C: Guía de preguntas. Entrevista a profundidad a (profesores).....	Pág. 520
9.6. Anexo nº 3D: Guía de preguntas para la entrevista.....	Pág. 522
9.7. Anexo nº.4A: Tablas de categorías de análisis.....	Pág. 524
9.8. Anexo nº. 4B: Niveles de favorabilidad.....	Pág. 526
9.9. Anexo nº. 5: Guía de los casos para los estudiantes para el debate.....	Pág. 528
9.10. Anexo nº. 6: Guía de los pasos para los estudiantes para el debate.....	Pág. 529
9.11. Anexo nº. 7: Guía de las entrevistas para entregar a los estudiantes.....	Pág. 530
9.12. Anexo nº. 8: Transcripción debate grupo focal. Grupo experimental.....	Pág. 531
9.13. Anexo nº. 9: Transcripción debate grupo focal. Grupo control.....	Pág. 543
9.14. Anexo nº. 10: Transcripción de la entrevista a profundidad Estudiante nº. 1.....	Pág. 547
9.15. Anexo nº. 11: Transcripción entrevista a profundidad Estudiante no. 2.....	Pág. 552
9.16. Anexo nº. 12: Transcripción de la entrevista a profundidad Estudiante nº. 3.....	Pág. 558
9.17. Anexo nº. 13: Transcripción de la entrevista a profundidad. Estudiante nº. 4.....	Pág. 565
9.18. Anexo nº. 14: Transcripción de la entrevista a profundidad. Profesora nº. 1.....	Pág. 572
9.19. Anexo no. 15 Transcripción de la entrevista a profundidad. Profesora nº. 2.....	Pág. 581
9.20. Anexo nº. 16: Comportamiento frente a conflictos Grupo control.....	Pág. 591
9.21. Anexo nº. 17: Comportamiento frente a violencia Grupo Control....	Pág. 593

Índice de gráficos

Gráfico 1	Sistematización de los porcentajes del indicador 13-18, Grupo experimental	Pág. 348
Gráfico 2	Media Grupo experimental en la actitud deliberante, indicador 13 – 18.....	Pág. 348
Gráfico 3	Sistematización de los porcentajes del indicador 13 -18, Grupo control.....	Pág. 349
Gráfico 4	Media Grupo control en la actitud deliberante, indicador 13 – 18	Pág. 350
Gráfico 5	Sistematización de los porcentajes del indicador 19 – 24. Grupo experimental.....	Pág. 368
Gráfico 6	Media Grupo experimental en la actitud cooperativa, indicador 19 – 24.....	Pág. 369
Gráfico 7	Sistematización de los porcentajes del indicador 19 – 24. Grupo control.....	Pág. 370
Gráfico 8	Media Grupo control en la actitud cooperativa, indicador 19 –24	Pág. 370
Gráfico 9	Sistematización de los porcentajes del indicador 25 – 30, Grupo experimental.....	Pág. 386
Gráfico 10	Media Grupo experimental en la actitud reconciliadora, indicador 25 – 30.....	Pág. 387
Gráfico 11	Sistematización de los porcentajes del indicador 25 – 30, Grupo control.....	Pág. 387
Gráfico 12	Media Grupo control en la actitud reconciliadora, indicador 25 – 30.....	Pág. 388
Gráfico 13	Sistematización de los porcentajes del indicador 31- 38, Grupo experimental.....	Pág. 406
Gráfico 14	Media Grupo experimental en la actitud tolerante, indicador 31 – 38.....	Pág. 406
Gráfico 15	Sistematización de los porcentajes del indicador 31 – 38, Grupo control.....	Pág. 407
Gráfico 16	Media Grupo control en la actitud tolerante, indicador 31 – 38	Pág. 408
Gráfico 17	Sistematización de los porcentajes del indicador especial 33 y 37, Grupo experimental.....	Pág. 413
Gráfico 18	Media Grupo experimental en la actitud ante el acoso, indicador especial 33 y 37.....	Pág. 413
Gráfico 19	Sistematización de los porcentajes del indicador especial 33 y 37, Grupo control.....	Pág. 414

Gráfico 20	Media Grupo control en la actitud ante el acoso, indicador especial 33 y 37.....	Pág. 415
Gráfico 21	Media general de actitudes en estudiantes, Grupo control.....	Pág. 420
Gráfico 22	Media general de actitudes, Grupo experimental.....	Pág. 421

Índice de mapas

Mapa 1:	Republica Dominicana.....	Pág. 272
Mapa 2:	Ciudad de Santiago de los Caballeros. Ubicación del Sector Bellavista.....	Pág. 273
Mapa 3:	Sector del Barrio Bella Vista en Santiago de los Caballeros....	Pág. 282
Mapa 4:	Ubicación del Politécnico Zegrí.....	Pág. 282

Índice de tablas

Tabla 1:	Distribución de la investigación.....	Pág. 266
Tabla 2:	Cuadro de sistematización de la investigación.....	Pág. 270
Tabla 3:	Edades del Grupo experimental.....	Pág. 289
Tabla 4:	Edades del Grupo control.....	Pág. 289
Tabla 5:	Género en el Grupo experimental.....	Pág. 290
Tabla 6:	Género en el Grupo control.....	Pág. 290
Tabla 7:	Estabilidad laboral de la familia del Grupo experimental.....	Pág. 291
Tabla 8:	Estabilidad laboral de la familia del Grupo control.....	Pág. 282
Tabla 9:	Nivel de estudios de los padres del Grupo experimental.....	Pág. 293
Tabla 10:	Nivel de estudios de los padres del Grupo de control.....	Pág. 293
Tabla 11:	Tipo de vivienda en las familias Grupo experimental.....	Pág. 294
Tabla 12:	Tipo de vivienda en las familias Grupo control.....	Pág. 294
Tabla 13:	Características de los estudiantes entrevistados.....	Pág. 297
Tabla 14:	Sobre la gradación de la pregunta no. 12.....	Pág. 313
Tabla 15:	Valores y actitudes que se estudian en la investigación.....	Pág. 315
Tabla 16:	Sobre la proporcionalidad de los enunciados del cuestionario.	Pág. 315
Tabla 17:	Identificación de enunciados sobre dialogo, comunicación y deliberación.....	Pág. 316
Tabla 18:	Identificación de enunciados sobre solidaridad, responsabilidad, cooperación.	Pág. 316

Tabla 19:	Identificación de enunciados sobre comprensión, compasión, reconciliación.....	Pág. 317
Tabla 20:	Identificación de enunciados sobre respeto a la diversidad, inclusión, tolerancia, acoso.	Pág. 318
Tabla 21:	Enunciados sobre actitudes.....	Pág. 318
Tabla 22:	Enunciados sobre valores.....	Pág. 319
Tabla 23:	Enunciados sobre conflictos.....	Pág. 320
Tabla 24:	Enunciados sobre violencia y agresividad.....	Pág. 321
Tabla 25:	Cronograma.....	Pág. 336
Tabla 26:	Niveles en el ítem 13, Grupo experimental.....	Pág. 338
Tabla 27:	Niveles en el ítem 13, Grupo control.....	Pág. 339
Tabla 27A:	Rango promedio en el ítem 13 Grupo experimental y control..	Pág. 339
Tabla 28:	Estadísticas de contraste en el ítem 13, Grupos experimental y control	Pág. 340
Tabla 29:	Niveles del ítem 14, Grupo experimental.....	Pág. 341
Tabla 30:	Niveles del ítem 14, Grupo control.....	Pág. 341
Tabla 31:	Niveles del ítem 15, Grupo experimental.....	Pág. 342
Tabla 32:	Niveles del ítem 15, Grupo control.....	Pág. 342
Tabla 33:	Niveles del ítem 16, Grupo experimental.....	Pág. 343
Tabla 34:	Niveles del ítem 16, Grupo control.....	Pág. 344
Tabla 35:	Niveles del ítem 17, Grupo experimental.....	Pág. 344
Tabla 36:	Niveles del ítem 17, Grupo control.....	Pág. 345
Tabla 37:	Niveles del ítem 18, Grupo experimental.....	Pág. 345
Tabla 38:	Niveles del ítem 18, Grupo control.....	Pág. 346
Tabla 38A:	Rango promedio del ítem 18, Grupos experimental y control...	Pág. 347
Tabla 39:	Estadísticas de contraste del ítem, Grupos experimental y de control	Pág. 347
Tabla 40:	Sistematización de porcentaje del indicador 13-18, Grupo experimental.....	Pág. 347
Tabla 41:	Media del Grupo experimental del indicador 13-18.....	Pág. 348
Tabla 42:	Sistematización de los porcentajes del indicador 13-18, Grupo control.....	Pág. 349
Tabla 43:	Media del Grupo control del indicador 13-18.....	Pág. 349
Tabla 44:	Niveles del ítem 19, Grupo experimental.....	Pág. 357
Tabla 45:	Niveles del ítem 19, Grupo control.....	Pág. 358
Tabla 46:	Rango promedio del ítem, 19 Grupo experimental y control....	Pág. 359
Tabla 47:	Estadísticas de contraste en el ítem 19, Grupo experimental y control	Pág. 359
Tabla 48:	Niveles del ítem 20, Grupo experimental.....	Pág. 360

Tabla 49:	Niveles del ítem 20, Grupo control.....	Pág. 361
Tabla 50:	Niveles del ítem 21, Grupo experimental.....	Pág. 361
Tabla 51:	Niveles del ítem 21, Grupo control.....	Pág. 362
Tabla 52:	Niveles del ítem 22, Grupo experimental.....	Pág. 363
Tabla 53:	Niveles del ítem 22, Grupo control.....	Pág. 363
Tabla 54 :	Niveles del ítem 23, Grupo experimental.....	Pág. 364
Tabla 55:	Niveles del ítem 23, Grupo control.....	Pág. 364
Tabla 56:	Rango promedio del ítem 23, Grupo experimental y control....	Pág. 365
Tabla 57:	Estadísticas de contraste en el ítem 23, Grupo experimental y control	Pág. 365
Tabla 58:	Niveles del ítem 24, Grupo experimental.....	Pág. 366
Tabla 59 :	Niveles del ítem 24, Grupo control.....	Pág. 368
Tabla 60:	Sistematización de los porcentajes del indicador 19-24.....	Pág. 368
Tabla 61:	Media del Grupo experimental del indicador 19-24.....	Pág. 369
Tabla 62:	Sistematizaciones de los porcentajes del indicador 19-24.....	Pág. 369
Tabla 63:	Media del grupo control del indicador 19-24.....	Pág. 370
Tabla 64:	Niveles del ítem 25, Grupo experimental.....	Pág. 377
Tabla 65:	Niveles del ítem 25, Grupo control.....	Pág. 377
Tabla 66:	Niveles del ítem 26, Grupo experimental.....	Pág. 378
Tabla 67:	Niveles del ítem 26, Grupo control.....	Pág. 378
Tabla 68:	Niveles del ítem 27, Grupo experimental.....	Pág. 379
Tabla 69:	Niveles del ítem 27, Grupo control.....	Pág. 379
Tabla 70:	Niveles del ítem 28, Grupo experimental.....	Pág. 380
Tabla 71:	Niveles del ítem 28, Grupo control.....	Pág. 381
Tabla 72:	Rango promedio del ítem 28, Grupo experimental y control ...	Pág. 382
Tabla 73:	Estadísticas de contraste en el ítem 28, Grupo experimental y control.....	Pág. 382
Tabla 74:	Niveles del ítem 29, Grupo experimental.....	Pág. 383
Tabla 75:	Niveles del ítem 29, Grupo control.....	Pág. 384
Tabla 76:	Niveles del ítem 30 del Grupo experimental.....	Pág. 384
Tabla 77:	Niveles del ítem 30, Grupo control.....	Pág. 385
Tabla 78:	Sistematización de los porcentajes del indicador 25-30, Grupo experimental.....	Pág. 386
Tabla 79:	Media del indicador 25 – 30, Grupo experimental.....	Pág. 386
Tabla 80:	Sistematización de los porcentajes del indicador 25-30, Grupo control.....	Pág. 387
Tabla 81:	Media del Grupo control del indicador 25-30.....	Pág. 388
Tabla 82:	Niveles del ítem 31, Grupo experimental.....	Pág. 395
Tabla 83:	Niveles del ítem 31, Grupo control.....	Pág. 396
Tabla 84:	Rango promedio del ítem 31, Grupo experimental y control....	Pág. 396

Tabla 85:	Estadísticas de contraste en el ítem 31, Grupo experimental y control.....	Pág. 397
Tabla 86:	Niveles del ítem 32, Grupo experimental.....	Pág. 397
Tabla 87:	Niveles del ítem 32, Grupo control.....	Pág. 398
Tabla 88:	Niveles del ítem 34, Grupo experimental.....	Pág. 399
Tabla 89:	Niveles del ítem 34, Grupo control.....	Pág. 399
Tabla 90:	Niveles del ítem 35, Grupo experimental.....	Pág. 400
Tabla 91:	Niveles del ítem 35, Grupo control.....	Pág. 400
Tabla 92:	Rango promedio del ítem 35, Grupos experimental y control...	Pág. 401
Tabla 93:	Estadísticas de contraste en el ítem 35, Grupos experimental y control.....	Pág. 401
Tabla 94:	Niveles del ítem 36, Grupo experimental.....	Pág. 402
Tabla 95:	Niveles del ítem 36, Grupo control.....	Pág. 403
Tabla 96:	Niveles del ítem 38, Grupo experimental.....	Pág. 403
Tabla 97:	Niveles del ítem 38, Grupo control.....	Pág. 404
Tabla 98:	Rango promedio del ítem 38, Grupos experimental y control...	Pág. 404
Tabla 99:	Estadísticas de contraste en el ítem 38, Grupo experimental y control.....	Pág. 405
Tabla 100:	Porcentajes del indicador 31-38, Grupo experimental.....	Pág. 405
Tabla 101:	Media del Grupo experimental del indicador 31-38.....	Pág. 406
Tabla 102:	Porcentajes del indicador 31 – 38 del Grupo de control.....	Pág. 407
Tabla 103:	Media del Grupo control del indicador 31-38.....	Pág. 407
Tabla 104:	Niveles del ítem 33, Grupo experimental.....	Pág. 410
Tabla 105:	Niveles del ítem 33, Grupo control.....	Pág. 411
Tabla 106:	Niveles del ítem 37, Grupo experimental.....	Pág. 411
Tabla 107:	Niveles del ítem 37, Grupo control.....	Pág. 412
Tabla 108:	Sistematización de los porcentajes de ítems 33 y 37, Grupo experimental.....	Pág. 412
Tabla 109:	Media del Grupo experimental de los ítems 33 y 37.....	Pág. 413
Tabla 110:	Sistematización de los porcentajes de los ítems 33 y 37, Grupo control.....	Pág. 414
Tabla 111:	Media del Grupo control de los ítems 33 y 37.....	Pág. 414
Tabla 112:	Media General del Grupo control.....	Pág. 420
Tabla 113:	Media General Grupo experimental.....	Pág. 421
Tabla 114:	Niveles de respuestas frente a conflictos, Grupo Experimental	Pág. 422
Tabla 115:	Niveles de respuestas del frente a violencia, Grupo experimental.....	Pág. 428
Tabla 116:	Niveles de respuestas femeninas frente a conflicto, Grupo experimental.....	Pág. 431

Tabla 117:	Niveles de respuestas masculinas frente al conflicto, Grupo experimental.....	Pág. 431
Tabla 118:	Niveles respuestas femeninas frente a la violencia, Grupo experimental.....	Pág. 433
Tabla 119:	Niveles respuestas masculinas frente a la violencia, Grupo experimental.....	Pág. 433
Tabla 120:	Estadística de contingencia de sexo en el ítem 13, Grupo experimental.....	Pág. 435
Tabla 121:	Porcentajes de tendencias según el sexo en el ítem 13.....	Pág. 435
Tabla 122:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 13, Grupo experimental.....	Pág. 436
Tabla 123:	Rango promedio del sexo, ítem 13, Grupo experimental.....	Pág. 436
Tabla 124:	Estadísticas de contraste de tendencias según sexo en el ítem 13.....	Pág. 437
Tabla 125:	Estadísticas de contingencia de sexo en el ítem 26, Grupo experimental.....	Pág. 437
Tabla 126:	Porcentajes de tendencias según el sexo según el ítem 26....	Pág. 438
Tabla 127:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 26, Grupo experimental.....	Pág. 438
Tabla 128:	Rango promedio del sexo, ítem 26, Grupo experimental.....	Pág. 439
Tabla 129:	Estadísticas de contraste sobre sexo en el ítem 26.....	Pág. 439
Tabla 130:	Estadística de contingencia de tendencias según sexo en el ítem 28, Grupo experimental.....	Pág. 440
Tabla 131:	Porcentajes de tendencias según el sexo en el ítem 28, Grupo experimental.....	Pág. 440
Tabla 132:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 28, Grupo experimental.....	Pág. 440
Tabla 133:	Rango promedio del sexo, ítem 28, Grupo experimental.....	Pág. 441
Tabla 134:	Estadísticas de contraste sobre tendencias del sexo en el ítem 28, Grupo experimental.....	Pág. 441
Tabla 135:	Estadística de contingencias de tendencias en el sexo en el ítem 35, Grupo experimental.....	Pág. 442
Tabla 136:	Porcentajes de tendencias según el sexo en el ítem 35, Grupo experimental.....	Pág. 442
Tabla 137:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 35, Grupo experimental.....	Pág. 443
Tabla 138:	Rango de estadística 35, Grupo experimental.....	Pág. 443

Tabla 139:	Estadísticas de contraste sobre tendencias en el sexo según el ítem 35, Grupo experimental.....	Pág. 444
Tabla 140:	Estadística de contingencia del sexo en el ítem 36, Grupo experimental.....	Pág. 444
Tabla 141:	Porcentajes de tendencias según sexo en el ítem 36, Grupo experimental.....	Pág. 445
Tabla 142:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 36, Grupo experimental.....	Pág. 445
Tabla 143:	Rango promedio del sexo, ítem 36, Grupo experimental.....	Pág. 446
Tabla 144:	Estadística de contraste sobre tendencias del sexo en el ítem 36, Grupo experimental.....	Pág. 446
Tabla 145:	Estadística de contingencia de tendencias del sexo en el ítem 37, Grupo experimental.....	Pág. 447
Tabla 146:	Porcentajes de tendencias según sexo en el ítem 37, Grupo experimental.....	Pág. 447
Tabla 147:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 37, Grupo experimental.....	Pág. 448
Tabla 148:	Rango promedio del sexo, ítem 37, Grupo experimental.....	Pág. 448
Tabla 149:	Estadística de contraste sobre tendencias del sexo en el ítem 37, Grupo experimental.....	Pág. 449
Tabla 150:	Estadísticas de contingencia según sexo en el ítem 38, Grupo experimental.....	Pág. 449
Tabla 151:	Porcentajes de tendencias según sexo en el ítem 38, Grupo experimental.....	Pág. 450
Tabla 152:	Medidas simétricas entre sexo e ítem 38, Grupo experimental.....	Pág. 450
Tabla 153:	Rango promedio del sexo, ítem 38, Grupo experimental.....	Pág. 451
Tabla 154:	Estadística de contraste de tendencias según sexo en el ítem 38, Grupo experimental.....	Pág. 451
Tabla 155:	Niveles de porcentajes por edad (16 años) frente al conflicto, Grupo experimental.....	Pág. 452
Tabla 156:	Niveles de porcentajes por edad (17 años) frente al conflicto, Grupo experimental.....	Pág. 452
Tabla 157:	Niveles de porcentajes por edad (18 años) frente al conflicto, Grupo experimental.....	Pág. 453
Tabla 158:	Niveles de porcentajes por edad (16 años) frente a la violencia, Grupo experimental.....	Pág. 455

Tabla 159:	Niveles de porcentajes por edad (17 años) frente a la violencia, Grupo experimental.....	Pág. 455
Tabla 160:	Niveles de porcentajes por edad (18 años) frente a la violencia, Grupo experimental.....	Pág. 455

INTRODUCCION GENERAL

Un tema urgente

En los últimos años, América Latina está asistiendo a un intenso debate que sitúa a la educación de adolescentes y jóvenes en el centro de la preocupación ciudadana. Un hecho que da razón a esa atención es la aparición de manifestaciones violentas entre jóvenes y adolescentes en edad escolar que está poniendo en tela de juicio el tipo de formación que ellos están recibiendo en sus instituciones educativas.

Las agresiones y violencias de los adolescentes constituyen un fenómeno delicado. Cuando estas relaciones destructivas, vividas en las comunidades humanas y las familias, entran a las comunidades educativas y se instalan en sus intercambios cotidianos, se vuelven más sensibles y complejas. Cada vez se descubren más indicadores alarmantes de estos fenómenos en las instituciones de aprendizaje: las respuestas con irrespeto abusivo, la formación de grupos de enfrentamiento, los liderazgos destructivos, la tenencia de armas, etc. Estas manifestaciones están alcanzando niveles riesgosos en los centros de enseñanza secundaria.

Lo anterior se agrava, cuando los mismos programas educativos no están preparados para aportar respuestas integrales y propositivas. En República Dominicana es frecuente encontrar centros educativos que no tienen propuestas curriculares, ni recursos didácticos, ni dinámicas comunitarias para responder a estas urgencias de su convivencia.

Los gestores de la educación se confunden y no saben cómo responder. Los sujetos que animan (agresores) y los que sufren estas manifestaciones agresivas (víctimas) muchas veces son tratados por el mismo rasero. Los directivos y docentes, en buen número de casos recurren a medios de dudosos frutos como el

autoritarismo, los castigos ejemplares, la expulsión, entre otros. Estas situaciones extremas y las duras respuestas autoritarias no facilitan el objetivo de la educación: formar una sociedad civil donde la misma escuela sea espacio de encuentro enriquecedor entre ciudadanos.

Frente a esta situación las familias son frecuentemente parte del problema y no de la solución. En el mejor de los casos ellas mismas delegan en la escuela para enmendar las agresiones de sus hijos. Es común descubrir como esas mismas comunidades familiares poseen modelos de conductas agresivas que están lejos de formar actitudes conciliadoras y pacificadoras. En el común de los casos, esas mismas familias han comunicado los mismos patrones violentos en sus hijos.

Estos fenómenos hacen ver la necesidad de ofrecer itinerarios educativos que promuevan actitudes y comportamientos valiosos para la prevención de conductas violentas entre jóvenes y adolescentes. Esta urgencia constituye uno de los focos de atención pedagógica que ha dado origen y justificación a la realización de esta tesis de investigación. Pero existe otro polo motivador.

Un programa necesario

La sociedad es consciente que necesita gestionar a tiempo los conflictos, prevenir las agresiones y violencias con propuestas formativas creativas y originales. Además los contextos escolares, especialmente en los bachilleratos (para jóvenes entre 13 a 17 años) presionan para proponer, extender y evaluar recursos formativos que ayuden a salir del círculo de la violencia y les conduzca a procesos sociales de convivencia pacífica. De lo contrario se pueden producir efectos negativos en las comunidades humanas a donde se quieren llevar a las dinámicas de respeto y entendimiento entre personas de distintas culturas.

El programa JOLIPAX pretende la formación de valores y actitudes que favorecen la convivencia en los grupos de estudiantes de bachillerato. Sus objetivos son estos:

Objetivo General

- ◆ Promover un cambio social hacia una cultura de paz mediante la educación democrática, participativa e incluyente apegada a los principios de la Justicia Social y a los valores que dignifican a la persona.

Objetivo específico

- ◆ Formar y dar seguimiento a jóvenes líderes de paz activos en su comunidad educativa, familia y barrio.

Este programa, que ya ha estado en aplicación y funcionamiento después de varios años, necesitaba ser evaluado en profundidad. El centro de promoción de para la paz que lo promovía y las instituciones escolares que lo sostenían estaban interesadas en descubrir si este programa extracurricular podía seguir aplicando sus temáticas, sus didácticas y sus talleres que pretendían enriquecer las tendencias a la convivencia en los estudiantes.

La presente tesis doctoral se ha propuesto la evaluación de este programa JOLIPAX para la prevención de la violencia en estudiantes de bachillerato a través de la formación de las actitudes y valores de convivencia en líderes juveniles.

Una investigación compleja

La finalidad de este proceso investigativo ha sido constatar cómo el programa JOLIPAX es capaz de producir cambios en las actitudes y valores de los adolescentes y jóvenes que participan en él; de esta forma verificar cómo puede

influir en la convivencia de los centros de Enseñanza Media de República Dominicana donde se aplique.

Una vía para alcanzar esos objetivos era el estudio del crecimiento de las actitudes en los jóvenes que habían participado en él. Evaluar las actitudes con sus valores en los participantes con la mayor profundidad y matices posibles. Ahí han estado los retos.

La evaluación de programas de formación de actitudes es siempre un desafío. La riqueza mayor con la que se cuenta en esas propuestas no son las metodologías, ni las materias de los currículos que se encuentran en los textos y recursos escritos. El mayor capital se encuentra escondido en la conciencia ya formada de los estudiantes beneficiarios de esos programas. ¿Cómo acceder a esa interioridad con objetividad y respeto? ¿Cómo lograr medir los efectos e impactos de un proceso pedagógico que se desarrollaba a lo largo de tres cursos? y siendo un programa extracurricular ¿Cuáles eran sus niveles de influencia en los muchachos?

Para lograr alcanzar esas metas con coherencia, la investigación partió de un fundamento conceptual de cuatro componentes. El análisis de la formación de actitudes que se efectuaba, ha necesitado situarse en la socialización de los seres humanos; ver cómo su condición comunitaria, se conforma a través de intercambios personales y sociales. La integración humana en comunidad es necesaria, en caso de no existir o de ser manipulada, provoca crisis en forma de desintegraciones individuales, sociales y educativas (Capítulo Primero).

Por lo que se ha tenido que crear otro pilote conceptual sobre las desintegraciones humanas. Estas se manifiestan en fenómenos visibles identificados como agresividad, agresión, violencia y conflictos con sus incidencias en las instituciones escolares. Primero ha sido necesario definir esos términos con claridad para luego ver como incidían en las comunidades que aprenden y que

siempre son espacios claves para la formación integral de los sujetos cuando estos logran respuestas éticas a la violencia y los conflictos (Capítulo Segundo).

Esto ha introducido la definición de la formación en valores y actitudes. Para evaluar un programa de formación de actitudes se ha necesitado aclarar estos componentes básicos: qué son los valores, qué son las actitudes, cómo se forman, cómo se integran en los espacios humanos, cómo inciden en la vida cotidiana, qué consecuencias traen para las comunidades de personas (Capítulo Tercero).

Por último se ha tenido que precisar la propuesta de valores y de actitudes del programa JOLIPAX a un nivel académico y sistemático. Si es verdad que el programa poseía claras nociones temáticas, no las tenía todavía fundamentadas con el nivel conceptual suficiente que permitiera sostener una investigación segura. Se ha pasado pues a definir con claridad técnica el micro currículo del proceso formativo, para poder sostener los análisis que se han efectuado (Capítulo Cuarto).

El verdadero reto de la tesis no ha estado en la construcción conceptual; eran temas conocidos y ampliamente tratados en la pedagogía académica. Se ha deseado medir el desarrollo de actitudes; El reto ha sido encontrar un adecuado diseño de metodología. No podía ser totalmente numérica pues podría ocultar matices del progreso personal; al mismo tiempo se ha deseado mantener una objetividad suficientemente sustentada.

Como se verá (capítulo Quinto), se presentará un diseño de investigación donde se han combinado los componentes cuantitativos y los cualitativos. Partiendo de estas consideraciones, el diseño tiene dos campos de metodologías de la investigación: Por un lado se ha tomado el paradigma investigativo con perspectiva Empírico - Analítica, más orientado a la obtención de un conocimiento ajustado a la realidad investigada; a este se ha unido el paradigma investigativo Humanístico - Interpretativo más orientado hacia la comprensión de las conductas

humanas desde los significados y las intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Del primero se ha tomado la Metodología No experimental y del segundo se ha tomado la Metodología de Estudio de Caso. El resultado de la propuesta ha sido una investigación empírica con interpretación humanística orientada a la práctica educativa.

Lo anterior se ha aclarado seleccionando una metodología no experimental ex post facto pues no se deseaba modificar el entorno a conocer; sólo se deseaba seleccionarlo y observarlo; era un proceso donde se ha deseado hacer escrutinio del pasado inmediato educativo; los grupos que se han estudiado son naturales, formados por los mismos elementos a escudriñar.

Se ha realizado un estudio a fondo de un grupo de sujetos. Por lo cual ha sido también delicada la elección de la institución. Era conveniente que fuera un lugar con bajos recursos, con alto índice de violencia e incluso de criminalidad, con un grupo representativos de estudiantes muy entusiasmados con el programa. Estos tenían que haber aprovechado visiblemente su crecimiento de actitudes. Al elegir el Instituto Zegrí emergió otra razón de interés; los sujetos formados convivían con compañeros de aula que no apreciaban el programa. Se realizó el estudio experimental con los estudiantes que habían recibido el programa JOLIPAX durante los cursos 2010, 2011 y 2012.

El real desafío ha estado en la medición de actitudes y valores en sujetos estudiantiles prevenidos y no preparados suficientemente para lo reflexivo. El dominicano por idiosincrasia, dice lo que se espera de él; tiende a relegar su verdadera opinión a círculos más íntimos. Se han tenido que crear procedimientos investigativos que los implicara, pero al mismo tiempo no parcializaran los datos.

Era necesario también interesarlos en lo que hicieran. Evitar que respondieran con formalidad y distancia. Se ha intentado proponer una metodología que fuera tan viva y atractiva; que les produjera reacciones pero el mismo tiempo las recibiera

con sistematicidad sin traicionar las riquezas humanas que contenían. Se les han propuesto entonces frases y casos que muestran los comportamientos de la vida real de los jóvenes, de tal forma, que han facilitado el surgimiento de las tendencias adquiridas (actitudes) y las visiones aprehendidas (valores) en un adecuado ordenamiento investigativo (Capítulo Quinto).

Por último, con los datos producidos, se ha realizado un análisis de distintos niveles, tratando de lograr matices y gradaciones; se ha llegado así a sistematizar de alguna forma la valiosa interioridad de los jóvenes implicados. Se han delimitado los avances actitudinales de los estudiantes, comparándolos con un grupo de control totalmente ajeno al programa (se cuidó en la selección que fueran de los estudiantes no interesados). Se han descubierto los crecimientos en actitudes y valores, en conflictos, en violencia. Y se ha hecho esta distinción entre sexos y entre edades (Capítulo Sexto)

Por último se han obtenido entonces reflexiones pertinentes y necesarias para continuar la implementación del programa de convivencia escolar investigado (Capítulo Séptimo). Se da paso pues a la descripción de la investigación de tesis que se ha realizado hasta el día de hoy.

CAPITULO 1º

LA CONSTITUCION DEL SUJETO, CONCIENCIA HUMANA Y CRISIS

INTRODUCCIÓN

El sujeto se constituye con los demás seres humanos con los cuales forma diversos tipos de comunidades. El crecimiento del sujeto está vinculado al desarrollo que la comunidad humana hace de sí misma. Por lo que todo proceso de “*personalización*” es en cierta medida proceso de “*comunitarización*”: Hacerse sujeto es también hacerse comunidad. Una comunidad se realiza en la medida que colabora en la conformación de sus sujetos.

La persona se construye a sí misma con la participación activa de los otros, como una “operación social”. La asimilación de los roles sociales y los universos simbólicos provoca la socialización primaria y la secundaria. Eso inicia un diálogo entre la subjetividad y la objetividad en el sujeto que vive en interacción con el universo simbólico de su entorno.

La fragmentación, ruptura o enfrentamiento con ese universo de símbolos produce un estado de angustia vital, de confusión que impide la acción humana deliberada hacia un fin valioso. Tal estado conlleva frustración y agresividad. Esta situación es bastante frecuente en la actualidad y ha sido descrita de diversos modos por intelectuales de primera magnitud (G. Steiner, Z. Bauman, R. Sennett, L. Duch, entre otros). Hoy se habla de crisis de sentido como la realidad más sobresaliente de nuestra época que afecta a todo y a todos. De ahí que no resulte extraña la aparición de conflictos internos en el seno de cada sujeto humano, al igual que emergen multitud de enfrentamientos interpersonales que afectan al dinamismo propio de cada sociedad. De cualquier modo, la presencia de los demás en mi vida puede convertirse en constructores o destructores de mi vida. Por lo que no cabe constituirse como sujeto sin dar respuesta a cómo vivir con los demás. Estas consideraciones preliminares nos sirven como preámbulo para plantear una de las cuestiones básicas que están en el origen de los conflictos y la violencia interpersonal: ¿Qué implica la presencia del otro en mi vida? ¿Qué lugar ocupa el otro en mi vida?

1.1. SER CON OTROS, RAÍZ DE LA CONVIVENCIA HUMANA

El punto decisivo que permite comprender antropológicamente la problemática de la convivencia humana, que tanto le preocupa a la sociedad actual, es la visión del hombre como ser individual o comunitario. Admitida esta dualidad antropológica, el problema del vivir humano lo podemos plantear en forma de interrogante: ¿el hombre es un ser (individual) orientado en primer lugar hacia el mundo (en el que hay también otros hombres), o bien es ante todo un ser en comunión sustancial con otras personas en el mundo? Según la respuesta que se dé, la visión de la convivencia humana tendrá distintos paradigmas de fortalecimiento (Gevaert, 1976).

La disyuntiva se produce en cómo comprender al ser humano: o está orientado hacia el mundo o es un ser en comunión con otras personas en el mundo. Mientras que la primera perspectiva sitúa al hombre con una conciencia individual y autosuficiente, que orienta su vida hacia el conocimiento objetivo (ciencia) y el dominio de la naturaleza (técnica), por su parte, la otra perspectiva rechaza la autosuficiencia del yo y se percibe con la necesidad de ser responsable del otro y se realiza para-con-el otro.¹

Una convivencia humana que se apoye en una antropología polarizada en torno a una conciencia individual y autosuficiente, se orientará en primer lugar hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material mediante la ciencia y la técnica. Este tipo de convivencia corre el riesgo constante de reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. El sujeto visto a la luz de cierta totalidad (racional, material, social, etc.) es sacrificado a ella. (Gevaert, 1976)

Al contrario, una visión de la convivencia humana que se apoye en una antropología que conceda la primacía a la ligazón inmediata con el otro hombre en el mundo y que rechace la autosuficiencia del yo; estará polarizada por la responsabilidad frente al otro y por la necesidad de realizarse en comunión con él. En esta visión de la convivencia,... *“el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre. El encuentro con el*

¹ La primera posición es sostenida por autores como Descartes (el yo solitario, idealizado y autosuficiente), como Hume (el yo empírico sometido a sensaciones a percepciones y satisfacciones corporales). Frente a un fuerte individualismo, emergió el colectivismo de Marx, Engels y Furbach para quienes el hombre es solamente social, la suma de sus relaciones sociales, la colectividad frente a la personalidad. De ahí que posteriormente Comte insista que el hombre es sólo social, no individual o, dicho de otro modo, la sociedad es la que forma a los individuos. Pero falta en esta dimensión social el reconocimiento del otro en el mundo.

otro constituye un dinamismo concreto que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza...” (Gevaert, 1976, 31).

Gevaert (1976) reafirma con Buber que la estructura del ser humano es *dialogal* e interpersonal. Comentando su obra expone como este autor rechaza radicalmente la reducción del hombre a una sola dimensión: la visión mecanicista de la relación con las cosas. Buber afirma la presencia de otra relación fundamental: la relación con el otro. Estas dos relaciones, la relación con las cosas y con el otro, se caracterizan respectivamente como “*experiencia*” y “*encuentro*”, o bien como saber y diálogo. Si es verdad que la persona humana tiene una relación intensa y necesaria con lo material que le rodea, ésta estará siempre mediada por la experiencia fundamental del conocimiento del otro.

A juicio de Gevaert (1976), la tesis fundamental de Buber es que la relación con el tú no es solamente una relación más entre las demás, sino la relación por excelencia, el *primun cogitum*, y por tanto es el hecho primario de todo planteamiento ligado al ser humano.

Antes de toda relación con el mundo e independientemente de ella, cada uno (el yo) tiene una relación con el otro (el tú). La relación con el otro se caracteriza por la inmediatez: el otro está inmediatamente presente, sin conceptos, sin fantasía, etc. En otras palabras, no hay intermediarios en el encuentro (razonamiento, analogías, etc.). El tú, a diferencia de las cosas (que siempre son pasivas), no aparece jamás como sometido al yo o dependiente del yo, y por tanto está sustraído fundamentalmente al modelo dueño-esclavo. (Gevaert, 1976; Laín Entralgo, 1987)

“Esto supone para Buber la exclusión de todo dominio del yo sobre el tu y del tú frente al yo. El encuentro del yo y del tu no es entonces inicialmente de tipo conflictivo. Es más bien una relación en la que los dos polos equivalentes se constituyen el uno al otro en perfecta reciprocidad. En el encuentro el hombre se hace auténticamente yo y el otro auténticamente tú. (Gevaert, 1976, p. 41)”

Desde esta perspectiva la relación entre personas, no tiene ya como espacio u horizonte al mundo (como sucede en la relación con las cosas), sino el espacio interpersonal. La verdadera realidad, el verdadero ser no es ya la subjetividad (como en el idealismo), sino el encuentro entre personas: lo intersubjetivo que se constituye en el yo y en el tú.”

“...el tú es una experiencia inasible que no se somete a la experiencia científica. No se puede disponer del tú. El tú no es nunca <objeto>. El otro no es nunca plenamente <conocido>, sino que se impone, se asoma como misterio...” (Gevaert, 1976, p. 41)

En esta perspectiva Gevaert (1976) profundiza en el pensamiento de Levinas. Ser con los demás y para los demás pertenece al núcleo mismo de la existencia humana. Esto se refiere por una parte al hecho indiscutible de que el mundo lleva por todas partes las huellas de los otros seres humanos; también al hecho factible de que existen muchos “semejantes” con los que toca compartir el mismo espacio. Además de lo anterior, *el ser con los demás*, en su significado más profundo, significa que el hombre no está nunca solo. Su existencia personal está siempre orientada hacia los demás. Su existencia personal está ligada a los demás, en comunión con los demás.

El “otro” está indudablemente presente a la existencia personal de cada quien, pero como uno que afecta a la existencia en sus dimensiones más personales.

“La idea de co-existencia incluye también que la existencia se desarrolla y se realiza junto con otros en el mundo, y que el sentido mismo de la existencia está ligado a la llamada del otro que quiere ser alguien delante de mí, o que me invita a ser alguien delante de él, en el amor y en la construcción de un mundo más humano (Gevaert, 1976, p. 47)”

Catherine Chalier (1995) profundiza en las propuestas de Levinas sobre el encuentro fundamental con el otro como camino para la convivencia. Este encuentro siempre es ético, porque el otro fuerza a tomar una posición u otra por su proximidad, *...“esta proximidad de uno a otro no anula, sin embargo la unicidad del sujeto llamado a <entregar su pellejo>, si que, al contrario, refuerza este carácter de único. Pues la comparecencia del yo ante otro subraya la singularidad de sus rasgos en el único nivel en que no se concibe comparación: la responsabilidad”* (Chalier, 1995, p. 79)

La proximidad de uno a otro despierta el sentido de lo irreductible de la alteridad del otro. La familiaridad del tú hace creer en la simetría de los que se encuentran y en la esperanza posible de que desaparezcan los enigmas y misterios que son peculiares en el otro. Consentir en esta familiaridad es cosa que alimenta la ilusión de una comunicación más auténtica, como si al emanciparse la reserva frente al otro, el sujeto comprendiera mejor a sus interlocutores y les manifestara una simpatía segura (Chalier, 1995).

Con su propuesta de *Relación con el Otro*, Levinas hace una crítica fundamental a los modelos de intersubjetividad tanto clásico (greco-latino) como moderno e inicia una propuesta renovadora. El encuentro intersubjetivo crea un Ethos; el verdadero acceso al otro se da en un movimiento de trascendencia más allá de la historia de la política y el horizonte mismo del mundo. La alteridad del encuentro del ser personal con otro ser humano sobrepasa la totalidad en una experiencia que con todo derecho habría que llamar ética. Es una relación alejada del poder, donde el otro se torna desvalido (viuda, huérfano, pobre, extranjero, en sentido bíblico) y en general próximo; el otro al que es preciso escuchar, mucho más que verlo a la distancia o razonarlo (Moreno Márquez, 1997)².

1.1.1 La individualidad: como resultado social

En cada sujeto hay una consciencia de tres dimensiones biología - mente - cultura. De esa manera el ser humano ha llegado a la adquisición de consciencia de ser individuo - sociedad - especie (Morín, 1999). Los individuos son el producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso debe ser producido por los individuos. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que testimonia la emergencia de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura.

No se puede absolutizar al individuo y hacer de él el fin supremo de este bucle; tampoco a la sociedad o a la especie. En el ámbito antropológico, la sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad; la sociedad y el individuo viven para la especie, la cual vive para el individuo y la sociedad. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin: Son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos las que permiten la perpetuación de la cultura y la auto-organización de la sociedad. Sin embargo, podemos considerar que la plenitud y la libre expresión de los individuos-sujetos constituyen nuestro propósito ético y político sin dejar de pensar también que ellos constituyen la finalidad misma de la triada individuo<-->sociedad<-->especie.

“La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones

² Cf. Términos Interpersonalidad e intersubjetividad en Moreno Villa, M. (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Madrid, Ed. San Pablo.

comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana.” (Morín, 1999, p. 78).

La individualidad³ por lo tanto es la forma como el ser humano se apropia en su interior la conciencia de la comunidad humana. Morín (1999) describe la individualidad como un campo donde existe una unidad-diversidad genética. Los individuos de la especie humana llevan genéticamente en sí la especie e implica genéticamente su propia singularidad anatómica y fisiológica. Hay una unidad-diversidad cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual y subjetiva: Todo ser humano lleva en sí cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual y subjetivamente caracteres fundamentalmente comunes; y al mismo tiempo tienen sus propias singularidades cerebrales, mentales, psicológicas, afectivas. Intelectuales, subjetivas.

Morín (1999) habla de una triada: razón <-> afecto <-> impulso (matriz bio-antropológica). Las relaciones entre las tres instancias no solamente son complementarias sino también antagónicas y conllevan los conflictos muy conocidos entre el impulso, el corazón y la razón; de manera correlativa, la relación tri-única no obedece a una jerarquía razón <-> afectividad <-> impulso; hay una relación inestable, permutante, rotativa entre estas tres instancias. La racionalidad no dispone pues del poder supremo; es una instancia concurrente y antagónica con las otras instancias de una triada inseparable; es frágil: puede ser dominada, sumergida, incluso esclavizada por la afectividad o el impulso. Ej. el impulso homicida puede servirse de la maravillosa máquina lógica y utilizar la racionalidad técnica para organizar y justificar sus empresas.

Morín (1999) tiene una manera especial de llamar a la individualidad: Unidualidad. El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es como un super y un hiperviviente: Ha desarrollado de una manera sorprendente las potencialidades de la vida. Expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es en esta hipervitalidad que el “homo sapiens” es también “homo demens”. La cultura juega un papel fundamental. La persona humana es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango. La cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite y aprende; ella implica normas y principios de adquisición.

³ Existen corrientes de presentación de la individualidad donde el individuo es una realidad autoreferida sin una correspondencia fundamental y esencial con el otro. Cf. Términos Individualidad e Individuación en Schaub y Zenke ed. (1995) *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Akal; Término Individuo en Barfield, T. (2001) *Diccionario de Antropología*, Ed. Bellaterra, Barcelona.

Berger y Luckman (1968) en su libro clásico sobre la socialización aportaron una visión más sociológica sobre esta conformación del sujeto en su entorno humano. Las conformaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura a la comunidad humana; su relación con su mundo circundante está por doquiera estructurada deficientemente desde su propia constitución biológica. La peculiaridad de la constitución biológica del hombre radica más bien en los componentes de sus instintos, la cual es subdesarrollada, inespecífica, carente de dirección (Berger y Luckman, 1968).

El organismo humano manifiesta enorme plasticidad en su reacción ante las fuerzas ambientales. El proceso de constituirse en ser humano, persona, actor social, gestor político depende mucho de la consistencia que tenga la influencia del ambiente social. El organismo humano aún se sigue desarrollando biológicamente cuando ya ha entablado relación con su ambiente. El proceso, por el cual llega a ser hombre se produce en su interrelación, que es tanto natural como humano. El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona con el ambiente natural, el orden social y cultural mediatizados para él. La supervivencia de la criatura humana depende de fundamentales ordenamientos sociales. Esto hace que la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada y ligadas a interferencias preestablecidas (Berger y Luckman, 1968).

Además de una base sólida de la condición genética, la formación del yo recibe muchas herramientas sociales y culturales significativas. Estos instrumentos, que son ofrecidos por el entorno para la conformación del sí mismo, son diversos según zonas geográficas, tradiciones, estructuraciones comunitarias.

“Las maneras de ser y llegar a ser son tan numerosas como las culturas del hombre; la humanidad es variable desde el punto de vista socio-cultural, pese a constantes antropológicas de la naturaleza humana. La forma específica dentro de la cual se moldea esta humanidad está determinada por dichas formaciones socio-culturales y tiene relación con sus numerosas variaciones. El hombre construye su propia naturaleza... se produce a sí mismo... Hay plasticidad en el organismo humano y susceptibilidad frente a la interrelación socialmente determinada.” (Berger y Luckman, 1968, p. 69)

Toda cultura tiene una configuración, pautas especializadas, supuestos "antropológicos". La relatividad empírica de estas configuraciones, su enorme variedad y rica inventiva, son producto de las propias formaciones socio-culturales y los sujetos en continua interacción (Berger y Luckman, 1968).

La formación del yo debe entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo, con el proceso social y en relación con los otros yo; con intercambios significativos entre el ambiente natural y el humano. (Berger y Luckman, 1968). Los procesos sociales determinan la disposición de los sujetos tanto de forma particular como de forma cultural.

Los presupuestos genéticos del yo se experimentan más tarde, cuando los sujetos se desarrollan como identidad reconocible tanto en lo subjetivo como en lo objetivo. El carácter del yo es por lo tanto un producto social; es una configuración particular de identidad en lo cultural y lo psicológico. (Berger y Luckman, 1968).

Por lo cual la persona necesita del contexto y requiere una interacción continua con su entorno. *“El organismo y el yo no pueden entenderse adecuadamente, si se los separa del contexto social particular en que se formaron. El desarrollo común del organismo y el yo humanos, en un ambiente socialmente determinado, se relaciona con la vinculación humana entre organismo y yo. El hombre es un cuerpo, tiene un cuerpo a su disposición; su experiencia oscila entre ser y tener cuerpo, equilibrio que debe recuperarse una y otra vez. Ello tiene consecuencias para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados objetivos. La apreciación acertada debe considerar dos aspectos: el hombre se produce a sí mismo: autoproducción, y es empresa social; los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas.”* (Berger y Luckman, 1968, p.71)

Esta autoafirmación se hace paulatinamente en la historia personal. Los sujetos se van construyendo cuando van objetivando los significados que encuentran en su entorno. Los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como un "conocimiento" y se transmiten así; implica transmisores, receptores y procedimientos tipificados; "saber y no saber" que se refieren a lo que es definido socialmente como realidad. El conocimiento tendrá que reafirmarse por medio de objetos simbólicos, acciones simbólicas; recurrir a objetos y acciones físicas a modo de ayudas mnemotécnicas. Toda transmisión de significados institucionales entraña procedimientos de control y legitimación. No se puede suponer que exista ninguna coherencia a priori, y menos funcionalidad entre instituciones diferentes y formas de transmitir el conocimiento que les son propias. La coherencia lógica surge primero en el plano de la legitimación, y luego en el de la socialización (Berger y Luckman, 1968). Son cuatro los procesos que vive la persona de cara a su socialización: institucionalización, externalización, objetivación, internalización.

Externalización: Proceso por el cual las instituciones aparecen fuera del individuo, persistentes en su realidad “están ahí”, existen como realidad externa.

El individuo no puede comprenderla por introspección: debe salir a conocerlas, así como debe aprender a conocer la naturaleza. El mundo se experimenta como algo distinto a un producto personal.

Objetivación: es la obtención de productos culturales a partir de los cuales, los individuos aprenden a reconocer unos significados propios de su cultura y, como tal, de su identidad personal y cultural.

Internalización: Proceso por el cual el mundo social objetivado, vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización. Se puede definir como aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para el sujeto.

Institucionalización: precedida por la habituación en tanto que un acto sea repetido con frecuencia, la habituación posibilita que un acto se instaure como rutina y que por tanto, permita restringir opciones replanteando cada situación de nuevo. Las institucionalizaciones son objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos, de esta manera las instituciones se convierten en ordenadoras del mundo social, tienen fuerza normativa en tanto *“... se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes acaece encarnadas en ese momento... se experimentan como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo”* (Berger y Luckman, 1968, p. 80).

El sujeto para llegar a ser se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente. Una vez alcanzada vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse, como prototipos. Los roles son “tipos de acciones” en contextos específicos.

Los roles se convierten así para los individuos en ingredientes esenciales del convivir en la sociedad; al desempeñar roles se participa del mundo social. Los roles aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento, proceso que, es endémico a la interacción social y previo a la institucionalización propiamente dicha. Los roles (áreas del comportamiento) representan para los sujetos orden institucional y nexo asociativo de procedimiento; posibilitan además que exista la institución (Berger y Luckman, 1968).

Estas pautas de conductas hacen funcionales a los sistemas dentro de la sociedad. Son los resultados racionales de la integración funcional realizada en un plano intermedio entre sistemas. El conocimiento de los imperativos funcionales implícitos ilumina lo que los sujetos tienen que realizar en cada situación de vida (Berger y Luckman, 1968).

La segmentación del orden institucional y la distribución concomitante del conocimiento planteará el problema de proporcionar significados integradores que abarquen la sociedad y provean un contexto total de sentido objetivo para la experiencia social fragmentada y el conocimiento del individuo. Además, estará no sólo el problema de la integración significativa total, sino también el de legitimar las actividades institucionales (Berger y Luckman, 1968).

Sin embargo este desarrollo básico tiende a estar deteriorado para un autor como Bauman (2007). La individualidad tiende a ser deformada por las sociedades como un privilegio codiciado y celosamente guardado. Ser un individuo significa ir destacando entre la multitud; que le conozcan por su cara y por su nombre; que no le confundan con ningún otro individuo y, por tanto, que conserve su propio sí mismo *“...Ese agudo contraste no debería sorprendernos; a fin de cuentas, la individualidad es un “valor” solo en la medida en que no es un don que obtengamos gratuitamente, es decir, solo si hay que luchar por ella y precisa de esfuerzo para conseguirse. Por todos esos motivos únicamente está disponible, en principio, para algunos al tiempo que se mantiene obstinadamente lejos del alcance del resto. Si no hubiera muchedumbres sin rostros (turba, tropel, horda o, simplemente chusma) o si la individualidad fuese una cualidad innata, a problemática y natural de todas las personas, la idea de individuo perdería seguramente buena parte de su lustre y de su atractivo. Aunque muy probablemente, no habría siquiera llegado a nacer como talo. El acceso a los medios de preservación de la singularidad reconocible de un rostro y un nombre en el futuro – incluyendo aquel que siga a la muerte del portador de dicha cara y dicho nombre- es un atributo necesario y, quizás, también el ingrediente más deseable de la “individualidad...”* (Bauman, 2007, p. 52).

1.1.2. Socialización secundaria y convivencia humana

La socialización es la base de la convivencia humana. Las personas reciben una iniciación y un fortalecimiento de su individualidad a través de instituciones, organismos, asociaciones, entidades en las cuales participan. Este fenómeno básicamente humano se da desde propuestas organizadas, pero sobre todo desde interacciones espontáneas y cotidianas de los grupos humanos.

Según el Diccionario de Antropología (Barfield, ed. 2001) la socialización secundaria se ha definido como la transmisión intergeneracional de la cultura, el modo en que los individuos llegan a formar parte de la sociedad integrando, en su propia experiencia, una parte de la cultura de esta y representándola mediante comportamientos aprendidos. Los encuentros que llevan a los individuos a abrazar una cultura específica haciendo posible su propia integración en la corriente de la vida social, no son necesariamente pasivos por parte de estos sujetos que participan. Sobre todo porque los sujetos topan con la cultura principalmente en forma “personificada” en otros seres que para ellos son fundamentales (padres, maestros, héroes) y con los que se identifican. También socializan los rituales cotidianos que incorporan imágenes, ya personales, ya de la vida social y que poseen realidad empírica (iniciación a la adultez, matrimonios, la gestación, la muerte, etc.). Las personas pueden encontrar estos constructos culturales claves en múltiples contextos y aunque cada uno de ellos ayuda a los actores a aprender cómo organizar su comportamiento por vías culturales específicas, también modulan, refuerzan y califican, respectivamente, acciones y comportamientos específicos transformando sus significados y premisas.⁴

La socialización cuando se separa de la infancia, ya no se confina en las instituciones formales como la escuela, sino que más bien procede por numerosos canales, formales e informales que, incluso pueden ser contradictorios. Así, la socialización no siempre discurre de “arriba abajo” (de figuras de autoridad como padres y maestros) sino que puede darse a través y dentro de grupos de pares y amigos (Barfield, ed. 2001). Es lo conocido como socialización secundaria.

Esta socialización puede entrañar lo contracultural donde las presiones de los adultos con propósito formativo pueden llevar al alejamiento de las instituciones tradicionales de socialización, como las familias y las escuelas. Esta sería el caso de grupos marginales que cultivan valores que se oponen al mundo convencional. Ej. Las bandas callejeras son ejemplo clásico de socialización subversiva, que intenta la alienación de los procesos tradicionales (Barfield, ed. 2001).

Esta socialización secundaria se puede ver como proceso y fenómeno vital en la conformación de los sujetos. Berger y Luckman (1968) la definen como la internalización en los sujetos de los universos institucionales. Los sujetos a través de esta internalización logran conectar con los entes sociales con los cuales cohabitan.

⁴ Cf. Término sociología en Barfield, T. ed. (2001) *Diccionario de Antropología*, Ed. Bellaterra, Barcelona.

En la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones, se aprende el conocimiento especializado, definido institucionalmente. Es la adquisición del conocimiento específico de roles, en la división del trabajo. Este requiere adquisición de vocabularios específicos, de los roles, de la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y de apropiación de los comportamientos de rutina dentro de las áreas de las instituciones. Esta internalización también implica adquirir comprensiones tácticas, evaluaciones y matices de los fenómenos. Los submundos de significados implican rudimentos de comprensión un aparato social legitimador.

“...internalización que involucra identificación subjetiva con el rol y sus normas apropiadas; este cuerpo de significados es sustentado por legitimaciones o construcciones mitológicas, ceremonias y objetos físicos.” (Berger y Luckman, 1968, p. 174)

La socialización secundaria (Lapresta Rey, 2000) es también la necesaria creación de significados. Esta creación de significados pasa por:

1. La necesidad humana de dotar de un sentido y un significado a la existencia.
2. Los propios sujetos participan activamente en la creación de este sentido a través de sus interacciones con el medio social que les rodea.
3. La existencia de un cierto sentido y significado es básico para el desarrollo de la vida social, ya que regula y es regulado por la actividad social

Tanto el proceso de creación del sentido, como el sentido mismo son elementos que están íntimamente relacionados con el proceso de construcción de las personas. La definición que un grupo hace de si mismo implica dar un sentido a su auto imagen, así como ésta auto imagen contribuye a la creación del sentido de las comunidades humanas y los individuos (Lapresta Rey, 2000).

Esta socialización secundaria depende de las socializaciones previas. El carácter de una socialización secundaria depende del status del cuerpo de conocimiento dentro del universo simbólico en conjunto. Existe una gran variabilidad histórico - social en las representaciones que comporta la socialización secundaria. Sin embargo los procesos formales desarrollados en la socialización secundaria implican la socialización primaria, pues se está tratando con “yo” formado con anterioridad: un mundo subjetivo ya internalizado. La realidad ya internalizada

tiende a persistir. Superponerse a esa realidad subjetiva ya integrada al sujeto es un problema de coherencia de lo ya presente con lo que se quiere socializar. Establecer y mantener la coherencia en la socialización secundaria presupone ciertos procedimientos conceptuales que integren sin tensión los diferentes cuerpos de conocimiento (Berger y Luckman, 1968).

Así también hay elementos fundamentales más fluidos. En la socialización secundaria, las limitaciones biológicas se vuelven cada vez menos importantes en las secuencias del aprendizaje. (Berger y Luckman, 1968). La carga emocional es menor en la socialización secundaria. En la socialización secundaria suele aprehenderse desde el contexto institucional donde los roles comportan un grado de anonimato y formalidad distante. El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización secundaria se descarta más fácilmente (o sea el sentido subjetivo de que estas internalizaciones tienen realidad es más fugaz). Se necesitan fuertes impactos biográficos para lograr mayores efectos en la internalización (Berger y Luckman, 1968).

Los procesos de socialización secundaria, para que alcancen la hondura del sujeto, tendrían que conectarse subjetivamente con los procesos originarios vividos por los mismos sujetos. El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente, en la socialización secundaria; por lo que debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacerse sentir al individuo como algo familiar: ej. El maestro de la escuela trata de hacer familiares los contenidos, haciéndoles vívidos e interesantes. Como se dijo arriba, estas maniobras constituyen una necesidad porque ahí ya se alza una realidad internalizada que persiste en el camino de nuevas internalizaciones.

“El grado y carácter preciso de estas técnicas pedagógicas variará de acuerdo con las motivaciones que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento. Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad” (Berger y Luckman, 1968, p.180)

Cualquier proceso de formación en la socialización secundaria que se quiera que sea profundo, requeriría una carga afectiva por parte de los sujetos implicados. Se hace necesario elaborar técnicas especiales para producir la identificación requerida. Esta urgencia proviene, no de las propiedades intrínsecas del conocimiento, sino del compromiso personal que se requiere. La socialización secundaria adquiere carga afectiva hasta el grado en que la inmersión en la nueva

realidad y compromiso para con ella, se definan en los sujetos institucionalmente como necesario (Berger y Luckman, 1968).

En ocasiones, socializar en profundidad al sujeto requerirá visualizaciones de tipo primarios para estos individuos. Procesos en los cuales, él pueda rescatar la socialización primaria no recibida para poder alcanzar la socialización secundaria pertinente. Existen sistemas diferenciados de socialización secundaria en las instituciones complejas, en ocasiones ajustados muy sensiblemente a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías de elencos institucionales. La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento. En tanto resulte relativamente sencilla, el mismo organismo institucional, puede pasar de la socialización primaria a la secundaria (Berger y Luckman, 1968)

Cuando los sujetos han perdido el diálogo significativo con los mediadores de las estructuras que animan la socialización pierden contacto con su subjetividad por no darse los procesos subjetivos necesarios. La realidad subjetiva siempre depende de estructuras de plausibilidad de la base social (pares, escuela, grupos) y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento. La ruptura del diálogo significativo con los mediadores de las estructuras de plausibilidad respectivas, amenaza las realidades subjetivas que se intenta socializar (Berger y Luckman, 1968).

Las actividades de las organizaciones socializadoras (familia, escuela, grupo de juego, pandillas, clubs deportivos, etc.) en intenciones fundamentales van más allá de divertir, transmitir información con un mínimo de esfuerzo o hacer que los jóvenes adquieran destreza (Dewey, 2002); aunque estos resultados puedan obtenerse como productos secundarios, sus objetivos primarios es ampliar y enriquecer el alcance de la experiencia, además de mantener alerta y eficiente el interés por el progreso interior de los sujetos.

A través de estas acciones socializadoras los individuos descubren la naturaleza de las normas de valoración. Los adultos han adquirido, en el curso de su experiencia y educación anteriores, ciertas medidas del valor en diversas clases de experiencia vividas. Han aprendido a considerar cualidades como la honradez, la amabilidad, la perseverancia y la lealtad como patrimonio ético y moral de las comunidades. Los sujetos aprenden también a comprender y apreciar las experiencias simbólicas y representativas de sus comunidades. Comprenden que vivir y experimentar va más allá que el intelecto o el entendimiento. Aprende a implicar la imaginación para procurar comprender lo que está más allá de los “puros hechos” (Dewey, 2002).

1.1.3. Socialización, integración comunitaria y significados

El sujeto se integra porque vive inmerso y valora un mundo de significados, símbolos, tradiciones y modos de comportamientos que le ayudan a ser con los demás. Esta valoración de los sentidos y significados de la comunidad reafirmara a si mismo su valor como sujeto. En la medida en que el sujeto se considera parte de una comunidad a la cual comprende en sus esencias, alcanza sentido de vivir.

Sujeto (Sánchez Cuesta, 1997) es un ser personal en contraposición al concepto de individuo (sobre todo cuando este término se compara con determinadas abstracciones). El sujeto - persona es centro de recepción de una dignidad inalienable. De ahí su carácter ético – moral pues el fin de su acción está encaminada al desarrollo de esa dignidad. Este planteamiento convierte en primordial la relación que media entre una persona y las demás personas. Porque no es manipulable el *sujeto - persona* se presenta como lo opuesto a objeto; no en el sentido de que ambos aparezcan como extremos opuestos, disjuntos y alternativos de una relación, sino porque todo objeto depende de la actualización libre que el propio sujeto hace de él al pensarlo. Es la búsqueda del ejercicio de esa “libertad para ser” lo que constituye el valor sujeto como tal.

De la conquista por parte del sujeto – persona para no ser tratado como objeto o cosa, depende en buena medida su libertad. Esta tarea que no finaliza nunca. El sujeto -persona no es entidad (cosificada) es *experiencia* - un yo necesitado de un tu - que sólo cabe vivirlo, no definirlo. En consecuencia no es posible al hombre desentenderse de la sociedad humana con quien convive, antes bien necesita alcanzar su dignidad hundiéndose en ella sus raíces, como un humus fértil (Sánchez Cuesta, 1997).

La persona sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura, con la cual forma una unidad tripartita con lo biológico y con lo espiritual. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender), y no hay espíritu (mente), es decir capacidad de “conciencia y pensamiento” sin cultura (Morín, 1999). La mente humana es una emergencia que nace y se afirma en la relación cerebro <-> cultura. Una vez que la mente ha surgido, ella interviene en el funcionamiento cerebral con efecto retroactivo. Hay entonces una triada en bucle entre cerebro <-> mente < cultura, donde cada uno de los términos necesita a los otros. La mente es una emergencia del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro (Morín, 1999).

Los orígenes de un universo simbólico arraigan en la constitución del hombre; la existencia humana es externalización continua; a medida que el hombre se

externaliza, construye el mundo en cual se externaliza; proyecta sus propios significados, comparte significados, fundamenta significados (Berger y Luckman, 1968). El significado de las cosas pasa necesariamente por el lenguaje y por un conjunto de actitudes prácticas que se asimilan en el contacto con los demás (Gevaert, 1976).

Thompson (1990) propone lo que identifica como “concepción estructural” de la cultura. Es una concepción de la cultura que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se insertan siempre en contextos sociales estructurados.

“En consecuencia formulo lo que llamo concepción estructural de la cultura. De acuerdo con ella, los fenómenos culturales pueden entenderse como formas simbólicas en contextos estructurados; y el análisis cultural puede interpretarse como el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas” (Thompson, 1990, p.185).

Ofrece una caracterización preliminar de esta concepción al definir “el análisis cultural como el estudio de las formas simbólicas – es decir *las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos – en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente y en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas* (Thompson, 1990, p. 203). En esta descripción, los fenómenos culturales se consideran como formas simbólicas en contextos estructurados, y todo análisis cultural tiene que considerar como el estudio de la constitución significativa y contextualización social de las formas simbólicas.

Como formas simbólicas, los fenómenos son significativos tanto para los actores como para los analistas. Son fenómenos que los actores interpretan de manera rutinaria en el curso de sus vidas diarias y reclaman una interpretación por parte de analistas que buscan captar las características significativas de la vida social. Estas formas simbólicas se insertan en contextos y procesos socio-históricos en los cuales, y por medio de los cuales se producen, transmiten y reciben. Tales contextos y procesos se estructuran de diversas maneras. Pueden caracterizarse, por ejemplo, por ser relaciones asimétricas de poder, por un acceso diferencial a los recursos y oportunidades, y por los mecanismos institucionales para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas (Thompson, 1990).

“El análisis de los fenómenos culturales implica elucidar estos contextos y procesos estructurados socialmente, así como interpretar las formas simbólicas... implica interpretar las formas simbólicas por medio de análisis de contextos y procesos estructurados socialmente.” (Thompson, 1990, p. 204)

Al describir esta concepción de la cultura como una concepción “estructural”, pretende poner de relieve la relevancia de los contextos y los procesos estructurados socialmente donde se insertan las formas simbólicas. Sin embargo, no sugiere que dicha preocupación agote las tareas de análisis cultural: por el contrario, lo que es crucial es la manera en que se vincula esta preocupación con la actividad de la interpretación.

La concepción estructural de la cultura no es tanto una alternativa a la concepción simbólica como una modificación de ella: es una manera de modificar la concepción simbólica tomando en consideración los contextos y los procesos estructurados socialmente.

Esos “universos de significados” otorgan sentidos comunes (y por tanto objetivación) a las actividades. Estos universos de significados y sentidos pueden crear conflictos de intereses en los diferentes tipos de actores (Berger y Luckman, 1968). El universo simbólico se construye mediante “objetivaciones” sociales; convenciones que los grupos humanos llegan a realizar para crear legitimación en lo que todos hacen y se han puesto de acuerdo consciente o inconscientemente. Implica la labor sutil y constante de recrear el mundo de sentidos y símbolos con su propio orden y claves de entendimiento.

“Los límites de dicha legitimación se extienden por el mismo espacio de tiempo en que los límites de la ambición teórica y la inventiva en aquella parte de los legitimadores, que está acreditada oficialmente para definir la realidad...” (Berger y Luckman, 1968, p. 126)

Este proceso de reconstrucción de la realidad o realidades en el sujeto (Lapresta Rey, 2000) permite dar explicaciones sobre las acciones sociales que desarrollan los sujetos. Es la conciencia de que los objetivos de la acción están enmarcados y regidos por unos fines acordes con unas expectativas ideológicas vitales que le proporcionan ideas y principios de lo que “debe ser”. Un individuo puede compartir varias fuentes de sentido y el propio sentido es un elemento dinámico, en continua elaboración.

Cuando se quiere comprender a los sujetos y sus comunidades con sus fines, metas, objetivos, enfrentamientos y logros, implica comprender sus universos de sentidos con sus símbolos; implica también como fueron construidos en una trayectoria social específica.

“La cristalización de los universos simbólicos sucede a los procesos de objetivación, sedimentación y acumulación del conocimiento... Los universos simbólicos son productos sociales; tienen historia, para entender su significado es necesario entender la historia de su producción...” (Berger y Luckman, 1968, p.126).

Por lo cual el universo simbólico ofertado por el ambiente cultural es esencial para que el sujeto se conforme. Esta función nómica del universo simbólico con respecto a la experiencia individual, pone a cada cosa en su lugar. Le permite al sujeto volver a la realidad de la vida cotidiana; es la esfera a la que pertenecen todas las formas y los roles. El universo simbólico ofrece el más alto nivel de integración de los significados discrepantes dentro de la vida cotidiana en la sociedad. Ordena y legitima los roles cotidianos, las prioridades y procedimientos operativos, colocándolos en el contexto (Berger y Luckman, 1968).

Lapresta Rey (2000) distingue entre sentidos y significados por su utilización social.

Sentidos	Significados
Identificación simbólica	Identificación significativa
De objetivos fundamentales	De elementos inmediatos de la cultura
Orientan la acción general	Explican razonan y argumentan las acciones inmediatas
Rigen los fines	Rigen los medios
Acordes con las expectativas ideológicas vitales	Acordes con las expectativas relacionales vitales
Proporcionan idea de los <i>debe ser</i>	Proporcionan idea de <i>cómo ser</i>
Referidos a cosmovisiones holísticas	Referidos a la realización de la acción social

Los universos simbólicos crean la significación social de los sujetos, de sus grupos, sus comunidades, instituciones, movimientos. La significación social de los universos simbólicos son cubiertas que resguardan el orden institucional. Estos símbolos y significados proveen la delimitación de la realidad y establecen los límites. El universo simbólico ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Sobre el pasado establece memoria; sobre el futuro, marco de proyección.

Así se vinculan los hombres con sus antecesores y sucesores para percibirse como pertenecientes a un universo significativo. El universo simbólico proporciona amplia integración de todos los procesos institucionales aislados. Entonces la sociedad adquiere sentido para las personas y las instituciones y roles se legitiman en un cuerpo de significados (Berger y Luckman, 1968).

El orden institucional, al igual que las historias individuales se pueden ver amenazadas por realidades que no tienen sentido en los términos del universo simbólico de referencia (Berger y Luckman, 1968). Po eso el proceso de transmisión de un universo simbólico de una generación a otra plantea un problema intrínseco. Los sujetos al asimilar los complejos de símbolos pueden no ser totalmente fieles a la comunicación significante y variar los sentidos que se hacen de ella (Berger y Luckman, 1968).

La socialización secundaria nunca se logra totalmente, porque el universo simbólico puede no experimentarse como tal en la vida cotidiana; aunque trasciende a esta última por su naturaleza misma, no resulta posible enseñar su significado en forma directa en que pueden enseñarse significados en la vida cotidiana. El problema se acentúa cuando se comparte versiones divergentes del universo simbólico; cuando la versión desvía y desafía el status; se portan definiciones alternativas; se generan amenazas teóricas y prácticas del orden institucional legitimado por el universo. Se generan entonces los procedimientos represivos (Berger y Luckman, 1968).

Para Levinas la subjetividad, no es solo un encuentro que suscita cultura, es un compromiso. Es sobre todo responsabilidad, sustitución, vulnerabilidad, ante el otro. Esta subjetividad no se pierde en la relación (como si los seres constituyesen un continuum que los individuos rompen) sino que conservan la separación con un fuerte dimensión ética. (Moreno Márquez, 1997).⁵

1.2. LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HACIA LA CONVIVENCIA

Si la condición humana tiene un carácter ternario de relación dinámica entre individuo <> sociedad <> especie (Morín 1999), la ética individuo-especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad. Estas exigencias éticas se alcanzan en la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, es parte de una sociedad y es parte de una especie. Cada persona lleva en sí esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo

⁵ Cf. Término **Interpersonal e Intersubjetividad** en Moreno Villa M. Ed. (1997) Diccionario de Pensamiento Contemporáneo, Ed. San Pablo, Madrid.

verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana desde una identidad determinada (Morín, 1999).

A partir de esto, las personas para ampliar su apertura e inclusión, necesitan esbozar las dos grandes finalidades ético-políticas en el nuevo milenio: conciencia de una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos y asumir la Humanidad como comunidad planetaria. El sujeto debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en una voluntad de ejercer la ciudadanía terrenal dentro de nuestra cultura original (Morín, 1999).

1.2.1. Conciencia humana e identidad social

Con la palabra conciencia entra en el lenguaje un término que, en general, goza hoy de gran estima y es considerado uno de los conceptos clave del Ethos actual (Rincón Orduña, 1997). Hay quienes la exaltan como el máximo exponente de la autonomía moral y del carácter inviolable de los derechos humanos, otros muchos atribuyen su vigencia y relevancia al hecho de que funciona como órgano de adaptación, como factor de manipulación o de simple proceso de socialización (Rincón Orduña, 1997). No existe una terminología unívoca para identificar el concepto. Rincón Orduña (1997) opina que desde una concepción holística se la puede entender como dimensión moral de toda la persona, en cuyo núcleo más íntimo está enraizada su dignidad. Ella es la pauta subjetiva de la moralidad de la persona y la norma última obligatoria para todos los individuos.⁶

Con más exactitud y amplitud se encuentra el término en Álvarez Munárriz (2005) que la define en sentido amplio como saber y darse cuenta; percatarse de algo que ocurre en una situación dada, constatación de experiencia propia, etc. Generalmente se entiende como la capacidad global en la mente de la persona humana que proporciona un saber acerca de ella misma y de su situación en el mundo. El autor aclara que aunque las palabras saber, percibir, reconocer, percatarse entre otras, aparecen en la mayoría de las descripciones de la conciencia, no hay que identificarlas con conocimiento puro o abstracto. Ese apreciar o apercebirse siempre está coloreado por un tono emotivo o afectivo que remite a la totalidad organiza de lo que se es en totalidad. “*No existe una*

⁶ Cf. Término Conciencia en Moreno Villa M. Ed. (1997) *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*, Madrid. Ed. San Pablo.

conciencia desencarnada, cartesiana, sino corporeizada, mundanizada, intersubjetivamente mediada” (Álvarez Munárriz, 2005, p. 11).

La emoción siempre estará presente en el acto de tomar conciencia de la experiencia cotidiana. Toda sensación o representación consciente que el ser humano se hace del medio físico y social en los que desarrolla su vida conlleva necesariamente una valoración o evaluación automática de la importancia que tiene para él. Este ejercicio se hace a través de su conciencia con componentes emocionales. Todo contenido de conciencia tiene por principio la valoración de agradable o desagradable, deseable o indeseable, atractivo o repulsivo, interesante o aburrido, etc., a partir de la conciencia se incluye en el ejercicio del juicio de la persona el componente emocional (Álvarez Munárriz, 2005).

El termino conciencia también alude al estado de conocimiento de la existencia como entidad individual, en la que los sujetos son responsables de sus actos. Esta modalidad de saber consciente remite al descubrimiento y aceptación de los valores que deben guiar el comportamiento humano. Estos no tienen su origen en la razón pura, sino que es una actividad integral de la persona en la que prima la función intuitiva y emotiva. En esta facultad radica la aptitud de captar y hacer juicios de valor tanto sobre la realidad como sobre los actos que se realizan. Es una actividad cuyo núcleo reside en lo que se denomina conciencia. Desde la perspectiva anterior la conciencia es vista como la sede de un conocimiento ético que determina lo correcto e incorrecto, el bien por hacer o el mal a evitar. Es por tanto un fenómeno axiocéntrico y, en consecuencia como tribunal superior y único ante el cual cada persona debe dar cuenta de sus actos (Álvarez Munárriz, 2005).

Según Álvarez Munárriz (2005) la investigación sobre la conciencia se ha fortalecido en los últimos tiempos porque es clave para comprender la naturaleza de la capacidad simbólica que constituye el atributo más específico del ser humano. La conciencia es la que posibilita el entronque del pensamiento y el lenguaje. Sin ella sería posible que la conducta humana se redujera a comportamiento instintivo. La conciencia que se aparece como principio de unidad de la mente y por tanto como raíz y fundamento de la capacidad simbólica vista en secciones anteriores.

Álvarez Munárriz (2005) citando a Vygotsky en su obra teoría de las emociones publicada en 1934⁷, afirma que la conciencia realiza una función de funciones y por lo cual tiene una dimensión constitutiva del ser humano. No es una propiedad adjetiva, sino esencial. Ella es, para el hombre determinante en el sentido en que

⁷ Vygotsky, L. (2004) *Teoría de las emociones*, Madrid: Akal.

ella le determina en su modo de ser. La conciencia no es una propiedad entre otras, es la propiedad esencial.

Al concepto de conciencia se le ha reconocido un carácter influyente cada vez mayor. Álvarez Munárriz (2005) destaca que este reconocimiento viene de disciplinas del campo de la salud que la utilizan para identificación de los diagnósticos mentales y al campo de la Antropología que la utilizan para la definición de los componentes de la identidad humana. También destaca como la conciencia está pasando a ser de interés para los interesados en los campos socio culturales interesados en los procesos de concienciación que constituye una dimensión fundamental del comportamiento humano.

Los ciudadanos se apoyan en su conciencia para ir constatando de que no solamente constituyen un “yo” diferenciado y aparte en el medio en el cual se hayan implicados, sino que también pueden devenir en centros dinámicos y creadores. Esta capacidad de auto creación puede y debe ser el punto de partida desde el que deben comenzar a proyectar su existencia concreta. Solamente la conciencia es la facultad que nos posibilita mirar la realidad física y social con nuevos enfoques para poder transformarla, y así vivir creativamente (Álvarez Munárriz, 2005).

La conciencia debe ser vista como el fundamento desde el cual puede surgir el sentido de vivir y socializar comunitariamente. El sujeto desde su conciencia maneja un foco que le permite articular la trama que da sentido a su existir con sus múltiples significaciones, experiencias, acciones que se implican. Esta facultad, bien utilizada, evita que la persona se convierta en un “robot” que repita actividades sociales mecánicamente (Álvarez Munárriz, 2005).

Entre variados enfoques sobre el origen de la conciencia destaca el sociocultural⁸. Los componentes biológicos del ser humano, y en especial los que componen su sistema nervioso central no existirían si al medio ambiente se le restara su cultura. A esta hacen referencia esencial todas sus funciones de relación. En el ser humano, junto a la sucesión de estímulos y respuestas inscritos en sus sistemas orgánicos más básicos, opera también un intenso tráfico de lo que algunos han llamado símbolos significantes que permiten sobre imponer a la experiencia un orden distinto al natural. Sin este tipo de actividad simbólica, la mente humana no existiría (Álvarez Munárriz, 2005).

⁸ En su ensayo Álvarez Munárriz (2005, p. 31-76) destaca otros tres enfoques sobre la naturaleza de la conciencia: el físico, el cognitivo, el neurofisiológico.

En conformidad el conjunto de intenciones de la conciencia humana, el hombre se percibe a sí mismo al salir fuera de sí, en el contacto con el otro. Por eso se percibe a sí mismo como persona, como ser de bondad y libertad, cuando el otro lo trata como tal. A través del lenguaje del amor de otra persona para con él, el hombre toma conciencia de sí y de su propia dignidad humana (Gevaert, J. 1976).

Escuchando y acogiendo la llamada del otro, el hombre se libera de sí mismo, desata las fuerzas creadoras que lleva dentro de sí y las pone al servicio del reconocimiento de los demás. *“La experiencia muestra que precisamente en la asunción de la responsabilidad frente a la persona amada, es como se madura en humanidad”* (Gevaert 1976, p. 54). Esta dimensión de toda de la conciencia por la implicación del otro tiene mucha importancia para la educación lo cual se verá más ampliamente en el capítulo 3º.

Se puede decir que el hombre para llegar a ser el mismo, tiene que acoger la llamada del otro y que, de hecho, se convierte en lo que es, en esta acción de reconocimiento y promoción del otro. El hombre maduro y logrado es un hombre que ha conseguido vivir un afecto real y autentico con los demás. En la medida que uno sigue siendo víctima de sus propias pasiones y egoísmos, no estará en disposición de una verdadera convivencia (Gevaert, 1976)

Los sujetos tienen como recurso primero y principal vivir conscientemente, estar mentalmente activos atreviéndose a desarrollar la conciencia. Esta les ayuda a que se negocien los intereses que benefician tanto al particular como a la comunidad para impedir la manipulación de individuos o grupos de poder. Estos participantes conscientes y activos facilitan la constitución de ciudadanos que actúan según su propio proyecto de vida, que modulan y se desarrollan cada día en integral comunión con los otros seres con quienes conviven (Álvarez Munárriz (2005).

La conciencia es aquella dimensión del sí mismo que cuida que los objetivos de la acción estén enmarcados y regidos por unos fines acordes con unas expectativas ideológicas vitales que le proporcionan al sujeto una idea de lo que debe ser. Permite que el individuo pueda compartir varias fuentes de sentido tanto de otros como del propio sentido. Es una capacidad subjetiva dinámica, en continua elaboración (Lapresta Rey, 2000).

Adquirir conciencia de su identidad es una de las formas básicas que tiene el ser humano de ser lo que es (Morín, 1999). Para esto es necesario aprender a «estar-ahí» en el mundo. “Estar – ahí” quiere decir que los sujetos aprendan a vivir compartiendo, comunicándose en comunión.

1.2.2. Conciencia y Autoestima

La autoestima forma parte esencial en la conformación del sujeto. Es de los componentes por el que más indagan los sujetos cuando intentan buscar dentro de sí mismo visiones de lo que son. Incluso es necesario que esta condición exista suficientemente fortalecida para que el sujeto pueda conectarse consigo mismo y con los otros.

Sin embargo no siempre las instituciones socializadoras la tienen en cuenta a la hora de formar el carácter. Los que socializan tienen que procurar utilizar sus recursos *“...para cultivar la autoestima de los estudiantes, para ayudarles a darse cuenta de que no están solos en este mundo (a demostrarles que las personas desean sinceramente ayudarles), y para concienciarlos de que cuidar a los demás es tan importante como cuidar de uno mismo...”* (Goodman, 2002, p.148)

Más que educar para la instrucción de conocimientos, la socialización educativa forma para la habilidad de ir orientando proyectos personales de vida. Estos proyectos tienen en su interioridad creencias y principios que los sostienen.

La autoestima se ha definido desde diversas perspectivas sin llegar a una definición de la misma unánimemente aceptada. Ortega y Mínguez (1999) presentan una definición innovadora de autoestima. Es la autovaloración que hace el sujeto de sus cualidades y sus carencias, de sus posibilidades y sus límites. Tiene un origen exógeno al propio individuo que tiene todas las posibilidades a partir de su nacimiento de alcanzar alta o baja autoestima. Esta se alimenta del conjunto de atribuciones que, a diario, se reciben del entrono socio familiar, siendo los años de la infancia y la adolescencia los periodos claves de la formación de la autoestima, en dimensiones tales como la académica, física, social, etc.

Estos autores comentan que hasta ahora el concepto de autoestima se ha vinculado al conjunto de atribuciones (positivas y negativas), que el sujeto hace respecto a sí mismo. Esta concepción de la autoestima, de fuertes connotaciones psicológicas, la ha privado de otra consideración más radical y profunda: la autoestima como valor. La autovaloración del sujeto no se limita al ámbito de las cualidades y carencias de su mirada interior de tendencia más bien psicológica (qué tenemos o no); hay que valorar y estimar también “lo que es”. Es el descubrimiento de la persona como valor, junto al reconocimiento de su dignidad, lo que constituye la raíz y el fundamento básico de todas las demás valoraciones (Ortega y Mínguez, 1999).

Lo que aparece claro en todas las definiciones de la autoestima es su origen social (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000). Esta se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores, y el entorno familiar, sobre todo durante la infancia y la adolescencia, aunque no podamos hablar con rigor de un proceso que ha llegado a su término, sino que permanece siempre abierto mientras estemos con contacto con los demás, y nuestras conductas puedan ser valoradas como positivas y negativas (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

De sus definiciones y del papel relevante que asignan al entorno social como factor determinante de la autoestima, parece desprenderse un cierto determinismo que explicaría los distintos niveles y el sentido, positivo o negativo, de la autoestima. El individuo será un sujeto pasivo, un espejo que refleja las influencias externas que son, en definitiva, las verdaderas responsables de la autoestima. Sin negar el componente social en el origen de la autoestima, entendemos que el sujeto desempeña un papel activo; también participa como constructor de aquella (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

El ser humano es más el agente de su autoestima; esta no es el resultado de la suma de las influencias externas al sujeto; si así fuera, modificadas estas, cambiaría también aquella, lo que no siempre sucede, al menos en la etapa de la madurez del sujeto. Más bien habría que admitir que el individuo se construye a partir de experiencias, pero estas serían tan sólo condición indispensable para la elaboración o construcción personal de la autoimagen, de la propia autoestima. A veces las experiencias negativas para un individuo no producen efecto negativo en su autovaloración, sino que se integran positivamente y se convierten en un revulsivo impulsor de nuevos proyectos, por ejemplo el suspenso de una asignatura o una oposición, la burla de unos compañeros e incluso la humillación de un profesor (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

Atribuir al sujeto un papel pasivo – reactivo a las experiencias de fuera significa ver el comportamiento de la persona desde una perspectiva totalmente heterónoma, lo que no se compadece con otros planteamientos o enfoques que subrayan más la autonomía y participación activa del sujeto en la construcción de la personalidad. La estima del yo no depende tanto del conjunto de percepciones sobre las atribuciones externas, sobre todo en la juventud y adultez, cuando de la coherencia de la conducta con los propios principios reguladores de dicha conducta (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

Si la autoestima se forma a partir de las atribuciones que el sujeto se hace respecto a cualidades físicas y psíquicas, habilidades, competencias, éxitos o

fracasos, etc., se estaría delante de un concepto de carácter “funcional” que hace descansar la autovaloración del sujeto en aspectos (cualidades y dimensiones) que sólo accidentalmente, o al menos no necesariamente, se poseen, y modificados estos, aquella se desmorona o queda seriamente afectada. Es una autoestima frágil, precaria y vulnerable sometida a modificaciones o vaivenes que no soporta situaciones de cambio en el proceso de la construcción personal (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

Una pregunta fundamental es dónde se construye la autoestima. Ciertamente las experiencias positivas o negativas que viven los sujetos están en el origen de la misma. Pero hay más que eso en las personas. Ellas se valoran y estiman por las cualidades que poseen y además por algo más radical y profundo: por lo que “son”; “... *hay algo más radical que permanece inalterable, y que le hace digno de todo reconocimiento y dignidad, de una autoestima profunda: el valor inalienable de ser persona. Y este es el que nos mide a todos por igual: blancos y negros, inteligentes y torpes, capaces y disminuidos, etc.* (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000, p. 49).

En la infancia, el camino del desarrollo de la autoestima está marcado por las experiencias de éxito o por las cualidades y destrezas que se ponen en juego. Por el contrario, el adolescente, y por supuesto el adulto, pueden desarrollar la autoestima sin la dependencia de las atribuciones externas. Más aun, pueden valorarse y reconocerse a sí mismos como moralmente satisfechos, si su comportamiento se corresponde con aquel ideal de realización personal al que aspiran, aunque no reciban la aprobación de instancias externas.

La autoestima tiene así un origen interno, no social, aunque pueda atribuírsele una causalidad remota en el tipo de educación recibida. Esta referencia al sí mismo es lo que explica la reserva a consumir alcohol u otras drogas en adolescentes alejándose de comportamientos de compañeros; si corren el peligro de perder su consideración y aprecio, es por la superior estima y valoración de otras conductas que se consideran más valiosas. Es frecuente ver a individuos que resisten a la presión de la norma social, y por tanto a la aceptación y valoración social, fuente de la autoestima, y hacen de la fidelidad a la propia conciencia y libertad el criterio supremo de conducta, encontrando en este su verdadera autoestima o autovaloración. Es decir, la no abdicación de los principios que orientan la vida: autonomía, libertad, dignidad, etc. La autoestima constituye el soporte de la construcción personal que se apoya en la estimación de aquello que soy como valor incontrastable (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

Los sujetos valoran lo que poseen (cualidades físicas y síquicas, competencias y destrezas, éxitos o fracasos), o por aquello que son (la persona como valor) y además, por aquello que *proyectan* hacer en el tiempo. La persona es un ser de proyectos, no está determinada en un presente rígido, sino que está abierta al futuro, y puede, en cierto modo, anticiparlo. El hombre puede crear un (su) mundo, previéndolo y esto se puede convertir para él en fuente de autovaloración. Las personas se valoran por aquello que quieren ser (metas, proyectos) y pueden llegar a convertirse. En función de estas metas o aspiraciones (no fantásticas) se evalúa la autoestima. Es indudable que una persona de baja autoestima presentara carencias de proyectos a realizar en su vida. Y al revés, la de alta autoestima contemplara su futuro personal más cargado de posibilidades de realización “...Por ello, las metas proyectos, aspiraciones de realización personal, a la vez que son para el sujeto un impulso o estímulo al crecimiento en la autovaloración o autoestima, constituyen además, un medio de evaluación de la autoestima del mismo...” (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000, p. 49).

Lo que se entiende por autoestima, y la valoración del yo en general, o en dimensiones, está estrechamente vinculado a la importancia que cada individuo atribuye a lo que considera valioso y está considerado valioso por otros individuos que conviven con él.

“La autonomía del sujeto, desde nuestra posición, no se deriva de lo que él hace (comportamiento) y tiene (competencias y cualidades), sino por lo que es. De aquí que el sujeto en cuestión no solo merece consideración y respeto, sino que, además, es digno de reconocimiento. Y esta constituye el núcleo básico de la autoestima.” (Ortega, Mínguez, Rodes, 2000, p. 53)

Existe la necesidad de evaluar el yo desde criterios de valor. Las personas se juzgan de acuerdo a una serie de normas (principios, valores y juicios de valor). En la medida que dejan de satisfacer esas normas, ven cómo se van erosionando el respeto que sienten hacia ellos mismos. Los valores juegan un papel decisivo en la construcción del yo de los seres humanos, en cuanto que sirven de criterios fundamentales que orienta la realización de su modo de vivir y ser. Es necesario destacar el reconocimiento ineludible de la persona como valor.

Por lo cual es necesario pasar de una concepción psicológica netamente funcional en la génesis de la concepción de la autoestima, para pasar a un constructo que tenga presupuestos más radicales, definiendo una autoestima básica. “*Estamos, por tanto, ante un modelo unidimensional, cuyo núcleo básico es el reconocimiento o valor en sí mismo de la autoestima. Las cualidades o atribuciones del sujeto serían tan solo <extensiones> del núcleo básico de la*

autoestima. Es decir, mis cualidades, mis proyectos y aspiraciones en tanto redundan en aspectos positivos de la autoestima en cuanto están directamente conectados con la autoestima básica, o son realizaciones o actualizaciones de la misma.” (Ortega, Mínguez y Rodas, 2000, p. 54).

Desafortunadamente este aspecto está generalmente ausente en la bibliografía al uso sobre la autoestima; los autores no entienden el carácter radical del “valor de la autoestima”. En educación este es un aspecto clave. ¿Cómo de otro modo se puede hablar de la aceptación de las propias carencias o limitaciones? ¿Cómo hacer ver a los educandos que las cualidades y carencias de los individuos no son realidades que los separan entre sí, sino aspectos o dimensiones que descansan sobre un elemento común unificador: la condición o valor de su ser personal? (Ortega y Mínguez, 1999).

La autoestima como valor es un componente esencial para construir una convivencia entre los sujetos y sobre todo en el ámbito escolar. *“El descubrimiento de la persona como valor permite fundamentar la autoestima sobre algo más sólido y básico que las cualidades o carencias que nos atribuimos. Estas pueden dejar de poseerse, aquella, por el contrario, en tanto que valor radical perdura. Esta concepción de la autoestima tiene sus consecuencias tanto en la pedagogía de la autoestima como en los instrumentos para investigarla.”* (Ortega y Mínguez, 1999, p. 338).

La falta de esta consideración de la autoestima hace insuficiente su tratamiento desde la óptica de la enseñanza de valores en el seno del aula. Además incrementa las carencias del profesorado para abordar la educación en valores dentro del marco escolar. Esta visión constituye un buen motivo para las investigaciones socioeducativas sobre este tema fundamental.

La visión psicosocial es insuficiente para abordar la autoestima como valor en el contexto escolar. La autoestima debe ser tratada en el aula dentro de un proyecto de educación en valores, en el que las técnicas de enseñanza aprendizaje, las actividades, los instrumentos de evaluación y la actualización del profesorado son aspectos imprescindibles que deben ser ampliamente revisados desde esta nueva orientación o enfoque de la autoestima (Ortega y Mínguez, 1999).

Mientras más consciente se hagan las propuestas educativas de esto, más acierto tendrán en su desarrollo. Una formación del proyecto de vida tendría que tener dinámicas del cultivo de la propia afectividad: los sentimientos y las emociones.

Educar en el valor de autoestima es educar en el respeto básico a otros y el respeto al sí mismo como condiciones esenciales para el desarrollo del sujeto. Además, ser creativos con las propias vidas, dándose oportunidades para crecer y desarrollarse en ambientes educativos y personales. Los sujetos y el placer de tratarse con un respeto esencial para la formación del sí mismo.

Para Ortega, Mínguez y Saura (2008), los niveles de autoestima permiten manejar la violencia y los conflictos. Los comportamientos de los adolescentes y jóvenes están vinculados a las atribuciones que ellos mismos se hacen a partir de las valoraciones que los demás, sobre todo familia, compañeros, profesores y amigos, hacen de él. Son frecuentes las respuestas hostiles cuando los adolescentes se sienten excluidos o infravalorados del grupo, familias o instituciones.

El nivel de autoestima está marcado por las experiencias de éxito, o por las cualidades y destrezas que se ponen en juego. En los estudiantes estas destrezas están en formación y depende mucho de los estímulos de las comunidades de adultos. Por el contrario, en el adolescente ya se puede iniciar el desarrollo de la autoestima sin la dependencia tan estrecha de las atribuciones externas. Puede auto valorarse y reconocerse a sí mismo como moralmente satisfecho (contento de sí mismo) si su comportamiento corresponde con aquel ideal de realización, aunque borrosamente pensado y ambiguamente vivido, al que aspira, aunque no reciba la aprobación de instancias externas. Es decir, puede intuir y descubrir, aun insuficientemente, el valor de ser persona, incorporando virtudes y defectos. Esto, aparentemente, puede resultar difícil cuando estamos acostumbrados a otro tipo de valoraciones: cualidades físicas y psíquicas, habilidades, competencias, éxitos o fracasos, etc., donde la autoestima tiene entonces un origen interno, no propiamente social (Ortega, Mínguez y Saura, 2008).

Estos autores opinan que el tratamiento pedagógico de la autoestima hasta el momento ha sido insuficiente. Los procedimientos que, hasta ahora, se le ha dado a la autoestima en el ámbito pedagógico han sido más bien escaso, y su referencia como valor, nula. La elaboración del material para el desarrollo de la autoestima se ha centrado en la concepción “funcional” de la misma. Así, se ha incidido en el aumento de la autoestima a partir de las cualidades que tiene el sujeto, de todo aquello que “posee”, del reconocimiento y aceptación de “su” realidad física, académica, psicológica y social. Sin embargo afirman que *“la autovaloración fundada sólo en atribuciones externas corre el peligro de que el adolescente bascule constantemente como si fuera una “caña” que oscila según el dictum de los demás hacia él.”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 91).

Por lo que recomiendan fortalecer la autoestima por la educación de la mirada interior hacia sí mismo. Saber “quién soy” es algo muy deseado por las personas. Aunque es utópico alcanzar un conocimiento completo de sí mismo, en cambio se puede lograr una aproximación de lo que se va siendo a través de actos reflexivos. Hablando sobre la trascendencia de este tipo de prácticas los autores comentan. *“y darse cuenta de ello pasa necesariamente por promover una delicada línea de comunicación con nuestro interior. Lejos de que esta práctica pretenda un encerramiento narcisista del adolescente, quiere abrir una mirada hacia “lo invisible de la persona” (su interior), algo que particularmente en el adolescente es muy pertinente porque comienza a tomar conciencia de su propia identidad. Y el conocimiento de sí mismo no es otra cosa para nosotros que un estar pensando acerca de mi en un dialogo con mis circunstancias, con los demás y con lo que me rodea... se trata, por tanto, de invitar al adolescente a viajar al interior de sí mismo, no para que se pierda en la contemplación de su yo y se aislé de todo su entorno, sino para mantener una relación con los demás y con la realidad circundante más abierta, sincera y honrada”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 91).

Para lograr esto son esenciales las prácticas de auto reconocimiento. Estas prácticas de auto reconocimiento son convenientes proponerlas para que los estudiantes abunden en el fortalecimiento de su autoestima, de su capacidad de conocerse a sí mismo, de profundizar en la propia estimación. Es el modo en que él va adquiriendo una conciencia conforme a lo más genuino de cualquier ser humano, ir siendo persona.

Es obvio que llegar a descubrir lo que significa “ser persona”, y más aún en el adolescente, no deja de ser un reto. Sin embargo, el joven tiene que llegar a intuir que el empeño de semejante hazaña personal no es algo inútil, ni condenado a un estrepitoso fracaso. Se trata tan solo de ponerlo en el centro de una de las tareas que le acompañara toda la vida: el descubrimiento y apropiación de su modo de ser persona.

Lo que se debe aspirar con estas prácticas es a despertar metafóricamente en el interior del joven la inteligencia que le permite tomar conciencia de las posibilidades que posee y a dónde le están llevando, en lo que se está convirtiendo. Estas actividades son necesarias porque en el intercambio con el entorno social está siendo invitado, y en ocasiones forzado, a optar entre distintos modos de ser persona. Es clave para él poner en claro la persona que quiere ser. Esta búsqueda de toda persona, se convierte en algo prioritario en el adolescente porque en el bullen “varios yoes” por los que le resulta difícil optar.

“...Por eso no resulta extraño que manifieste un comportamiento tan vulnerable, a veces brusco, a veces alocado, y por tanto conflictivo. Ayudar a comprender los “yoes” que habitan en el interior del adolescente, entablando un diálogo constructivo y esclarecedor con ellos, constituye una tarea necesaria cuando se pretende potenciar la autoestima del adolescente.”
(Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 93).

Y sobre todo insisten en la relevancia de tratar con decoro a las personas. Tratar a una persona “humanamente” implica la exigencia de reconocerle, de observarle no a simple vista, no sólo estando con él sino ponerse en su lugar, comprender sus razones sabiendo que esto es algo que ese sujeto tiene derecho.

1.2.3. Conciencia y capacidad crítica

Una capacidad esencial en las conciencias humanas es la habilidad de revisar las experiencias vividas para ver lo que ofrecen. Para eso ellas necesitan pensar desde el mi mismo para alcanzar un proceso de formación de la propia opinión. Esto fortalece la capacidad de juicio en acción para su proyección social; por tanto esta capacidad estará muy ligada a las decisiones que el sujeto toma. La base del análisis crítico es parte esencial de la formación de la conciencia social.

Todo esto apunta a la influencia del sentido crítico en el individuo para su desarrollo y de su comunidad. Guttman (2001) plantea como fundamental el cultivo del pensamiento con opinión propia. Socializar es comunicar las habilidades para reflexionar y negociar; socializar tiene como condición necesaria la promoción de las aptitudes y los valores propios en los sujetos hasta que sepan contrastar sus posturas entre ellos para alcanzar mejoras para todos entre todos.

Las instituciones socializadoras, si realizan bien su labor, forman para promover el propio juicio crítico en los sujetos. Más que transmitir los métodos para que los repitan, todo depende que los propios métodos que los sujetos puedan llegar a crear y las respuestas que sean capaces de hacer con ellas. De esta forma podrían ir combinando lo aprendido con las experiencias vividas: fundamentando así su propio sentido crítico. Cualquier proceso o método donde se entrene a las personas para la vida le son valiosos o perjudiciales según que haga más inteligente su reacción personal o que induzcan a una persona a prescindir del ejercicio de su propio juicio.

Dewey (2002) habla de los rasgos que necesitan producir en los sujetos los ambientes socializadores para que se alimente el sentido crítico.

La confianza que denota el espíritu de rectitud con que se va a lo que hay que hacer. Designa, no una confianza consciente en la eficacia de los poderes de uno, sino la fe inconsciente en las posibilidades de la situación. Significa estar a la altura de las necesidades de ésta.

Amplitud de espíritu: participar, compartir, tomar posición en algún movimiento, todas ellas son razones, pues, para una actitud de espíritu que acoge activamente las sugerencias y las informaciones importantes de todos lados. La amplitud de espíritu significa la accesibilidad de éste a todas y cada una de las consideraciones que arrojen luz sobre la situación que se necesita aclarar y que ayuden a determinar las consecuencias de actuar de este o aquel modo. Pero el desarrollo intelectual significa la expansión constante de horizontes y la consecuente formación de nuevos propósitos y nuevas respuestas. La amplitud de espíritu significa la conservación de la actitud infantil; la estrechez de espíritu significa la vejez intelectual prematura.

Singularidad de espíritu: plenitud de interés, unidad de propósito. La ausencia de fines anteriores sofocados, pero eficaces, para los cuales el fin profesado no es más que una máscara. La absorción, la concentración, la plena preocupación por la materia de estudio en sí misma, la nutren. El interés dividido y la evasión la destruyen. La integridad, la honestidad y la sinceridad intelectuales no son, en el fondo, asuntos de propósitos conscientes sino de cualidad de la respuesta activa.

Responsabilidad: elemento de la actitud intelectual; se entiende como la disposición a considerar de antemano las consecuencias probables de toda medida proyectarlas y aceptarlas deliberadamente: aceptarlas en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no de presentarles un mero sentimiento verbal.” (Dewey, 2002).

Para este autor el sentido crítico en un sujeto se mide como capacidad de revisión de experiencias para construir sus caminos. Cosa que no siempre la educación hace. Cuando se ofrece todo hecho, se atenta con las habilidades de crecimiento en el sano sentido examinador. *“Un espíritu bien cultivado es el que tiene un máximo de recursos tras él, por decirlo así, y que está acostumbrado a revisar sus experiencias pasadas para ver lo que le ofrecen. Por otra parte, puede haberse pasado por alto una cualidad o relación de objetos familiares y ser justamente el hecho que hubiera sido útil para tratar la cuestión. Pero lo más discutible de todo es la probabilidad de que los otros, sea el libro o el maestro, proporcionen soluciones ya hechas, en vez de ofrecer el material que el alumno ha de adaptar y aplicar por sí mismo a la cuestión de que se trata.”* (Dewey, 2001, p. 139).

No es sólo formar en valores y virtudes, es comunicar la disposición de enjuiciar situaciones delicadas. No se trata, entonces, sólo de actuar de acuerdo con ciertos valores, actitudes y virtudes públicas; sino también de ser capaz de ejercer la capacidad de juicio, para –pensando en lugar de los demás– intervenir en los asuntos comunes (Proyecto Atlántida, 2005).

Las aptitudes que conforman el análisis crítico incluyen la capacidad de investigación, interpretación, presentación y reflexión, así como el proceso de formación de la propia opinión, la capacidad de expresar dicha opinión y, en su caso, revisarla (O' Shea, 2003). El análisis crítico implica no contentarse con las explicaciones sencillas y analizar las cuestiones de manera más compleja. El análisis crítico es una parte esencial de la formación de la conciencia crítico-social y, por tanto, un aspecto fundamental de la educación que quiere promover las respuestas negociadoras y democráticas. Implica el análisis continuo de la sociedad contemporánea y de las fuerzas que la integran.

Otras veces la capacidad crítica de los sujetos se manifiesta en forma de resistencias no colaboradoras, en algunos casos violentas. Es una forma activa y primitiva de crítica. Estas respuestas violentas, en ocasiones son intentos de reivindicar otras formas de convivir, manifestación de posiciones opuestas “a las oficiales y hegemónicas” de los ámbitos sociales. Son mecanismos de resistencia, que intentan romper con las dinámicas institucionales que construyen los modelos sociales donde los ciudadanos emergentes no tienen autonomía. En ocasiones suponen un ejercicio claro de autonomía en la construcción de la identidad de las personas (Sepúlveda Ruiz y Calderón Almendros, 2002).⁹

Una persona crítica será aquella que desarrolle posibilidades autónomas de intervención de manera analítica y creativa sobre la realidad que vive cada día. Socializar, por tanto, es posibilitar en las personas la autonomía reflexiva y crítica para poder juzgar los acontecimientos y situaciones de la vida cotidiana y poder

⁹ Los autores se preguntan en este trabajo sobre las presiones de los estudiantes pobres y cómo estos intentan buscar sus respuestas críticas a través de voces no apacibles. La escuela intenta insistentemente introducir a los alumnos en las coordenadas de una cultura impuesta que encorseta, somete y niega la propia identidad del alumnado, especialmente del alumnado en desventaja. Por ello, su respuesta violenta es un intento de reivindicar otra forma de aprender y otras cosas que asimilar, una manifestación de que adoptan una posición opuesta a la hegemónica dentro de la escuela, un mecanismo de resistencia que intenta romper con la dinámica de reproducción que mueve a la institución escolar y que construye una sociedad en la que ellos no tienen cabida. Los autores proponen que probablemente esto pueda ser considerado como una de las pocas acciones que, enmarcadas en el ámbito escolar, suponen un ejercicio claro de autonomía en la construcción de la identidad de las personas y de los grupos en desventaja.

intervenir sobre ellos de manera responsable; es ayudar o posibilitar reconstrucciones críticas de nuestros conocimientos y de nuestras experiencias. Esto facilita el desarrollo de la conciencia, la creación de una ciudadanía crítica, el diálogo desde las diferencias, el intercambio de argumentos en el marco de una esfera pública, el análisis de las situaciones de desigualdad e injusticia. Este sentido de reflexión crítica posibilita actuar sobre esas situaciones que necesitan ser cambiadas (Martínez Bonafé, 1998).

Se socializa para producir en el joven con capacidad de análisis y opiniones propias, para que al fortalecer la habilidad de respuesta del sujeto y sea capaz de construir un proyecto personal en medio del entorno y la variedad de ofertas. Para eso necesita la conciencia reflexiva. La reflexión es el proceso que permite a una persona o a un grupo considerar activamente lo que ha ocurrido. La reflexión es parte de un compromiso con la idea de aprendizaje y acción reflexivos. La reflexión crítica ayuda a dar sentido a la acción y viceversa. Si no se incluyen actividades de reflexión, el sujeto puede perder una verdadera oportunidad para desarrollar su propia comprensión social. (O' shea, 2003). La reflexión tiene que ayudar a leer y descubrir lo que pasa en su entorno social desde el intercambio con los demás y con los medios culturales.

1.3. COMPONENTES DE LA CRISIS DE SENTIDO Y LA FRUSTRACIÓN DE LAS RELACIONES HUMANAS

A pesar de la socialización que crea un fondo de humanización sostenible en los sujetos, la violencia y el enfrentamiento se hacen presentes en su vida cotidiana (Dewey, 2002). El origen esas divisiones están de alguna manera en la insuficiencia del sujeto y en los encasillamientos a veces duros y rígidos que separan a los grupos y clases sociales dentro de las comunidades humanas: ricos y pobres, hombres y mujeres, gobernantes y gobernados. A veces estas barreras significan una ausencia de intercambio fluido y libre.

Cuando no ocurre la integración, cuando el sujeto se desentiende de la sociedad, o bien porque se auto clausura o bien porque otros se lo impiden, queda despersonalizado, rebajado de nivel, al fraguar una subjetividad descontextualizada, frontal negación del “nosotros” comunitario, que lo determina como persona (Sánchez Cuesta, 1997).

Según Sánchez Cuesta (1997), el sujeto se encuentra amenazado por corrientes ideológicas y pragmatistas que lo describen de modo insuficiente: por el empirismo por su cuestionamiento a la identidad personal; por el positivismo científico que lo

reduce a mera biología; por el psicoanálisis que lo encuadra en inhibiciones y pulsiones; al conductismo que lo restringe a conductas mecánicamente logradas por haber dado respuestas a estímulos; al estructuralismo que afirma su desaparición; al deconstruccionismo que termina por fragmentarlo.

1.3.1. La sensación de insuficiencia del sujeto

Levinas describe la difícil sensación del aislamiento de sentirse “*ser*” y nada más. Desde esa experiencia del ser, el hombre está entregado a un anonimato tenebroso que hace desaparecer todas las formas y lo sumerge todo. De esa experiencia resulta el terror del abandono, la indistinción radical del ser y el espanto de sentir la despersonalización (Charlier, 1995).¹⁰

Lo trágico de la existencia no es la muerte, sino la imposibilidad de escapar de la fatalidad del ser, a su poder sofocante y absurdo en tanto que no está justificado por una palabra que lo oriente. El hombre que sufre, porque no logra olvidarse de sí, no sabe cómo vislumbrar nuevas posibilidades y un nuevo comienzo mientras siga centrado en esa experiencia de la soledad del yo. Es el descubrimiento del yo que está clavado a sí mismo sin escape posible. Eso es lo que manifiesta claramente la experiencia del sufrimiento. El que padece no ve salida ante lo insoportable, y en la carencia de todo alivio tiene la sensación de estar condenado a sí mismo: siente que la totalidad de su presente y de su futuro se haya hipotecada por un pasado irrevocable (Charlier, 1995).

Levinas describe en su libro *Ética e infinito* (2008) la urgencia de salir de sí como un reto básico de la persona. “...es la eventualidad de discutir el “*con*” como posibilidad de salir de la soledad. ¿Representa el “*existir con*” el compartir de verdad la existencia? ¿Cómo realizar ese compartir? O todavía (puesto que la palabra “*compartir*” significaría que la existencia pertenecería al orden del tener): ¿Hay alguna participación en el ser que nos haga salir de la soledad?” (Lévinas, 2008, p. 53). Lévinas concluye que podemos compartir lo que tenemos, pero no podemos compartir lo que somos.

¹⁰ Lévinas comienza su crítica a la metafísica del ser a partir de la experiencia del <hay>; Chalier, haciéndose eco de su pensamiento, lo resume del siguiente modo: “Esta reflexión sombría comienza siendo el eco de recuerdos de la infancia: “se duerme solo; los mayores siguen su vida; el niño siente que zumba el silencio de su alcoba” Está despierto; pero ¿es él quien está despierto? En el silencio y la soledad de la noche no hay, efectivamente, más que el peso del ser y la monotonía absurda del tiempo, que son incapaces de ofrecer el sentido de la propia identidad; y de aquí el pavor a la despersonalización.” Charlier, C. (1995). *Levinas. La utopía de lo humano*. Barcelona: Ed. Riopiedras, p. 35.

La persona está totalmente sola; siente su ser en sí, y siente que es un hecho. Esta experiencia constituye un elemento absolutamente intransitivo, algo sin intencionalidad ni relación. Todo se puede intercambiar entre los seres salvo el existir. En ese sentido, ser es aislarse por el existir. *“...Soy monada en tanto que soy. Por el existir es por lo que soy sin puertas ni ventanas, y no por un contenido cualquiera que en mí fuera incomunicable. Si es incomunicable es que está arraigado en mi ser; que es, lo más privado de mi. De tal suerte que todo aumento de mi conocimiento, de mis medios de expresarme, se mantiene sin efecto sobre mi relación con el existir, relación interior por excelencia”* (Lévinas, 2008, p. 53-54).

Muchos hombres y mujeres intentan un planteamiento de la vida en conformidad con una filosofía o una visión integradora del mundo y del hombre, o bien se ven obligados a vivir dentro de las estructuras sociales de su momento histórico sin tener en cuenta sus dimensiones profundas de personalización. Esto se verifica con mayor intensidad en nuestra cultura post-industrial con un claro acento racionalista. El hombre vive alienado como un número, en medio de una gran masa impersonal, que lo explota sin tener en cuenta sus problemas específicos. O bien corre detrás de valores engañosos, orquestados por una pérfida publicidad, olvidándose de los problemas que le afectan personalmente. Y sucede que todo este conjunto de circunstancias vitales no sólo no ofrece ninguna satisfacción, sino que va dejando aparecer el vacío y la nada en su vida como sujeto humano (Gevaert, 1976).

Si el mundo se ha vuelto seductor e imaginario, entonces el hombre tiende a la trivialización de su existir consigo mismo y con los demás. *“No sólo es una forma de evasión de la realidad y de trivialización de la existencia, sino que en él se proponen los modelos arquetípicos, tanto en lo concerniente a los proyectos de vida como a los estilos de comportamiento. Unos y otros aparecen encarnados en las estrellas y vedettes, actores y actrices; en ellos es realidad el mundo de ensoñación. Luego aparecen otros arquetipos,... los deportistas y cantantes; la televisión y otros medios contribuyen a ello”* (Ander Egg, 2005, p. 199).

Estas ilusiones y apariencias que funcionan como una solución parcial y pasajera crea más drama interior en los sujetos. *“Con estas estrellas – imaginadas se identifica el hombre masificado, frustrado, desencantado u oprimido de nuestra sociedad y, con esa identificación, encuentra una vía de evasión de sus desgracias y pesares. Estos personajes nos venden una imagen, aunque ellos mismos – auténticos tigres de papel – son imágenes creadas artificialmente”* (Ander Egg, 2005, p. 199).

La búsqueda de ideales artificiales produce la tendencia hacia el encapsulamiento del yo y su consecuencia más visible es la ausencia de responsabilidad del otro y de lo que le rodea. Una manifestación de esta evasión es la creciente disolución de la ciudad como espacio de encuentro interpersonal, en donde está emergiendo un nuevo espacio social continuamente “comunicado”, pero que evita la presencia y el compromiso personal hacia un bien común. Las redes sociales como nuevo espacio de comunicación está caminando hacia la segregación de personas y grupos sociales que profesan distintas preferencias culturales (arte, literatura, música, ocio, deporte,...). Resulta bastante evidente que el incremento exponencial de personas en red es una forma más de encontrar en estos medios la gratificación a las necesidades del yo, una proliferación narcisista que se manifiesta en la búsqueda de lo que significa para mí la relación con la otra persona o con lo que ocurre a mi alrededor. Se trata de un encapsulamiento del yo, donde sólo importa mi autosatisfacción y mi propio bienestar (Mínguez, 2012).

Para la persona narcisista, tan frecuente entre los jóvenes (Martínez, 2008), el yo constituye el fin primordial de su vida, su autosatisfacción y su autorrealización, al margen tanto de las condiciones sociales como también de la influencia de los demás. Pero este aislamiento en su privacidad, impide la apertura a la realidad concreta del otro y de todo lo que le rodea. Lejos pues de comprender que el yo se realiza en el encuentro personal con el otro, sólo se concede importancia a *mi* persona y a *mi* bienestar, de tal modo que ese “encerrarse consigo mismo” representa paradójicamente el principal obstáculo para descubrirse como ser humano. Las implicaciones educativas de esta situación netamente individualista alertan de la clara sensación de irresponsabilidad personal y social que los jóvenes arrastran tras la búsqueda exclusiva de su propio bienestar (Mínguez, 2012).

Así pues, el predominio de la personalidad narcisista en las redes sociales representa un abandono del sentido de responsabilidad por el bien común, porque las relaciones con el otro se regulan sobre la base de un cálculo frío en el que sólo se busca “lo que a mí me satisface” y esto representa un giro hacia la autocomplacencia moral. La muestra más actual de que el individuo sólo se preocupa de sí mismo es la firme voluntad de obedecer, no al deber que se deriva de las exigencias y responsabilidades sociales, sino al derecho inalienable de disponer de sí mismo sobre cualquier deber incondicional. Este cambio de óptica axiológica implica que el yo es el centro de lo que el individuo piensa, vive e interpreta la realidad; es el intento obsesivo de encontrar respuestas narcisistas a la pregunta ¿cómo me encuentro?; a fin de cuentas, es la búsqueda casi impulsiva de asegurar que mi estado emocional quede a salvo, dejando al margen cualquier responsabilidad ética como miembro de la sociedad (Mínguez, 2012).

Una consecuencia importante del predominio del psicologismo en la vida pública implica, por otra parte, que las personas inmersas en esas redes tienden a agruparse según criterios de homogeneidad, porque tratan de establecer unas relaciones interpersonales en las que prevalece una conciencia individual y autosuficiente, orientada hacia sí mismo; y cuando se dirigen hacia los demás “se refleja una búsqueda del semejante en entornos homogéneos” (Innenarity, 2006). De este modo, se configuran grupos claramente diferenciados unos de otros y sin relación alguna donde resulta muy difícil el encuentro cordial con *el otro distinto de mí*.

Mientras que hoy la ciudad está devaluada como el espacio privilegiado para el encuentro interpersonal, lo que realmente se produce es un simple entrecruzamiento de personas en medio de una vida común fragmentada. Siendo consecuente con esta argumentación, no cabe hablar de convivencia en el espacio social, sino de la mera coexistencia de sujetos con distintos ritmos de vida individual, lo cual hace imposible el acompasamiento temporal de la vida colectiva. Y en esto, las redes sociales de comunicación actúan como un aparente freno a la desintegración social (Mínguez, 2012).

Pero esa integración no es real ni lograda, porque se antepone más la privatización de la vida social que el encuentro “cara a cara” con otros seres humanos. Se prefiere la cercanía “lejana” que garantiza cualquier red social bajo la creencia de sentirse conectado con los demás sin llegar a tener la experiencia concreta de la comunicación presencial directa. Ahora los jóvenes ciudadanos de la nueva era tecnológica prefieren la conexión instantánea, la rapidez y la urgencia de lo inmediato, dejando a un lado la responsabilidad de construir una forma de vida colectiva sobre la base de unos valores compartidos (Mínguez, 2012).

1.3.2. La crisis de la intersubjetividad. El desgarramiento de la relaciones entre sujetos

Desde el punto de vista personal este mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y de estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones se debilitan en los anclajes fuera de ellas mismas, de esas tradiciones u obligaciones, que garantizan su seguridad y continuidad (Hargreaves, 1999).

Las personas de hoy no tienen o se niegan el tiempo necesario para procesar e integrar toda la enorme cantidad de información que existe en su conciencia. Están saturadas de información, no tienen ni espacio ni tiempo para asimilarla, reaccionan de manera automática, y se necesita urgentemente una parada reflexiva que la defienda de la manipulación y del obrar pasivo (Álvarez Munárriz, 2005; Gergen, 1992).

La sociedad actual fomenta la competitividad y la exclusión como forma cultural *“La dicotomía “ganador - perdedor” pertenece al infamante discurso de nuestra época. Este afán competitivo, que implica la “eliminación” del adversario, se estimula muchas veces, a través de los medios de comunicación y aparece sobreevaluado en algunos programas televisivos donde expulsar o marginar a algunos miembros recibe un premio.”* (Barreiro, 2009, p. 151)

Gergen (1992) lo indica como la saturación del “yo” de los seres humanos. Estos sienten tanto reclamo social que tiende a desintegrarse en su interioridad. Lo apunta en cuatro índices de saturación de las actividades:

- ◆ Aumento de la cantidad de relaciones.
- ◆ Aumento de la variedad de relaciones.
- ◆ Mayor frecuencia potencial de los contactos humanos.
- ◆ Mayor intensidad de dichas relaciones.

El yo siente el drama de ser “colonizado” por los múltiples reclamos que el entorno le hace en su enorme rebose de programas y acciones. *“A medida que avanza la saturación social, acabamos por convertirnos en pastiches, en imitaciones baratas de los demás. Llevamos a la memoria las pautas de ser ajenas. Y si las condiciones se vuelven favorables las pondremos en acción. Cada uno de nosotros se vuelve un otro, sólo representante o sucedáneo. Dicho en otros términos más generales, a medida que pasan los años, el yo de cada cual se embebe cada vez más del carácter de todos los otros, se coloniza”* (Gergen, 1992, p.103).

Ocurre entonces una infiltración en la conciencia cotidiana que refuerza la sensación de insuficiencia; la persona duda sobre sí misma. Esta sutil sensación de insuficiencia se aumenta por el agobio de las actividades. Estas son un producto colateral de la colonización del yo. *“No es únicamente la expansión del yo por obra de las relaciones lo que acosa al individuo con un sentimiento del “deber” permanente: existe además una infiltración, en la conciencia cotidiana, de la duda sobre sí mismo, una sutil sensación de insuficiencia que agobia las actividades que se emprenden con una incómoda noción de vacuidad inminente.*

Esta sensación de insuficiencia es un producto colateral de la colonización del yo. (Gergen, 1992, p.109).

Esto desgasta la conciencia de ese “yo” básico que cada sujeto atiende dentro de sí. “Para bien o para mal, las pautas de acción de las personas dependen del modo en que el individuo es construido socialmente, y no hay formas de trascender esas construcciones en busca de lo “real” que se situaría mucho más allá... A medida que se va erosionando la idea del yo esencial, aumenta el apercebimiento de las distintas maneras en que se crea y se recrea la identidad personal en las relaciones. Esta conciencia de la construcción no sobreviene súbitamente, sino que va penetrando larga e irregularmente en las fronteras de la conciencia, y al matizar nuestra comprensión del yo y de las relaciones, el carácter de dicha conciencia sufre un cambio cualitativo” (Gergen, 1992, p.191).

Las personas son acosadas por miedos hondos que no sólo no pueden definir o dicho por Bauman: “La sensación de impotencia – la repercusión más temible del miedo – no reside, sin embargo, en las amenazas percibidas o adivinadas en sí, sino en el amplio (bien que tristemente desocupado espacio) que se extiende entre las amenazas de las que emanan esos miedos y nuestras respuestas (las que están a nuestro alcance y/o consideramos realistas)...” (2007, p. 34 – 35).

Estas mentalidades hacen que los temores y pánicos interiores no se puedan compartir fácilmente. “Nuestros miedos “tampoco cuadran” en otro sentido: los temores que acosan a muchas personas pueden ser asombrosamente parecidos a los de otras, pero supone que han de ser combatidos individualmente: cada uno de nosotros ha de usar sus propios recursos (que en la mayoría de los casos, son del todo inadecuados). En la mayoría de los casos, no nos resulta inmediatamente obvio en que saldría ganando nuestra defensa si uniéramos todos nuestros recursos y buscáramos modos de dar a todos los que sufren una oportunidad equitativa de liberarse del miedo” (Bauman, 2007, p. 34).

Las comunicaciones entre los sujetos empeoran las acciones en el hecho de que, incluso cuando se argumenta la conveniencia de que la lucha conjunta arroja beneficios para todos lo que luchas, sigue sin responderse la pregunta de cómo reunir y mantener unidos a esos “luchadores solitarios”. “Las condiciones de la sociedad individualizada son hostiles a la acción solidaria; inciden negativamente en la posibilidad de ver el bosque que se oculta tras los árboles. Además, los viejos bosques que antaño constituían imágenes familiares y fácilmente reconocibles han sido diezmados y no es probable que se instalen otros terrenos de cultivo de pequeños agricultores individuales. La sociedad individualizada está marcada por la dilapidación de los vínculos sociales, el cimiento mismo de la acción solidaria.

También destaca por la resistencia a una solidaridad que podría hacer duraderos (y fiables) esos vínculos sociales.” (Bauman, 2007, p. 35).

Esto lo provoca el fenómeno de la disolución de las antiguas conciencias compartidas sin estar formadas las nuevas. Se está creando un nuevo rostro de la convivencia humana que vuela a tal altura económica, cultural y social que los organismos, microsistemas e instituciones se van quedando obsoletos. Se produce una sociedad donde se han disuelto las visiones compartidas, lo que contribuye a la disolución de los sistemas sociales conocidos (Rodríguez Rojo, 1998).

Las manifestaciones de la cultura actual promueven a través de los medios los patrones del confort, el glamur. Estas propuestas manipulan los sentimientos para crear en los individuos un mundo de fantasía y ensueño, cómodo y protegido (Torres Santomé, 2005). Estas propuestas contrastan con un mundo desprotegido, que se desmorona en lo económico, lo ecológico, lo institucional.

Esto se potencia con la globalización que al disgregar patrones culturales nuevos desvanece las raíces de “lo propio”. Hay un tránsito hacia la creación de un nuevo sí mismo, hacia otro modo de afectarse como persona y como sujeto social. *“Comenzando el siglo XXI, la globalización gradualmente borra anclajes de “lo nacional”; aquello que el arte y la cultura ha conservado como rasgo de identidad, se transforma en otras formas, culturales, en nuevos imaginarios sociales y en otros sentidos sobre lo que significa pertenecer a una comunidad – a esta precisamente- y lo que implica estar fuera de ella...” (Belgich, 2005, p. 48).*

Los individuos se sienten fuera de sus comunidades y con dificultad de mantenerse en ellas: *“Aquel “nosotros” como espacio virtual de filiación ya no está disponible, y se conformó una nueva noción de “nosotros” con un discurso de la sociedad sobre sí misma, sobre lo que pretende ser en esta época. Pertenecer o no, afectarse de una manera o de otra, depende en gran parte de cómo los sujetos asuman las filiaciones culturales propias de su época. Insistimos en ello, pues la actual representación que la sociedad tiene de sí misma está dislocada, existe un tránsito hacia la creación de un nuevo “sí mismo”, hacia otro modo de afectarse con la extensión de vacío de sentido y la acción imperante del mercado” (Belgich, 2005, p. 49).*

Esto hace que la inseguridad de las relaciones toque a todos los ámbitos de los sujetos y las comunidades. *“La inseguridad nos afecta a todos, inmersos como estamos en un mundo fluido e impredecible de desregulación, flexibilidad, competitividad e incertidumbre endémicas, pero cada uno de nosotros sufre ansiedad por sí solo, como un problema privado, como un resultado de fracasos*

personales y como un desafío a su savoir faire y agilidades privadas.” (Bauman, 2003, p.169).

El estilo de vida de luchar solos desde las propias fuerzas personales mete una trampa en las aspiraciones de los sujetos que al final sólo se tienen a sí mismos para alcanzar lo que necesitan.

“Se nos pide, que busquemos la salvación individual de problemas compartidos. Es improbable que esa estrategia logre los resultados que buscamos, puesto que deja intactas las raíces de la inseguridad: además es precisamente ese recurso a nuestro ingenio y recursos individuales lo que introduce en el mundo la inseguridad de la que queremos escapar” (Bauman, 2003, p.169).

Este “valor cultural” tiene carencias graves: invita a las personas a considerarse fundamentalmente aisladas, a solas para reflexionar sobre su destino y realizarlo. Dado que cooperar con los demás implica “sacrificar los propios deseos” a la voluntad ajena, el individualismo no fomenta la cooperación ni los sentimientos comunitarios. Se propicia en cambio una actitud que equivale a decir “yo primero” en todas las circunstancias, ya que si somos individuos aislados, cada cual preferiría beneficiarse él y que no se beneficien los demás. (Gergen, 1992).

Pero a pesar de tanta soledad forzada, el “yo” vive una situación de crisis de la subjetividad compartida. En el fondo de las personas, más que buscar “*su mente como autor de un texto de la propia existencia*” tiene que buscar los múltiples rostros que conviven en sí (Gergen, 1992). Las personas han perdido las claves de la formación de la subjetividad (Touraine, 1997).

El consumismo insolidario activa lo individual, cada uno busca su propia ventaja, no convivencia, no preocuparse de otros, entrapa la sociedad moderna. “*Por su misma naturaleza, el consumismo es insolidario. Conduce a un darwinismo social del sálvese quien puede. Se absolutiza lo individual, transformando en irrelevante todo lo demás. En principio y por principio cada uno busca su propia conveniencia, su propia ventaja, desentendiéndose de la convivencia. De acuerdo con este estilo de vida, no hay que preocuparse por los otros, a no ser por los que forman el entorno más inmediato de la familia. De modo que crea un clima social en el que todos estamos entre tentados y entrampados por el espíritu individualista de la sociedad moderna*” (Ander Egg, 2005, p. 204).

Esta situación se hace más dramática por la tendencia al individualismo en la convivencia cotidiana. “*La cultura occidental ha atribuido desde hace mucho un*

alto valor a la autodeterminación del individuo (habitualmente referida al varón). Es bueno, se afirma, que cada cual tome sus propias decisiones, se resista a la presión grupal y “haga las cosas a su manera”. La cultura atribuye a este espíritu individualista su prosperidad económica, sus victorias militares, su democracia. (Gergen, 1992, p. 134).

Un fenómeno común de nuestros tiempos es la exclusión; este fenómeno provoca una muerte social en los sujetos. *“Esta experiencia de muerte “en segundo grado” es provocada por la ruptura de los lazos humanos. Si está causada por los seres humanos, es vista como producto intencionado de una acción deliberada y hecha a propósito. A veces, su origen puede remontarse a un acto, que, apenas forzando el sentido de la expresión, podría considerarse englobado dentro de la categoría del asesinato (metafórico) pero que, en la mayoría de los casos, está más próximo a su clasificación como resultado de un homicidio (metafórico también).” (Bauman, 2007, p. 66).*

Estas muertes sociales son provocadas por actores sociales que no perciben del todo el fenómeno de la destrucción que provocan. *“Tras cada muerte metafórica, se ocultan actores humanos, tanto si pudiese de mostrarse en un juicio que actuaron con premeditación y alevosía como si no. Puede que la ruptura de un vínculo se produzca “de mutuo consentimiento”, pero rara vez (o nunca) es resultado de los deseos de todas las personas implicadas y afectadas por sus consecuencias, y difícilmente, también, llega a contar con la plena aprobación de todas ellas.” (Bauman, 2007, p. 66).*

Entonces se provocan los dramas de rupturas de lazos sociales y esto divide a los compañeros entre perpetradores y sus víctimas:

“...en dicha circunstancia, por ejemplo, podemos hallar el origen de nuestra “cultura de victimización y compensación”, otra característica definitoria de la vida líquida.” (Bauman, 2007, p. 66).

Este fenómeno de excluir para que otros “mueran socialmente” tiene distintas lecturas sociales *“...lo que una de las partes celebra como un acto de liberación es percibido y vivido por la otra como una abominable acto de rechazo y/o exclusión: un acto de crueldad, un castigo inmerecido o, cuando menos, una prueba del carácter despiadado de quien lo comente...” (Bauman, 2007, p. 66).*

Por estas dinámicas sociales se provocan “muertes sociales”; las personas, los grupos, las comunidades viven el horror de ser excluidas, de ser borradas. *“En consecuencia, el miedo a una muerte metafórica “en segundo grado” equivale, en*

el fondo, el horror a ser excluido. Saturada de muertes metafóricas como está, la vida moderna líquida es una vida de eterna sospecha y vigilancia incansable.” (Bauman, 2007, p. 67).

En medio de esta realidad controvertida y superficial la incertidumbre de la expulsión y eliminación sin sentido ni razón. *“No hay modo de saber ni de qué lado del lazo o vínculo procederá el golpe, ni quien será el primero en lanzarlo tras haberse hartado de fastidiosos compromisos y promesas de una lealtad difícil de mantener (o tras haber localizado afectos más prometedores y menos incómodos en algún otro lugar), ni quien demostrará ser suficiente fuerte, atrevido y cruel para declarar el fin de la relación, para enseñar a la otra persona la puerta de salida para salir por ella dando un portazo, para colgar el teléfono o para dejar de responder las llamadas de la otra persona* (Bauman, 2007, p. 67).

1.3.3. Crisis de sentido y frustración de las relaciones educativas

En la sociedad y en las escuelas se está manifestando la tendencia creciente de una pluralidad creciente de valores y opiniones, ideas, estilos de vida, etc. No hay propiamente crisis de valores en el sentido de ausencia de los mismos. Lo que se percibe es exceso, mezcla, mistura. No hay tampoco crisis de valores en el sentido de ausencia de orientación. Lo que hay es exceso de direcciones, de fines, de cambios, de alineación. Este fenómeno siendo un elemento a interpretar en el análisis de la crisis del sujeto, y lo es también para comprender, pedagógicamente, otras tensiones educativas y escolares. (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001; Onetto, 2008).

La pluralidad pedagógica de valores y de estilos de vida establece un singular marco interpretativo sobre el horizonte pedagógico. La vivencia de múltiples opciones provoca que se acentúen más las situaciones de afirmación personal, que los contextos de verdad; que se fomenten más el gusto por la discusión y el debate (se necesita que alguien escuche) que por la reflexión silenciosa y a solas. Lo que interesa es hacerse cuanto antes con una opinión entre otras con todas las que ofrece el mercado, tener una narrativa, un personaje, más o menos definido. Cuando nos encontramos ante muchos caminos, y todos ellos, además, son considerados válidos, la situación ya no se reduce a elegir el mejor, el más verdadero, sino simplemente a elegir y sentirse afirmativamente realizado en la opción tomada. De este modo, la razón se atomiza y se automatiza. (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

La excesiva “automatización” de la razón puede implicar que en las situaciones educativas llegue con una cierta autocomplacencia intelectual y existencial en el sujeto que conversa; el problema, después de todo, no son las voces que hablan sino la falta de personas que escuchen. Así, las tradicionales pautas de transmisión entran en crisis porque, entre otras razones, se ha sustituido la escucha atenta y deliberativa por el debate, en el que todos tienen la misma condición de generadores de opinión. Discutir una posición ya no es criticar el punto o la dirección de una argumentación, sino cuestionar al propio ser del sujeto, porque este ha dado por cerrada su relación en el mismo momento que opina. (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Cuando las corrientes de pensamiento ponen en crisis a la razón, se provoca un repliegue individual de la misma, por lo que los sujetos tienden a sobre valorar las opiniones personales como dignas de respeto en sí misma. Las ideas se constituyen así, no por aproximaciones a una verdad, no en expresiones de búsqueda de un logos universal, sino en un mundo en sí mismo, una especie de posesión y construcción de la persona. Parece como si el sujeto fuese, metafísicamente, la opinión que sustenta, de tal modo que se hace difícil cuestionar y, más aun, desacreditar esa opinión sin que se tache de intolerante a quien argumenta en contra y descalifica las opiniones de que se trate (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Esto ocurre en el contexto de un pensamiento débil donde cabe suponer que el pensamiento es intercambiable, perecedero, sujeto a mutación constante y hasta relativista. Allí donde no hay una vivencia de la posibilidad de una certeza, donde no cabe entrar a valorar las opiniones y los argumentos, las ideas u opciones, cuando se tienen, quedan encapsuladas, idolatradas, y su cuestionamiento provoca inseguridad existencial insoportable, un hueco, un vacío, un no ser. No importa carecer de opinión sobre ciertos temas, pero si se tiene, el sujeto-es-lo-que-piensa. El relativismo, tan denunciado, no parece, por tanto, que tenga su origen en una posición filosófica sólida. Más bien, es el resultado de una posición existencial. Todas las opiniones son respetables porque están personalizadas, hay siempre alguien detrás de las mismas, pero carecen de validez más allá de uno mismo (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

De este modo la autocomplacencia intelectual es el aislamiento engrandecido y orgulloso de un estilo de vida que abarca un círculo existencial y cognitivo muy estrecho. Se existe para pensar y defender el grupo al que se pertenece. ¿Quién no ha experimentado en las aulas universitarias la preeminencia total de la razón privada frente a la pública, frente al logro de una claves intersubjetivas de análisis? (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Esta tendencia puede provocar, a su vez, dos implicaciones negativas para los valores en el desarrollo personal que trata de promover la educación. Por un lado, la sobrevaloración de esa autonomía de la razón que favorece la actitud de considerar irrelevante el aprendizaje de la información. Los aprendizajes curriculares tienden a disminuir porque no se trata de alimentar el saber sino de formar un juicio. Por otra parte, al situar como preferente la construcción y posesión de opiniones sobre los más diversos temas, disminuye la atención educativa que se debería prestar a la acción. En el discurso pedagógico se han invertido las prioridades: es más importante que los estudiantes elaboren una opinión a que muevan sus acciones y comportamientos en una dirección u otra. Hay, así, en las escuelas demasiadas palabras y demasiados discursos (lo que refleja el tipo de comunicación social generada por los mas media) y poca, muy poca acción. Los niños y los jóvenes escuchan muchos discursos y se les pide también que reflexionen, pero tienen poco espacio para obrar, para actuar, para reflexionar sobre sus propios actos, para ser agentes de sí mismos y de su vida, para cuestionarse el valor humanizador de sus propias acciones, de su yo y de su vida (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Este pensar que la razón descansa, en su ulterior sentido, en las opiniones que cada uno construye sobre los más diversos temas que quepa imaginar tiende a provocar, en los educadores y en los pedagogos, una intencionalidad muy discursiva y hermenéutica, una especie de docencia periodística que arroja, en clave axiológica, las posibilidades interpretativas de las valoraciones de los diferentes grupos sociales para que los estudiantes se decanten, discutan, escuchen, elijan o voten¹¹ (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Con la crisis de la razón, la realidad pierde su significado tradicional, sus contornos precisos y estables, y se abren las puertas, como hemos visto, a multitud de significados posibles, interpretaciones, discursos, valores, etc. La razón queda fragmentada, atomizada, anclada en lo cotidiano, en lo débil, en lo singular, en las historias particulares. Pues bien, estos indicadores mantienen una vinculación lógica con otra tendencia, esta vez especialmente tensa, en el campo

¹¹ Así, si hay que considerar los problemas que tiene la población de la tercera edad se emprenden debates, a veces muy sesudos, preparados, documentados, en ocasiones con conferencias de especialistas y, sin embargo, en raras ocasiones, se organizan visitas, por ejemplo, a una residencia de ancianos o a un hospital. Pero aun hay más: la crisis de la razón provocará y contagiara otras crisis cuando observamos que, desde el mundo educativo, se sustrae la pregunta existencial por excelencia: y tú ¿Qué haces? Y tú ¿Qué haces por tus abuelos? ¿Por tus enfermos?, etc. (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001, p. 33).

pedagógico y que ha permitido a los educadores en general creerse muy importantes, casi imprescindibles (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Es otro componente de la crisis de las relaciones educativas. A la escuela y a los profesores se les está asignando responsabilidades educativas interminables por parte de la sociedad. No crece la confianza sobre la educación, sino en que lo escolar – institucional. La educación tiende a quedarse sin fronteras, y está perdiendo su capacidad de mantener la significación precisa de su valor: la escuela es hoy, como casi todo, un “significante flotante”, no a la deriva, sino impreciso, que circula en un vacío sin estabilidad ni sentido suficiente en la sociedad (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001) Se le piensa ligado a muchas instituciones y se le carga con muchas responsabilidades hacia el futuro.

El incremento de esas demandas que se dirigen a la educación, se produce igualmente, a otras instituciones sociales en la política, en la democracia, en el ámbito de la salud, etc. En todos estos casos, pero sobre todo en la educación, esas demandas no se desarrollan en paralelo con una confianza creciente en estas esperas y actividades, ni en quienes las llevan a cabo (la cual se hace manifiesto en muchos medios: se confía poco en la educación que se está dando). Hay una incoherencia latente que hay que atender (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

La constante demanda de que la escuela se ocupe de nuevas finalidades educativas hace que se deconstruyan sus significados institucionales sociales. Estos al estar cuestionados (y hasta suprimidos en el caso de algunos significados precisos) han alterado el esquema tradicional entre lo principal y lo secundario. Los discursos interpretativos se multiplican y, al mismo tiempo, no son asumidos responsablemente por nada ni nadie. Se incrementa la tendencia de que los actores educativos o las instituciones echan siempre las responsabilidades fuera; desmontan la singularidad de sus funciones y se ponen a mirar a otra dirección. La educación, no cabe duda, es uno de los referentes lingüísticos, sociales, e institucionales donde mejor se manifiesta un enorme anonimato, una carencia de autoría responsable y directa; esto puede favorecer el que se le arrojen interminablemente demandas de forma constante (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Hay otro elemento que contribuye a la crisis de las relaciones educativas y en este caso ligado a la constitución del sujeto. La escuela recibe, por tanto muchas demandas porque la educación, como proyecto de desarrollo personal, ha perdido también su significado estable, su correspondencia con unas actividades determinadas, claramente conocidas e identificadas. Se han perdido referentes

estables sobre cómo el sujeto es educado y quién educa. Las escuelas están hoy en un proceso de pérdida y reconstrucción de los sentidos de la educación (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Cuando la educación pasa a constituirse en un significado flotante, la pedagogía, a su vez, tiene a perder la orientación de sus normas. Algunos de los movimientos pedagógicos más desarrollados de los últimos años ponen su confianza en un conjunto de claves interpretativas no normativas y totalmente individualistas: los discursos centrados en favorecer la identidad de nuestros estudiantes, la pedagogía narrativa, las metodologías autobiográficas, etc., se encuentran dentro de movimientos educativos que desdibujan conceptualmente las propuesta normativas; dicen poco acerca de cómo enseñar en concreto a un grupo concreto en un contexto concreto. Buena parte de la investigación pedagógica se ha visto empujada a construir desde y para la educación informal, contribuyendo más aun si cabe a la pérdida de fronteras de lo genuinamente educativo: todo educa, el medio ambiente, el estado de bienestar, la vida, las nuevas tecnologías de la información, etc. Todo educa del mismo modo... y nadie se atreve a afirmar qué criterios o discursos pedagógicos se imponen rotundamente y con fundamentos de otros (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Otro elemento es la debilidad ética de los actores que deben hacer el cambio. La escuela y los educadores tienen que concebirse “permanentemente en crisis” frente a la pluralidad contradictoria de los valores sociales. Ante la crisis descrita, a los educadores les sirve “escondarse” en las legislaciones educativas porque marcan reglas que les protegen. A los profesores, en las crisis, le han de guiar la búsqueda del bien del estudiante, no de su propio bien (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

Que la escuela esté en crisis significa saber identificar en cada momento las diferentes tensiones y contradicciones que genera la convivencia social y las demandas de los padres e instituciones. Esta identificación ha de llevarse a revalorizar las dirección y los valores que resalten la condición de agente del estudiantes. Si la escuela es un recinto de resistencia, su *quid* institucional radica en poner crisis los diferentes discursos educativos para resaltar lo que acentúa la capacidad de aprendizaje y el deseo formativo. La educación y la escuela tienen ya una referencia estable de juicio pedagógico para reconducir las prácticas y los valores dominantes en la finalidad principal y permanente de ayudar a los sujetos a asumir la capacidad de autoría de su propia vida (Jover, Cáceres, Gil y Payá, 2001).

CAPITULO 2º

VIOLENCIA Y CONFLICTOS. INCIDENCIA EN LA VIDA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Para poder conocer la aportación que en los últimos tiempos se ha dado a la resolución y prevención de conflictos y obtener una sólida base conceptual que la sustenten, es condición necesaria analizar dos conceptos básicos que están relacionados: violencia y conflicto.

Los diversos sistemas sociales (y el sistema escolar no se excluye) tienden a asumir como preferencia la represión de los conflictos como práctica cotidiana. Esa perspectiva no permite avanzar en la forma de encarar y superar las fracturas y deficiencias comunitarias. La represión sigue transmitiendo sólo una visión pobre y negativa del conflicto y la violencia (Etxeberria, Esteve, Jordán, 2001; Galtung, 1996, 2004).

En la realidad social se constata la existencia de hechos violentos de todo tipo; desde hechos de magnitud muy amplia como las guerras entre países, contiendas nacionales, enfrentamientos para poseer corredores internacionales para el comercio de drogas, etc.; hasta otros más pequeños o individuales como la violencia interpersonal entre pandillas, entre miembros de familias, en las instituciones como la escuela. Se necesita clarificar si agresión, agresividad violencia y conflictos son términos que señalan realidades distintas o no; también es menester profundizar en la relación que hay entre estos fenómenos. Por último, hay que señalar pertinente la delimitación conceptual de violencia y conflicto.

2.1. AGRESIVIDAD, AGRESION, VIOLENCIA

2.1.1. La agresividad

¿Es la agresividad un elemento natural del hombre o es algo aprendido? ¿La incorrecta gestión de la agresividad lleva a la violencia?

Dado que el componente agresivo de la conducta humana es generalizado a toda la especie, cabría situarlo en el plano de los instintos. Las teorías biológicas la

presentan como una fuerza natural y necesaria (San Martín, 2000). En el hombre como otros animales, existe un substrato biológico, que estimulado convenientemente, suscita sentimientos subjetivos de ira, así como cambios físicos que preparan al cuerpo para la lucha. Es un mecanismo que se prepara rápidamente incluyendo cambios en la presión arterial, niveles de glucosa en la sangre, ritmo cardíaco y respiratorio, tensión muscular, desasosiego en el aparato digestivo, elevación de los umbrales del dolor. Esos cambios vienen del hipotálamo y otras fuentes de hormonales. Estas reacciones desaparecen cuando se retira la amenaza del entorno. En este sentido escribe la Prof. Fuensanta Cerezo (2001, p. 25): *“El cuerpo humano contiene un sistema físico y químico coordinado que está subordinado a las emociones y accesos agresivos. Este sistema puede ser activado fácilmente por el estímulo de amenaza, dolor, frustración”*.

Las teorías sicopedagógicas presentan la agresión como pulsión vital, como esa energía que todas las personas llevan dentro y que impulsa hacia los objetivos deseados (Morfaux, 1985). Visto de ese modo, la agresividad deja de tener una connotación negativa para convertirse, en energía neutra con posibilidad de ser positiva y creativa (Vassart, 1997).¹²

Sin embargo, las aproximaciones explicativas a la agresividad humana, en los últimos años han derivado desde modelos exclusivamente orientados hacia la persona a modelos interactivos persona-situación. Agresivo designa al hombre con fuerte capacidad de iniciativa, resolución o empuje para emprender algo en los negocios o en la actividad político social (Morfaux, 1985; Barfield, 2001). Estos modelos incorporan variables personales junto con variables situacionales y de solución de tareas, así como las interacciones potenciales entre este conjunto de variables. El resultado actual es un modelo explicativo interactivo y complejo, donde se dan cita elementos biológicos, de personalidad, situaciones y de aprendizaje (Cerezo, 2001).

¹² Bien utilizada es motor para mantener la vida y desarrollarla. Es necesario educarla para que no sea destructiva y también es pertinente no reprimirla en las personas que requieren conocerla como parte de la personalidad. Forzar a que los sujetos repriman sus pulsiones naturales con mecanismos de control, traerán consecuencias imprevisibles para ellos y sus comunidades (Vassart M., 1997).

“La conducta agresiva viene a ser el resultado de una compleja secuencia asociativa que podemos reunir en el siguiente esquema

Ideas + sentimiento + tendencias del comportamiento

Así pues, entendemos que el comportamiento agresivo aparece como resultado de una elaboración afectivo-cognitiva de la situación, donde están en juego procesos intencionales, de atribución de significados y de anticipación de consecuencias, capaz de activar conductas y sentimientos de ira. Además, se trata de un tipo de actuación que, una vez activada, alimentada sostiene la conducta incluso más allá del control voluntario.”
(Cerezo, 2001, p. 27).

San Martín advierte que, entre los depredadores, la naturaleza no ha seleccionado este rasgo aisladamente, sino junto con una serie de elementos que lo regulan o inhiben en el interior de los grupos. Los inhibidores actúan en el momento oportuno impidiendo que el ataque a la integridad física del compañero pueda traducirse en muerte. De este modo, la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica sin que el grupo corra riesgos, ya que, si el grupo perdiera miembros a causa de luchas intestinas podría descender por debajo del número que asegura su viabilidad. Según San Martín estos inhibidores, que existen en los humanos, no son respetados por ellos. De ahí que la agresividad humana se traduzca, frecuentemente, en atentados contra la integridad física o síquica del otro (San Martín, 2000).

La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autodeterminación, física y psíquica del individuo y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización. *“La violencia no es sinónimo de agresividad, es decir, de la inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia”* (Barfield, 2001, p. 668).

Un camino para superar las prevenciones contra la agresividad y mirar en sus justos términos a esta dinámica interna de la persona es entenderla como un concepto positivo; como la reacción de la persona ante aniquilación de los propios derechos. La agresividad bien manejada en la persona, ayuda a comprender los límites que las circunstancias mismas le han impuesto. Igualmente hay que distinguir, y en general existe acuerdo, entre la **agresión** y otras conductas violentas de la **agresividad** o la **combatividad**. El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición (Ross, 1994).

“...debemos, por tanto, proceder con mucha cautela, pues no siempre podemos estar seguros de lo que queremos decir cuando describimos a una persona como –agresiva- , o al etiquetar una conducta como –violenta -. En el primer caso, tan solo hacemos referencia a una cualidad natural de la persona; en el segundo a algo negativo o aprendido. Sin embargo, es frecuente que en el discurso psicosocial se mezclen o se confundan ambos planos: el de la naturaleza y el de la cultura cuando intentan explicar la conducta del ser humano.” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 38).

2.1.2. La agresión

Son las manifestaciones personales de la agresividad mal encausada y reprimida. Son acciones que implican daño a uno mismo y a los demás. Al no poder fluir correctamente se manifiesta de forma incontrolada y amenazante (Vassart, 1997; Barfield, 2001).

Fuensanta Cerezo apunta que una primera aproximación al término permite definirlo como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien; esta conducta generalmente provoca disgusto y rechazo, y, por tanto, es censurable. Esta definición incluye destacar un aspecto: La intencionalidad. A través de la conducta agresiva se pretende obtener algo, coaccionar a otro tratando de enseñarle lo que no debe hacer y así evitar que haga cosas que molestan, expresar poder y dominio e incluso tratar de impresionar al otro y demostrarle que se es alguien respetable (Cerezo, 1999).

Hay dos tipos de teorías para la definición de la agresión:

Teorías activas: todas aquellas que proponen el origen de la agresión en los impulsos internos del sujeto. Incluyen orientaciones muy diversas que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos.

Teorías reactivas: aquellas que consideran que el origen de la agresión hay que buscarlo en el medio ambiente que rodea al individuo y consideran la agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o hacia la sociedad en su conjunto, a veces sin rechazar por completo una interacción con fuentes internas de agresividad. (Cerezo, 1999).

“...la agresión, que en el lenguaje coloquial tiene una connotación negativa, debe considerarse una conducta normal, es decir una de las estrategias practicables en la competición vital. A menudo tendemos a considerar que los episodios agresivos son un “accidente” o el resultado de un desvarío

transitorio. Y no lo son en la mayoría de las ocasiones”...“algunas formas agresivas son claramente desviadas... y admiten la catalogación de patológicas. Pero el grueso de las interacciones agresivas cabe en lo que se entiende por comportamiento normativo de los individuos y los grupos humanos. Cumplen funciones adaptativas muy relevantes... la agresión tiene un protagonismo notorio en todas y cada una de las vidas humanas y constituye uno de los pilares fundamentales de la organización social” (Tobeña, 2001, 26-27).

2.1.3. Definición de violencia

Más allá de la agresividad natural y de la aceptación de que vivimos en permanente conflicto con nosotros mismos y con los demás, está la violencia: un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. Todo atentado dirigido contra la persona, ya sea de la persona contra sí misma, ya sea de una contra otra, tanto en el caso de las relaciones inter-individuales como en las de los grupos humanos, pequeños o grandes, en el seno de los mismos o de los unos contra los otros (Morfaux, 1985). La violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural, pues se trata de conceptos, que pueden diferenciarse si hacemos uso de la ideas de conflicto. (Ortega, 2000, p. 40) *“La violencia es precisamente eso: la agresividad fuera de control, un descontrol que se traduce en una agresividad hipertrofiada”¹³.*

Se ha reconocido la violencia como fenómeno inalienable; se le ha querido reconocer una tarea, una función, en la dialéctica de la historia; sea que este se entienda como lo negativo necesario para la constitución de la dialéctica de lo novedoso (en sentido hegeliano), sea que esta se reconozca para permitir denunciar y combatir en nombre de valores ético-religiosos o sociales o personales que se contraponen al triunfo del bien (Flores d’ Arcáis, 1990).

No es fácil encontrar en otras épocas de la historia un periodo como el vivido en los últimos siglos, en el que con tanta insistencia se haya hablado y escrito sobre la violencia, en todas las formas y en todos los modos en que esta se manifiesta: violencia de grupos, violencia de individuos, violencia de pueblos, violencia de continentes (Flores d’ Arcáis, 1990).

¹³ Se recomienda la consulta del libro San Martín, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, Barcelona: Ariel, donde profundiza sobre la agresividad y la violencia, los factores sociales que inciden en ella, los contextos en los cuales se manifiesta, los diversos perfiles de las víctimas, los perfiles de los agresores y los tratamientos de ella en la sociedad.

No se debe considerar sólo la intensidad y la extensión de los actuales fenómenos de violencia, sino más aún el hecho de que los medios actuales de comunicación de masas constituyen una indudable caja de resonancia de efecto considerable y de vistosos resultados. Todo lo que hoy se dice y se escribe para constatar, denunciar, conjurar y también para explicar –cuando no es para justificar– la amplitud del fenómeno de la violencia se difunde rápidamente y amplifica el mismo fenómeno de la violencia. La sociología, la psicología e incluso la cultura indagan sobre la violencia, sobre sus características y buscan sus motivaciones (Flores d' Arcáis 1990).

Es dramático y peligroso cuando se justifica la promoción de la violencia y como mal menor se educa para ella. Se habla de educación para la violencia cuando la victoria sobre el enemigo se convierte en condición para la supervivencia. En estos casos el odio y la guerra, más que objetivos y fines, son medios para realizar la propia subsistencia. Con estas razones se adiestran ejércitos y medios para el combate. Se alega que es para evitar males mayores en los pueblos y naciones. Se habla entonces, no de violencia y agresividad sino de defensa; incluso revoluciones en nombre de la justicia (Flores d' Arcáis, 1990). A nivel individual se justifica la violencia física en forma de castigos para lograr educación moral en las personas. Estas formas de acción esconden autoritarismos y crean dependencia que no libera de patrones destructivos (Flores d' Arcáis, 1990).

“El termino proviene de una raíz indoeuropea que remite al concepto de vida (bios, biazomai; vivo-is; vida, fuerza). Pero esta referencia etimológica nos da una visión positiva de la violencia. Estas connotaciones, en la actualidad, estaría mejor reservadas para aplicarlas a la agresividad, como nos sugieren K, Lorenz y P. Tournier. Esta tiene también un cariz positivo, mientras que violencia se utiliza comúnmente para señalar el magma conflictivo, irascible, impetuoso y brutal en el que se mueven las relaciones entre los hombres. Todos estos sinónimos configuran la descripción del concepto de violencia. Es todos y cada uno de ellos, pero es más que su simple suma. Hoy la violencia, tal vez por su contexto de uso, se ha impregnado de negatividad. Pero la violencia, en su origen, es un factor generador de las sociedades humanas” (Barahona Plaza, 1997, p. 1224).

Se trate de violencia física, verbal, ideológica, sutil o descarada, esta se encuentra omnipresente en todas las relaciones. Toma casi un carácter ontológico, como perteneciente al ser humano constitutivamente, cuando se la estudia desde la antropología. (Barahona Plaza, 1997; Barfield, 2001).

Para Tournier (1986 citado por Barahona Plaza, 1997) la violencia es una fuerza interior espontánea e indestructible del sujeto pues refiere a la naturaleza; se puede rechazar o reorientar, pero no destruir.

“Al igual que la libido, la violencia es una fuerza espontánea e indestructible que se elige un objeto, que puede cargarse en el rival y conducir a un enfrentamiento con él, pero que también es capaz de unir a los dos rivales si, juntos, la cargan en una víctima expiatoria. Y experimentan el gozo intenso, casi divino, en esta reconciliación que va a cimentar su comunidad. Pues en el fondo ya se aman cuando pelean (un fenómeno de transferencia). La libido y la violencia son dos aspectos de una misma realidad, distintos, opuestos incluso, pero solidarios como las dos caras de una moneda...” (Barahona Plaza, 1997, p.1226).

Qué es violencia

Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma, que lo dañe, lo maltrate o abuse con el físico o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (Ortega, 2000). Para Ortega Ruiz conflicto, agresividad y violencia están delicadamente integrados con difícil separación. Aunque en sección posterior se abundara sobre el concepto de conflicto, se presenta esta postura por su integralidad.

“El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención. El conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad, cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Así, cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si se usan procedimientos y estrategias que se empleen para si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia si uno de los contrincantes no juega honestamente y con prudencia sus armas, sino que abusa de su poder, luchando por destruir o dañar al contrario, no por resolver el asunto. Eso es violencia, el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello” (Ortega, 2000 40 – 41).

La violencia, puede ser entendida como el uso (o amenaza de uso) de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente de hacerles algún tipo de mal ya sea físico, ya

sea psíquico o moral (Fisas, 1998). La violencia es un fenómeno social, que se aprende y por tanto también se podría desaprender (Fisas, 1998).

Para Galtung (2003) sin embargo la violencia no es una necesidad básica humana similar al comer o las relaciones sexuales; aunque se encuentran presente en todas las culturas y comunidades humanas con ligeras variaciones; la violencia no está en la naturaleza humana. El “potencial para la violencia” está en las pulsiones de la naturaleza humana pero son las circunstancias las que condicionan la realización y orientación de ese potencial a la destrucción o al desarrollo.

Galtung (2003; Jares, 2000)¹⁴ desarrolla la noción de violencia que propone una visión del concepto más dinámico y sutil. La definen como aquello que provoca, que las realizaciones efectivas, somáticas y mentales de los seres humanos, estén por debajo de sus realizaciones potenciales. Cuando un sujeto, grupo o comunidad tienen aspiraciones posibles y desean desarrollar sus potencialidades y otros sujetos (o estructuras sociales o visiones culturales) se lo impide, ocurre violencia.

La **violencia** es por tanto un tipo de interacción que afecta al desarrollo y la dignidad humana y se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, provocan, o amenazan con hacer un deterioro o sometimiento profundo (físico, sexual, psicológico, en derechos) a individuos o colectividades, poblaciones (Jares, 2000; Galtung, 2003).

2.1.4. Manifestaciones de violencia. Clasificación

La violencia, según Galtung, es un acontecimiento humano complejo cuya parte visible es mucho más pequeña que la oculta (Galtung, 2003). Tanto en su origen como en sus consecuencias la violencia, daña y destruye, pero esos efectos se extienden más allá de los daños físicos visibles como muertes, heridos, refugiados o destrucción material. Existen otros invisibles al espectador común como son traumas afectivos, odios, deseos de revanchas, incomunicaciones generacionales, etc., que pueden ser incluso más determinantes para las relaciones humanas a largo plazo.

Aunque los elementos esenciales de la violencia se identifican en las consecuencias y daños, estos pueden manifestarse de múltiples maneras:

¹⁴ De este concepto de violencia emerge una interesante noción de paz que consiste en la promoción del desarrollo de la dignidad de sujetos y comunidades. Para profundizar en este concepto ver Jares, 2000.

- ◆ En los **estímulos emocionales nocivos** en la subjetividad de los individuos: rencores, odios, aborrecimientos, auto-reprobaciones.
- ◆ En las variadas **formas de destrucción**: lesiones físicas, humillaciones, amenazas, rechazo, etc.
- ◆ En el **bloqueo objetivo al desarrollo digno** de los derechos humanos más esenciales.
- ◆ En el **profundo deterioro las relaciones interpersonales** (en forma de desconfianza o miedo) en las relaciones grupales, bajo formas como la polarización, hostilidades, oposiciones, incompatibilidades, etc., que a su vez perjudica las redes sociales y comunitarias.

La violencia puede además ser catalogada según quien la mire y según las características a través de las cuales se manifiesta (Flores d' Arcáis, 1990):

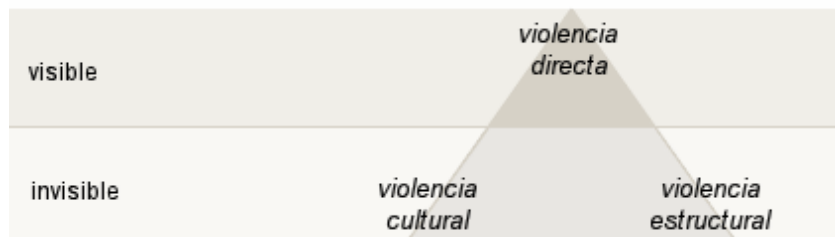
- ◆ justa o injusta;
- ◆ legítima o ilegítima;
- ◆ encubierta o abierta;
- ◆ orgánica o individual;
- ◆ étnica o política.

Comúnmente las personas descubren la existencia de varios tipos de violencia, incluyendo el abuso físico, psíquico, sexual, etc. Atribuyen diversas causas que dependen de condiciones o situaciones graves e insoportables en la vida de los sujetos, los grupos, las instituciones o las naciones. En general, estas visiones se refieren al tipo común de violencia más visible referida a las agresiones o violencia directa (Fisas, 1998; Jares, 2000, Galtung 2003).

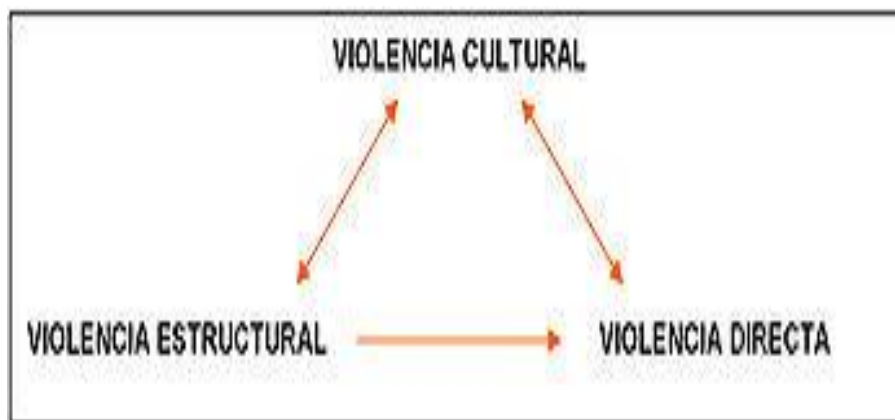
Junto a este tipo visible de violencia Galtung (2003), Fisas (1998) y Jares (1994) apuntan que existen otros dos niveles de violencia: la cultural y la estructural. El fenómeno de la violencia es una combinación de:

VIOLENCIA DIRECTA + VIOLENCIA CULTURAL + VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Como se ve en el recuadro una es visible y comúnmente identificada por la sociedad y las personas. Otras dos son más sutiles y difíciles de reconocer.



La superación del fenómeno de la violencia en la convivencia humana es exigente; supone actuar en los tres tipos. Las tres manifestaciones de violencia están relacionadas. A menudo, las causas de la violencia directa están afectadas con situaciones de bloqueos estructurales y/o justificados por visiones culturales. Frecuentes manifestaciones agresivas, que se exteriorizan de manera patente y destructiva, son consecuencia de sutiles abusos de poder que recae sobre un grupo oprimido, o de una situación de injusticia social (de un reparto de recursos insuficiente, de una gran desigualdad en la renta de las personas, dificultad de acceso a los servicios sociales y a la red sanitaria, etc.), y reciben el apoyo de estructuras oficiales que justifican estas “respuestas” aunque ellas inhabiliten la dignidad de las personas implicadas (Fisas, 1998; Jares, 2000, Galtung, 2003).



La violencia se puede diferenciar también, dependiendo contra quien atente:

- ♦ **Contra las personas**, aquellas acciones que limitan el desarrollo de sus posibilidades y creatividades (violaciones, asesinatos, robos, violencia de género, violencia en la familia, violencia verbal y/o psicológica, etc.),
- ♦ **Contra la colectividad**, aquellas acciones que tienden a la manipulación de su desarrollo y sus relaciones dignas (daños materiales contra edificios, infraestructuras, guerras, etc.).

- ♦ **Contra la naturaleza**, todas aquellas acciones agresivas o destructivas contra el hábitat común (daños contra la biodiversidad, contaminación de espacios naturales, etc.).

Se pasará a continuación a ampliar los tipos de violencia propuestos por Galtung.

Violencia directa

La violencia directa (física y/o verbal, etc.) es la más visible de todas las formas. Se identifica en las conductas y acciones identificables. Responde a situaciones de violencia y se concreta en comportamientos que pueden llegar a ser destructivos y mortales. Es la que realiza un emisor o actor intencionado (persona, grupo o comunidad), y quien la sufre es un ser vivo dañado o herido física o mentalmente.

Si bien lo más visible de la violencia directa es la violencia física, no por ello es la única identificable (psicológica, sexual, cultural, etc.). Toda acción destructiva contra la naturaleza humana de las personas puede entenderse como violencia directa (Fisas, 1998).

Las agresiones humanas destructivas no surgen solamente de las problemáticas individuales de los sujetos implicados; en muchas ocasiones tienen raíces ambientales no visibles. La **violencia directa** tiene como principal característica la visibilidad de sus efectos; básicamente derivaciones materiales, cuantificables, identificables. Sin embargo, también es cierto que algunos efectos aparecen menos invisibles (odios, traumas psicológicos, sufrimientos, adicción a respuestas destructivas, y aunque son igual de graves, no se suelen considerar como los efectos reales).

Los medios de comunicación suelen presentar frecuentemente como violencias ejemplos de agresiones directas: militares apaleando, personas asesinadas, jóvenes enfrentándose, mujeres violadas, etc. Sus manifestaciones extremas y reconocibles la hacen más temible, más fácil de identificar, más cómoda de juzgar. Es común la tendencia a pensar que la violencia directa es la más execrable y difícil de manejar de todas las formas de violencias.

Según Galtung (2003; Jares, 2000), la violencia directa es un concepto muy relacionado con dos concepciones erróneas: la identificación de la violencia con la ausencia de paz (donde no hay paz, hay violencia) y con la concepción del conflicto humano, social o natural como algo totalmente negativo. Por tanto, como respuesta a estas ideas y manera de entender la violencia se han desarrollado

una serie de mecanismos represivos y punitivos para regular legalmente las situaciones de violencia que se dan a diario, en la vida, en las relaciones sociales y/o internacionales. De este modo han surgido legislaciones, leyes, ejércitos, policía, cárceles, etc. para hacer cumplir la legalidad estrictamente.

Siendo este tipo de violencia como la más clara y visible, es la que suele declararse como objeto de los programas de educación y promoción. Los otros tipos de violencia, al ser menos visibles y más complejos por los factores que intervienen y sus orígenes confusos, no son objeto de prevención y remedio (Jares, 2000).

Violencia estructural

La **violencia estructural** está originada por el conjunto de instancias sociales que rodean a las personas: cargos, organismos, jerarquías, instituciones y que afecta tanto a forma personal como socio-comunitario. Incide a través del entramado creado por leyes, instituciones, organismos, corporaciones, etc. Controlan de modo macro y sistemático tanto la satisfacción de las necesidades de personas y comunidades como su desarrollo digno (Galtung, 2003; Jares, 2000).

El término violencia estructural es aplicable a aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) y al desarrollo de potencialidades en amplios sectores humanos y comunidades como resultado de los procesos de estratificación social. Esta coerción y control (a veces sutil y a veces no) no requiere formas violencia directa. Esta noción explica la existencia de enfrentamientos entre grupos sociales (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos está limitado. El manejo de los mecanismos de estratificación social resuelve sistemáticamente a favor de algunas de las partes y en perjuicio de las demás (Galtung, 2003; Jares, 2000).

La importancia y utilidad del término “*violencia estructural*” se encuentra en el reconocimiento de la existencia de enfrentamientos en el uso de los recursos materiales y sociales. Como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimaciones de las otras dos formas de violencia, como, por ejemplo, el racismo, sexismo, clasismo) (Galtung, 2003; Jares, 2000).

La **violencia estructural** tiene un tipo de incidencia indirecta, es decir, no estaría diseñada y realizada directamente con el fin de dañar, sino que son derivaciones consecuentes: ej., las acciones que provocan el hambre en el mundo se derivan de las políticas económicas y del injusto reparto de las riquezas. Esto provoca, que las causas creadoras de la **violencia estructural**, no sean visibles con tanta evidencia cuando se hacen análisis convencionales. Además, por su nivel integral y complejo, con las implicaciones con las autoridades, jerarquías e instituciones de gobierno, son difíciles de mostrar para que sean superadas (Galtung, 2003; Jares, 2000).

La violencia estructural se subdivide en interna y externa:

- ♦ **La interna:** emana de la disposición de la personalidad de cada individuo. En sus luchas interiores crea tendencias resistentes y rígidas que influyen y fortalecen las estructuras institucionales externas.
- ♦ **La externa:** proviene de la estructura social, ya sea entre jerarquías u organizaciones. De acuerdo con Galtung (2003) y Fisas (1998), las dos principales formas de violencia estructural externa, a partir de la política y la economía, son: represión y explotación. Ambas actúan sobre el cuerpo y la mente; no necesariamente son intencionadas.

La violencia estructural se manifiesta aun cuando no hay un emisor o una persona específica que haya efectuado el daño; sino que son las estructuras sociales que permiten en la negación de las realizaciones humanas. Se consideran casos ilustrativos de violencia estructural aquellos en los que el sistema social inhibe las posibilidades de desarrollo de los sujetos que están a su cargo: educación, hambre, enfermedad, incultura o incluso muerte (Jares, 2000).

Violencia cultural

Es la forma de violencia que hace referencia a estilos de vida y a aspectos de la cultura que se legitiman a través del arte, la religión, la ciencia, el derecho, etc. Galtung (2003), la define como una violencia simbólica, que se expresa desde infinidad de medios: representaciones, ideologías, religiones, cultos patrios, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc. Cumple funciones delicadas al “fundamentar” por un lado formas de violencia directa y estructural, e inhibir o reprimir por otro las respuestas de quienes son

violentados; incluso ofrece justificaciones para permitir que los seres humanos se destruyan mutuamente y sean recompensados por hacerlo.¹⁵

En el panorama de la definición de violencia, la definición de **violencia estructural** aporta una visión más dinámica, más procesual, más amplia. Pero aún quedarían incertidumbres por resolver. La noción de **violencia cultural** logra responder ellas: ¿por qué optaban las personas por el uso de la violencia aún cuando sus posibilidades de lograr una victoria que les beneficiase eran muy escasas? ¿Por qué el poder siempre puede hacer uso de una violencia amplia, más planificada e incluso legalizada? ¿Por qué no se reúsan los individuos a algunas fórmulas repelentes de violencia? Las respuestas a estas preguntas vienen del fondo cultural en el que todo ser humano se desarrolla y se educa. Las personas pueden ser socializadas en sutiles (y a veces no tanto) “culturas de violencia”, donde no se enseña (ni se permite), a ver otras alternativas ni soluciones que las propuestas y teorizadas.

En las escuelas y los demás medios de transmisión y reproducción de la cultura, se ha enseñado la historia como una sucesión de guerras; los patrones de resolución de conflictos tienden a ser reprimidos por la incuestionable autoridad paterna, o por la autoridad del hombre sobre la mujer; los medios de comunicación de masas venden el uso de los ejércitos como vía casi exclusiva de solución de los conflictos internacionales, etc. Los ciudadanos viven inmersos en paradigmas simbólicos de violencia los cuales se manifiestan a diario, en todos los ámbitos y a todos los niveles (Jares, 2000; Galtung, 2003).

Es la violencia cultural la que se propone y se utiliza para lograr la aprobación de posturas extremas y en muchos casos irreflexiva en temas tan influyentes como en el religioso, económico, en las relaciones de género, en las relaciones con la naturaleza, etc. Está formada por amplísimos entramados de principios y de valores que se asumen desde la socialización secundaria y que luego los sujetos refuerzan con la aceptación de reglamentaciones sociales confusas. De esta forma se inculca una cultura opresiva y acrítica que prepara para la colaboración pasiva y/o activa con estructuras injustas e insolidarias (Jares, 2000; Galtung, 2003).

Superar este tipo de violencia puede ser complicado, puesto que muchas veces esos entramados de valores y principios han alimentado la identidad personal y comunitaria. Cuestionar esas formas de expresión o esos ideales comunes

¹⁵ Ej. aceptar y proponer la violencia en defensa de la fe o como medio para la protección de determinados ideales o principios patrios.

significa cuestionar la estabilidad interior de las personas y las comunidades humanas.¹⁶

Jares (1994) presenta tres modelos alternativos a la violencia cultural que suelen proponerse como educación para la paz. Mientras los dos primeros se queda a medio camino por partir de un concepto de violencia parcial, el tercero tiene más posibilidades por concebir la violencia de modo más integral.

Modelo intimista

- ◆ La violencia está dentro del hombre.
- ◆ Lo que cuenta es la moral de las personas; si cabe la esfera ética se tiene que tratar en modo abstracto y personal (la guerra es fruto de la maldad humana).
- ◆ La paz es una utopía no realizable en el espacio-tiempo humano.
- ◆ Hay que evitar la guerra y los conflictos; hay que buscar la armonía.
- ◆ La guerra es una especie de suceso natural, obviamente irracional, pero inevitable
- ◆ La ciencia es neutral.
- ◆ La seguridad personal y colectiva tiene respuesta principalmente en la posibilidad de convencer, a través del dialogo, la diplomacia, los actos que suponen una amenaza.

Modelo conflictivo violento

- ◆ La violencia está dentro de la persona.
- ◆ La moral individual debe estar sujeta al principio socio-colectivo.
- ◆ La paz es la calma después del enfrentamiento; ese estado al que se llega al final del conflicto, de la revolución, de la guerra.
- ◆ El conflicto existe y tiene que ser resuelto, si es necesario con la violencia.
- ◆ Hay guerras justas y guerras injustas. La guerra justa puede ser legítima.
- ◆ La ciencia sirve solo a ciertos fines, que no son precisamente los que deciden los sabios.
- ◆ La seguridad personal y colectiva se garantiza con instrumentos que intimidan al agresor sin excluir controles y armas.

¹⁶ Los estereotipos, los prejuicios y la discriminación pueden llegar a ser formas utilizadas por la violencia cultural deformadas e insertadas en la vida cotidiana de las comunidades. Cónfer. Gil Colomer, R. Dir. (1997). *Filosofía de la educación hoy. Diccionario filosófico – pedagógico*. Madrid: Ed. Dykinson, los conceptos de *Discriminación* y *prejuicio* o en Mofaux, L. M. ed. (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Barcelona: Ed. Grijalbo, el término *estereotipo*.

Modelo conflictivo no violento

- ◆ Hay diferencias entre agresividad y violencia. Esta última es una degeneración de la primera, que por otro lado es impulso positivo de la afirmación del ser.
- ◆ La base ética necesaria debe estar presente no solo en la persona, sino en la estructura social, económica y política.
- ◆ La paz no es una meta, sino un proceso: es el resultado aunque nunca completo, de los problemas resueltos, de los proyectos realizados.
- ◆ Se trata de aprender a entrar en los conflictos y resolverlos de forma positiva sin usar la violencia. Pero donde existe la injusticia hay que hacer brotar el conflicto eventualmente reprimido.
- ◆ La guerra es el resultado de causas y situaciones muy precisas, individuales y superables.
- ◆ Lo científico es responsable de los propios productos. La ciencia tiene límites, no todo aquello que se hace es posible.
- ◆ La seguridad personal y colectiva se funda en la capacidad de no dejarse intimidar y de saber organizar una resistencia no-violenta basada en la no colaboración.

2.2. EL CONFLICTO Y SUS RELACIONES HUMANAS

El conflicto es más cotidiano en la convivencia humana que la violencia (Flores d' Arcáis, 1990). Gevaert opina que lo primordial es ver que el conflicto no viene causado por la agresividad del hombre, sino también, específicamente por el empeño de su realización humana: las opciones son siempre parciales y chocan con las de los demás. El bien es múltiple y está dividido. La comprensión de las situaciones es limitada. Por lo tanto, surgirán inevitablemente los conflictos, incluso donde todos estén animados de buena voluntad (Gevaert, 1996).

En general cuando se habla de conflicto se le asemeja a disputa, provocación, contienda. Una mirada superficial a las diversas posturas puede hacer parecer que los enfrentamientos *"tienen que ser evitados"* para poder permitir el crecimiento de personas y organizaciones. Esta manera de comprender los conflictos lo sitúan en la perspectiva de lo coyuntural y pasajero. El conflicto es cotidiano, continuo, necesario en los desarrollos de todas las instancias humanas. Los crecimientos personales y las relaciones interpersonales implican siempre conflictos que no siempre tienen que terminar en enfrentamientos aniquiladores. El conflicto, en sus fases de iniciación, tiene que ser transformado en integración de intereses. El fracaso en la transformación propositiva y creativa del conflicto puede conducir a la enfrentamientos destructivos, si los implicados no optan por otras formas de solución (Galtung, 2004).

2.2.1. Definición de conflicto

No se debe confundir conflicto con violencia. Desafortunadamente, los conflictos son entendidos erróneamente como manifestaciones negativas. Los conflictos pueden resolverse sin el uso de la violencia, aunque no es posible que haya violencia sin conflicto.¹⁷

“...la confusión proviene porque se asimila violencia a conflicto. Cuando la violencia no es más que uno de los medios para resolver el conflicto, destruyendo al otro. La violencia tiende a suprimir el conflicto apuntando a la eliminación del adversario. La violencia es un medio, el conflicto es un estado de hecho...” (Ross, 1994, p. 44).

Los conflictos son situaciones en las que hay contraposición de intereses, necesidades y valores (Fisas, 1998); evitar el uso de la violencia para resolverlos, es el camino más creativo y estratégico por ser el promotor de la dignidad de los implicados.

Son connaturales a las relaciones humanas; y, además, positivos en tanto que mueven a cambios necesarios y pertinentes. Bien gestionados, estos pueden ser excelentes herramientas de aprendizajes de toda comunidad que los vive. Ahora bien, esto implica aprender a gestionar los conflictos (Mínguez, 2006).

Los obstáculos con los conflictos comienzan cuando las necesidades o intereses de dos o más personas/grupos son antagónicas. Esta situación genera crisis, tan difíciles de resolver, cómo apegados estén las partes a esos deseos. La estrategia es poder abordar el conflicto antes de que lleguen a enfrentamientos mayores. (Fisas, 1998).

Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima. (Casamayor, 2007; Ortega, 2000; Etxeberría, Esteve, Jordán 2001).

En el fondo de los sujetos, el conflicto es un estado de desconcierto mental originado por la existencia de incompatibilidades supuestas o reales en las conductas de los sujetos, por su actuación frente a determinadas personas o por las situaciones creadas por los hechos producidos de tales actuaciones (Kellner, 1999).

¹⁷ Cónfer la interesante distinción que hace Morfaux ed. (1985) que realiza una gran tipología de conflictos: a) Sociopolítico, b) Étnico, c) Moral, d) Sico pedagógico, e) Sicológico, f) Sicoanalítico.

En su libro “La Cultura del Conflicto” Howard Ross (1994) compara dos tipos de patrones de análisis conflictual en los autores; una de esas miradas tiene tendencia a una visión macro y amplificada (nivel social) y la otra mirada tiene preferencia a una visión micro o personalizada (nivel de disputa):

Nivel societario	Nivel de disputa
<p>Los que miran el conflicto desde esta perspectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Preguntan por qué algunas sociedades son más proclives que otras al conflicto. ◆ Buscan y destacan aquellas fuerzas que predisponen a las comunidades a unas formas y niveles característicos del conflicto. ◆ Sus análisis proporcionan el contexto sociocultural en que ocurre el desacuerdo y configura las acciones de las partes. 	<p>Los que miran el conflicto desde esta perspectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ hacen girar sus preguntas en torno al por qué determinados conflictos toman la forma que toman en los sujetos implicados. ◆ Buscan y destacan de qué modo surgen determinados tipos de conflictos en las personas. ◆ Sus análisis muestran los elementos sociales que condicionan y facilitan los acontecimientos conductuales de los implicados.

Partiendo de esto, el autor reflexiona sobre dos grupos de definiciones de conflicto: unas más apoyadas en lo conductual y otra más apoyadas en la perspectiva social. Este autor señala que según su visión la mayoría de las definiciones del conflicto se centran en las conductas¹⁸:

- el conflicto existe “siempre que aparezcan actividades incompatibles (y)... una acción que es incompatible con otra impida, obstruya, interfiera y lesione o de alguna forma haga que esta última tenga menos posibilidades de ser efectiva” citando a (citado por Ross 1994, Morton Deutsch, 1973).
- el enfrentamiento indica la escasez de recursos de una situación crítica donde las acciones de una de las partes están encaminadas en su propio beneficio en detrimento de las demás (citado por Ross 1994, Mack y Snyder, 1967).

Además comenta que otros autores se apoyan en las diferencias de objetivos o de percepciones.

- El conflicto surge cuando los seres humanos defienden metas, propósitos o

¹⁸ La siguiente clasificación de definiciones y visiones del conflicto se puede encontrar en el tercer capítulo de su libro en el cual describe con detalles las conformaciones de los conflictos sociales Howard Ross, 1994, p. 38

valores que son incompatibles o excluyentes entre sí (Ross, 1994).

- Se encuentra un conflicto cuando dos o más de las partes creen que tienen objetivos incompatibles (Ross, 1994).
- El conflicto consiste en la percepción distinta de intereses o en la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser simultáneamente alcanzadas (Ross, 1994)

El *enfoque conductual* (esto es, sobre lo que la gente realmente hace) se apoya en un componente que requiere una cierta comprensión de las respuestas. Además ciertamente simplifica el análisis al evitar la difícil cuestión de los estados subjetivos que preceden a la acción. Sin embargo, el *enfoque perceptual* sugiere que las diferencias de intereses son subjetivas, deja abierta la cuestión sobre el grado real de incompatibilidad de los intereses, señalando un mecanismo clave mediante el cual los conflictos aparentemente graves pueden tener solución (Ross, 1994).

Estos conjuntos de definiciones ponen de relieve que el conflicto no es una realidad estática, sino más bien un “proceso dinámico” tanto en los sujetos como en las comunidades y en las organizaciones. Un importante elemento de comprensión lo constituye el análisis en las percepciones y de conductas durante el transcurso de las controversias. Las dos perspectivas, tanto la conductual como la perspectivista, son dignas de tener en cuenta (Ross, 1994).

Ross (1994) ofrece una interesante definición descriptiva de conflicto.

“El conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses. En el conflicto son importantes tanto los elementos conductuales como los perceptuales. Si consideramos únicamente las conductas, nos olvidaremos de las motivaciones que subyacen en toda acción y si nos fijamos solo en las percepciones, seremos incapaces de distinguir situaciones en las que idénticas percepciones nos llevan a conductas diametralmente opuestas”
(Ross, 1994, p. 38)

Sin embargo existen elementos socioculturales, que al tipificar la imagen negativa de los conflictos, dificultan sus negociaciones hacia la solución (Ortega, Mínguez y Saura, 2008):

1. **Procesos competitivos:** las partes compiten unas contra otras porque creen que sus objetivos son opuestos y, por lo tanto, no pueden ser alcanzados por ambas partes a la vez.
2. **Distorsiones perceptivas y sesgo:** a medida que el conflicto avanza, las percepciones se distorsionan, el pensamiento se vuelve estereotipado y sesgado.
3. **Emocionalidad:** los conflictos tienden a cargarse emocionalmente a medida que las partes se van volviendo ansiosas, irritadas o frustradas. Las emociones tienen a dominar el pensamiento.
4. **Disminución de la comunicación:** las partes se inclinan a interrumpir la comunicación con las personas con las que están en desacuerdo y a incrementarlas con las que están de acuerdo.
5. **Difuminación de los problemas:** las cuestiones centrales de la disputa se difuminan y pierden definición. Asuntos nuevos y no relacionados con el tema de enfrentamiento se suman.
6. **Compromisos rígidos:** los interesados se aferran a sus posiciones. Los procesos cognitivos se tornan rígidos y se esquematiza la mirada sobre los temas en vez de verlos en toda su complejidad.
7. **Se exageran las diferencias y se minimizan las similitudes:** se enfatizan los elementos que los separan y distinguen, mientras que se simplifican o minimizan los aspectos comunes compartidos.
8. **Escalada del conflicto:** cada parte se atrinchera en sus puntos de vista, se vuelve menos dialogante, más defensiva y emocional.

Esto requiere una el esfuerzo de mirar el conflicto con algo dinámico que puede ser transformado desde su misma existencia en el seno de las comunidades y grupos humanos.

2.2.2. El conflicto como proceso

Aunque el término conflicto tiene la connotación de acontecimiento, es más útil concebirlo como un proceso que recoge la secuencia de respuestas o reacciones que mutuamente experimentan las partes enfrentadas. Describir los conflictos

como un conjunto de etapas, conlleva la identificación de diferentes acciones y percepciones asociadas a determinadas fases (Ross, 1994).

El conflicto tiene su propio ciclo de vida, (Galtung, 2004) como cualquier organismo vivo; aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece. Los enfrentamientos surgen cuando los prejuicios hacen ver uno o varios objetivos incompatibles y mutuamente excluyentes entre dos o más actores, ya sean grupos o Estados. Cuanto más básicos sean los intereses en conflicto, mayor será la dificultad de que el proceso fluya hasta conseguir soluciones.

En ocasiones los implicados se suelen tomar razones externas para justificar las propias visiones; en general son los patrones socioculturales transmitidos los que limitan la transformación las crisis provocadas por las disyuntivas. El conflicto debe asumirse como lo que realmente es: un proceso natural, necesario y positivo para que las personas y grupos sociales superen sus posturas humanas y logren convivir mejor.

“...el conflicto no sólo no es negativo en sí mismo, sino que, sin que se haga crónico, es un fenómeno indispensable para el crecimiento y desarrollo del individuo y de la sociedad” (Ross, 1994, p. 42).

Si se afirma que el conflicto es consustancial e inevitable a las relaciones humanas y que es como la forma propia de contrastar para crecer (Ross, 1994; Jares, 1994), de lo que se trata entonces no es la negación de su realidad en la convivencia (Ross, 1994), sino de poner los medios adecuados y enfatizar las estrategias de resolución de creativa y pacífica del mismo.

En primer lugar, aceptar el desacuerdo no equivale a un proceso autodestructivo. El conflicto no es malo en sí, aunque las personas puedan responder al mismo en forma perjudicial (Ross, 1994). Por lo que la clave no está en su eliminación, sino en su regulación y resolución de forma justa y no violenta: detallar, aprender y practicar unos métodos de resolución de conflictos no es otra cosa sino la de crear medios de regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos (Ross, 1994).

En segundo lugar, tiene que valorarse una característica realmente antitética a la concepción tradicional: su necesidad. El conflicto es un proceso necesario en toda sociedad humana, es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas (Ross, 1994). El conflicto social es un importante factor de socialización en el nivel colectivo. El conflicto

intra-grupal e inter-grupal es un factor de renovación y de cambio que puede evitar el empobrecimiento de la creatividad (Ross, 1994).

En tercer lugar y en consecuencia con lo anterior: el conflicto es un reto renovador; la incompatibilidad de metas es un desafío a superar, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así, el conflicto puede enfocarse básicamente como una causa y al mismo tiempo una condición para el cambio; como un elemento necesario para la vida social (Galtung, 1969).

En resumen, el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo (Ross, 1994).

Sin embargo, no siempre se ha alcanzado un adecuado manejo del proceso de resolución de los conflictos, debido a las distintas interpretaciones que se han dado de las causas, componentes y funciones del fenómeno en cuestión. De aquí que hayan surgido distintas posturas que han estudiado sus móviles, tipos, procesos desencadenantes, variables intervinientes y estatus de cada una de ellas. Las distintas interpretaciones o concepciones han surgido para explicar estos y otros componentes del estudio del conflicto (Ross, 1994).

Si se miran los conflictos desde sus *participantes*, el proceso de solución del conflicto depende de un gran número de componentes con sus variaciones (Ross, 1994).

- a. **Las características de las partes:** valores, aspiraciones y objetivos, sus recursos intelectuales, sus actitudes de cara al conflicto, estrategias y tácticas posibles.
- b. **Sus relaciones mutuas anteriores:** la evolución de las actitudes y de las previsiones del uno respecto al otro.
- c. **La naturaleza del problema que lo originó:** su extensión, su significado motivacional, su periodicidad.
- d. **El ambiente social en cuyo seno se desarrolla el conflicto:** restricciones, aliento o disuasión ante la resolución del conflicto, normas y reglas institucionales que lo regulan.

- e. **Los públicos y sus relaciones con el tema del conflicto:** los intereses de estos públicos, puestos en juego por el conflicto.
- f. **La estrategia y las tácticas empleadas:** utilidades positivas y negativas y las probabilidades subjetivas que conllevan, las presiones y amenazas, la libertad de elección, las posibilidades de comunicación y de intercambio de información, la credibilidad de la información intercambiada.
- g. **Las consecuencias del conflicto para cada parte, a corto y a medio plazo:** los cambios posibles derivados del conflicto, para cada parte y para las relaciones entre las partes, el prestigio que se pueda ganar o perder.

Las variables, en cuanto a los que refiere al *origen* los conflictos, pueden ser agrupadas en dos grandes campos:

- ◆ **Aspectos estructurales:** Las que hacen referencia a situaciones autoridad y trascendencia; juega un destacado papel el tipo y la naturaleza del poder que se pone en juego.
- ◆ **Aspectos afectivos:** Las que hacen referencia a situaciones emocionales – afectivas: estas variables hacen referencia a las actitudes, estereotipos y representaciones que se forman los grupos en conflicto, así como los aspectos relativos a la personalidad de los protagonistas, especialmente en los conflictos interpersonales.

Estos aspectos estructurales y afectivos se influyen mutuamente, bien perpetuándolos o bien modificándolos (Ross, 1994).

En consecuencia, existe general coincidencia en resaltar la educabilidad del ser humano en los procesos de los conflictos: *“Por la propia dinámica del conflicto, como por las repercusiones que ello trae consigo, debe destacarse la especial importancia de la percepción de los protagonistas tanto en la génesis del conflicto como en su desarrollo hasta el punto de que regular o resolver un conflicto supone a menudo clarificar las percepciones y hacerlas comprensibles a ojos de ambas partes”* (Ross, 1994, p. 58).

2.2.3. El conflicto, animador de comunidades

Las actuales concepciones interaccionistas sobre el conflicto no sólo lo aceptan sino que lo alientan, al considerar que su existencia evita que los grupos y las

organizaciones se conviertan en algo apático, estático, e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Es un proceso natural de los grupos y organizaciones que puede redundar en beneficio del desempeño (Gairín Sallán, 1996).

Los conflictos son dinámicos: están más en la interacción e interrelación que en las contrapartes que entran en confrontación. Lo conflictivo radica, principalmente, en el «tipo de enfrentamiento» y en la dinámica interactiva entre las partes.

Los modelos organizativos simbólicos, culturales y socioculturales entienden que el conflicto es inherente a la propia naturaleza de las comunidades, actúa como revulsivo a la situación establecida y, como tal, favorece los procesos de comunicación, discusión, innovación y reflexión necesarios para lograr un correcto funcionamiento de las organizaciones educativas. El consenso ya no aparece como una finalidad en sí misma, sino como un instrumento de acción que no siempre es deseable, y que cuando se consigue, tiene un sentido de provisionalidad e inestabilidad (Gairín Sallán, 1996). La responsabilidad de una comunidad humana sería ir enfrentando y creciendo gracias a la visualización de los intereses y comportamientos que los conflictos muestran y la construcción de sus soluciones.

La reacción natural, cuando alguien se opone, es preguntarse: «¿Cómo responder?, ¿Qué van a pensar los demás?, ¿Qué hago para quedar bien?». Para orientar la respuesta adecuada, es necesario comprender que se impulsará la «personalización» del conflicto; se trata de identificar y solucionar problemas, no de juzgar o menospreciar a personas. Más que ganar y competir es descubrir los intereses personales y relacionarlos con los intereses sistémicos y estructurales.

Ante la tendencia a responder atacando a las personas que desafían, los grupos y comunidades necesitan despersonalizar, afrontar el *interés* que divide; la solución se encuentra centrándose en los puntos correctos que separan y no en los motivos o el carácter de los involucrados. Si se trata de comprender la naturaleza del conflicto que aqueja a las personas y a las comunidades activas, se puede descubrir dinámicas humanas que -en vez de eliminarlo- permitirán regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos.

Ortega, Mínguez y Saura insisten en esta estrategia básica de la distinción entre conflicto y problema. *“... no es el conflicto en sí lo que constituye un problema. Es más bien en el conflicto donde se puede ocultar un problema, o lo que lo puede generar si éste no se resuelve adecuadamente. Si el conflicto es la manifestación de un desacuerdo, de una insatisfacción o de una incompatibilidad es, además, la expresión de un problema no resuelto. De ahí que no debemos confundir*

problema y conflicto. Por lo que sería más correcta la expresión – solucionar problemas- que la ya conocida “solución de conflictos”. Con ellos lograríamos descargar la connotación negativa que se ha dado al término conflicto, y favorecería un enfoque positivo del mismo, es decir, contemplarlo como una situación que precisa de una mayor atención de las partes implicadas en la búsqueda de una solución común a un problema todavía no resuelto” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 27).

En el mismo tenor se manifiestan los especialistas en conflicto de la SERNAM (2003)¹⁹.

- ♦ **Un problema** es un suceso que *interrumpe* con obstáculos un orden esperado de los acontecimientos.
- ♦ **Un conflicto** es una divergencia respecto de *cómo enfrentar* un problema o una **contraposición** de intereses frente a él.

La propuesta de solución de conflictos de la Secretaria de Educación de Chile comenta tres tácticas.

Constatar el hecho

En el proceso de conformación de situaciones de enfrentamiento para la solución, una estrategia es buscar el acontecimiento que lo originó; puede referirse a ese momento como «la chispa» que descubre la disyuntiva. Es probable que ese también sea la circunstancia en que los involucrados toman conciencia de por qué están en oposición y cuáles intereses los separa. Cuando se logra hablar del problema, los involucrados pueden llegar a identificar aquella eventualidad (hecho, interés, visiones, etc.) que «lo empezó todo» (SERNAM, 2003).

Comprender los intereses

No obstante, el acontecimiento que lo «causó» es importante, porque señala el desarrollo de la relación y el punto donde aumentaron las tensiones. Pero detrás del evento particular casi siempre está escondida una serie de diferencias, malentendidos y desacuerdos, que es preciso descubrir y que forman la base y la estructura más amplia de la relación deteriorada (SERNAM, 2003).

Para enfrentar el conflicto es fundamental comprender que cada persona involucrada tiene principios, intereses, necesidades y una perspectiva sobre el

¹⁹ Estas opiniones se encuentran en SERNAM (2003). *Cómo hacemos la vida. Convivencia y resolución de conflictos en educación media*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer.

problema que motivan y encausan sus acciones. Así mismo, que formó su perspectiva de acuerdo a como le afectó lo sucedido. Por eso, cuando explique esa perspectiva siempre mezclará sus sentimientos con los hechos. A menudo dominarán las emociones sobre la razón y ningún contendiente estará dispuesto a comprender el punto de vista de la otra persona implicada. Por eso otra estrategia básica será distinguir intereses en medio de hechos y emociones (SERNAM, 2003).

Igual dignidad para todos

En el conflicto interpersonal cada uno tiene la percepción de que la otra persona impide o dificulta la realización de los deseos, intereses o necesidades. El conflicto estalla cuando lo que uno quiere es “*incompatible*” (en muchas ocasiones esa incompatibilidad no es real) con lo que el otro quiere o hace (SERNAM, 2003).

En esta oposición percibida se establece una relación de poder relacionada con la influencia mutua. Una diferencia de poder muy marcada hace casi imposible un proceso negociado para resolver el conflicto. Por ello es preciso que otra persona, neutral, intervenga buscando igualar el desequilibrio de poder y ayudando a las personas involucradas, a descubrir sus propias fuentes de poder. En cambio, los ambientes de presión, las intimidaciones, los chantajes y las amenazas sólo aumentan la tensión entre los actores y empeoran la comunicación.

A la vez, mantener la dignidad es un valor importante. El error es creer que sólo se mantiene esta dignidad “venciendo” y aniquilando al oponente. Puede mantenerse la dignidad y a la vez hacerle frente al conflicto sin personalizarlo y la única manera de hacerlo es separar las personas implicadas del problema que las atrae. Es decir, centrarse en los puntos concretos en discusión y no en los motivos, o el carácter del otro/a; se trata de solucionar un problema, no de juzgar o desfavorecer a personas (SERNAM, 2003).

El tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y estructura social; allí es donde se origina el conflicto, y son los mejores ámbitos para prevenir y, en su caso, de resolver los brotes de violencia.

El pensamiento nuclear es cómo abordar el conflicto con ideas, mediaciones y acciones. Siempre que surja el conflicto, es necesario canalizarlo hacia soluciones que no originen degradación de las relaciones; y eso sólo es posible por medios claros que integren las diferencias. Para llegar a ello es preciso adentrarse en el origen y en la naturaleza del conflicto.

2.3. PERTURBACIONES EN LA INSTITUCION ESCOLAR

La escuela es la institución social en donde se vive con bastante frecuencia el enfrentamiento interpersonal que puede derivar en conflicto y violencia. Es un fenómeno complejo de naturaleza sicosocial que trasciende el mero comportamiento individual e incide en la convivencia cotidiana de profesores, alumnos y otros agentes educativos implicados en el normal funcionamiento de la escuela. De cierta manera es un fenómeno más cultural que natural aunque existe un plano subjetivo relevante en el plano de las intenciones. Afecta a la dimensión moral de las personas implicadas y al proceso de enseñanza – aprendizaje que repercute en la formación integral de los escolares. Menoscaba también la labor de los educadores. En algunos casos extremos puede llegar a convertirse en un fenómeno socio jurídico, si llega a perturbar o conculcar los derechos básicos de los implicados (Etxeberría, Esteve y Jordán, 2001).

2.3.1. Presiones sociales a la escuela

La institución escolar recibe grandes presiones y exigencias de la sociedad (Morín, 1999; Aguado, 2005; Pintus, 2005). Ortega, Mínguez y Saura (2008), en su libro *“Conflicto en las aulas”*, enumeran algunas condicionales sociales que inciden en las instituciones educativas de una u otra forma. Factores sociales que influyen de alguna forma en el origen de los conflictos escolares.

1. **Crisis de “las estructuras de acogida”:** familia, comunidad, instituciones socio-culturales básicas (iglesias, escuelas, centros de promoción y esparcimiento) en sus formas de proponer sus relaciones fundamentales.
2. **Cuestionamiento institucional.** Se ponen en sospecha las formas de incidencia en lo social de las instituciones con sus valores fundamentales.

“...resulta bastante evidente que nos encontramos metidos de lleno en una “tierra de nadie” donde los antiguos criterios han perdido su originaria capacidad orientativa, y los nuevos aun no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales orientación y colocación en el entramado social...” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 28).

La pérdida de capacidad de las instituciones tradicionales para la transmisión de valores y pautas de comportamiento deseables, empujadas

cada vez más hacia la gestión privada en la cual se compiten los modelos de vida.

3. **Descolocación y miedo.** La persona del siglo XXI se percibe como “descolocada” sin una orientación clara ni horizonte sobre el futuro y sin referencias al pasado. Se experimenta una grave carencia, orfandad o mutilación de soportes éticos en los que fundamentar o justificar la conducta. Se siente una preocupación por caminar en el vacío, sin fundamentos consistentes y con temores a vivir en la provisionalidad y precariedad de respuestas o verdades definitivas. Tal situación produce miedo, inseguridad y ansiedad, hasta el extremo que el miedo ha llegado a ser un síntoma común de la cultura. Produciendo automatismos e irreflexión en los estilos de vida. En este tema también la saturación del sujeto lo lleva a manipulaciones violentas (Gergen, 1992)²⁰.
4. **Las fundamentaciones racionales tienden a dejar de ser puntos de referencia** en la vida de los sujetos y los grupos sociales, para convertirse en meras “opciones” que a menudo poseen una pequeñísima influencia en las decisiones sociales y culturales. Las personas visualizan muchos caminos, tienden a considerarlos más o menos valiosos y la situación no se reduce a elegir el mejor, el más verdadero, sino simplemente a optar y a sentirse afirmativamente realizado en el camino elegido.
5. **Se comparte una profunda insatisfacción adulta** que afecta a las jóvenes generaciones. Esto se traduce en inseguridad y desconfianza; puede ser una herencia recibida de las generaciones de adultos que han visto roto su proyecto de la modernidad.
6. **El ser humano capta que él mismo se puede entender de múltiples formas.** Este aprendizaje es lento y ha tardado mucho en permeabilizar todo el tejido social. Hay como un aprendizaje de la convivencia de las diversas concepciones de la vida, y este proceso es difícil y delicado. No se ha sabido ayudar a las jóvenes generaciones a aprender por su cuenta a existir, enfrentándose con valor a la singularidad de una experiencia que sólo puede ser personal.
7. **La primacía de la razón instrumental** ha hecho creer que la solución de los problemas radica en lo pragmático, en el avance de la ciencia y la

²⁰ Como se expuso en el capítulo 2do, para profundizar en este tema mirar en Gergen (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad del mundo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Paidós.

tecnología; la racionalidad de los fines pierde su fuerza trascendente; la verdad y la moralidad se van privadas de su sentido incondicionado²¹.

8. **La globalización mercadológica** (monopolio tecnológico, control de los mercados financieros mundiales, acceso monopolista a los recursos naturales del planeta, monopolio de los medios de comunicación, monopolios de la comercialización de armas, etc.) ha hecho inviable los planteamientos locales para enfocar y resolver los problemas. La mayor parte de nuestra vida social está determinada por procesos globales en los que la incidencia de nuestra política cultural y económica ha perdido poder de influencia.
9. **Están desapareciendo las fronteras culturales** y con ellas las formas de vida que han caracterizado los grupos humanos. Ya no existen sociedades integradas alrededor de una sola cultura, en la que se heredaban las formas de vida y los grupos de pertenencia. El sujeto siente que se están “desnaturalizando” sus patrones culturales y que avanza hacia una sociedad anónima que le deja desprovisto de herramientas y aprendizajes que, en su cultura, le proveían de instrumentos eficaces para vivir en sociedad.
10. **Rechazo del otro y de lo otro.** Esto hace que se comience a rechazar no solo las diferencias culturales, sino también a los *diferentes culturales*. Se ponen de manifiesto el soterrado rechazo a la pluralidad y diversidad de las identidades culturales. Hay negación a reconocer la “otredad” cultural. Tal situación de asfixia de la diferencia y del diferente se producen desde planteamientos etnocéntricos nacionales en la pretensión de asegurar la pervivencia de una lengua y cultura con sus manifestaciones, llegando a negar el derecho de la manifestación cultural del otro. Lejos de lograr la convivencia y el respeto entre comunidades de culturas y lenguas diferentes, la imposición y la exclusión, inherentes a una concepción etnocentrista, generan conflicto y violencia.
11. **Extrañamiento de la convivencia.** El fenómeno de alejamiento y exclusión está generando una alarmante situación de conflictividad y, lo que es peor,

²¹Sobre este punto abunda Edgar Morín en su libro sobre *Los saberes para el siglo XXI* comentando que, en efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta «ready made» que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe verse como una primera necesidad que sirva de preparación para afrontar los riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar el espíritu humano. Se trata de armar cada espíritu en el combate vital por la lucidez.

de agresión y violencia, con un creciente deterioro de los espacios de respeto y acogimiento social.

12. El sujeto se percibe forzado. Esto trae como consecuencia que el sujeto se siente “un engranaje”, una pieza desechable de un mecanismo gigantesco que no comprende del todo. Forma parte de una estructura social que configura su estilo de vida. A partir de esta racionalidad, la violencia puede desarrollarse sin encontrar ningún obstáculo.

13. Desequilibrio entre el desarrollo técnico y el desarrollo ético. La atrofia preocupante del saber moral le impide a la sociedad usar el conocimiento a favor de la dignidad de la persona para su ordenamiento más justo.

“estas tendencias opuestas están instaladas en el corazón de la sociedad moderna. Es más, han llegado a ser algo parecido a las columnas sobre las que se asienta la realidad entera. Cuando el ser singular; los individuos particulares, se encuentran en una gran organización, en una corporación productiva, todas las actividades ejecutadas están planificadas, reguladas según decisiones tomadas por equipos directivos y en función de los objetivos, previamente establecidos y rigurosamente prefijados por los cuadros técnicos y administrativos... cuando el hombre se somete a estas actividades, cuando las acepta... abandona aquellas disposiciones que le permiten alcanzar una concepción del mundo propia y las que le facilitan tomar decisiones sobre su libertad y la autorregulación de la vida” (Neira, 1999, citado por Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 30).

Mínguez (2011) presenta otra condicionante cultural como causa significativa de la violencia social: el individualismo. El proceder conflictivo en las aulas o las conductas violentas vienen producidos por una carencia del sentido social del comportamiento. Se actúa, por tanto, desde el convencimiento de que la responsabilidad de la propia conducta empieza y termina en el ámbito privado o particular de cada persona. El “otro” como referente de “mi conducta”, o no cuenta o es contemplado en un segundo plano.

Díaz Aguado (2003) comenta que la actual revolución tecnológica provoca cambios de gran magnitud en las esferas vitales (familia, trabajo, ocio....) y estos se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas que afectan a la vida académica. Entre esos cambios figuran:

- ◆ La dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible.

- ♦ La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.
- ♦ La eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social.
- ♦ Un superior rechazo a la violencia con mejores herramientas para combatirla frente a un riesgo de violencia más grave.

Para comprender la posible influencia que los actuales cambios macro - sociales de la denominada Revolución Tecnológica pueden tener en esta situación, es preciso considerar la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a la infancia de la violencia adulta (Díaz Aguado, 2005). Como se pone de manifiesto en algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, que han sido ampliamente divulgados por los medios de comunicación, en los que se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, y que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora en dichas edades no se tenía acceso.

Estos cambios afectan de una forma muy especial a los dos contextos educativos básicos tradicionales tal como se estructuraban desde la Revolución Industrial:

- ♦ **La familia nuclear**, que se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as en torno a una figura, la de la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida.
- ♦ **La escuela tradicional**, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estuvo estructurada en torno a tres principios que parecían ser sostenibles hasta hoy: “**la negación de la diversidad**”, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia antes de llegar a la adolescencia; “**la obediencia incondicional al profesorado**”, el cual detentaba un saber y un poder necesarios para la guía del estudiantado: y “**el currículum oculto**”, en función del cual se definían los papeles de profesor, de alumno, de compañero, y algunas normas no explícitas de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio y en la sumisión. Lo contradictorio de la situación es que estos tres principios entraban en contradicción con los valores que la escuela pretendía construir.

Para prevenir la conflictividad y la violencia escolar es preciso adaptar los dos principales contextos educativos, la escuela y la familia, a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y las actividades que en ella se producen de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo, así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a los más diversos niveles²².

Alicia Pintus (2005) puntualiza en la definición de otros tres factores sociales que inciden en la violencia escolar:

- ◆ Los medios masivos de comunicación con ética neutra y con sus apologías de la violencia, se infiltran en la intimidad de los núcleos familiares.
- ◆ Marginalidad, pobreza, exclusión y otras problemáticas sociales, están asociadas de manera significativa con el incremento de la violencia.
- ◆ Los sujetos agresivos que conviven en la escuela, son individuos que han transitado a través de historias personales atravesadas por la crueldad, y que han aprendido ese tipo de respuestas frente a otras posibles.

Todos esos factores tienen una influencia irrefutable en los fenómenos de agresividad, agresión, violencia y conflicto de la sociedad en general y en los ámbitos educativos particulares.

“...los profundos desajustes sobre los que se asienta la sociedad moderna, el fondo de violencia que subyace en muchas de sus prácticas, los desequilibrios que rodean y penetran en todas las formas de la vida cotidiana, nos alertan de que la sociedad actual es un terreno propicio para la desintegración, la degradación y el caos. Y estas situaciones inevitablemente penetran en la escuela por todos los poros de su superficie, hasta el punto de interiorizarla sus propios protagonistas...” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 33).

2.3.2. Presiones sociales a los estudiantes

La desprotección y el abandono en que se encuentran los jóvenes hacen que estos puedan aprender los recursos más elementales para sobrevivir en una sociedad tan compleja y convulsa. Mucho menos se puede estar seguros de que las jóvenes generaciones se han apropiado de los valores morales (libertad,

²² Para profundizar en estos temas consultar Ahmed y Braithwaite, 2004; Conoley y Goldstein, 2004; Gini, 2004; Johnson y Johnson, 1999; Reinke y Herman, 2002.

justicia, tolerancia, etc.) que sirven de base a una sociedad democrática. (Ortega, Mínguez y Saura, 2008).

En esta misma línea Díaz Aguado (2005) afirma que los estudiantes traen a las instituciones la exclusión social de su entorno. Esta autora afirma que existen pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y de exclusión en la interacción profesor-alumno, tema que según ella, comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo en los últimos años. Este foco de atención investigadora puede ayudar a comprender su posible influencia en el maltrato entre escolares, al incrementarse situaciones de riesgo (aislamiento, modelo y justificación para el maltrato, deterioro del clima del aula, división del grupo de clase en subgrupos enfrentados, elevado nivel de estrés), y reducir las condiciones de protección contra la violencia (adultos a los que acudir, contextos y modelos para la resolución pacífica de los conflictos, normas coherentes y contrarias a todo tipo de violencia).

Como reflejo de la influencia que sobre todo tipo de violencia pueden tener las experiencias de exclusión vividas en la escuela, cabe considerar los resultados obtenidos desde los primeros estudios longitudinales realizados sobre este tema, en los que se ha observado que los individuos que llevaron a cabo acciones antisociales graves en la juventud y en la edad adulta, se diferenciaban desde los 8 años de sus compañeros por las siguientes razones: ser rechazados por sus compañeros de clase; llevarse mal con sus profesores; manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; expresar baja autoestima; tener dificultades para concentrarse, para planificar y para terminar sus tareas; falta de identificación con el sistema escolar; y abandonar prematuramente la escuela (Díaz Aguado, 2005).

Los resultados obtenidos en las investigaciones con estudiantes de enseñanza media sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz Aguado, 1996). En este sentido, una de las evidencias más significativas procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, llevado a cabo con 601 chicos entre 14 y 20 años de centros de secundaria de Madrid, en el que se ha observado que los que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban del resto de sus compañeros y compañeras de clase por razonar sobre situaciones de conflicto entre derechos de forma más primitiva (con mayor absolutismo e individualidad); por justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; por llevarse mal con los profesores; por ser rechazados por los demás de la clase, y por ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con problemas para comprender la debilidad de los demás. Este perfil refleja como

posibles causas de la violencia la dificultad para sentirse aceptados y reconocidos por la escuela y por el sistema social en el que se incluyen. Tal resultado apoya, una vez más, la importancia que tiene la lucha contra la exclusión que se produce en la escuela para prevenir todo tipo de violencia, y en función de la cual puede explicarse la eficacia de los programas que favorecen la integración en grupos de compañeros constructivos para lograr la desvinculación con los grupos violentos (Díaz-Aguado, 1996; Hritz y Gabow, 1997).

Todo esto influye en una desafortunada socialización de los estudiantes que no tienen una ayuda eficaz a nivel familiar y a nivel de los medios. Herrera Calvero (2008) comenta como paradójica, que si bien la humanidad se encuentra en la era de la comunicación social, se halla en riesgos de despersonalización a través de la pobre inclusión y el aumento de las exclusiones en las comunidades humanas.

Algunas habilidades sociales (la mediación y la resolución de conflictos) no se aprenden con naturalidad y espontaneidad. Por lo que cuesta vivir en grupo, no se dialoga y aparecen dificultades para aprender a comprenderse mutuamente. Por consiguiente, los sujetos simpatizan naturalmente y no llegan a identificarse con los demás, y, cada vez, al perder estas capacidades para la relación tienen tendencias más individualistas y aisladas, lo cual es síntoma claro de inmadurez social. Con estas tendencias ¿Cómo se puede exigir a los niños y jóvenes que sean sociables, si la misma sociedad no tiene capacidad para enseñarlos?

2.3.3. Perturbaciones dentro del sistema educativo

Al hablar hoy de los problemas de violencia y otras formas de conductas disruptivas en las escuelas unos la piensan de modo pesimista afirmando con impotencia que han aumentado. Otros piensan de modo optimista; alegan que lo sucedido es una mayor visibilidad social y toma de conciencia del fenómeno del conflicto en la escuela, y por eso es una buena noticia (Ortega y Mora, 2005).²³

Nada de lo que ocurre en la escuela (tampoco la violencia y el conflicto) se explica suficientemente desde ella misma. Lo que obliga a tratar este problema desde un enfoque global, pues en él se entrecruzan distintos planos. Los conflictos en la

²³ Cfr. Ortega, R. y Mora, J. A. (Coord.) (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Edit. Diada. Esta publicación presenta resúmenes sustanciales de programas y proyectos para superar los ambientes de conflictos educativos. En una primera parte Programas de mejora de competencia social en los estudiantes y en una segunda parte proyectos para la mejora de la conflictividad escolar.

escuela (en algunos casos, violencia) no pueden ser entendidos si solo se acude a teorías psicológicas que den cuenta de la agresividad humana. El contexto sociocultural, las condiciones laborales, las estructuras relacionales en el ámbito de familia, el clima educativo del aula y del centro, el mismo ethos democrático de la sociedad o comunidad a que se pertenece juega un papel decisivo para orientar las respuestas personales a este fenómeno (Ortega, Mínguez y Saura, 2008)

La escuela actúa como una caja de resonancia ante el conflicto social (Blanco Dóverti, 2004), donde la misma estructura del sistema educativo potencia y además causa conflictos. El sistema educativo tiene características disfuncionales y estos componentes que no se han reflexionado suficientemente en su relación con los conflictos escolares. Ortega, Mínguez y Saura mencionan algunos.

- ◆ Inexperiencia del profesorado para tipos de enseñanzas para el que no está preparado ha podido generar ansiedad y malestar en la vida de los centros educativos.
- ◆ Grave desajuste entre las demandas de la sociedad y las prestaciones del sistema educativo. Este se siente muy presionado por demostrar resultados y éxitos de cara de una sociedad que le trata como una institución para ella mejorar.
- ◆ Instituciones que permanecen ancladas a un sistema rígido de organización con tendencia burocrática y reglamentista que obstaculiza la autonomía de instituciones y actores en la toma de decisiones.
- ◆ El sistema obliga a tareas que no son realizadas en la práctica: adaptación curricular, la atención a la diversidad, la flexibilidad en la distribución de los tiempos y espacios, hacer que la educación responda a los intereses de los educandos.
- ◆ Alta desmotivación de los docentes que se resignan a ver los fracasos del sistema que les afecta personalmente como profesionales (sueldos bajos, pocos recursos, escaso reconocimiento a su profesión, espacios inadecuados para el desarrollo de su labor, etc.). *“un profesor desmotivado, incapaz de afrontar con garantías de éxito su trabajo diario, no reconocido socialmente en su labor docente y educadora es un candidato seguro al abandono de sus responsabilidades para instalarse en una actitud de laissez faire con indudables repercusiones en la vida de las aulas”* (Ortega, Mínguez y Saura, p. 44).

- ◆ Escaso interés que produce en los estudiantes el menú del currículo, que produce reacciones desde la falta de atención, la interrupción, la abstención, la desmotivación, los rechazos, los enfrentamientos, etc. Tienen dificultad para entender la aplicación de estos conocimientos a la vida real. La finalidad percibida por todos es la respuesta a exámenes.
- ◆ Falta de sensibilidad por parte del profesorado y la estructura de gestión por captar las vivencias, expectativas e inquietudes de los estudiantes. *“La imposición y las posturas cerradas del profesor no generan sino desconfianza y rechazo en los alumnos. La imposición del orden y de la disciplina, como muestra de la autoridad indiscutible del profesor, no es la mejor forma de asegurar la paz y la convivencia en la clase. El modelo - **obediencia – sumisión** – está superado por la fuerza de los hechos.”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 46).
- ◆ Presencia de estudiantes que han avanzado en los niveles del sistema pero, no en los saberes y conocimientos de los niveles posteriores. Crean frustración en ellos por encontrarse sin los elementos que tienen que dominar y en los docentes con pocos recursos y tiempo para poder colaborar con ellos en su desarrollo que necesita una atención especial. El sistema tiende a dejar irresponsablemente esta solución en manos de los docentes incluso cuando son casos muy frecuentes. *“la solución más inmediata es el aparcamiento de los estudiantes con dificultades o difíciles, y entonces la situación para un más probable conflicto “está servida”. Es fácilmente imaginable la jornada escolar de un profesor que ha de intentar, día a día, crear un clima de clase que haga posible que el conjunto de estudiantes que quiere aprender no se vea entorpecido por aquellos que, de momento, tienen “otras pretensiones”. No resulta fácil, guiar, orientar, programar y motivar los procesos de aprendizaje de unos estudiantes, en unos determinados niveles de conocimiento e intereses, y tratar de prestar la misma ayuda a otros con distintos bagajes de conocimientos, desmotivados para el estudio, con actitudes de rechazo a la escuela y aspiraciones e intereses diferentes a aquellos. En estas condiciones, la convivencia en el aula no está exenta de problemas.”* (Ortega, Mínguez, y Saura, 2008, p. 45).

2.3.4. Dimensiones del conflicto escolar

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

intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de a-conflictividad la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y rasgo central y definitorio de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y estudiantes, conflictos entre profesores y padres, conflictos entre profesores y dirección del centro, conflicto entre estudiantes, conflictos entre padres, conflictos de padres con la administración, conflicto del centro educativo con las instancias administrativas, etc. Los conflictos se muestran en múltiples situaciones que se viven en las comunidades educativas y que indudablemente es evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas (Jares, 1993).

No pocos conflictos están ligados a la organización del centro escolar y a las relaciones de jerarquía o nivel de participación de todos los estamentos que componen la comunidad escolar. El conflicto está presente en la racionalidad educativa (Jares, 2005) e incluso resulta útil y necesario.

El reto del conflicto en los ámbitos educativo con sus variantes de la confrontación y la divergencia es la superación de las miradas del enfrentamiento y aniquilación a la hora de educar a los sujetos. Mirar los conflictos que ocurren con los estudiantes como bloqueo es desgastarlo desde su inicio como posibilidad educativa. Este es solo una primera parte del proceso de crecimiento. Es una visión fragmentada del conflicto (Gairín Sallán, 1996). Mirarlo así se perderían las señales de ayuda que los individuos están enviando al sistema. Se necesita verlo como la primera parte de un proceso educativo.

Incluso, la tendencia a simplificación de los problemas escolares es parte de la raíz de los conflictos. Es necesario mirar el conflicto escolar como una dinámica institucional. Boggino (2005) critica las estrategias de simplificación de los conflictos escolares sin mirar los componentes múltiples que la provocan.

“...históricamente muchos de los problemas en la escuela no pudieron ser resueltos porque se planteaban de modo incorrecto. Para resolver un problema es necesario formularlo “bien” como primera condición, y ello implica considerar todas las dimensiones e instancias que se ponen en juego. O, dicho con más propiedad, la posibilidad de resolución de un problema tiene que partir del planteo de la complejidad de los componentes que lo producen o provocan...” (Boggino, 2005, p. 73).

A este tenor propone no forzar la realidad, *“En este sentido, no se puede pasar lo real por el “agujero de la cerradura”. Consideramos que hay que terminar de separar las causas de los efectos y dejar de pensarlos a partir de una relación lineal; hay que dejar de pensar en culpables e inocentes o en víctimas y*

victimarios por separado. Hay que ubicar a las acciones de los actores en posiciones relativas como parte de los componentes de la trama de producción de los hechos; hay que acabar de romper y desarticular lo complejo para luego preguntarse sobre cuestiones parciales que siempre llevan a caminos equivocados; hay que dejar de separar para luego preguntarse acerca de cómo integrar o articular” (Boggino, 2005, p. 74).

Para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o propuesta de resolución de escenas de violencia en el aula y en la escuela hay que conocer los procesos estructurales que impactan y atraviesan la institución educativa y el modo en que es percibido por los actores; aun cuando la resolución de los procesos estructurales escape a las posibilidades de los directivos y docentes. Hay que considerar los efectos de la violencia institucional, las propias características de la institución que no pocas veces generan un ambiente de tensión y de rebelión reprimida o, específicamente, ciertos actos realizados por directivos y/o docentes que tienen efectos violentos, independientemente de la intencionalidad manifiesta de violentar o no de estos. Hay que analizar y comprender los comportamientos y las expectativas singulares de los actores, particularmente de los estudiantes, que han cambiado notablemente en las últimas décadas (Boggino, 2005).

“...si el clima institucional es bueno, es más difícil que se produzcan y, sobre todo, se consoliden situaciones violentas. Si la escuela tiene incorporado en su proyecto institucional el trabajo sobre la convivencia y la integración grupal, si hay un clima de armonía y buena convivencia en el propio equipo docente y existe un equipo directivo que propicia y acepta activamente el dialogo y el tratamiento de los conflictos como parte de su proyecto, será más fácil moderar la conducta de los estudiantes potencialmente maltratadores. Por el contrario, si en la escuela predomina un clima hostil o se estimula la competencia y la política del ganador o de las élites, esto se presentará como caldo de cultivo para las agresiones...” (Barreiro, 2009, p. 152).

Si una institución se inclina a negar el conflicto, las consecuencias se orientan a producir más violencia institucional (Boggino, 2005).

Casamayor presenta una lista de matrices donde se originan los diferentes tipos de conflictos en la escuela:

- ◆ Conflictos de relación entre estudiantes, y entre esos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...).
- ◆ Conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo).

- ◆ Conflictos de poder (liderazgos negativos, arbitrariedades).
- ◆ Conflictos de identidades (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio (Casamayor, 2007)²⁴.

Las comunidades de educación, como son las escuelas, son ámbitos donde se generan situaciones problemáticas por la complejidad de factores que las integran (Gairín Sallán, 1996).

Los problemas vividos a diario en cada uno de los hogares influyen en los integrantes de la familia de tal forma que se reflejan en la escuela, a través de las conductas de los niños, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando la comunicación. Los conflictos solucionables son manejados muchas veces por conductas agresivas y violentas.

Existen múltiples causas y condiciones que potencian los conflictos en las instituciones educativas. *“Las causas de la conflictividad en las aulas, que no violencia, son diversas, desde aquellas que la sitúan en la propia naturaleza agresiva del ser humano, hasta las explicaciones sociales que describen el choque entre el contexto socio familiar del niño adolescente y la cultura o vida de la escuela. No es posible atribuir a un solo factor la conflictividad escolar, ni establecer el peso de cada uno de ellos en el origen de la misma. De hecho aparecen interrelacionados. Características personales, medio socio familiar y estructura organizativa del centro y del aula interactúan como elementos facilitadores de los conflictos en el centro escolar.”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 28).

Una causa que produce tensión institucional es la presión las expectativas de la sociedad sobre la escuela que la concibe como transmisora *“Aún se sigue pensando que la escuela debe centrarse en la transmisión de saberes, aprendizajes de conocimientos y competencias que preparen, del mejor modo posible, a las futuras generaciones para su incorporación a la sociedad desde el desempeño de un puesto de trabajo. Sin duda, es esta una finalidad irrenunciable de la institución escolar, pero no es la única. Antes de nada la escuela debe educar. Y esta función no se limita a saber cosas, incorporar conocimientos, aprender destrezas o habilidades. Incluye, además, aprender pautas valiosas de*

²⁴ Recomendamos la consulta de Casamayor, G. (Coord.) (2007). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, tiene una excelente referencia al tratamiento de los conflictos de modo creativo entre los estudiantes de enseñanza media; se tocan temas fundamentales como los manejos de climas institucionales, la promoción de la normatividad, la promoción de la autoestima, la diversidad y la mediación.

comportamiento, “saber estar”, valorar y juzgar lo que sucede en nuestro entorno, asumir responsabilidades, es decir, desarrollar todo lo que de valioso tiene el ser humano. Y este no es solo un ser que piensa, razona. También es un ser que ama, goza sufre, es afecto y emoción, no sólo inteligencia.” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p.153).

A continuación se describirá como el conflicto tiene características específicas en tres dimensiones diversas en la escuela: a nivel de la institución, a nivel de los docentes y a nivel de los estudiantes.

Dimensiones del conflicto a nivel institucional

Es necesario comprender que no es fácil desprenderse de un pragmatismo en la educación que ha llenado, durante muchos años las aulas de los centros escolares y ha orientado la praxis escolar. Cambiar la concepción del profesorado y perspectivas de influencia en la sociedad, no es tarea fácil.

“...asignar a la escuela funciones educativas en ámbitos como la tolerancia, libertad, justicia, solidaridad, responsabilidad, etc., a pesar de obligatoriedad por la ley, todavía son percibidas como finalidades marginales mas vinculadas a otras instituciones como la familia, organizaciones religiosas o cívicas...” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p.153).

Pintus (2005) comenta que existen formas sutiles de la violencia en la escuela y están ligadas a las aplicaciones arbitrarias de normas injustas en instituciones que funcionan como máquinas de dominación, de deshumanización y de enfermedad. En realidad habría que reconocer que existen características de la escuela tradicional que contribuyen a la violencia e incrementan el riesgo de respuestas violentas. Estas características de la escuela tradicional contribuyen a obstaculizar y dificultan la superación de la violencia y en algunos casos incrementan el riesgo que exista. ¿Cuáles son?

- 1. La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales,** considerándolas como inevitables sobre todo entre los chicos, o como problemas que ellos deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para «curtirse».
- 2. El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera.** En función de esto puede explicarse que el hecho de estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de

destacar por una cualidad envidiada, incremente la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, de aislamiento...).

- 3. Insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares,** que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.
- 4. Visión del profesorado de enseñanza media.** Esa falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, sobre todo en el nivel de la educación secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia.

Aunque cada día es mayor la disponibilidad de las instituciones para acabar con los problemas de la violencia escolar, no siempre sucede así en su administración, debido a la dificultad que supone cambiar estas pautas arraigadas prácticas en las instituciones.

Existe una tradición de violencia en la escuela (Pintus, 2005). En la historia de la educación la violencia no ha sido nunca algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos. A su vez, también parecían serlo las venganzas de los escolares²⁵.

La misma institución escolar es vista como institución al servicio de los poderes sociales. Desde la Modernidad, la creación de la escuela tuvo como misión transmitir un legado cultural, de homogeneización y de aleccionamiento de los sujetos, para insertarlos en las nuevas formas de convivencia social que se generaron a partir de la transición de las monarquías absolutas a la constitución de los Estados nacionales, antecedentes de las democracias contemporáneas.

²⁵ En la historia de la educación, la violencia no ha sido nunca algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos. A su vez, también parecían serlo las venganzas de los escolares. Así lo señalan historiadores de la educación como Mario Alighiero Manacorda, que rastrea en los textos de la época clásica las descripciones de las costumbres de los correctivos físicos usados por los maestros y las venganzas de los discípulos que no dudaban en golpear o en “romperles” la cabeza a sus antiguos maestros. También destacan como comunes las indisciplinas, la aversión y el aburrimiento de los alumnos, como correlato frente a los ásperos regaños y a los golpes de la fusta, el «cetro» de los maestros Cfr. Manacorda, M. A. (1987). *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 141-151.

Las instituciones educativas son, en alguna medida, máquinas burocráticas, metáforas de organismos vivientes, espacios de lucha por el poder, e igualmente instrumentos de dominación que a veces utilizan mecanismos sutiles y de otro tipo para lograr los fines que se supone son los mejores (Pintus, 2005).

Los miembros de las instituciones escolares tienden a concebirlas como conjunto de reglas, normas, valores, sentimientos, pautas culturales y conocimientos que definen sus modos de actuación correctos, esperados o apropiados. No siempre las comunidades educativas son conscientes de que estos procesos se producen a través de las personas que interactúan en esas estructuras, entre las que se dan relaciones de poder, sobre el armazón de la institución. Es frecuente que las escuelas hayan visto su misión originaria como una entidad reguladora de las conductas adecuadas para cada época y para cada sociedad determinada (Pintus, 2005).

“...La escuela constituye un espacio institucionalizado que se organiza en torno a la normatividad escolar plasmada en el marco jurídico – político y en la formulación pedagógica, que se pone en marcha en torno al juego entre la normatividad instituida y la actividad instituyente que realizan directivos y docentes. La problemática de la violencia en el ámbito escolar nos lleva a considerar aspectos complementarios:

- ◆ *Desde la perspectiva de los sujetos en juego*
- ◆ *Desde los procesos institucionales*
- ◆ *Desde los procesos estructurales y/o coyunturales (económicos, políticos, sociales, culturales)*
- ◆ *Y desde las relaciones de ellos.”* (Boggino, 2005, p. 75).

Sacristán (1998) apunta, que los centros educativos por su clima institucional, tienden a la falta reconocimiento con una evaluación represiva. Además, los climas institucionales construyen interacciones inadecuadas para el acuerdo (Osorio, 2008; Salazar, 2009) donde es más probable que los episodios de violencia puedan cultivarse en medio del autoritarismo –de directivos y de docentes– la falta de diálogo, el clima competitivo, la discriminación. Es conocido como los representantes legales, propietarios de instituciones privadas, encargados-responsables de escuelas son también violentos y agresivos, con un agravante: amparados en la impunidad.

Los centros escolares son lugares de muchas fuerzas e influencias en tensión. Su burocracia produce complicaciones gratuitas e inútiles. Un centro escolar no es sólo una estructura organizativa que haya que gestionar y administrar en sus aspectos formales (ordenar horarios de alumnos y profesores; planificar calendarios de reuniones, arbitrar espacios, etc.) echando mano de

procedimientos más o menos burocráticos, responsabilizando de ello a alguno(s) de sus miembros, y presuponiendo que así operará sin mayores problemas (González, 2000; Osorio, 2008).

Además de los aspectos formales, en el centro coexisten otros informales e implícitos; al lado de procesos que aparentemente son racionales también encontramos otros que no lo son tanto; junto a supuestos consensos aparecen conflictos y tensiones de diverso signo, y todo ello contribuye a que las actuaciones organizativas estén sometidas a múltiples fuerzas e influencias, pudiendo tener, además, efectos sutiles, no siempre previstos, ni iguales a lo largo del tiempo (González, 2000; Osorio, 2008).

Es una dinámica y a la vez un principio fundamental de la institución escolar: la centralización, no compartir la responsabilidad, el tener una línea de mando clara, definida, jerárquica. El hecho de tener una población muy necesitada de afecto, guía y aprendizaje, convirtió su identidad en creadora de dependencia.

Gabriela Fiotti destaca que es una institución que ha tenido siempre lentitud en los procesos de inclusión de los estudiantes agresores al mismo sistema.

“...Muchas veces resulta extremadamente dificultoso aceptar que estos procesos tampoco son lineales, ya que muchas veces, en el trabajo de construcción de un vínculo afectivo con un estudiante con conductas disruptivas, que nos descalifica, nos agrede permanentemente, desestima lo que proponemos, nos va a costar soportar retrocesos que suelen aparecer o los periodos en los que, aunque no haya retrocesos, tampoco se observan avances muy significativos...” (Fiotti, citada por Barreiro, 2009 p. 183).

Por otra parte, existen también conflictos entre pares: docentes y directivos, padres y docentes y otros. Sepúlveda Ruiz y Calderón (2002) recuerda que la escuela es una estructura que puede ayudar a identidad represiva. Los educadores en la estructura escolar intentan insistentemente introducir a los estudiantes en las coordenadas de una cultura impuesta que encorsetan, someten y niegan la propia identidad del estudiantado, especialmente del que está en desventaja económica.

Las declaraciones democráticas entran en contradicciones con los valores que rigen la práctica cotidiana y con los modelos de comportamiento dentro del aula y fuera de ella. En ocasiones la micro política escolar reduce la participación escolar a un cúmulo de estrategias empleadas por los educadores para mantener el poder y favorecer los propios intereses (González, 2000).

De hecho los reglamentos se convierten, según Antúnez (1997), en algo arbitrario e injusto cuando la determinación y la aplicación de las normas que regulan la convivencia sirven sólo como coartadas para eludir el análisis profundo de los problemas o para seguir garantizando la impunidad del profesorado.

Gairín Sallán (1996, p. 23) muestra que el conflicto en los centros escolares tiene varios ámbitos y muchas causas a tener en cuenta a la hora de hacer análisis de las situaciones que se provocan:

Conflictos en los ámbitos educativos	
Ámbitos de análisis	Causas de conflictos
Relaciones sistémicas del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Grado de autonomía legal y real. ◆ Estructura de dependencia. ◆ Naturaleza de la normativa. ◆ Sistema de control establecido.
Planteamientos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Intereses externos a la institución. ◆ Diferencia de metas. ◆ Ambigüedades de metas. ◆ Grado de identificación entre metas organizativas y personales.
Estructura organizativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Duración, distribución y control de recursos. ◆ Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Niveles de autoridad, responsabilidad y delegación ○ Relación y ejercicio de roles y status. ○ Asignación de responsabilidades. ○ Calidad del staff (extensión relaciones orgánicas...). ○ Recursos funcionales: horarios, presupuestos, normativas, etc.
Sistema relacional	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comunicación deficiente. ◆ Baja participación. ◆ Decisiones temporales no definitivas. ◆ Decisiones disfuncionales. ◆ Diferencias personales (actitudes, percepciones, carácter, etc.). ◆ Diferencias profesionales (selección, formación, promoción, etc.).

Relaciones entre los componentes de la organización	<ul style="list-style-type: none">◆ Desajustes entre:<ul style="list-style-type: none">○ Objetivos y estructuras existentes.○ Objetivos y comportamientos personales.○ Estructura y sistema relacional.○ Uso de las tecnologías deficientes.○ Debilidad estructural.
---	--

Dimensiones del conflicto a nivel del profesorado

El educador es un actor altamente afectado por el sistema social. También experimenta delicadas presiones referidas a la institución escolar. Estas presiones alimentan comportamientos que influyen en los conflictos.

Un modo de afectar y hasta agredir al educador es cuando se enfocan los fundamentos de la tensión y el desasosiego en otro lugar distinto del sistema de la institución escolar...

“...De este modo las raíces de la ansiedad no se sitúan en las condiciones del lugar de trabajo ni en ninguna objeción racional a lo que se pide a los profesores: que colaboren en algo, si no en los mismos docentes, en sus propias destrezas y cualidades, “naturalmente” vulnerables...” (Hargreaves, 1999, p. 194).

El profesorado desarrolla dentro de este contexto un papel de *autoridad penalizadora*, que censura pensamientos y actúa como agente de una institución excluyente e injusta, con claras funciones de control (Prieto Castillo, 2004). Este rol ejercido por los docentes tiene como principal herramienta la calificación -el suspenso en estos casos- y las normas de disciplina -la expulsión para estos niños-, que realzan la importancia del poder impuesto en la educación formal, a través del castigo y la autoridad. El docente tiende a agredir al estudiantado con acciones específicas que lo limitan en su desarrollo personal (Hargreaves, 1999).

Boggino (2005) describe tres actitudes del educador ante el conflicto estudiantil:

- a) Castigar desde los reglamentos.
- b) Negarlo haciéndolo invisible con el fin de cambiar las disfunciones.
- c) Visualizar el conflicto y comprenderlo como componente dinamizador del proceso educativo.

El profesorado vive frustraciones que en ocasiones lo superan. *“cuantos esfuerzos gastados, cuantas frustraciones en el profesorado por secundar las demandas de una sociedad que, supuestamente, espera resolver sus problemas más acuciantes desde intervenciones específicas y puntuales de la institución escolar, como si esta fuese la “tabla de salvación” para una sociedad que no sabe o no puede afrontar los males que la aquejan.”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 53).

Una de esas frustraciones es la pérdida de la identidad que el docente tradicionalmente mostraba y este es un factor relevante de la disfuncionalidad del sistema educativo que estaría en la raíz de los conflictos escolares es la pérdida de la identidad del profesor.

- ♦ **Con relación al conocimiento**, este ve cuestionado su papel de trasmisor de conocimientos. En la era de la hiper comunicación, el profesor ya no es la única fuente de comunicación del saber. Los contenidos de la enseñanza son contrastados con otras fuentes que pueden gozar de más prestigio que el profesor.
- ♦ **Con relación a la ética**, los valores que el profesor propone en muchas ocasiones no coinciden con los que los estudiantes reciben en sus medios socios - familiares. La pluralidad creciente de las ideologías, creencias y sistemas de valores en la sociedad actual confunde mucho más el papel profesoral.

“...no es ya la pregunta “cómo enseñar” lo que está cuestionando la labor del profesorado, sino “qué, a quién, y para qué”. Y sin dar respuesta a esta pregunta cualquier actuación educativa carece de sentido.” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 46).

Según Hargreaves (1999) el docente mismo hace resistencia a la postmodernidad. Con mayor frecuencia, procuran responder con seriedad y sinceridad, pero en medio de un aparato administrativo enorme y pesado. *“al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando profesores y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. Tercero, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. Cuarto, los métodos y estrategias que utilizan los profesores, junto con los conocimientos*

básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante – incluso entre ellos mismos – a medida que las certezas científicas pierden credibilidad. Si los conocimientos en que se apoya la enseñanza carecen de base científica, “¿qué fundamento pueden tener nuestras justificaciones de la práctica?” (Hargreaves, 1999, p. 30).

La extrema responsabilidad de educar puede llegar a construir un sentido de culpabilidad en los docentes que se constituye en una preocupación emocional fundamental. *“la enseñanza es una profesión en la que, cuando vas a casa, siempre tienes material sobre el que pensar. Piensas: “debería estar haciendo esto”, y te sientes culpable por estar sentado la mitad del tiempo...” (Hargreaves, 1999, p.166).*

Se agranda el ideal del docente hasta niveles poco manejables. Los educadores le gravan y ellos mismos se imponen metas inalcanzables. Los docentes no llegan a comprender del todo lo irrealizable de estas exigencias, y ante la dificultad lo convierten en culpabilidad. Se sustituye el ideal de los docentes por sentimientos de culpa, que atacan la creatividad y los fines educativos. En los discursos docentes existen exigencias que Hargreaves describe así:

- ♦ **La apertura ilimitada:** la educación nunca acaba; es necesario que esté siempre en la labor educativa.
- ♦ **El rendir cuentas:** debe responder ante los que otros que esperan de respuestas ideales y altamente productivas.
- ♦ **El perfeccionismo:** tener que ser el modelos de otros a los cuales debe inspirar.

Los sentimientos de culpabilidad y frustración comunes entre los profesores, pueden producirles profundas y graves perturbaciones. La culpa experimentada en modestas proporciones puede constituir un gran acicate para la motivación, la innovación y el perfeccionamiento; pero *“...tal como a menudo hablan de ella los profesores, cuando la culpabilidad se relaciona con sentimientos abrumadores de frustración o de ansiedad, puede llegar a ser desmotivadora e incapacitante para el trabajo y la vida del sujeto”.* (Hargreaves, 1999, p. 167).

Para muchos profesores, la culpabilidad es una característica clave de su vida emocional. Hasta cierto punto, esa culpabilidad, con el impulso para reparar y reponer que de ella se deriva, puede ayudar a crear y mantener unos elementos positivos de atención y preocupación dentro de la comunidad profesional docente.

Pero la conducta del maestro excesivamente marcada e impulsada por la culpabilidad puede llegar a ser improductiva y poco profesional. En términos psicológicos, la culpabilidad puede afrontarse constructivamente, estableciendo prioridades y límites y defendiéndolos contra las incursiones de otros. Pero en muchos casos, la conducta de los docentes puede degenerar hacia el abandono de la profesión, la quiebra profesional, las posturas cínicas y otras respuestas negativas al tratar de afrontar las cargas intolerables impuestas desde fuera y desarrolladas desde dentro (Hargreaves, 1999). La culpabilidad del maestro se genera en el ámbito social, se sitúa en el plano emocional y tiene consecuencias prácticas. A menudo, estas consecuencias son negativas para los profesores, para sus estudiantes y para sus escuelas.

Esto hace que el profesorado en muchas ocasiones se sienta desbordado, por lo que se ve y se comporte como víctima. Díaz Aguado (2005) comenta que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación alertas sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos²⁶.

En las culturas escolares existe tendencia al aislamiento crónico de los docentes (Contreras, 1994). Las relaciones burocráticas institucionalizadas en la escuela han llevado a que los docentes asuman su quehacer pedagógico bajo formas de aislamiento crónico. Así, los docentes han estructurado una manera solitaria de relacionarse con su quehacer y relaciones vinculares con los otros profesores

²⁶ En su artículo Díaz Aguado comenta sobre el estado de las investigaciones en esta línea. “En este sentido, ¿qué se encuentra en los estudios científicos? En las escasas investigaciones realizadas, se confirma la necesidad de incluirla en los estudios sobre acoso (Terry, 1998) y de evaluarla desde una doble dirección, que permita registrar tanto el maltrato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (tratamiento discriminatorio generalmente), como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece estar creciendo en los últimos años, y en el que los adolescentes reconocen estar participando con una frecuencia cada vez mayor (Mendoza, 2005).

En la investigación realizada por Terry (1998) con 101 profesores de siete centros de secundaria del norte de Midlands (Reino Unido), se encuentra que el 9.9% afirma haber sufrido *bullying*, o haber sido acosado por parte de sus alumnos varias veces por semana. Así se confirma la hipótesis según la cual los profesores novatos sufren dicha situación con mayor frecuencia que los que llevan tiempo. Sin embargo, no se confirma que las mujeres la sufran más que los hombres. Respecto a si conocen algún compañero que sufra el *bullying* de sus alumnos, sólo el 9.9% dice no conocer a ninguno, dato que conviene relacionar con el obtenido al preguntar si conocen a algún profesor que dirija a sus alumnos este tipo de comportamientos, a lo que el 51.4% responde que conoce a uno, y el 22.7% que a tres o más. Por tanto, parece que el deterioro de las relaciones en la escuela hace que la experiencia de intimidación llegue incluso a las relaciones entre profesores y alumnos en ambas direcciones.

donde predomina la competencia más que la cooperación y el compromiso colectivo con el trabajo pedagógico.

El individualismo, el aislamiento, el secretismo son tendencias que se han convertido en preocupaciones y objetivos claves para reformar ambientes educativos. Su superación en los ambientes educativos tiene prioridad. *“Suelen percibirse como amenazas o barreras significativas para el desarrollo profesional, la implementación del cambio y del desarrollo de objetivos pedagógicos compartidos.* (Hargreaves, 1999, p.188).

Partiendo de la idea que el individualismo como manifestación cultural, Hargreaves (1999) concluye que el docente está repitiendo las tendencias del sistema social individualista; al culpársele de ello se convierte en un chivo expiatorio del individualismo.

El individualismo docente no es mostrado como manifestación sociocultural de las sociedad y sitúa su aislamiento como problema del educador (Hargreaves, 1999). El docente se siente entonces perdido, injustamente tratado por todos y por nadie.

“...el hecho de traducir el sentido del individualismo, el aislamiento y el secretismo de una propiedad de las culturas y estructuras de los lugares de trabajo a una característica psicológica de los mismos profesores, tiene una significación especial cuando se produce en el contexto de intervenciones diseñadas para desarrollar unas relaciones de trabajo colectivo entre profesores y sus compañeros, porque esas traducciones del sentido, en el contexto del cambio y del perfeccionamiento, pueden llevar a que se interprete la oposición del docente como un problema suyo y no del sistema. En este caso, el profesor puede convertirse con gran facilidad en el chivo expiatorio del cambio efectuado...” (Hargreaves, 1999, p. 194).

El individualismo se convierte entonces en una condición laboral del educador y un fenómeno complejo que necesita ser reconstruido. Hargreaves (1999) describe tres tipos de individualismo del docente. Son tres individualismos (restringido, estratégico, electivo), cada uno con características específicas:

El individualismo restringido: se produce cuando los profesores enseñan, planean y, en general, trabajan solos a causa de limitaciones administrativas u otras, propias de la situación, que suponen un obstáculo o impedimento para hacerlo de otro modo. En el estudio de preparación, estas limitaciones eran: los estilos no participativos de administración; las estructuras del estilo del “cartón de huevos” propias de la estructura escolar; la escasez y baja calidad del espacio

disponible para que los adultos puedan trabajar juntos; la masificación, con la correspondiente proliferación de clases separadas provisionales, y las dificultades de establecer un horario en el que los profesores pudieran trabajar juntos, a causa de la complejidad del horario de los centros grandes, la imposibilidad de que los compañeros queden libres en los centros pequeños y las complicaciones que suponen las clases formadas por alumnos de diversos niveles en ambos tipos de centros.

El individualismo estratégico: se refiere a la forma utilizada por los profesores para construir y crear activamente pautas individualistas de trabajo como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral. La dedicación de los docentes a su trabajo, los objetivos difusos de su tarea, y las crecientes presiones y expectativas externas respecto a la rendición de cuentas y a la programación modificada relativa al número cada vez mayor de estudiantes de educación especial presentes en las clases ordinarias hacen que los maestros se centren en sus propias aulas, tratando de conseguir los elevados niveles, rayanos a lo inalcanzable, y cumplir los interminables programas de trabajo que ellos mismos se fijan y los que otros establecen para ellos. En este caso, el individualismo era una concentración de esfuerzo calculado. Era estratégico. En este contexto, el tiempo de preparación era un recurso escaso que no podía malgastarse en la relajación, siendo necesario utilizarlo en muchas de las pequeñas tareas que hacen que la lista de los temas que deben realizar los profesores no tenga fin. El mismo principio estratégico influía en las preferencias de los maestros en relación con el uso del tiempo de preparación, en beneficio de las especialidades independientes y cerradas en sí mismas, como la música y el arte, que no requerían más planificación con el profesor especializado que las impartiese.

El individualismo electivo: se refiere a la opción libre de trabajar solo, durante todo o parte del tiempo, y a veces, incluso, en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros. El individualismo electivo describe una forma preferida de estar y de trabajar y no una simple respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias ocupacionales. Es una forma de individualismo que se experimenta más bien como la manera preferida de actuación profesional en todos o en parte de los aspectos del propio trabajo y no como respuesta a la fuerza de las circunstancias o como cálculo estratégico de la inversión eficaz del tiempo y la energía. Por supuesto, en la práctica, la opción voluntaria y las limitaciones institucionales no se distinguen con tanta facilidad. Frecuentemente, las mismas opciones son el resultado de la historia, la biografía y la socialización profesional. Pero con independencia de sus orígenes últimos y en cualquier momento, el individualismo

electivo describe unas pautas de trabajo que se prefieren en el plano pedagógico y en el personal, más que en el plano de la obligación, la falta de ocasiones o el reparto eficaz del esfuerzo.

Hargreaves (1999) advierte contra la manipulación de la individualidad, pues es el sistema el que influye en el individualismo, el aislamiento y el secretismo. Pasar de estas características estructurales a personales en los ambientes de desarrollo profesional, convierte al docente en “chivo expiatorio”.

Con esta pobreza crítica los docentes juegan con el sistema y las instituciones, le siguen las tendencias... “Si hay encono o alguna forma de maltrato habitual entre los adultos que componen la institución escolar, será difícil (hasta incoherente) pretender que los estudiantes se rijan por un código de buena convivencia” (Barreiro, 2009, p. 142).

Dimensiones del conflicto a nivel del estudiantado

Los estudiantes viven en medio de manifestaciones de violencia de diverso tipo: estructural, cultural, directa. Una sociedad que lo fuerza a vivir desde la planificación en ocasiones opresiva, en medio de estructuras institucionales que esperan respuestas específicas sin mirar en muchas ocasiones sus intereses; familias en espacios reducidos, presupuestos disminuidos, altos niveles de gastos, presiones sociales por un costo de vida en crecimiento, etc. hacen sentir a los sujetos que estudian las mismas inseguridades de los adultos. Los estudiantes no están ajenos a la tensión a las que están sometidos los adultos con los cuales se relaciona.

Telma Barreiro opina que es frecuente que vengan con necesidades síquicas básicas no resueltas. *“Se habla menos de las necesidades psíquicas básicas, que son inherentes al ser humano tanto como las llamadas biológicas: necesidad de afecto, de reconocimiento, de aceptación, de valoración, necesidad de pertenencia, de identidad, de autoestima. Estas son necesidades también absolutamente básicas que atraviesan la vida humana cuya adecuada satisfacción resulta particularmente decisiva en la infancia y adolescencia.”* (Barreiro, 2009, p. 22)

La autora (Barreiro, 2009) apunta que no extraño que los sujetos escolares lleguen a las aulas con muchas de esas necesidades humanas básicas (alimentación, vivienda, en lo material; acompañamiento o afecto, en lo psicológico) no resueltas. Todo eso por comportamientos de aquellos que deberían y no hacen: abandono, descalificación, malos tratos, discriminación de sus comunidades de origen. Esto

no son sólo características de sectores sociales desfavorecidos, vienen desde distintas clases sociales, no solamente las que tienen graves carencias socio económicas.

Lo mismo piensan Rodríguez Fernández y Linares Von Schmitterlow (2002) que ve tres necesidades del sujeto en la escuela que no siempre es respondida: “quién soy”, “para qué valgo”, y “quién me acepta”.

“...Quien está predispuesto a romper la convivencia, ha perdido la seguridad en sí mismo como miembro de un grupo institucional del que forma parte. La pérdida de seguridad y autoestima, paradójicamente, en lugar de inhibir al joven, le rebela, buscando una nueva seguridad fuera de la norma estandarizada; la pérdida de confianza en la estructura organizativa y en el grupo-clase, le conducen a la indisciplina como expresión de una conciencia de marginación, como forma de protesta y como pérdida de una expectativa de utilidad dentro de la estructura formativa de la institución y del grupo. La pérdida del concepto de igualdad o similitud de las obligaciones hacia los otros y la percepción de desigualdad en las oportunidades de integración social, arrastran al individuo hacia la pérdida de la conciencia de que la norma obliga a todos. Hay que evitar el posible pensamiento de los jóvenes formulado en estos términos: "Mi obligación no puede ser la del grupo si mi marginalidad me aleja de sus miembros". Quien rompe la norma suele escudarse en este razonamiento.” (Rodríguez Fernández, y Linares Von Schmitterlow, 2002, p. 3).

Además, la violencia velada también se esconde en las estructuras escolares y tiene un impacto sobre los estudiantes. Los climas institucionales (Onetto, 2009) en muchas ocasiones son los que originan interacciones no adecuadas. La falta de identidad o la insuficiente autoestima puede ser el origen de la autoexclusión y agresividad en el centro.

Telma Barreiro (2009) describe a los estudiantes violentos y agresivos como sujetos de **“fracasos múltiples”**. Son personalidades que conviven en los centros con estilos de vida deteriorados. Los estudiantes agresivos y violentos viven lo que ella denomina síndrome de fracaso, no sólo por un continuo deterioro de la calidad de sus respuestas escolares, sino porque provienen de situaciones personal y socialmente generalizadas de menoscabo y padecimiento. Al describir la situación en que se hallan, identifica algunos de los fracasos con los cuales conviven estos sujetos:

- ◆ la situación económica en creciente inseguridad y riesgo, porque colaboran laboralmente a sus familias en horarios y en condiciones extremas;

- ♦ hábitat culturales violentos con presencia continua de testimonios traumáticos;
- ♦ vivencias de violencia familiar cotidiana donde no han visto satisfechas sus necesidades humanas básicas.

Algunas de estas problemáticas de estos sujetos, continúa diciendo la autora, están relacionadas con el abandono o la falta de un referente adulto que pueda acompañar y apuntalar su proceso vital de crecimiento personal. Citando a John Bowlby²⁷ en su libro la separación afectiva, habla de la necesidad que tiene el ser en desarrollo de contar con una (al menos una) figura de apego en disponibilidad, alguien que esté presente de alguna manera como figura protectora, guía y sostén desde los primeros días de vida y que de algún modo, sea una persona que se interese por él, lo escuche y lo asista afectivamente en su cotidianidad. No necesariamente debe ser la madre, el padre o alguien que tenga un lazo biológico, pero si alguien con quien el ser en desarrollo pueda tener un vínculo primario de sostén y afectividad positiva.

Abundando en el concepto de “disponibilidad”, comenta que es estar dispuesto y preparado para acompañar al muchacho, escucharlo, aconsejarlo, y orientarlo desde un estado personal de afecto y protección. Un padre o una madre pueden estar presente pero no estar “disponibles”. Esto sucede cuando padecen problemas personales con altas implicaciones subjetivas (económicas, laborales, etc.) o atravesando alguna enfermedad o sufriendo un estado de desgarramiento interior como depresión, etc. Serían personas con presencia física pero sin disponibilidad anímica o psíquica. Aunque también puede ocurrir que las figuras de apego, que deberían estar “en disponibilidad” se encuentran ausentes físicamente, no están.

“...todo esto se asocia estrechamente con el tema del abandono o la falta de asistencia, que es uno de los graves problemas que aqueja a una parte importante de nuestra población escolar. El abandono puede darse en las distintas clases sociales y también por causas diversas. En las familias extremadamente humildes, en muchas ocasiones los padres (o sólo la madre constituida como sostén único del hogar) debe salir a trabajar y dejar a sus hijos solos, librados al auto cuidado, o al cuidado de hermanos mayores. En las familias de clase media o alta presentan a veces situaciones de hiper ocupación por razones de trabajo en búsqueda de afianzamiento económico o en un intento de recuperar un bienestar perdido.” (Barreiro, 2009, p. 42).

²⁷ Confer BOWLBY, J. (1973). *Separation: Anxiety & Anger*. Attachment and Loss (vol. 2); (International psycho-analytical library N° 95). London: Hogarth Press.

En otras ocasiones, despliegan actividades múltiples vinculadas a la realización personal y a ciertas formas de consumismo, descuidando el afecto y el diálogo. Otra carencia grave, de índole distinta, que se da también con presencia física de las figuras parentales, puede provenir de la falta de aceptación o reconocimiento, de la ausencia de valorización o confirmación que padecen los sujetos por parte de los adultos significativos (Roger, 2002)²⁸.

Al carecer de figuras “en disponibilidad” o de adultos de reconocimiento los seres en formación sufren padecimientos hondos. Sus necesidades básicas, que son necesarias para la constitución de su persona y donde se consolida su identidad y autoestima de modo provechoso, no están satisfechas (Barreiro, 2009).

Todas estas dificultades colocan al sujeto en estado de gran vulnerabilidad, socaban la conformación de seguridad vital que desestimulan (o inhabilitan) al chico para abocarse en forma integrada a las tareas comunes. Esta falta de seguridad personal puede tornarlo retraído o disperso, agresivo u hostil. El sufrimiento puede ser muy intenso y la sensación de soledad extrema. Todo esto se agrava cuando el sujeto es víctima de malos tratos activos, agresiones físicas, distintas formas de violencias, sea en carne propia o padecidas por un ser querido. Las agresiones pueden consistir en explotación laboral, imposición de castigos corporales, acoso o abuso sexual, etc. Los chicos violentos son o han sido seres humanos violentados. La violencia se aprende.

Barreiro (2009) habla de la *subjetividad desbastada*. Cuando el sujeto viene a padecer desde pequeño algunas de estas carencias y desazones, o un conjunto de ellos, se configura en él una subjetividad debilitada. Es una subjetividad con carencias en el manejo del afecto, con dificultades para negociar los propios sentimientos con suficiente contención o expresión; con pobre perspectiva del futuro desarrollo de sí mismo; que tiene incorporada en su cotidianidad la obligación de soportar agresiones y violencia; con sentimientos profundos de sí mismo, que aunque intensos no tiene la capacidad de verbalizarlos con asertividad. Para la expresión de estas interioridades sólo pueden actuarla y de una manera que resulta totalmente inadaptada para los cánones de comportamiento social y escolar. Lo que realizan provoca escándalo e irritación, por un lado porque quieren provocarlo para llamar la atención y por otra parte porque es lo que internamente llevan dentro como identidad.

²⁸ Carl Rogers describe como necesidad psíquica básica y primaria la de recibir aceptación incondicional por parte de, al menos una figura de autoridad, un adulto – criterio, como él lo denomina. En su afán por recibir aceptación, por ser querido y reconocido, el sujeto declina a veces el seguir las tendencias propias de propia valorización. Rogers, C. (2002). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Paidós.

No tomar en cuenta estas condiciones hace que se provoque el aprendizaje de la conducta violenta desde “fuentes escolares.” *“Existe, en este sentido, un aprendizaje de la conducta violenta, tal como señalarían autores como Bandura, mediante observación, sobre todo de los medios de comunicación y especialmente las TIC, acceso y uso abusivo de Internet, en el que el exceso de información puede acarrear dificultades para su posterior asimilación, de ahí que, en edades tempranas, este medio llega a obstaculizar o a desestructurar el proceso formativo del niño...No es posible separar a la persona de la situación, en este sentido, se puede decir que el niño no nace violento y menos todavía delincuente (Aznar Díaz y Cáceres, 2008, p. 3)²⁹.*

2.3.5. Claves de solución al conflicto escolar

En tanto los conflictos son un dato de la realidad cotidiana de las comunidades humanas, todas las respuestas tendentes a resolverlos han de partir de reconocer su existencia constructivamente. Los conflictos son dinámicos: están más en la interacción e interrelación que en las contrapartes implicadas que entran en confrontación. Lo conflictivo radica, principalmente, en el «tipo de enfrentamiento» y en la dinámica interactiva entre las partes.

Si se comprende la naturaleza del conflicto, se puede llegar a descubrir y practicar métodos que -en vez de eliminarlo- permitan encauzarlo hacia resultados productivos. En los conflictos interpersonales, (y en los escolares todavía más) los implicados tienen la percepción de que la otra persona impide o dificulta la realización de los deseos, intereses o necesidades propias. El conflicto se complica cuando lo que se quiere se percibe como incompatible con lo que “el otro” aspira (o hace).

En esa oposición percibida se establece una relación de poder escolar relacionada con influencia mutua de las partes. La diferencia de poder, si es remarcada por los

²⁹ Nadie se vuelve violento u hostil sin tomarse el tiempo necesario para aprenderlo (Rojas Marcos, 1995). Aunque, no se pueden obviar otros elementos importantes como la herencia genética (teoría etológica), vulnerabilidad orgánica (teoría biológica, factores hormonales, mecanismos cerebrales, etc.) o la agresividad como estado emocional ante la frustración o impulso innato (Psicoanálisis). Es decir, el conjunto de Teorías Endógenas, señalan causas internas como las responsables de los comportamientos violentos, que junto con el ambiente influyen en mayor o menor medida en la conformación de la agresividad, dependiendo de cada caso, para ejercer este tipo de conductas (Aznar Díaz y Cáceres, 2008).

implicados, hace proporcionalmente difícil el proceso negociado para resolver conflictos. A más remarcación del poder, más dificultad para negociar los conflictos.

En la resolución de conflictos escolares influye la visión que se tiene de ese fenómeno en los procesos educativos. Cuando se percibe de modo negativo, también se dificulta en extremo los ambientes de negociación. En los ambientes escolares existen tendencias a considerar el conflicto como un obstáculo inútil. También constan propensiones a considerarlo como una oportunidad.

Visión negativa	Visión positiva
El conflicto siempre es malo; es sinónimo de violencia	El conflicto es parte de la vida y de las relaciones humanas
La palabra conflicto tiene una connotación negativa, suscita un sentimiento desagradable	El conflicto puede ser una oportunidad para desarrollar nuestra capacidad de diálogo, de cooperación, de solución de problemas.
Lo mejor es evitar el conflicto, con ellos logramos que no aparezca la amenaza, la negación, la pérdida de autoridad.	Con el conflicto descubrimos problemas que están ocultos y nos invita a buscar soluciones.
El conflicto aísla y separa las personas. Se recurre al conflicto siempre para ganar o imponer la voluntad del vencedor.	El conflicto facilita la aceptación y el reconocimiento del otro, favorece la integración de las personas en un espacio común.
El conflicto es destructivo de las relaciones interpersonales: perturba el estado afectivo de las personas porque son tomadas como enemigos.	El conflicto es constructivo de las relaciones interpersonales: contribuye al esfuerzo por mejorar las relaciones, a aumentar el sentimiento de complementariedad entre las personas implicadas.

(Fuente: Ortega, Mínguez y Saura, 2008)

Solamente la visión positiva del conflicto permitiría la canalización de ambientes de pacto, convenio y negociación. La visión negativa del conflicto promueve la irresolución y el estancamiento. *“...sin itinerario o metodología en el tratamiento del conflicto nos podemos perder en un laberinto en el que nos sea muy difícil encontrar la salida o el modo adecuado de abordarlo”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 24).

La pérdida de visión positiva lleva a una situación creciente de deterioro en los ámbitos educativos. *“Existe una situación de deterioro en la convivencia que sufren los centros escolares y que se traduce, para muchos, en la relajación de la disciplina, la pérdida de autoridad de los profesores, bajos rendimientos académicos, cansancio y falta de motivación del profesorado, la incertidumbre*

sobre el sentido y el valor de las enseñanzas que el profesor trasmite, etc.” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 24).

La situación en algunos centros es cada vez más dramática de cara a la violencia y agresividades mostradas por los estudiantes. Más que el aumento de la violencia en las aulas, lo que hace difícil las respuestas es la falta de visiones y estrategias en los ámbitos educativos. *“...No es la violencia en las aulas lo que ha producido este estado de cosas, sino la abundancia de conflictos negativos y la escasez e ineficacia de respuestas educativas, no solo en la escuela, sino también en el conjunto de la sociedad. Clarificar estos extremos es indispensable, pues de ello dependen las actuaciones educativas que se hayan de implementar. Gestionar y resolver conflictos en el aula exigen respuestas pedagógicas distintas a las que se habrían de emplear en la erradicación de las conductas violentas...”* (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 24).

Esta visión de los que provocan conflictos y los que lo sufren podría beneficiar a la acción docente, aunque no paralizarlo. *“...Esto no significa que esa comprensión lleve al docente a la no – acción, a dejar pasar la situación con condolencia. Los límites a conductas así son necesarios, pero si se puede empatizar con el estudiante, si verdaderamente detrás de esa máscara de imposición y violencia se puede ver el ser humano que no está bien y feliz, el actor educativo podrá poner límites con una actitud que no transmita enojo, ira o furia sino con una firmeza nacida de la convicción y la empatía. Esto es más efectivo tanto desde el cambio de respuestas deseado como desde el sentido educativo”* (Barreiro, 2009, p. 183).

Al convivir ocurren rupturas previsibles, continuas y necesarias en las comunidades educativas. Los estudiantes que están conformando sus propios proyectos e intereses; se enfrentan para reclamar lo que sienten que necesitan y requieren para su crecimiento. Enfrentarse con otro ser humano para reclamar espacios de expansión y desarrollo es natural.

Ahora bien los enfrentamientos agresivos y violentos son injustificados e inexplicables. Indican que no se ha dado la comprensión adecuada de los intereses enfrentados que facilitarían la negociación. El descubrimiento de los intereses por medio de la escucha, el respeto, la comprensión, forma parte de esos procesos de formación para el conflicto. Pedagogizar el conflicto permite descubrir esos intereses e inclinaciones en los implicados. No asimilar los conflictos en los medios educativos, podría hacerlos derivar hacia heridas y lesiones fundamentales a la dignidad de los implicados. Los sujetos pueden ser

heridos de manera fundamental en esos enfrentamientos agresivos que fuerzan la naturaleza de los implicados.

La comunidad educativa estaría orientada a evitar las heridas y sanar las fracturas interiores que la convivencia produce. Educar es comunicar y compartir la habilidad de cambiar miradas sobre los intereses a la dignidad y la integridad. Educar es ayudar a mirar los agresores como seres humanos. Educar tiene que implicar buscar superar las víctimas de los sistemas sociales e incluso de los mismos sistemas educativos; además de orientar a los jóvenes en auto compromisos con la propia dignidad y la de los demás.

2.4. EL ESTUDIANTE Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

¿Hasta qué punto se puede hablar de personalidades agresivas o de personas con un marcado comportamiento agresivo? Parece que existe cierto grado de estabilidad en la tendencia a mostrarse altamente agresivo con independencia del lugar y del momento; si pues, se encuentra que aquellos sujetos que exhiben comportamientos agresivos de determinadas situaciones son propensos a mantener este tipo de conducta y mostrar consistencia en sus respuestas.

2.4.1. La personalidad agresiva

En castellano contamos con una distinción semántica importante; se diferencia entre *<estar>* agresivo en un momento determinado y *<ser>* agresivo, que de alguna manera, implica un rasgo estable de comportamiento. Cuando la agresión es utilizada como forma generalizada de respuesta ante situaciones adversas de la vida cotidiana decimos que estamos ante personalidades agresivas (Cerezo, 1999)³⁰.

“...la personalidad violenta no nace, se hace como resultado de las carencias o deficiencias de socialización y educación en su entorno socio familiar en interacción con disposiciones o características personales.” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 43).

³⁰ Para profundizar en este punto se recomienda leer el excelente libro de Fuensanta Cerezo (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*, Madrid: Pirámide, donde en las páginas 25 a 45 hace una excelente síntesis de las conductas referidas a la agresión.

Estos autores describen como los sujetos en ocasiones pasan de los desaciertos en las relaciones a la conducta anti social. Las frustraciones generan tendencias agresivas hacia aquellas personas que identificamos como causantes de la no obstaculización de una meta o una recompensa merecida.

- a. Se atribuye la barrera que impide obtener las metas a quien crea algún obstáculo.
- b. Se cree que esa conducta va dirigida hacia la persona.
- c. Se considera la conducta socialmente inapropiada.

El desagrado por no alcanzar lo esperado, aumenta la frustración. Según Sepúlveda y Calderón la violencia puede surgir como respuesta a un ataque ejercido por la propia institución a través del profesorado (Sepúlveda Ruiz y Calderón Almendros, 2002). Esto puede ocurrir por una continua oposición a la identidad del estudiante, o por ataques puntuales, frutos de una situación tensa y prolongada.

Barreiro (2009) lo llama demanda ontológica. Existe cuando los sujetos ya han aceptado el signo del fracaso y se sienten parte de un mundo de “perdedores”. Esto lleva a los estudiantes a aglutinarse en subgrupos, que de alguna manera deciden o eligen permanecer en la marginalidad dentro del aula. Si su rebeldía (o sus diversas formas como la apatía o la burla) está vinculada a una autoimagen devaluada, es cuando es explicable que esos mismos estudiantes se abren a “*un camino especial*” para intentar revertir y prevenir esas situaciones.

Al entrar en una espiral de micro fracasos y bloqueos de aprendizajes, los estudiantes inadaptados y violentos aumentan su aislamiento e incomunicación con las actividades normales en la clase y los mismos profesores llegan a dejarlo en su propio mundo para atender a los estudiantes que sí han logrado establecer relaciones. Es en estas situaciones cuando los estudiantes, que se han auto excluido manifiestan las demandas ontológicas.

“...mirado desde esta óptica, las agresiones o conductas altisonantes y transgresoras pueden ser interpretadas como una forma de demanda ontológica, como un pedido de reconocimiento de existencia y de confirmación de presencia, a pesar y a partir de su abandono explícito (y a veces desafiante) de la condición de “alumno”... “pero esto no significa que se sienta bien o que acepte “no existir” dentro del grupo de aula... como alumno

en “ejercicio” ha dejado de existir, pero eso no significa que acepte desaparecer como persona...” (Barreiro, 2009, p. 44-45).

2.4.2. El acoso

Una de las formas más comunes de conflicto escolar es lo que se describe por hostigamiento, acoso o bullying (en el caso del mundo anglosajón). Se le define como un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe (Ortega, 2004; Davis, 2007) se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales que no es exclusivo de los estudiantes y las escuelas. Es muy común en las comunidades humanas y agrupaciones. Se ha destacado en los entornos escolares por las publicaciones pero está muy presente en los ámbitos donde las personas conviven en interacción estrecha.

El acoso se manifiesta de distintas formas. Referido al modo de abordaje pueden ser de tres tipos: verbal, física, psicológica.

Referido a la implicación de los participantes puede ser:

- ◆ **Directa:** es el que lo provoca y lo sostiene activamente
- ◆ **Indirecta:** los apoya pasivamente como espectador y lo utiliza para canalizar su propia agresividad de manera distante y desdeñosa.

Ninguna de estas manifestaciones es pura, pueden mezclarse entre sí y de hecho entre las relaciones estudiantiles de acoso se realiza así, mezclado tanto en formas como en tipos de implicación.

Stan Davis define la intimidación como:

“Forma de interacción social -no necesariamente duradera- en la que un individuo más dominante (el agresor) exhibe un comportamiento agresivo que pretende, y de hecho logra, causar angustia a un individuo menos dominante (la víctima). El comportamiento agresivo puede tomar la forma de un ataque físico y/o verbal directo o indirecto. En la interacción, pueden participar más de un agresor y más de una víctima.” (Davis, 2007, p. 11).

Telma Barreiro delimita la intimidación en función de la categoría de violencia:

“...el hostigamiento, el acoso, la amenaza sistemática que un estudiante o grupo de estudiantes realiza a otro estudiante, varón o mujer. La intimidación es una acción violenta, distinta a las peleas o duelos entres estudiantes y a

los enfrentamientos entre pandillas, e incluye desde ofensas sutiles, hasta violencia física que ocurre en forma reiterada; no es cuestión de agresiones esporádicas, sino que se trata de acciones repetitivas y permanentes” (Barreiro, 2009, p. 157).

Se caracteriza sobre todo porque hay uno o varios actores que operan como intimidatorios y otros u otros que resultan ser victimizados, maltratados, situación que se repite en forma sistemática y llega a constituir un patrón de conducta cristalizado o consolidado. La persona que recibe este maltrato sistemático puede padecer muy fuertemente esta circunstancia y, aunque muchas veces permanezca pasivo y no reaccione, su malestar interior puede suponer un intenso sufrimiento y generarle, en ocasiones, fuerte violencia interna no expresada (Ortega, 2004; Davis, 2007).

El tiempo que se prolonga mide la identidad del acoso como fenómeno estable o no. Cuando tiene manifestaciones puntuales de una o dos semanas de duración puede considerarse un fenómeno episódico. Incluso puede llegar a ser hasta accidental, fruto de un malentendido. El acoso o bullying de gravedad es el que se prolonga normalmente durante un curso académico, y es muy grave en sus consecuencias si va más allá de este tiempo (Ortega, 2004).³¹

El chico que permite durante tiempo prolongado ser victimizado es un sujeto generalmente de comportamiento aislado, inseguro, tímido, extremadamente respetuoso, suele tener buen rendimiento académico (aunque este dato no es definitorio). Hay que diferenciar entre episodios espontáneos y aislados. El chico o la persona no permiten por lo general que ese hostigamiento sea permanente, tiende a saber cuándo y cómo resolverlo de forma pacífica o no.

En cuanto al agresor, aunque se muestra fuerte y duro también experimenta sentimientos de inseguridad y tiene problemas con sus relaciones humanas. La violencia que muestra es una forma de reacción para expresar las carencias y frustraciones que sufre. Suele apoyarse en espectadores pasivos culpando a la víctima de la agresión. No hay que dejarles pensar que las cosas salen bien

³¹ Según Rosario Ortega (2004) la población masculina está más implicada que la población femenina; la ratio es de cinco a una. Pero pueden ser tanto víctimas como agresores. En este sentido, el problema del machismo o, digamos, la estimulación que la sociedad está haciendo a los varones para que sean gallitos les viene fatal porque les estimula al enfrentamiento, a resistir. En general los chicos están más implicados, pero las chicas empiezan a hacerlo hasta en formas en que antes no estaban implicadas, por ejemplo en violencia física o sexual. No obstante, el bullying de las chicas suele ser más de violencia indirecta. Por ejemplo, la exclusión social —con esta no te juntas—, el aislamiento o la difusión de rumores.

siendo así. Mostrarle las consecuencias que traen para él y para los demás (Davis, 2007).

La edad es una variable determinante en este tipo de conflicto. Las edades donde hay más acoso o bullying son de los 10 hasta los 15 años, es decir, los dos últimos años de primaria y los primeros de secundaria. Según Rosario Ortega (2004) un detalle relevante de las investigaciones es que a los 16 años declina mucho el acoso entre los adolescentes; a partir que los chicos y chicas pasan el período más agitado de la adolescencia, el acoso como manifestación externa tiende a desaparecer, pero los problemas que quedan en el agresor pueden llegar a tener formato criminal. Las víctimas pueden haber quedado dañadas permanentemente.

Rosario Ortega (2004) habla no propiamente de causas, sino de factores. Lo que ocurre es que son al mismo tiempo desencadenantes, es decir, que van a estimular que aparezca y se mantenga, y de prevención del riesgo. Estos factores aparecen en cuatro grandes campos:

- ◆ el propio sujeto,
- ◆ el contexto social familiar,
- ◆ la escuela,
- ◆ el contexto social general.

Factores referidos al sujeto es su realización social, las experiencias de violencia recibidos, el manejo afectivo en los entornos donde desarrollo su infancia, el pobre reconocimiento recibido, etc.

Factores referidos a la familia son los ambientes de agresividad, si ve violencia en casa, el sujeto crea la tendencia a repetirla o a recibirla. Es factor determinante la falta de diálogo con los padres, el autoritarismo paterno (Ortega, 2004; Díaz Aguado, 2005).

Factores referidos a las escuelas es la presencia de ambientes autoritarios (que tienden a aumentarlo), poblaciones estudiantiles muy crecidas para grupos exigüos de profesores; que tengan o no programas educativos de prevención, que apliquen los programas, o sea que además de educar en valores se actúe en la solución de manifestaciones que aparezcan³².

³² En esa línea consideramos que esta investigación más que dedicada al reconocimiento y prevención del acoso se orienta a la prevención de todo tipo de violencia y agresión escolar.

Factores referidos a la sociedad es la presencia de violencia estructural: por ejemplo el machismo³³, el autoritarismo, la tendencia a proteger al fuerte y permitirle cierta impunidad por miedo a las consecuencias³⁴.

Las razones por las cuales un estudiante es victimizado por sus compañeros pueden ser varias:

- ◆ Razones étnicas o religiosas.
- ◆ Aspecto físico (obesidad, estatura pequeña, el uso de anteojos, su color de piel, presencia de algún defecto físico).
- ◆ Razones de personalidad.
- ◆ Dificultades graves de aprendizaje.

En algunos casos, la situación es manifiesta y conocida por los docentes; en otros casos el estudiante afectado padece en soledad, y en silencio, el maltrato. Se produce lo que podríamos llamar “el padecimiento silencioso”.

Es importante diferenciar entre estos fenómenos de acoso o maltrato sistemático, donde hay un acosador y un sometido, de los antagonismos o de las peleas incidentales o permanentes, enconos tensiones no resueltas, en los que existe cierta paridad de fuerzas.

Algunos autores relacionan este fenómeno con la existencia de diferentes tipos de personalidad y de modalidades vinculares. Señalan la presencia de tres tipos de estilos básicos de relación interpersonal: el pasivo, el agresivo y el asertivo.

Estilo Pasivo: aquella persona que se presenta tímida o callada, casi nunca asume conductas agresivas y muchas veces soporta sin reaccionar actitudes desairadas de los otros. Prefiere callar, obedecer o marcharse antes que enfrentarse con una situación violenta.

Estilo Agresivo: se asocia con formas de accionar más fuertes o violentas, el sujeto tiende a dar órdenes o a adquirir un tono imperativo y a intentar imponer su

³³ Rosario Ortega piensa que el contexto se convierte en factor negativo, cuando no se distingue adecuadamente entre el bien y el mal en el trato al género. Estructuralmente y conceptualmente, no se diferencian, porque la violencia de género es también un abuso de poder injustificado que cursa con victimización, daño psicológico e impunidad moral de la víctima. ¿Cuál es la diferencia? Los personajes y los escenarios.

³⁴ En el estudio realizado en esta tesis doctoral, el 85% de los escolares saben decir quién está maltratando a quién, pero le tienen tanto miedo al matón que no lo dicen. Eso significa que todo el mundo en el aula lo sabe pero no se hace nada.

voluntad. Imprime a su voz, con frecuencia, una tonalidad alta e impositiva, suele dar respuestas tajantes.

Estilo Asertivo: son aquellas que pueden ser firmes sin ser agresivas ni autoritarias; no agreden, pero tampoco toleran o permiten que las agredan. Saben detener o frenar las conductas hostiles dirigidas a ellas, poniendo límites claros.

Estos estilos no pueden explicar, de suyo, los hechos de violencia y maltrato. En primer lugar, porque los acontecimientos se producen dentro de una estructura psicosocial, dentro de una institución y de un grupo, con una historia peculiar. Y, por otra parte, que un joven o un niño pueda desarrollar una personalidad más dominante y otro ser más tímido no implica necesariamente que se produzca humillación, violencia o sometimiento entre ellos. Además, que una persona sea dominante no significa necesariamente que disfrute humillando, sometiendo o hiriendo a los demás.

2.4.3. Los acosadores

Subsiste la pregunta acerca de por qué algunos estudiantes se sienten impulsados a hostigar a sus compañeros, a someterlos o a sojuzgarlos. Puede deberse a varias hipótesis. Las manifestaciones de agresión suelen indicar un grado de perturbación interior de la persona, una situación de malestar interno. A partir de esa sensación, siente un impulso o necesidad de agredir gratuita y sistemáticamente a otro. Tal vez tenga un grado de violencia interna que necesite descargar contra alguien y escoge un sujeto más débil o vulnerable (desplazamiento de la agresión); tal vez tiene gran necesidad de obtener reconocimiento y poder, de hacerse valer en el grupo. También se sitúan causas de ese malestar en condiciones exógenas a la escuela: insatisfacción de necesidades síquicas básicas, abandono, carencias afectivas, agresiones recibidas en el hogar, situaciones de descalificación o sobre exigencia, clima social generalizado de agresión y violencia en el entorno cotidiano (Barreiro, 2009).

El acosador no tiene que venir necesariamente de sectores desfavorecidos, en ocasiones viene de sectores favorecidos o estudiantes con buen rendimiento escolar y un alto reconocimiento de sí mismo (Davis, 2007). *“Sin embargo, debe considerarse que esta postura muchas veces no es más que una máscara. Debajo de esa máscara de aparente seguridad, puede ocultarse un sujeto inseguro, con una gran carencia en el nivel emocional, posiblemente sin figuras de apego en disponibilidad y con bajo reconocimiento por parte de sus figuras parentales. Tal*

vez un niño o joven compelido a buscar poder y reconocimiento dentro del grupo, o proveniente de un entorno donde recibe distintas formas de violencia, que lo conducen a descargar su agresión allí donde encuentra un eslabón más débil” (Barreiro, 2009, p. 158).

Según Barreiro algunas investigaciones identifica a los acosadores con hogares de “... *padres autoritarios, hostiles o sistemáticamente descalificadores, que los impulsan a asumir actitudes de superioridad o de dominio. Suelen ser personas con un pobre desarrollo afectivo que se pone en evidencia por su débil capacidad para la empatía. De este modo de humillar a otro puede obedecer, por un lado, a una conducta aprendida de los propios progenitores y, por otro, a una necesidad de autoafirmación, así como a la compulsión por producir una descarga o desplazamiento de la agresión interna acumulada. Esto emparenta la situación subjetiva de estos niños y jóvenes con el síndrome de lo que se ha caracterizado, dentro de la psicología social, como personalidad autoritaria”.* (Barreiro, 2009, p. 159).

2.4.4. Las formas de acoso

Entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que acosan a sus compañeros, Díaz Aguado (2005) y Davis (2007) destacan las siguientes:

A nivel personal:

- ◆ una situación social negativa;
- ◆ cuentan con algún reconocimiento social en amigos que les siguen en su conducta violenta;
- ◆ una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás);
- ◆ son impulsivos;
- ◆ con escasas habilidades sociales;
- ◆ con baja tolerancia a la frustración;
- ◆ con dificultad para cumplir normas;
- ◆ relaciones negativas con relación a los adultos;
- ◆ bajo rendimiento académico, problemas que se incrementan con la edad;
- ◆ no son muy autocríticos, (en las investigaciones se observa autoestima alta);

Entre los principales antecedentes familiares, suelen destacarse:

- ♦ la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño;
- ♦ fuertes dificultades para enseñar a respetar límites,
- ♦ la permisividad ante conductas antisociales;
- ♦ el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal.

Con relación a las posturas ligadas a la resolución de conflictos, los agresores:

- ♦ Tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos.
- ♦ Están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares, manifestándose igualmente como más racistas, xenófobos y sexistas.
- ♦ Tienden a identificarse con modelos sociales basados en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros.
- ♦ Tienen dificultades para colocarse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es primitivo si se compara con el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con «hacer a los demás lo que te hacen a ti o con lo que crees que te hacen», orientación que puede explicar su tendencia a vengar ofensas reales o supuestas.
- ♦ Comulgan con una serie de imaginarios culturales relacionados con el acoso escolar: “*chivato*”, “*cobarde*”, “*calumniador*” y “*gallina*”, que utilizan para justificar comportamientos y para mantener la conspiración de silencio que lo perpetúa en su poder.
- ♦ Están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. En ese sentido, parece existir una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los discípulos y la de hacerlo con el profesorado, y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido tal tipo de situaciones en la relación con los profesores.
- ♦ Son considerados por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, pero al mismo tiempo se sienten fracasados. El conjunto de características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se

integrarían individuos que no han tenido muchas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar.

- ♦ Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), en los cursos de educación secundaria obligatoria, en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, en aquellos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria en el contexto evaluado en este estudio.

Otra forma de instigación es el llamado “ciberacoso” (también llamado *cyberbullying* por su traducción al inglés). En realidad es el uso de redes electrónicas (correo electrónico, redes sociales, blogs, mensajería instantánea, mensajes de texto, teléfonos móviles, y websites) como mediaciones para mensajes difamatorios. Se acosar así a un individuo o grupo, mediante ataques personales u otros medios. Puede llegar a constituir penado según la gravedad y extensión de la ofensa. El ciberacoso produce un daño muy desfavorable e incontrolable a la imagen del afectado. El medio electrónico no se le puede controlar una vez utilizado.

Según el tipo y nivel de acoso se causar angustia emocional, preocupación. El ciberacoso puede ser tan simple como continuar mandando e-mails a alguien que ha dicho que no quiere permanecer en contacto con el remitente o tan complejo como incluir amenazas, connotaciones sexuales, etiquetas peyorativas haciéndolas públicas para los espectadores de las web.

Algunas de las características de este tipo de acoso son:

- ♦ Desamparo legal por el fácil ocultamiento del instigador.
- ♦ Modo de acoso encubierto.
- ♦ Invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar, desarrollando el sentimiento de desprotección total.
- ♦ No necesita la proximidad física con la víctima.
- ♦ Es un tipo de acoso psicológico
- ♦ Se puede perpetrar en cualquier lugar y momento.
- ♦ La omnipresencia y difusión instantánea de internet.
- ♦ Fácil agrupación de hostigadores,
- ♦ Cómoda reproducción y distribución de contenidos de carácter audiovisual.

2.4.5. La victimización

Entre los estudiantes que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones (Díaz Aguado, 2005; Barreiro, 2009), “*las víctimas pasivas*” y “*las víctimas activas*”. En unos casos y otros las actitudes interiores y las respuestas no son las mismas.

La víctima típica, o *víctima pasiva*, se caracteriza por alguno de estos rasgos:

- ◆ Viene de una situación social de aislamiento donde vivió escasa asertividad y su dificultad de comunicación,
- ◆ Tiende a tener conductas muy pasivas, con miedo ante la violencia y manifestaciones de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación);
- ◆ Acusada ansiedad, inseguridad y baja autoestima, características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas acerca de culpabilizarse ellas mismas de su situación y hasta de negarla, debido quizás a que la consideran como más vergonzosa de lo que lo hacen con la suya los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo) (Ortega, 2004).

La víctima activa, que se caracteriza por:

- ◆ Situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos con mayor rechazo por parte sus compañeros (superior al que tienen los agresores y las víctimas pasivas), situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización;
- ◆ Tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a poder elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación;
- ◆ Problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad), y con cierta disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes (Ortega, 2004).

Dichas características han hecho que, en ocasiones, este tipo de “*víctimas activas*” sean consideradas como «provocadoras». Esta asociación es necesario evitarse para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima de su situación de acoso. Esta tendencia suele existir respecto a cualquier tipo de violencia, también en la escolar. La situación de las “*víctimas activas*” es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

Fiotti Gabriela (citada por Barreiro 2009) plantea una estrategia básica la de incluir al victimario al mismo nivel de necesidad de la víctima: Frente a la situación de violencia se puede mirar al victimario como posible víctima y pensar o sentir que es bastante probable que él mismo haya sido descalificado por figuras muy significativas; también suponer que ese sea el modo de comunicación por el grupo primario, o que el sistema escolar lo presiona en exceso. En definitiva se podría ver a ese estudiante como una persona que sufre, que necesita auxilio y asume esas respuestas extremas y agresivas por razones de imposibilidad de dar otras respuestas.

Rosario Ortega (2004) pregunta sobre estas definiciones ¿Cómo interpretar los resultados obtenidos sobre las características de las víctimas? ¿Pueden ser considerados como meros problemas individuales, y, por tanto, superables a través de un adecuado entrenamiento social para que adquieran habilidades para salir de dicha situación? o ¿exigen ser reconocidos también como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad?

Esta autora plantea que la respuesta que se dé a estos interrogantes tiene una gran importancia, porque de ella dependerá la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo, así como la posibilidad de contribuir a contrarrestar la frecuente tendencia que se produce en todo tipo de violencia (incluida la escolar) a justificar el acoso culpabilizando a la víctima, que suele activarse no sólo en los agresores sino también en las propias víctimas y en las personas de su entorno.

Se puede afirmar con Díaz Aguado (2005) que tales tendencias están muy relacionadas con la necesidad de creer que el *mundo es justo* (Lerner, 1980), y con la de confiar en que los graves acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Para no contribuir a dicha tendencia, y sí a la de su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones psicológicas acerca de la situación de la víctima, enfatizando los cambios que son necesarios llevar a cabo en la escuela para prevenir la violencia, evitando describir las características individuales que incrementen el riesgo con términos que puedan activar la tendencia a culpar a la víctima.

Es en definitiva una estrategia que asumen los espectadores del acoso. Los compañeros, al crear relaciones, superan la victimización posible que les puede ocurrir (Díaz Aguado, 2005). El estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso (pero son espectadores que alientan o se distancian) está creciendo de forma relevante en los últimos años, al observarse

que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce.

Como reflejo de la significación que tiene su papel, cabe destacar uno de los resultados que, de manera sistemática, se repite en los estudios sobre el perfil de las víctimas y de los agresores, en los que se observa que las primeras suelen estar muy aisladas, sin amigos, y ser bastante impopulares, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores, sobre todo entre las víctimas activas.

Para explicarlo conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre y de que aumente su aislamiento. Tener amigos y caer bien son circunstancias que protegen contra la victimización, aunque el carácter protector de los amigos es casi nulo si proceden del grupo de víctimas, debido tal vez a su debilidad a la hora de intervenir.

Los compañeros al crear relaciones, superan la victimización (Díaz Aguado, 2005; Davis, 2007). El estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso está creciendo de forma importante en los últimos años al observarse que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce.

Como reflejo de la importancia que tiene su papel, cabe destacar uno de los resultados que, de manera sistemática, se repite en los estudios sobre el perfil de las víctimas y de los agresores, en los que se observa que las primeras suelen estar muy aisladas, sin amigos, y ser bastante impopulares, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores, sobre todo entre las víctimas activas.

Este capítulo ha definido conceptos y nociones claves para comprender los fenómenos que afectan a la convivencia de los estudiantes en los medios educativos. Se comenzó con la definición de la agresividad, agresión, violencia y conflicto. En otro momento se ha pasado a describir como la escuela es una institución que, tanto por su presión social como por su presión interna, está llamada a tener en cuenta los conflictos y a aprender a canalizarlos para sus miembros.

En el capítulo siguiente se mostrarán elementos fundamentales para la formación en actitudes y valores en los medios educativos como medio eficaz para la preparación y prevención de los conflictos en las aulas.

CAPITULO 3º

VALORES Y ACTITUDES, CONTENIDOS BÁSICOS DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

INTRODUCCION. FORMAR PARA LA CONVIVENCIA

En el capítulo que viene a continuación se mencionarán 4 secciones dedicadas a la educación de las actitudes con los valores pertinentes para socializar la convivencia, necesarias para responder a las violencias y agresiones en estudiantes de bachillerato.

En el numeral 3.1 se dedicará a mostrar las claves pedagógicas para la educación de los sujetos en valores y actitudes. Se desarrollará de esta manera. 3.2 se pasará a tratar sobre la definición de valores y su formación en las personas; para después tratar las dimensiones en las cuales están compuestas las actitudes y como se constituyen en el los sujetos a partir del numeral 3.3.

El fin de la investigación ha sido determinar los niveles de apropiaciones de los valores y las actitudes a partir de un programa de formación en convivencia y resolución de conflictos de nivel medio. Al final de cada sección se ofrecerá un apartado donde se describirán los indicadores en los cuales se pueden descubrir si un joven ha asimilado dichas actitudes en sus valores.

3.1. EDUCAR EL SER HUMANO PARA LA CONVIVENCIA

La sociabilidad es una forma de salir del aislamiento del ser (Levinas, 2008). Educar es acompañar a sujetos a descubrir sus capacidades y respuestas de su propio desarrollo; educar es desbloquear lo que les impide ese crecimiento y conectarse con otros sujetos que están en ese camino (Dewey, 2002). Educar es apostar por una relación racional pero no intelectualista, más centrada en las dimensiones de la persona.

Por lo cual será mostrado a lo largo de esta sección como la educación de actitudes es la vía de actuación preventiva contra la violencia en al aula y en la escuela. Educar es colaborar con los sujetos para que se encuentren como seres humanos, puedan integrarse, reconocerse y situarse como miembros cualificados

de la comunidad humana. Este tipo de educación permite promover identidades negociadoras para la sociedad.

3.1.1. La educación: encuentro personal

Cada vez más los educadores se encuentran en las aulas de enseñanza media manifestaciones de violencia que interrumpe el proceso educativo. Esto hace que se pregunten cómo educar, como atender estudiantes que tienen frente a sí para abordar su interioridad confundida (Barreiro, 2009).

La revisión de la metodología de la enseñanza en las últimas décadas, incluso de la educación en valores, muestra el predominio de las estrategias cognitivas sobre las socio-afectivas. Según Ortega Ruiz (2003) en su propuesta de Pedagogía de la Alteridad, el interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, la tolerancia, el civismo, entre otras cosas no suelen formar parte del equipaje de capacitación final para una persona educada.

La visión de la educación como entrenamientos cognitivos y técnicos ha tenido sus consecuencias inmediatas en propuestas educativas. Esta visión ha cortado los lazos de comunicación de la escuela con la realidad de su entorno perpetuando la inmadurez en los estudiantes y ha generado una especie de aislamiento en la enseñanza que bloquea dramáticamente la formación de personas hacia un conveniente espíritu crítico y de transformación social. (Ortega Ruiz, 2003).

Martin Rodríguez Rojo (1992) apunta que educar en el momento actual supone un cambio de paradigma: pasar del modelo de la acción, del sujeto - objeto al comunicativo de sujeto. Entablar relaciones entre dos tus, de igual a igual, sin coacciones, coordinadamente, hasta llegar a acuerdos, diálogo libre y radical, modelo comunicativo. Esto presupone aceptar el contexto de la vida, lleno de tradiciones culturales y personales, de respeto a los roles y comportamientos de cada uno. También supone comprensión, habla y acción; “actos de habla” llenos de contenido y que lleven a relaciones. La acción comunicativa en educación, no solo abraza la información acerca de un objeto, sino también las relaciones interpersonales.

Edgar Morín (1999), en su libro: *Siete saberes para la educación del siglo XXI*, describe al ser humano como es un ser complejo que necesita ser mirado con visión integral. En el trabajo educativo emergen grandes oportunidades y grandes contradicciones para el reconocimiento de esta integridad. Es urgente educar al ser humano en todas las facetas de su personalidad no sólo la dimensión racional.

Esta urgencia de educar al ser humano como unidad integral indica la pregunta si a partir de las disciplinas escolares actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humana; la educación tiene que mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja. La visión de la naturaleza humana está completamente desintegrada en las actuales propuestas curriculares. En el fondo ha imposibilitado aprehender eso que significa “ser humano”. Es necesario restaurar la educación de tal manera que cada uno tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos. Así, la condición humana sería objeto esencial de toda educación (Morín, 1999).

3.1.2. La pedagogía como reconocimiento del otro

Este acercamiento a la complejidad del sujeto y sus comunidades es asumido por Ortega Ruiz cuando plantea que educar supone reconocer al otro. Educar es fundamentalmente encontrarse con otros seres humanos y transmitir la propia experiencia vital. Nada suple la inevitable mediación del profesor que, desde lo que “es” forma. En cierta manera, su persona está en medio entre lo que aprenden los alumnos y el modo o estrategias de cómo lo aprenden. El docente se hace presente en toda su persona ante los estudiantes. El profesor, no sólo por las estrategias que utiliza, se hace presente y actúa en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también por el crédito o su integridad. Esta ejerce ante los estudiantes una gran fuerza de influencia (Ortega Ruiz, 2003).

La educación supone algo más que la simple implementación de técnicas y conducción de procesos de aprendizaje. La relación más influyente que se produce entre educador y educando, no es la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza frente a un sujeto necesitado de conocimientos. La relación más impactante es la relación de acogida (Ortega Ruiz, 2003).

Ser acogido implica el reconocimiento del otro como persona. De ahí que la pedagogía de la alteridad comparte algunos de los postulados de Carl Rogers (2002). En ellos se señalan que el objetivo de la educación es la facilitación del aprendizaje, visto como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. Indica que las características que facilitan el aprendizaje son la autenticidad del facilitador, es decir, una persona consciente de sus experiencias y capaz de comunicarse con el estudiante como

una persona real, sin máscara, que acepta tanto sus sentimientos como los de sus estudiantes, a quienes ve como personas.

Se quiera o no, el encuentro educativo siempre ocurre entre la mediación de unos actores educativos que constantemente se influyen. Puede ser un encuentro con una acogida asertiva y creativa o puede ser un encuentro distante frío, racional, de un tipo más técnico, procedimental o competitivo. El encuentro entre profesor y estudiante, y entre los estudiantes, crean unos estilos de acogida que marcan los procesos educativos.

Cuando se educa se tiene el peligro de ver al educando como simple objeto de conocimiento, o como un sujeto al cual se debe conocer en todas sus variables personales y sociales para garantizar el éxito de la actuación profesoral, o como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, o como una prolongación del mismo profesor (Ortega Ruiz, 2003). En realidad estas son formas de encuentro donde el sujeto que se percibe (y lo que es peor), siente la pobreza de la presencia del otro.

La actitud pedagógica que produce frutos integrales en las personas de los sujetos educativos es la del acercamiento real. Este acercamiento es el que permite que se expresen y puedan superar sus contradicciones internas y sus agresividades latentes (Barreiro, 2009). La relación educativa es la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto, sino del concreto; es el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz que necesita adquirir conocimientos (Ortega Ruiz, 2003).

Esta dinámica en el fondo exige la respuesta responsable, es decir, ética a la presencia del otro: *“hacerse cargo del otro”*, asumir la responsabilidad de ayudar a su nacimiento a una “nueva realidad” que siempre se espera en la educación (Ortega Ruiz, 2003). Para que emerjan nuevas respuestas en un sujeto se necesita colaborar con él su formación integral y compleja (Morín, 1999).

No es posible crear procesos de formación integral en educación sin que los sujetos implicados se reconozcan entre si y sin voluntad de acogida. Y tampoco es posible si el educando no se percibe ante el educador como reconocido, como alguien con quien se quiere establecer una relación de acogida por todo lo que es, no sólo por aquello que hace o produce. Es una relación de respuesta con el otro concreto, singular e histórico que siente, goza, padece y vive. (Ortega Ruiz, 2003).

Puig Rovira (2001) describe como todo proceso educativo que toca toda la persona se apoya y produce la asimilación de actitudes interpersonales básicas: la comprensión empática y la autenticidad.

- ♦ **Comprensión empática** se refiere a la capacidad de entender desde el interior las reacciones de un estudiante y ser consciente de forma vivencial del modo cómo el estudiante experimenta su proceso de formación. Se trata de entrar en el universo de sentimientos sin ninguna defensa ni juicio previo.
- ♦ **La autenticidad** o congruencia del acompañante es la capacidad de ser una persona verdadera y autentica consigo misma y capaz de entrar en relación con los demás sin mascarar, ni fachadas. Se trata de que el que escucha ponga de acuerdo sus sentimientos, la conciencia que tiene de ellos y las expresiones externas con que los manifiesta.

“La consideración positiva incondicional o mejor dicho la consideración, aceptación y confianza en el otro supone su reconocimiento en tanto alguien que no me intranquiliza, sino que me permite estar seguro de que tiene suficientes posibilidades personales para lograr lo que se propone. Si soy capaz de experimentar esa confianza, podré aceptar al otro como alguien distinto y lograré abstenerme de juzgarlo.” (Puig Rovira, 2001, p. 168).

Si la educación es mutua aceptación y reconocimiento del maestro y del estudiante (Ortega Ruiz, 2009), esto implica una voluntad de responderse uno al otro en la acogida gratuita y desinteresada. Esta propuesta permite que el estudiante se perciba que es *“alguien”* para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal.

Esta propuesta de reconocimiento mutuo para una educación efectiva parte de 5 principios:

- a. Educar es ayudar a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura; educar más allá de la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables.
- b. Educar es una acción que requiere un equilibrio delicado al ayudar al nacimiento de algo nuevo, singular; a la vez que se continúa una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada.

- c. Educar implica un reconocimiento del papel de la afectividad. No se puede educar sin afecto que busque el inicio de nuevas formas de humanidad en los educandos.
- d. El educador necesita sentirse como un entusiasta de las formas singulares de la vida; está convencido que encontrará diversidad de los educandos y esa diversidad es una riqueza a tener en cuenta.
- e. El educador es un escrutador incesante de la originalidad. Por lo cual se empeña de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento uniforme para promover en los educandos las originalidades que conservan dentro de ellos.

Ortega Ruiz insiste que el docente, que pretende acoger al otro necesita percibir lo que es; y esto significa sentirlo reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también *“aceptar ser enseñado por el otro”* (educando) cuando irrumpe en la vida del educador.

Ortega Ruiz, cita a Levinas (1987, p. 75) que lo expresa con estas palabras:

“...abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro...”

Acoger es confiar en la vida de los educandos. Esto es significativo para estudiantes que han experimentado la agresividad y la violencia. Es en esa acogida, cuando el educando empieza a percibir la experiencia de la comprensión del sí mismo, del afecto respetuoso hacia lo que es. Experiencia que puede ver plasmada también en los demás compañeros de aula, en toda la comunidad educativa si ellos también son acogidos.

La acogida, en educación, es más que una postura estratégica. Es el reconocimiento de la radical alteridad del educando, de su dignidad inviolable. En ese acto de acoger, los educadores salen de sí mismos, evitan reconocerse en los estudiantes, hacerlos extensión de sí mismos. Escuchan, valoran, interpretan y

responden a las demandas internas del otro, y en el ejercicio de una discontinuidad existencial se esfuerzan para que el otro tenga su propia identidad. Esa dinámica es hacerse cargo del otro.

“...entender la educación desde la radical alteridad del educando significa plantear la educación como una acción responsable de afirmación del otro en todo lo que es, como acogida y reconocimiento de la persona, no de una parte de ella. Es la persona del educando quien se constituye en objeto de mi acogida, de mi dependencia ética, no sus ideas y creencias, estas tan sólo le acompañan...” (Ortega Ruiz, 2003, p. 6).

Por lo que el modo más apropiado de definir la educación es como acontecimiento ético. ¿Por qué acontecimiento ético? Los educadores tienen delante de sí unos seres a quienes no pueden mirar y responder como “objetos” sino como sujetos; a quienes no podemos mirar y pasar de largo sino detenerse a considerar en toda su extensión. Los educadores viven el encuentro con sus estudiantes como un acontecimiento que los afecta, que no los deja indiferentes, que los interpelan, que los sacan de su aislamiento (Ortega Ruiz, 2003).

Esto implica una visión de apertura, de no total programación en los sujetos que se forman. Hay en ese encuentro un componente imprevisible que se resiste a la previsión y al control de todo lo que se encontrará en los estudiantes. La acogida y el hacerse cargo de los estudiantes depende de las actitudes vitales de los profesores y escapa de la visión de educar como planificación fría y calculada (Ortega Ruiz, 2003; Barreiro, 2009).

Camors lo llama defensa de la centralidad personal donde los educadores saben que los mismos estudiantes irán tomando el control de su proceso.

“Esto permite reconocer y defender la centralidad del ser humano, en las propuestas y en el desarrollo de los procesos educativos. En la educación social, todo el proceso de elaboración de la propuesta educativa se realiza en función del sujeto que tenemos por delante. Con ese sujeto se desea establecer una relación educativa, se le propone realice acciones educativas porque suponemos le significarán efectos y proceso. Dependerá del sujeto su continuidad y el futuro, los objetivos y la direccionalidad que les imprima.” (Camors, 2005, p. 14).

Se educa para que los estudiantes puedan superar las carencias y fracturas humanas; para que los estudiantes puedan superar sus frustraciones y sus agresividades latentes. Esto implica una mirada de acercamiento real a los

estudiantes para que se expresen sus preguntas más hondas. Muchas veces hacen esto con acciones y no con formulaciones (Barreiro, 2009).

Educar es dar una respuesta debida para que esos que se educan vayan siendo ellos mismos en medio de sus atmósferas culturales que responden a una tradición. Ese diálogo de aceptación entre educadores y educandos como actores sociales en crecimiento, permiten el nacimiento de nuevos gestores sociales que dan nuevas respuestas a la realidad humana desde el aprendizaje de valores sociales (Touraine, 1997).

Sin embargo, la acogida educativa no nace de una concepción de utilidad, brota del convencimiento de que se es responsable de los otros como sujetos y como comunidad. Esto hace llegar a la conclusión que ni el educar, ni el aprender es un acto privado ni indiferente, sino que tiene repercusiones inevitables para la sociedad. En la vida, y todavía más en educación, se posee interdependencia ética que no puede ser ignorada. Al crecer juntos se establecen lazos de responsabilidad mutua que erige sujetos comunitarios en los mismos actos individuales que hacen. El docente se convierte así en un mediador que educa a un ser humano y de cierta manera impulsa la realidad de ese ser humano que educa (Ortega Ruiz, 2003).

“La pedagogía sea hecha como sea hecha siempre tiene un compromiso político. Una relación pedagógica no es nunca “intimista” “yo-tú” en la cual sólo intervienen sujetos singulares, presentes en el mismo tiempo y espacio. Tiene una dimensión social que hace intervenir la presencia de terceros, de los otros con todos sus derechos. Despojar a la educación de esas dimensiones es reducirla al adoctrinamiento o a la comunicación de datos de información” (Ortega Ruiz, 2003, p. 15).

Se educa para formar parte de un “otros”, de comunidades humanas; además estas agrupaciones tienen la expectativa de ese mismo desarrollo educativo que se está produciendo (Morín 1999; Touraine, 1996; Ortega Ruiz, 2003).

La educación además de estar ligada a los problemas que afectan a las personas concretas, brota de esos mismos problemas. Todas las personas tienen derecho a vidas dignas y justas, el derecho a decir su palabra en todas sus manifestaciones, el derecho a proyectar y construir su futuro. Es aquí donde la presencia de un tercero tiene una fuerza definitiva en el acto de educar. La educación como reconocimiento de los derechos, como reconocimiento de la urgencia de la palabra, como camino de proyección del futuro, es la integración de la alteridad de otros que van siendo cada vez más testigos y participantes de la acción de educar

y aprender. Se educa para que el sujeto particular se desarrolle, pero también para que los otros sujetos que convivirán con él, se beneficien del mismo modo. He aquí que toda acción de educar no es sólo un acto de alteridad individual, sino es un acto de alteridad solidaria (Ortega Ruiz, 2003).

En el origen de esta educación no está la razón, sino el sentimiento de solidaridad con los otros seres humanos en cuanto dignos de felicidad y reconocimiento. Se educa por un sentimiento cargado de razón, por la conciencia de que los otros sean reconocidos en sus circunstancias concretas.

“...hay, más bien, una evidencia que se impone como un hecho “natural” que es la aspiración de los seres humanos, de todos los seres vivientes a la felicidad, al reconocimiento de su dignidad inviolable...” (Ortega Ruiz, 2003, p. 8).

La educación no se agota sólo en procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, afecta, trastoca todas las dimensiones de la persona. Educar, en lo más básico, es un intercambio de habilidades sociales. La transferencia de lo que se aprende y de lo ya aprendido es mayor cuando hay una cierta conciencia de lo que se está haciendo y porque se está haciendo y por quienes se está haciendo.

Por lo cual se puede ver que la resolución de problemas interpersonales, en la que el aprendiz no se limita a reproducir modelos de conducta, sino que debe generar sus propias soluciones para los nuevos problemas que se plantean. Tanto la adopción de roles como la solución de problemas interpersonales trascienden el aprendizaje teórico al incidir en las representaciones sociales que el aprendiz tiene con respecto a los otros y a las situaciones de interacción en que debe desplegar sus habilidades. La adquisición de habilidades sociales se va centrando cada vez más en la adquisición de nuevas representaciones sociales y valores sociales. (Pozo, 2005).

Educar es, también, preparar para “juzgar críticamente” lo que está pasando en las condiciones de vida de los educandos, muchas veces “desinformados” respecto a los axiomas admitidos sutilmente por el *statu quo* cuando este intenta hacer coincidir la verdad con un determinado punto de vista o con la consecución de unas ventajas concretas (Ortega Ruiz, 2003). No puede ignorar que conocer la realidad que envuelve al educando exige desenmascarar las redes de “información” que ocultan y deforman la realidad.

El educador no puede renunciar a su función más primaria: ayudar a un nuevo nacimiento de alguien que asuma la responsabilidad de vivir no sólo con los otros, sino también para los otros en sociedad para transformarla. (Ortega Ruiz, 2003).

3.1.3. Educar para la convivencia en ambientes extremos

Frente a la violencia que está emergiendo en los centros educativos existen retos a superar. El paradigma tecnológico, que visualiza la educación como procedimientos para la adquisición de destrezas para la vida, o el paradigma neoliberal de educación para la competitividad, no son suficientes.

Este tipo de visión educativa con acento en lo humano y personal, tiene más incidencia en la superación de la violencia entre los estudiantes (Ortega Ruiz, 2003; Barreiro, 2009). El Bulling es un ejemplo de reto a responder en ambientes de educación media (Davis, 2007). Los estudiantes que necesitan superar determinadas respuestas adquiridas en sus entornos familiares y comunitarios, encuentran en las dinámicas agresivas y violentas (tanto al dar como al recibir) unas falsas soluciones a sus carencias personales.

En realidad experimentan lo que Pozo (2005) llama “la indefensión aprendida”. Hay experiencias ligadas a los procesos de crecimiento educativo donde los estudiantes viven esta condición. La “indefensión aprendida” es un fenómeno del aprendizaje que consiste en adquirir una pérdida generalizada de control sobre los sucesos del entorno. Las personas saben que hay situaciones que no pueden controlar (fenómenos naturales o biológicos). Cuando lo que no se puede controlar, afecta a aspectos centrales del desarrollo vital (relaciones familiares, ambientes de relaciones, futuro profesional, el curso de un aprendizaje, etc.) se percibe que las consecuencias pueden ser graves.

La indefensión se adquiere, cuando lo que sucede en el entorno es independiente de lo que las personas hagan o intenten hacer. En esas condiciones las personas pierden el control de los acontecimientos y pueden caer debilitados en un estado más o menos severo y generalizado de indefensión.

La “indefensión aprendida” como la describe Pozo (2005) tiene cuatro rasgos que afectan el desarrollo en ambientes de aprendizaje:

- a. **Una reducción de la tasa de respuestas o conductas.** Las personas inician o intentan menos conductas de aprendizajes o de búsqueda de

soluciones. Lo cual reduce las posibilidades de tener éxito y a su vez aumenta la sensación de estar sin protección.

- b. **Una pérdida de autoestima.** Esto significa que se generalizan creencias negativas sobre la propia valía para el aprendizaje o el trabajo. Al no perseverar ante la visión de la propia vida como un fracaso, se reducen las posibilidades reales de tener éxito.
- c. **Una pérdida de la eficacia cognitiva.** Los que padecen esta situación genera déficits en sus aprendizajes. Estos rinden menos en tareas que requieren un esfuerzo de aplicación y una implicación personal. En realidad perciben que controlan los acontecimientos menos de lo que en realidad lo controlan. Son muy lúcidos en la apreciación de la pérdida del propio control, pero no de lo que tienen controlado. Lo cual provoca debilidad sobre sus propias posibilidades reales.
- d. **Mayor sensibilidad emocional.** Estas personas poseen una mayor sensación de abatimiento e inseguridad personal que se activa continuamente ante el más mínimo fracaso o contratiempo, de forma que la “persona indefensa” tiene fenómenos de sobrerreacción ante situaciones en apariencia pequeñas.

Este autor asegura que los cuatro rasgos no sólo son una consecuencia de la indefensión, sino que a su vez actúan como causas, al instaurarse en el sujeto como círculo vicioso. Según Pozo (2005) el concepto de “*la indefensión aprendida*” sirve para entender mejor el estado depresivo en que están sumidos muchos aprendices en situaciones límite.

Si un escolar percibe que no puede controlar su propio aprendizaje y sus relaciones escolares, está condenado al fracaso y adoptará un estilo motivacional que no le ayudará en su desarrollo humano. Para superar los fenómenos del Bulling y de la indefensión aprendida se necesitan propuestas más integrales en educación (Pozo, 2005).

3.2. LAS CREENCIAS, LOS VALORES Y SU IMPACTO INTERPERSONAL

Educar es transformar los intereses reorientando las perspectivas sociales y culturales en las personas y en comunidades. Los sujetos en los intercambios de la socialización secundaria descubren el valor de las instituciones sociales y las interacciones cotidianas que se realizan a través de ellas. Este fue el proceso

descrito en el capítulo anterior que contaba con la “externalización, objetivación e internalización” (Berger y Luckman, 1983) de los procesos violentos.

A lo largo de este apartado se describirá cómo las representaciones sociales son visiones culturales compartidas sobre realidades sociales. Estas permiten la construcción de creencias; estas serían conclusiones reflexionadas en las cuales los sujetos confían para sus visiones de la vida y sus interacciones. Estas dimensiones personales, a su vez, sustentan los valores que son marcos referenciales para la acción y las evaluaciones que los sujetos necesitan para la convivencia.

3.2.1. Las Representaciones Sociales

Para Pozo (2005) las representaciones sociales son visiones culturales socialmente compartidas. Sirven para poder moverse con cierta eficacia en el territorio social compartido. Las personas necesitan estos “mapas comunes”, esquemas, bosquejos socio - culturales que conectan y hacen sentir (en ocasiones un poco ilusoriamente), que se vive en una misma esfera con otros.

Las personas, al aprehender su cultura en los procesos de educación adquieren estas representaciones que les permiten predecir, controlar, y sobre todo interpretar la realidad de una manera acorde con las personas que les rodean. Estas representaciones tienen un origen colectivo o cultural aunque son asimiladas individualmente por cada individuo. Abarcan los más variados ámbitos del conocimiento social, todos aquellos ámbitos donde se necesitan compartir visiones con los demás para poder orientar la convivencia dentro del territorio social. Son vehículo fundamental para la asimilación cultural.

Esta asimilación cultural en cada persona o grupo humano no se limita a reflejar o reproducir la realidad, sino que construyen o elaboran realidades propias, en las que viven quienes las comparten. Son como “anteojos” a través de los cuales se percibe el mundo. Hay un doble proceso de construcción: la elaboración socio comunitaria de los anteojos, la apropiación personal de esos anteojos (Pozo, 2005).

Cornelius Castoriadis (1993) plantea la representación social como una acción psicológica de los sujetos. Esta posee una función simbólica que contiene un significado. Este significado tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en el que vive y con el que se relaciona, la representación es una organización psicológica, una modalidad de conciencia particular.

Este concepto es explicado con más detalles por Denise Jodelet (1984) en su descripción del proceso de formación de la representación social en el cual define cinco momentos:

1. El sujeto se halla en una situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece como un dato de cognición social.
2. El sujeto expresa el sentido que da a su experiencia en el mundo social, de esta manera la representación es considerada como una expresión por cuanto es propia de los sujetos que comparten una misma experiencia social o una misma condición social.
3. La representación toma forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Sus propiedades provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad del discurso.
4. El sujeto hace práctica social, la cual está influenciada por el lugar que éste ocupa en la sociedad.
5. Surgen nuevas relaciones intergrupales las cuales determinan la dinámica de las representaciones en esas comunidades y personas.

Sergei Moscovici (1984) apunta que estas representaciones sociales son sistemas que sostienen valores, ideas y prácticas, con dos funciones:

1. Establecer un orden que capacite a los individuos a orientarse a sí mismos con su mundo social y material, y dominarlo.
2. Hacer posible la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndolos de un código de intercambio social, y otro para nombrar y clasificar sin ambigüedades, los varios aspectos de su mundo y de su historia individual.

En esta concepción, Moscovici plantea cuatro elementos constitutivos de la representación social:

- ♦ **Primero:** La información que se relaciona con lo que “yo sé”.
- ♦ **Segundo:** La imagen que se relaciona con lo que “veo”.
- ♦ **Tercero:** Las opiniones con lo que “creo”.
- ♦ **Cuarto:** Las actitudes con lo que “siento”.

Elementos estos que se toman como guía para el análisis de la información que se está recibiendo continuamente del entorno cultural, de los sujetos, de las comunidades, de los intercambios cotidianos.

La representación colectiva no puede ser asimilada a la suma de representaciones de los individuos que componen la sociedad. Es una realidad que tiene existencia propia por fuera de los individuos que en cada momento deben conformarse a ella. Su función es preservar los nexos entre los miembros de un grupo preparándolos para pensar y actuar uniformemente.

Plantea respecto al imaginario social que las expresiones de la sociedad (objetos, símbolos, signos) son la marca, la identidad de los que forman parte de un grupo humano. La sociedad constituye cada vez, su propio orden simbólico, en un sentido muy distinto de la manera en que lo puede hacer el individuo, pero esta constitución no es libre, su materia se habrá de sacar de lo que ya está ahí. Así mismo la sociedad constituye su propio simbolismo pero no con toda libertad, pues incide lo natural, lo histórico, lo racional.

En este sentido el simbolismo supone la capacidad de establecer entre dos términos un vínculo permanente, de modo que uno de estos “represente” al otro creando una red de símbolos que es establecido y regenerado en prácticas sociales, modelo del proceso de la formación de la identidad colectiva.

El imaginario social: objetos, símbolos, signos marcas de identidad del grupo humano. Es la capacidad de establecer entre dos términos un símbolo permanente creando así una red de símbolos que sostienen la formación de la identidad colectiva (Castoriadis, 1993). Esto nos abre al concepto de creencias.

3.2.2. Las creencias

En el ámbito de estos imaginarios sociales están las creencias. Las creencias son reagrupamientos personales del conocimiento y la afectividad en los sujetos y las comunidades: ideas, opiniones, informaciones sobre un objeto social al cual la persona le atribuye una carga relevante.

Itziar Elexpuru (2005) presentando las definiciones de valores de Hall – Tonna apunta que las creencias conforman la filosofía de la propia vida. Es como adherirse a un sistema de afirmaciones, conjunto de principios o filosofía establecida para que guíen la propia vida y sus acciones.

Joan Traver (2000) define las creencias como una categoría básica y fundamental.

“...La creencia es aquel elemento o categoría donde reside toda la información y conocimiento que una persona tiene sobre el objeto de una actitud. En la creencia quedan reintegrados todos los conceptos referidos al ámbito de conocimiento: ideas, opiniones, informaciones, etc. Una creencia aparece cuando una persona le atribuye a un objeto de conocimiento un atributo considerado como discriminable e importante para su vida, por lo que su dimensión esencial es la cognitiva...” (Traver, 2000, p. 115).

Traver (2000) apunta que las creencias representan la base sobre la cual el sujeto realiza la evaluación intelectual del objeto social. La carga afectiva de las actitudes, no deriva directamente de esta, sino que depende de los sentimientos agradables o desagradables que le provoca el objeto actitudinal, y que influye en cómo éste es percibido.

Las creencias referidas a su origen pueden ser de dos tipos: conductuales y normativas.

“Conductuales: reflexiones y conclusiones en torno a los resultados de las propias respuestas. Vienen representadas por el convencimiento que el sujeto tiene, a partir de la información poseída, de que realizando una respuesta dada obtendrá resultados positivos o negativos para él. Son las creencias, asumidas por el sujeto, por las que le asocia un atributo a un objeto de conocimiento. De las creencias conductuales se deriva la actitud hacia el comportamiento, fruto de la evaluación cognitivo-afectiva que el sujeto realiza sobre las presumibles consecuencias de esa conducta. La fuerza de la creencia conductual es la probabilidad subjetiva con la que es asociado el atributo al objeto.

Normativas: reflexiones y conclusiones en torno a las normas sociales imperantes en el contexto próximo tal y como es percibido por el sujeto, por la presión social que siente el individuo. Son el convencimiento que el sujeto tiene sobre lo que, determinadas personas o instituciones, importantes para él, esperan que realice. Las creencias normativas determinan la norma subjetiva o creencia del sujeto sobre si sus referentes significativos apoyaran o rechazarán la realización de la respuesta, en función de la motivación que el sujeto tenga para materializar las expectativas creadas en torno a él. Este tipo de creencias guardan relación con las metas de aprendizaje que persigue el estudiantado y que están relacionadas con la valoración social. Este tipo de metas provocan una respuesta emocional que se deriva de la respuesta

social a la propia actuación. La fuerza de la creencia normativa es la probabilidad subjetiva por la que un sujeto atribuye un predicado social a un objeto.” (Traver, 2000, p. 115).

La creencia en fin es aquel elemento o categoría donde se apoya y sustenta la información y conocimiento que una persona tiene sobre el objeto social. En la creencia quedan reintegrados todos los conceptos referidos al ámbito de conocimiento: ideas, opiniones, informaciones, etc.

“...una creencia aparece cuando una persona le atribuye a un objeto de conocimiento un atributo considerado como significativo e importante para su vida y se constituyen en las bases de las creencias sociales. Estas son las bases a partir de las cuales el sujeto realiza sus evaluaciones de los objetos sociales.” (Traver, 2000, p. 7).

Las creencias no sólo tocan el ámbito de lo cognitivo, también tocan el ámbito de lo afectivo o emocional. A las ideas, opiniones e informaciones se les atribuye una carga afectiva, aquella aceptación, aprobación y conformidad que le dan las personas con las cuales se viven y se quiere prosperar. Una persona no se desarrollaría en un ámbito comunitario si está cuestionando todo el tiempo las conformidades de todos.

Las creencias forman parte de la identidad que el individuo quiere construir con otros, tanto como las actitudes. Estas, como veremos en secciones siguientes, son más tendencias de respuestas que asimilamos y organizamos ante sujetos o acontecimientos sociales y culturales. Las creencias serían “tendencias de confiabilidad o apreciación” frente a determinados principios, preceptos, concepciones o axiomas.

Para Eustolia Durán Pizaña (2001) cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo, en ellas intervienen un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la epistemología de la persona.

Para Dewey las creencias son necesarias para el desarrollo tanto personal como comunitario, dan estabilidad y también provocan cambio. Toda nueva idea, toda concepción de las cosas diferente de la autorizada por la creencia corriente tiene su origen en un individuo. Sin duda, nuevas ideas están surgiendo constantemente, pero una sociedad gobernada por la costumbre no fomenta su desarrollo. Por el contrario, tiende a suprimirlas porque son desviaciones de lo corriente. El hombre que juzga las cosas de modo diferente, es visto como alguien

incierto; sin embargo, la sociedad necesita atender estas visiones personales y originales para descubrir nuevos caminos de desarrollo (Dewey, 2002).

3.2.3. Orientación psico-social del valor

Si observamos la realidad que nos circunda, de colocarnos ante “mi” realidad, es muy posible que lleguemos a tomar conciencia de que nuestra vida, la que constituye nuestro ámbito donde nos movemos y actuamos, consiste en tratar con las cosas que hay. En términos muy generales, son cosas que hay *en* nuestra vida y *para* nuestra vida. Pero ese trato es enormemente variado. Nosotros hacemos con las cosas una multitud de actos. Y uno de ellos que se nos impone en el curso de nuestra vida es otorgar valor a algo. Un árbol, por ejemplo, es lo que es y yo puedo interactuar con él, dándole varias funciones: para la obtención de frutos, para la producción de madera, para evitar la desertización, etc. En cualquier caso, siempre le concedo un valor o lo estimo como un bien en sí mismo o por los beneficios que “me” proporciona. Entre los posibles modos de interacción con el árbol, y así con todas las demás cosas que están a mí alrededor, siempre está presente el hecho de preferir algo por la estimación o valor que le asigno. Es decir, que existe una esfera irreductible de mi vida que me relaciona con el valor

Los valores, especialmente vinculados a la vida personal, “son marcos preferenciales de orientación del sujeto” en el mundo y en su relación con los demás. Pueden tener origen social, cultural, comunitario, o familiar, asimilado desde la experiencia de lo subjetivo. Están llamados a trascender condicionamientos personales para configurarse como proyectos ideales de vida o principios morales. Aunque el valor tenga su origen en una influencia social, es aquello que la persona ha adoptado, elaborado y apropiado a partir de y mediante su inmersión social (O Shea, 2003).

Escámez (1988) advierte que “el valor” es un campo de difícil clasificación pues existen tratamientos ontológicos, sociológicos, antropológicos y psicológicos para los valores. Cada área requiere de cierta atención si se quiere llegar a la conceptualización más global de los valores como objetos de la educación. Un principio para todos los campos es que el valor “significa un objeto externo al individuo con alguna significación social”.

Lo mismo considera Friedrich Dorsch (1991) planteando el valor como una propiedad atribuida a un objeto. Esta propiedad resulta de la relación con el sujeto que le atribuye y que es vivenciada por éste como instancia de evaluación. No es en sí una propiedad objetiva.

El valor tiene cuatro dimensiones (Gil Colomer, Dir. 1997): la impresión subjetiva de agrado o desagrado, los juicios y estimaciones personales, los ideales y las realidades que responden a las tendencias humanas. Una definición que comprenda las cuatro dimensiones sería que el valor “es la dignidad de lo real o ideal que responde a nuestras necesidades y suscita estimaciones y juicios” (Gil Colomer, Dir., 1997, p. 567).

El valor tiene dos propiedades características: la polaridad y la jerarquía. La primera significa que el mundo de los valores se extiende en series contrapuestas en cuanto a los valores le acompañan antivalores. La presencia de uno identifica al otro. La segunda característica implica la existencia de una gradación que emerge de su misma naturaleza (Gil Colomer, Dir., 1997).

Para Coll (1978), los valores son creencias acerca de cómo nos debemos comportar, o acerca de algo objetivo en la existencia que vale o no la pena conseguir. Son principios normativos que regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación. Constituyen conocimientos personales construidos principalmente por interacción social, objeto y contenido fundamental de las propuestas educativas.

Lo que constituye al valor, es el ser una concepción duradera de lo que prefiere el sujeto, aunque esas preferencias se fundamenten en creencias que evalúen si algo es bueno o malo relativo al sujeto y su contexto. Escámez destaca como lo preferible siempre es un concepto personal aunque su asignación pueda referirse al propio individuo, a los demás o a un conjunto social. *“Un valor es una creencia duradera, de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia, es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio”* (Escámez, 1988, p. 114). Los valores pertenecen al tipo de creencias prescriptivas, por las que las personas actúan por preferencia; es una conceptualización de lo que se prefiere. Esta preferencia incluye la obligatoriedad de la respuesta por la influencia del sistema social donde es aprendida. *“El grado de obligatoriedad es distinto en unos valores u otros dependiendo de la importancia que se les haya conferido como bienes personales o sociales, por el conjunto social”* (Escámez, 1988, p. 115).

Los valores son como un subsistema de la organización constructiva de todo el sujeto y le sirven de marco orientativo y preferencial respecto de sus comportamientos. Se sitúan en el nivel superior de principios – guías en relación a los medios y fines deseables en las acciones. Se configuran así cómo determinantes potenciales de preferencias y actitudes. Esto hace que los valores

necesiten educarse y trabajarse en las correspondientes actitudes. Un sistema de valores integrado a nivel por creencias, se traduce en las correspondientes actitudes funcionalmente conectadas con él (Escámez, 1988; Traver, 2000).

El valor al final es una convicción, es una creencia personal, es algo que da sentido a lo que se hace. Es un referente personal a partir de lo cual las personas evalúan si su comportamiento es adecuado a lo que yo quiero ser. Es un aprecio y una estima por una idea hasta el punto de que se convierte en realidad en el entorno activo de esa persona. Es un estado afectivo, es sentir que se es más y mejor en la medida en que se actúa desde esos ideales (Escámez, 1988; Traver, 2000).

Los valores son o existen en la medida que están presentes en las respuestas y en las conductas de las personas. Todas las personas tienen valores y son evaluados con relación a los valores que quieren poner en la práctica. Si no se encarnan en la realidad social con nuestras acciones y actos, se confunden con ideas o con ideales. Para que existan los valores tienen que hacerse carne... tienen que haber un compromiso que lo hace evidente en su conducta. Una persona es creíble cuando pide a otros lo que el mismo vive. Ellos justifican lo que las personas hacen (Escámez, 1988; Traver, 2000).

Ortega, Mínguez y Saura (2008) describen el valor como conquista. El valor no es un regalo espiritual, ni un hallazgo fortuito que aparece de pronto en la conducta. Es importante destacar que un valor no es objeto solo de contemplación o de concepto, sino especialmente de conquista personal. Una combinación continúa de los sujetos de descubrimiento, apropiación, aplicación, reflexión.

3.2.4. La importancia de los valores en la vida de la persona

Las personas necesitan reconstruirse continuamente. La realidad que les circunda y con la cual interactúan, va exigiéndoles retos y respuestas. Son las experiencias y las conclusiones que de ellas extraen, junto con los principios que van descubriendo en el interior de su dignidad los que permiten la identificación de los valores.

“...es innegable el papel que ejercen los valores en la orientación de la conducta personal. A través de ellos interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia. En cuanto conjunto de convicciones y creencias constituyen las herramientas básicas que los humanos utilizamos para desempeñar el oficio de personas. Por ellos

nos apartamos de la naturaleza y construimos un medio artificial que nos permite sobrevivir como individuos y como especie. Es difícil interpretar la conducta de un individuo sin preguntarse por los valores que sustenta, sin conocer las claves a través de las cuales se explica su trayectoria personal...” (Ortega, Mínguez y Saura, 2008, p. 33).

Adela Cortina (1995) habla de la importancia de impulsar el desarrollo de la capacidad creadora, para que las personas tengan mayor campo de posibilidades. La educación aclara desde dónde elegir y a qué renunciar. Si cada persona está dotado de tendencias inconclusas, tiende que aprender a preferir posibilidades, a conformar su constitución temperamental para convertir sus factores temperamentales en elementos socialmente educados. (Cortina, 1995; Morín, 1999).

Los valores y su formación es en esencia el proceso de hacerse persona, la capacidad para enfrentarse a la vida con altura de miras; es llegar a dotarse de una personalidad moral, de un tono vital que marca un estado de ánimo. El canon de estatura moral no puede venir de afuera de la persona. Viene de la persona misma para llevarla a plenitud. Por lo cual educar es incidir en la autoestima, en el auto concepto. Un hombre busca en último término apropiarse de aquellas posibilidades que le ayudan a auto poseerse. El proyecto personal de auto posesión exige como condición necesaria, aunque no suficiente, la autoestima del sujeto. Los proyectos serán distintos en las diferentes personas, y por eso encontrar los propios es una de las grandes tareas personales y comunitarias (Cortina, 1995).

La educación en valores ayuda a que las personas se sientan en forma, deseosa de proyectarse como persona, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo. Por eso es esencial la enseñanza del auto concepto con vistas a fomentar la autoestima; esta sería un quicio sano donde el individuo se encuentre. La moral por tanto es un ejercicio de auto posesión como modo de apropiarse de sus posibilidades personales (Cortina, A. 1995).

3.2.5. La credibilidad y la aplicación de los valores

Aunque cada valor tiene una seña de identidad, una originalidad, un campo de valoración, las personas los asumen como un conjunto, como grupo de valores que intercambian juntos y se enriquecen mutuamente.

El valor como referente personal tiene una aplicación clara en la evaluación de comportamientos. Santos Guerra define el valor como una cualidad que tienen las cosas, las acciones y las personas por la cual son estimables (Santos Guerra, 2006). Los valores crean por tanto tipos de vinculaciones y relaciones con los objetos, individuos, situaciones en las que las personas están inmersas.

García Guzmán (1992) describe las propiedades de los valores en los sujetos al destacar las siguientes:

- ◆ Son preferidos, se desean y se buscan.
- ◆ Se intuyen, es decir, no son objeto de teorías especulativas puras, sino de praxis dinámicas. Se realizan, se hacen y solo después se conocen.
- ◆ Tienen polaridad, tienden a la dialéctica. No hay valor sin su correspondiente “antivalor”, siendo la oposición entre ambos lo que resalta la necesidad de optar siempre por uno de los polos axiológicos.
- ◆ Tienden a la objetividad, o sea, a la universalidad. Se quiere que los valores sirvan y sean preferidos el mayor tiempo posible y por la mayor cantidad de personas, de comunidades o de naciones.
- ◆ Están organizados en estructuras jerárquicas, en el sentido de que los valores pueden ser clasificados según dos criterios básicos y a menudo contrarios: pragmáticamente (en función de su utilidad), ontológicamente (en función de su cualidad entitativa).
- ◆ Los valores tienden a sistematizarse en sistemas de valores.

Karen O’Shea (2003) indica que los valores, al estar influenciados por posturas afectivas están relacionados con el hecho de que las personas se construyen a sí mismas y crean sus relaciones con arreglo a determinados valores. Pueden influir en sus decisiones, facilitar las elecciones y ayudar a estructurar el entorno.

Por su naturaleza cambiante, el desarrollo de los valores y las actitudes necesita ser resultado de aprendizaje fundamental para los ambientes de educación democráticos. En la educación democrática dedicada a la capacidad de escuchar y a las habilidades de resolver pacíficamente los conflictos, se presta especial atención a los valores; estos pueden sustentar la idea de dignidad y derechos humanos, del reconocimiento y respeto tanto de uno mismo como de los demás (O’Shea, 2003).

Jover plantea como los Derechos Humanos pueden ser considerados a la distancia como ideales morales sustantivos, enraizados en la historia de las aspiraciones de las comunidades humanas. Los Derechos Humanos son criterios de la formación de los códigos de valores para educar. Esto es relevante en medio

las normas, costumbres y valores sociales que son expresiones imperfectas por comparación de aspiraciones morales más o menos difusas, que están basadas en los intereses y necesidades que los propios sujetos van generando y descubriendo en el ejercicio de esos mismos valores y costumbres sociales. (Jover, 2003).

Este mismo autor opina como la negociación y el seguimiento de códigos de valores son necesarios en educación. Sucede lo mismo que en la función sociopolítica de los códigos de valores; al formar sujetos desde cualquier programa educativo se proponen códigos. Son contratos de responsabilidades compartidas entre los distintos agentes de educación. Más radicalmente, tienen la función ya no sólo regulativa sino “constitutiva” de los códigos. Ellos son inductores de un ethos escolar que se pretende crear en ambientes democráticos, sobre todo si se tiene la democracia más allá de un conjunto de procedimientos neutrales, sino un modo de instalación, una “forma de vida”. Educar en la democracia exigirá un entrono escolar fundado en el mismo ethos de valores democráticos (Jover, 2003).

3.2.6. La educación en valores

Escámez (1988) presenta tres perspectivas más conocidas sobre la enseñanza de valores: “a) *clarificación valoral*; b) *inculcación de valores*; c) *razonamiento y desarrollo del conocimiento moral*. Cada una de ellas parte de unos supuestos, de una diferente significación del concepto de valor.” (Escámez, 1988, p. 126). Las describe de modo sintético.

- a) **La clarificación de valores.** La urgencia es capacitar a los individuos a decidir qué es lo que ellos estiman en la vida. En esta postura los interesados crean su propio sistema de valores y cualquier otro planteamiento impositivo ni es ético ni es adecuado. El objetivo de esta postura es evitar la moralización y estimular la libertad personal, el desarrollo espontáneo, el respeto a los valores de las otras personas y sociedades. El método en esta postura es inductivo porque parte de experiencias concretas para alcanzar ideas generales. Los que acompañan colaboran a que los implicados obtengan sus propias posturas a través de la manifestación de lo valioso para ellos y de la aceptación de sus creencias. Estos asesores no deben juzgar, ni tratar de cambiarlas, tratando de proponer cuestiones para que los estudiantes se vayan aclarando.

- b) **La inculcación de valores.** Parte de un supuesto fundamental y es que existen valores universales en toda cultura y son necesarios para todo hombre; su ausencia provoca anomalías en las personalidades y en su comportamiento que mostrarían la inadaptación social. Otro supuesto relevante es que el papel de la escuela tiene que mostrar y formar en esos valores básicos y ellos es un imperativo de los sistemas democráticos. Es la escuela la que promueve la dignidad humana y necesita formar la personalidad madura en las personas ofreciendo oportunidades para que desarrolle sus potencialidades.
- c) **Razonamiento moral y desarrollo del conocimiento.** Los supuestos fundamentales de esta perspectiva son varios: 1º el razonamiento del individuo sobre los motivos de una elección manifiesta su madurez moral; 2º en los estadios superiores de madurez moral, el sujeto juzga los valores sobre principios universales de justicia, que servirían para todos los hombres; 3º en las etapas inferiores de razonamiento moral los sujetos se sentirían atraídos a las superiores por lo que el juicio se va haciendo más complejo, secuencial y progresivo; 4º la insatisfacción de los niveles inferiores y la atracción de los niveles altos, implica una tendencia natural, que puede ser estimulada hacia un progresivo desarrollo. Para incidir en este desarrollo moral es necesario proponer estrategias como: reconocer el estadio en que está el estudiante; exponer razonamientos morales de su propio estadio moral; formular situaciones problemáticas que provoquen genuinos conflictos morales; crear atmósferas de diálogo respetuoso en las que se puedan exponer puntos de vistas de modo abierto. (Kolhberg, 1964).

Para Ortega Ruiz la escuela falla cuando se pretende hacer una *formación en valores distinta* con los mismos formatos de educación tradicional se tienen, conservando la misma estructura y formas de organización, e incluso con la misma mentalidad gerencial y burocrática en su funcionamiento. Esta difícil convivencia ha dado como resultado una situación esquizofrénica especialmente para el profesorado; este se ha visto incapaz para planificar nuevos contenidos y estrategias de aprendizaje por el desconcierto de los centros y de las administraciones educativas que no advierten a tiempo que las nuevas propuestas educativas exigen nuevas formas de organización y de enseñanza (Ortega Ruiz, 2003).

Ortega Ruiz habla de esta acción educativa como respuesta ética. Cuando se habla de la raíz ética en la educación no sólo hay una referencia a la simple deontología que obliga al profesor, como a cualquier otro profesional, al cumplimiento de las normas establecidas o contrato adquirido, ni de unas reglas o

normas que han de orientar la acción educativa en las aulas, del cumplimiento de un “deber”. Tal obligación ética vendría impuesta “desde fuera”, sería externa a la misma acción educativa, vendría después. Se habla de “otra cosa”, de algo distinto que es previo al cumplimiento del deber como profesor, de aquello que se sitúa en la fuente misma de la acción educativa y por lo que ésta se define (Ortega Ruiz, 2003).

Para Karen O’Shea educar siempre es una acción ética que reconstruye a sujetos y sus comunidades. *“Esto es más comprensible si visualizamos que los valores de la democracia coinciden con los del respeto al sí mismo”* (O’Shea, K. 2003)

Jover (2003) abunda en esto al decir que en la formación de la personalidad, la asimilación de los sistemas de valores, tienen una justificación pedagógica por su contribución significativa a la formación del sujeto. Hoy es ampliamente asumido que educar no se agota en el desarrollo de habilidades procedimentales, sino que se producen intersubjetivamente en una multiplicidad de espacios sustantivos de valores. Esto implica cierta capacidad de distanciamiento reflexivo con respecto a esos espacios.

La formación de valores se produce tanto por imitación e interiorización de estimaciones ajenas y de valores de la primera infancia como también mediante graduales experiencias individuales, positivas o negativas, a veces a modo de condicionamiento, del individuo con su entorno vital interhumano y objetual. Común a todos los tipos de formación de valores, y de gran importancia para el grado de arraigo de los valores en el subconsciente, es el temple afectivo – emocional del individuo durante la formación de valores y estimaciones (Jover, 2003).

El significado formativo de los entornos de socialización exige por ello reconocer su relación dialéctica con los individuos. El sujeto educativo se sitúa y se forma en referencia a la comunidad que lo acoge; pero ésta comunidad a su vez, evoluciona en la línea de las iniciativas y disidencias de esos mismos individuos. En consecuencia, los valores de la persona y sus comunidades van evolucionando en interacción constante (Jover, 2003).

Según Sánchez Iniesta (2003) los valores crean unas capacidades en las personas que logran ser educadas en ellos. Propone un desarrollo personal a través de los valores. Desde este punto de vista del desarrollo personal, los valores desarrollan una serie de capacidades que permiten a los estudiantes:

- a. Entender los mensajes de personas, medios de comunicación, etc.
- b. Adaptar las formas personales de actuar a las dinámicas comunitarias.
- c. Formular propios criterios.
- d. Elaborar propias normas.
- e. Compaginar normas y criterios propios con la de los demás.
- f. Expresar afectos y emociones.
- g. Desarrollar capacidad de reflexionar sobre sus actos.
- h. Modificar la conducta en función de la propia conciencia.

Ortega Ruiz (2003) señala que educar en valores solo se puede hacer desde ellos mismos como plataforma. Se necesita superar una escuela pensada para ser continuista y reproductiva, para repetir lo dado. Es necesario crear, reinterpretar e innovar en los valores; y esto porque no es posible educar para los valores si no es desde una educación en los valores.

Según Ortega y Mínguez (2008) los valores se aprenden y se enseñan, no se heredan; lo cual exigen unas condiciones de vida que los haga posibles. Porque los valores requieren unas condiciones indispensables para aprenderlos. Es decir, la experiencia continuada, afectiva y coherente de conductas valiosas que hagan presentes los valores.

Se requiere una experiencia continuada porque una experiencia o practica aislada, puntual, no facilita por sí misma el aprendizaje del valor, ni es soporte suficiente para un cambio cognitivo, ni para la adhesión afectiva y el compromiso con el valor. Es, por el contrario, el conjunto de experiencias valiosas el que modela el pensamiento y el sentimiento de los estudiantes, encontrando en las relaciones afectivas y continuadas con el modelo la comprensión del valor y el apoyo necesario para adherirse a él.

Exige un clima de afecto. La apropiación del valor no es fruto de una simple operación de cálculo. Interviene, en gran medida, la mediación del modelo que hace atractivo, sugerente, el valor. Este aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo, y su aprendizaje depende tanto de la bondad de la experiencia cuanto de la aceptación – rechazo que produce en el que aprende la persona misma del modelo.

Ello lleva a afirmar que la propuesta de un valor, para ser eficaz, debe hacerse en un contexto de aceptación mutua, de afecto y complicidad entre adulto y aprendiz. Este no aprende un valor independientemente de la persona que lo expresa y realiza en una conducta valiosa. El aprendiz se sentirá atraído al valor si lo ve asociado a una persona a quien está afectivamente ligado. En el aprendizaje del valor hay siempre un componente emocional.

“...la sociedad no facilita el aprendizaje de actitudes, valores, pautas valiosas de comportamiento (hábitos) que preparen a las jóvenes generaciones para integrarse, en las mejores condiciones, en la misma. Las desprotección y el desarme moral que padecen no son los mejores recursos para afrontar, con garantías de éxito, la diversidad de ofertas y modelos de vida que a diario reciben en una sociedad abierta. El éxito interno, la marginación y desadaptación social pueden ser una de las respuestas.” (Ortega y Mínguez, 2008, p. 34).

Para el aprendizaje de normas y valores no basta cualquier tipo de experiencia cercana. Es indispensable que haya una experiencia coherente de modelos. La ausencia de normas establecidas, la arbitrariedad en su cumplimiento y las experiencias negativas o contradictorias no hacen posible la apropiación del valor y el aprendizaje de hábitos valiosos de conducta.

3.3. EDUCACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN DE ACTITUDES

Como se comentó anteriormente la educación es más que un ejercicio tecnificado, es el encuentro entre personas para fortalecerse entre ellas y superar las fracturas que internamente puedan tener por las experiencias vitales. Se educa desde todas las dimensiones de las personas. Es esta educación preventiva desde las actitudes una vía de actuación para superar la violencia de las aulas.

3.3.1. Definición de las actitudes

La actitud es la unidad significativa que estructura un sistema de valoración y connota el grado de disposición del sujeto (grupo, época, sociedad y civilización) en relación con objetos individuales (realidad social, y mundo humano) existentes en su universo sicosocial (Ruggiero, 1990).

La actitud, según Pozo (2005), es la tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas personas o situaciones socio - culturales. Estas formas de comportarse responden no sólo a las diferencias individuales sino también a presiones ejercidas, de modo implícito casi siempre, por los grupos sociales a los que pertenecen, se vinculan o comparten los individuos. Estas actitudes definen no solo la posición de la persona ante el mundo; además sirve de identificación sobre el grupo social del que se forma parte.

Por lo anterior las actitudes proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para definir e identificar lo que la persona quiere ser. Las actitudes son como el documento de identificación social (Pozo, 2005). Su práctica y ejercicio informa a los que observan qué tipo de opciones han realizado las personas.

Pozo advierte que existen actitudes que pueden resultar poco deseables socialmente (xenofobia, machismo), o inadecuadas en contextos concretos (agresividad en ambientes comunitarios). Es esos casos suelen ocurrir conflictos sociales de distintas envergadura y se precisa un cambio de actitudes. Los mecanismos de persuasión y de influencia social en la resolución de los conflictos generados determinaran el cambio de actitud producido. Define las actitudes como:

“...como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, una persona, un suceso o una situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación...” (Pozo 2005, p. 248).

Rudolf Bergius (en Dorsch, 1991) comenta que el termino actitud puede tomarse en varios sentidos a la hora de su definición. En primer lugar sería como un modo de dirigir las actuaciones personales hacia un objetivo o un modo de proceder selectivo en la realización de una tarea. En definitiva es tendencia a la acción determinante en las personas. Siguiendo a Allport este autor la describe como una disposición psíquica y nerviosa, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia orientadora o dinámica sobre las reacciones del individuo frente a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado.

Comenta que la mayoría de las definiciones caracterizan a la actitud como una determinada disposición a la reacción, en vaga relación con la conducta fáctica. Las estructuras y relaciones entre las respuestas verbales delatoras de las actitudes y la conducta no verbal son temas importantes a investigar. En el ámbito anglosajón, el término actitud tiene un matiz significativo algo distinto: indica una disposición compleja, adquirida, de relativa duración, a comportarse de un

determinado modo. Designa un modo de ser enraizado en las capas profundas de la personalidad, que influye decisivamente en las relaciones con ciertos objetos (sociales y culturales). Convicciones sentimentales, prejuicios y opiniones son la expresión de esta modalidad anímica (Bergius en Dorsch, 1991).

Juan Escámez Sánchez define la actitud como predisposición aprendida: Una actitud es *“una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado”* (Escámez, 1988, p. 37). Por lo cual aclara que tres son las notas básicas que presentan la definición de actitud: a) es una predisposición para la acción; b) es aprendida; c) es consistentemente favorable o desfavorable hacia un objeto dado.

“...la característica central de la actitud es, por tanto, la favorabilidad – desfavorabilidad en torno a los patrones conductuales hacia un objeto social. Las actitudes no son observables directamente sino que son inferidas desde la consistencia afectiva...” (Escámez, 1988, p. 38).

La consistencia de la actitud se da en *“...la permanencia evaluativa, es decir, cuando la favorabilidad hacia determinado patrón de conducta, en relación a un objeto social dado, permanece relativamente constante. Por ejemplo, según la situación personal y los distintos momentos temporales una persona, con actitud favorable a determinado partido político realiza alguna de las siguientes acciones: pegar carteles, colaborar económicamente, dar mítines, hablar favorablemente del partido a sus amigos... la favorabilidad permanece constante aunque no podamos predecir su conducta concreta que puede cambiar según circunstancias personales y el momento temporal”* (Escámez, 1988, p. 38).

Según esta definición, sus tres características básicas son:

- ◆ Es una disposición a actuar de las personas.
- ◆ Aprendida.
- ◆ De contestación consistente (favorable o desfavorable) hacia un objeto social dado.

Con la primera de ellas, *“disposición”* se remarca la función que las actitudes realizan en el sujeto con respecto a su comportamiento, la relación que mantienen con el comportamiento humano. Con la segunda, *“respuesta”*, de ellas se resalta la importancia de las actitudes desde el punto de vista educativo, pues al ser aprendidas, posibilitan la interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje. Con la tercera, *“objeto social”*, se indica el tipo de correlación que se da entre actitud y actuaciones.

Ander Egg la define en esta misma línea de tendencia a la acción:

“...casi todas las definiciones del concepto de actitud -tal como ha sido elaborado por la psicología social- tienen en común el caracterizarla como una tendencia a la acción adquirida en el ambiente en que se vive y derivada de experiencias personales y de factores especiales a veces muy complejos. En general, el término actitud designa un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones”. (Ander-Egg, 1987, p. 251-252).

Se perfila entonces que las actitudes son tendencias personales a mostrar un conjunto de respuestas³⁵, conductas y reacciones a determinado objeto socio cultural. Es un compuesto de “mega respuestas” asimilada por los sujetos y guiadas por principios, valores y creencias.

3.3.2. Creencias y actitudes

Las creencias como fueron presentadas en el acápite anterior, son la propensión que tienen los sujetos a dar relevancia, confiabilidad y solidez a determinadas representaciones sociales que se manejan en el entorno sociocultural al que pertenecen.

“La base fundamental a partir de la cual el sujeto manifiesta una predisposición a la respuesta, radica en las creencias que el sujeto tiene respecto al objeto de actitud. Las creencias representan la base sobre la que el sujeto realiza la evaluación intelectual del objeto de actitud. La carga afectiva de la actitud, no deriva directamente de ésta, sino que depende de los sentimientos agradables o desagradables que le provoca el objeto actitudinal, y que influye en cómo es percibido. Es a partir de estos dos componentes actitudinales –cognitivo y afectivo–, que emergen las respuestas: la tendencia a actuar de forma más o menos estable según un patrón de comportamiento” (Traver, 2000, p. 115).

La persona, en la medida que tiene autonomía interna, va teniendo actitudes a hacia aquello que él cree que es valioso. En la medida que crece, hará lo que está

³⁵ Se prefiere la categoría respuesta a la de conducta. La categoría conducta refiere más a estímulo - reacción, de tipo conductuales donde se visualiza los comportamientos de las personas desde la reacción y no desde la reflexión. No muestra la suficiente referencia a la acción reflexiva del sujeto con el sí mismo. La categoría “respuesta” es más relacional y dialogal tanto dentro del sujeto como en la relación con su contexto. La actitud refleja “posturas socio comunicativas” que refieren más a “respuestas” elaboradas por el mismo sujetos que conductas preestablecidas.

convencido de hacer lo que él cree que es capaz. Estas actitudes tienden a ser de dos tipos:

- ◆ **Positivas:** Disposición favorable a mostrar unas respuestas.
- ◆ **Negativas:** no favorables a mostrar un comportamiento específico.

Toda creencia sobre un objeto social, tiende a arraigarse en una norma subjetiva para que sea consistente socialmente. Los sujetos construyen sus creencias y buscan otros sujetos de autoridad que las comparten. Las *normas subjetivas* se originan en la percepción de la persona sobre las expectativas, que otras figuras sociales importantes para él, tienen sobre sus comportamientos. *“Su percepción sobre lo que esperan de él se convierte en la norma que rige su conducta, cuando las personas a las que atribuye esa creencia son referentes subjetivamente importantes y con los que se siente obligado a cumplir”* (Escámez, 1988, p. 41). Esto fortalece la identidad personal y la identidad social de un sujeto. Este proceso facilita la reconstrucción de actitudes (Traver, 2000).

Bolívar (1995) plantea que las creencias y actitudes son predisposiciones a la acción y a las respuestas; son las responsables de provocar la tensión afectiva hacia el objeto de la creencia social. Los valores y las actitudes se definen y diferencian en función del tipo de creencias que las sustentan. Bolívar hace una distinción: mientras los valores se refieren a “las creencias prescriptivas” que trascienden los objetos o situaciones específicas, “las creencias actitudinales” se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas alimentando reacciones determinadas. Las actitudes y sus respuestas están en función de los valores, y de la jerarquía dentro de ellos que mantiene un sujeto.

Las actitudes vienen configuradas a partir de las creencias y las normas subjetivas que los sujetos tienen con respecto a un objeto social. Las creencias y las normas subjetivas sostienen a las actitudes. Es pues a partir de estas, que mantendremos una determinadas actitudes con respecto a ese objeto social conocido. Su formación y su cambio dependen de ellas. Desde un punto de vista constructivista resulta esencial conocer e intercambiar sobre las creencias que sustentan esas actitudes. Esta dinámica necesita estar en la base de cualquier programa educativo que intente trabajar actitudes (Traver, 2000).

3.3.3. Función de la actitud en la persona

La actitud no solo se posee, también el sujeto la proyecta. Visualiza cómo aplicar todos los tipos de respuestas. Esto no solo implican conductas planificadas,

también implican representaciones sociales adquiridas, valoración y conocimiento social, rasgos afectivos, nuevos conocimientos.

Pozo (2005) opina que las actitudes con respecto al aprendizaje dependerán, no solo de las habilidades y destrezas disponibles, sino del enfoque o teoría implícita que tenga el educador y el aprendiz con respecto al aprendizaje. Aunque este autor opina que las preferencias o prejuicios sociales tendrán una dimensión conductual y una dimensión cognitiva, al depender de las representaciones adquiridas con respecto a esos grupos sociales, habría que afirmar que también tendrían dimensiones afectivas y culturales. Las actitudes no solo implican una forma de comportarse en esas situaciones o ante esas personas, también implica una valoración afectiva y un saber cultural³⁶.

Las actitudes cumplen cuatro funciones básicas en la interacción del individuo con el medio, que constituirían sus principales finalidades (Traver, 2000):

- ◆ Interpretativa.
- ◆ Instrumental, adaptativa o utilitaria.
- ◆ Expresiva de valores.
- ◆ Reforzadora de la autoestima.

La actitud también permite que los sujetos reflejen “posturas” socio comunicativas de cuatro tipos: de interés, de interlocución, de afectividad, de distinción.

- ◆ **Interés:** selección de preferencias internas de lo que vive en las relaciones exteriores.
- ◆ **Interlocución:** posiciones que permiten ser canales de comunicación con otras personas que tienen las mismas posturas.
- ◆ **Afectividad:** matrices para la expresión de la emocionalidad y el afecto.
- ◆ **Distintividad:** instancias de clasificación de componentes sociales.

Las actitudes le comunican a las acciones tres disposiciones: dirección, intensidad y fuerza (Traver, 2000).

- ◆ **Dirección** viene determinada por la orientación de la conducta hacia el objeto de comportamiento que persigue la actitud y se puede calificar como positiva, negativa y neutra.

³⁶ En este sentido habría que afirmar que las actitudes no solo tienen componentes conductuales y cognitivos, sino también afectivos y culturales.

- ♦ **Intensidad:** se refiere al alcance o el grado en que la actitud se manifiesta en una u otra dirección.
- ♦ **Fuerza:** viene referida al grado de estabilidad o de resistencia al cambio manifestado por la actitud.

¿Cómo influyen las emociones en las actitudes? Las situaciones o relaciones provocan reacciones en las personas que asocian ese elemento emocional a esos fenómenos (Pozo, 2005). Las situaciones o relaciones que poseen cierta carga emocional para las personas, porque les producen placer o bienestar o porque generan ansiedad o dolor, tienden a asociarse a los estímulos o sucesos que preceden de modo contingente, de modo que esos estímulos acaban por adquirir para las personas buena parte de la carga emocional apetitiva o repulsiva. En estas situaciones, las personas responden emocionalmente a estímulos o sucesos que, siendo neutros al comienzo, han quedado asociados de modo implícito y ligadas a ciertas emociones en las personas. Si hay una tendencia a introducir emociones en esos sucesos, hay una tendencia a dar respuestas y por tanto a la actitud.

¿De dónde viene el componente afectivo de la emocionalidad? Se puede presuponer que vienen de dos componentes:

- De la identidad del sujeto (que se implica en la conformación de las respuestas interiorizadas).
- De la conexión con el medio (que está implicado en la aceptación o rechazo de la persona que asume o no las actitudes que todos muestran).

Pozo afirma que es necesario desaprender emociones para cambiar la actitud. Y para remover las emociones hay que remover las representaciones unidas a esas emociones (Pozo, 2005). Las emociones están por así decirlo distribuidas entre muchos objetos, personas y sucesos, cuya carga emocional, aunque imperceptible e implícita, puede llegar a ser muy pesada para los sujetos. Habitualmente las personas logran convivir con sus fobias, adicciones y rechazos. Cuando estas tendencias no son socialmente aceptables o llegan a interferir severamente en el comportamiento cotidiano o en la salud necesitan desaprender.

Para Pozo lo que es necesario cambiar finamente no solo es la reacción emocional sino además todas las ideas y representaciones que sobre esa situación genera la persona. Las emociones están también mediadas y reconstruidas por las representaciones. Si hay que remover otros componentes,

para este autor hay que remover las asociaciones establecidas entre los sucesos y sus consecuencias.

3.3.4. Intención y actitud

Fishbein y Ajzen (1980; Escámez, 1988; Traver, 2000) profundizan en la relación entre la actitud y las intenciones de los sujetos. Aclara que cuando se da una actitud hacia un objeto de conocimiento social, esa actitud se refleja en la acción de la persona con respecto a tal objeto; es decir precede a la conducta. Pero no lo hace de forma directa, sino mediada por otro factor: la intención.

Este autor llama a la intención como “**consistencia evaluativa o afectiva**” y describe tres tipos:

- **De estímulo respuesta:** ante la presencia de un determinado estímulo, el sujeto da siempre la misma respuesta o conjunto de respuestas. Cuando un sujeto presenta una determinada actitud hacia un objeto de conocimiento dado, conociéndola podremos predecir directamente su conducta. Existe correlación directa entre actitud y conducta.
- **Con coherencia dimensional:** frente a un grupo de respuestas no iguales, pero con un determinado estímulo, el sujeto puede dar diferentes respuestas que guardarán algún tipo de relación entre ellas y en referencia al objeto de conocimiento. Cuando una persona presenta una determinada actitud hacia un objeto de conocimiento, conociéndola podemos predecir su patrón de conductas. Existe correlación directa entre actitud y patrón conductual.
- **De permanencia evaluativa:** cuando la favorabilidad hacia un determinado patrón de conducta, en relación a un objeto social dado, permanece relativamente constante. La favorabilidad permanecerá constante aunque no podamos predecir su conducta concreta que puede variar según las circunstancias personales y contextuales. No existe correlación directa entre la actitud y conducta o patrón conductual.

Las intenciones son promotoras de la actitud. La intención influye en la acción. Se encuentra entre la actitud y la acción. Las intenciones: son como decisiones planificadas; es un constructo que permite la adaptación en situaciones nuevas a los planes o las decisiones del sujeto de realizar o no una determinada conducta;

representa la motivación y el esfuerzo consciente por llevarla a cabo (Pérez Samaniego, 1999).

“...la intención es un constructo por el que alguien puede responder y actuar apropiadamente, en el constante cambio situacional que es recibido, por retroalimentación, desde el medio...” (Escámez, 1993 p. 42)

La intención planificada tiene un poder en el individuo que provoca y genera respuestas alternativas. *“Cuando un sujeto actúa de forma intencionada, no está obligado a realizar una determinada conducta, sino que por el contrario responderá en función de cuales sean las características contextuales de ese momento y acción. Es decir, mediante la intención individual un sujeto genera diversas posibilidades de respuesta alternativas, abordando el problema desde diferentes puntos de vista y eligiendo aquella que le parece más adecuada en función de los criterios conductuales del contexto”* (Traver, 2000, p. 114)

Estas intenciones facilitan las **Normas subjetivas**. Son reglas internas que guían las respuestas personales (Traver, 2000). Las normas subjetivas vienen dadas por la percepción que una persona tiene de lo que otras personas, importantes para él, piensan que realizará o no una conducta. Su percepción sobre lo que los demás esperan de él se convierte en la norma que regirá su conducta cuando las personas a las que atribuye esa creencia son referentes subjetivamente importantes y con los que se siente obligado a cumplir (referentes específicos). Las normas subjetivas derivan de las creencias normativas, mientras que las actitudes se originan en las creencias conductuales.

3.3.5. Cómo educar la actitud

Las personas necesitan formar o, en su caso, cambiar sus actitudes. La necesidad de modificar las actitudes es un hecho constante en las tendencias de aprendizajes actuales. Los cambios que se están produciendo en esta cultura requieren modificar las representaciones y actitudes de las personas.

“...se pide hoy una postura más activa en el cambio actitudinal. Es uno de los rasgos cambiantes de esta sociedad. Se están levantando nuevos mundos simbólicos y nuevas representaciones que implica nuevos cambios de actitud...” (Pozo, 2005 p. 251).

Los primeros estudios sobre el cambio de actitudes se vieron influidos por el espíritu de la guerra fría y el final de la segunda guerra mundial. Se concebía el

cambio de actitudes como un fenómeno de *persuasión*, un fenómeno de propaganda, que influye al aprendiz a través de procesamiento activo de los mensajes recibidos, por procesos de atención, comprensión, aceptación, retención y acción (Pozo, 2005).

Rudolf Bergius (Dorsch 1991) visualiza que el cambio de actitud se puede esbozar desde distintas exposiciones:

- a) Planteamientos desde la psicología de la percepción.
- b) Planteamientos desde la teoría social del aprendizaje.
- c) Planteamientos funcionalistas.
- d) Planteamientos experimentales que apelan a axiomas de equilibrio y disonancia³⁷.

El proceso de configuración de actitudes tendría estos pasos:

1º Conocimiento de las creencias propias y ajenas sobre determinado objeto social y que sustentan las actitudes previas de los sujetos con respecto al objeto social.

2º Reconocimiento del conflicto que las creencias y las normas subjetivas propias y ajenas provocan. Este conflicto es necesario porque de forma contraria los sujetos no tienen ninguna razón para plantearse el cambio de actitudes y seguirá empleando las mismas.

3º Intercambio para la resolución de estos conflictos socio-afectivos, que se dan a nivel constructivo entre las diferentes creencias y normas subjetivas.

4º Surgimiento de las nuevas creencias y normas.

5º Las nuevas creencias aprendidas y las nuevas normas subjetivas construidas por los sujetos sobre el objeto social originan una nueva consistencia evaluativa. Los sujetos toman la opción fundamental de responder desde universos de valores reorganizados.

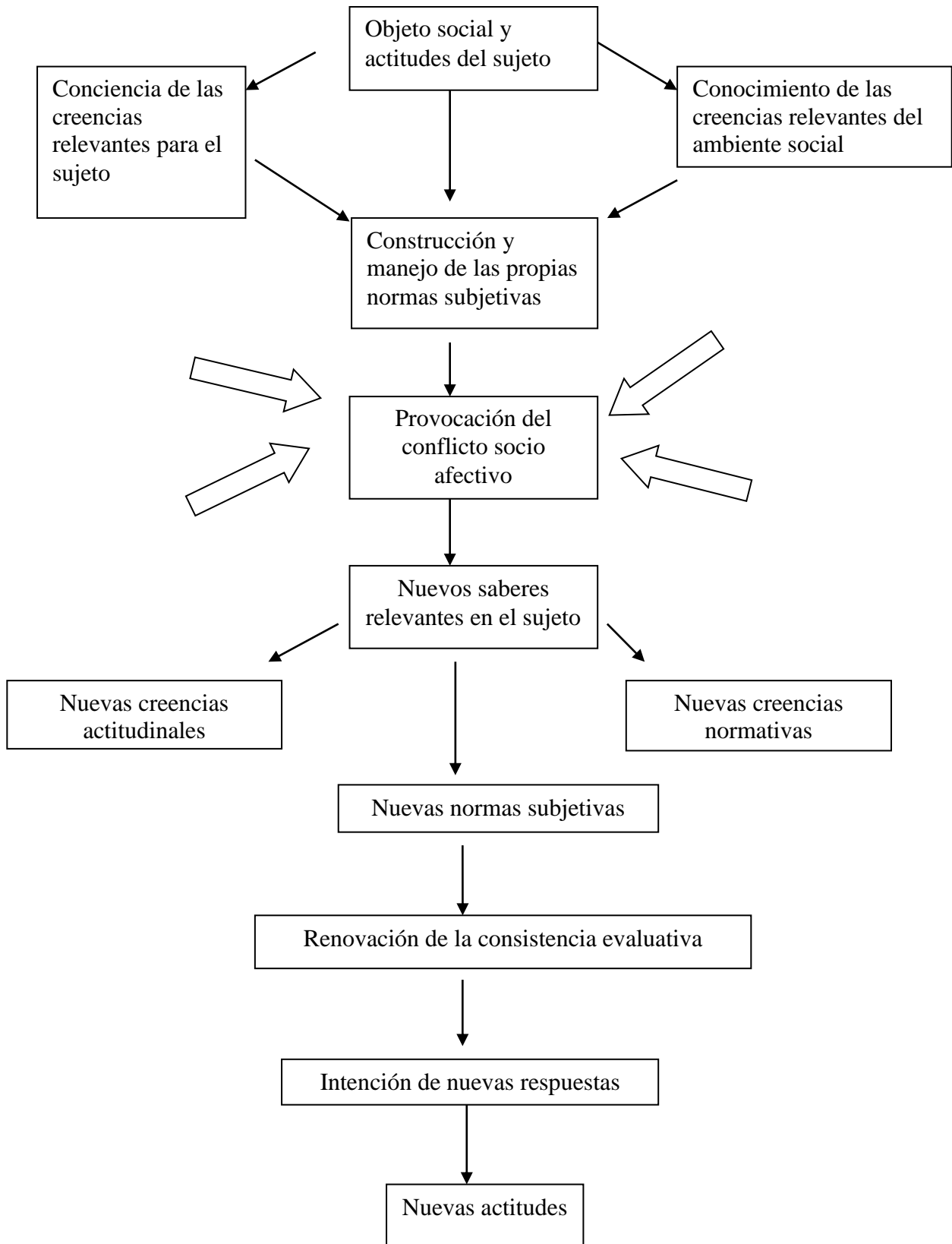
³⁷ Para lo que corresponde a este trabajo el cambio de actitud se mide desde las dos primeras visiones.

6º Estas nuevas consistencias evaluativas crean una nueva intención de respuesta frente al objeto social.

7º Y las intenciones de respuestas originan las correspondientes tendencias de respuestas que constituirían las actitudes.

8º En unas circunstancias y contexto concreto se materializan esas determinadas respuestas y se confirman su eficacia en las nuevas relaciones sociales asimiladas.

El aprendizaje actitudinal (Traver, 2000, p. 132)



Realizar aprendizajes significativos en educación supone que los sujetos establecen relaciones sustantivas entre lo que ya saben (creencias previas) y los nuevos saberes actitudinales, lo que le lleva a modificar el conjunto de sus contenidos sobre el objeto social. Alcanzan así coherencia interna de su postura ética como sujeto social y por consiguiente, sus respectivos valores y actitudes. Esto supone una actividad interna en el sujeto que reorganiza sus contenidos actitudinales, otorgando significado a diversas parcelas de la realidad y de sus saberes que hasta ese momento desconocía o entendía de otra manera (Pozo, 2005).

El proceso de aprendizaje supone llegar a compartir esos significados entre todos los implicados en este proceso, mediante lo que denomina actividad conjunta, que encuentra las mejores posibilidades de perpetuarse mediante el proceso social de la educación. Si en la base de toda actitud se encuentran siempre elementos informativos (creencias) que la determinan y la hacen posible, Una de las vías para la formación de las creencias y por tanto de nuevas actitudes “...es la información directa, por la observación de la realidad o participación activa del sujeto. Las creencias así formadas las denominamos “creencias descriptivas”.

“...la participación activa, en las muy diversas modalidades de realización, es una de las estrategias más ampliamente utilizadas para cambiar las actitudes de un individuo, ya que le permite entrar en contacto con otras personas, objetos, en situaciones y contextos diversos, contrastando, valores, ideas, información, opiniones, etc., o examinar las características o cualidades atribuidas a un objeto o situación. El sujeto, de este modo, puede recibir informaciones distintas que puede afectar directamente a las creencias que sustenta su actitud hacia un objeto, persona o situación...” (Ortega Ruiz, 1988, p. 61-62).

Si se sigue el modelo de Fishbein y Ajzen de la “Teoría de la acción razonada” (Ortega Ruiz, 1988), una estrategia de participación activa para cambiar la actitud, necesita conocer las creencias específicas que se supone que están influyendo en los sujetos. Esta información no siempre se encuentra con los detalles necesarios.

En resumen lo que socializa la actitud es la fuerza con que se reciben los mensajes para que estos cambien las actitudes. Pozo (2005) describe cuatro condiciones del mensaje es persuasivo que educa la actitud.

- ♦ **Cuando es del medio del aprendiz:** es el tipo de manifestaciones que envuelve socioculturalmente al que está aprendiendo la actitud.

- ♦ **Cuando tiene buena estructura argumental:** es la coherencia interna y la claridad expresiva de los componentes cognitivos que conforman la actitud a aprender.
- ♦ **Cuando llega por varias vías:** la variedad de observaciones, exhortaciones e indicaciones que reciben los aprendices ya sea por vía racional, volitiva, afectiva, cultural, etc.
- ♦ **Cuando el aprendiz extrae sus propias conclusiones:** los procesos de reflexión y apropiación de las respuestas que el aprendiz haya podido realizar a partir de los instrumentos de interiorización que se les hayan ofrecido.

Así también Pozo (2005) indica cómo influyen los rasgos del aprendiz en el proceso de apropiación de las actitudes que se quieren educar.

- ♦ **Su comprensión a mensajes y personas:** es la capacidad de análisis y observación que los aprendices tienen por habilidades obtenidas en procesos previos.
- ♦ **Su autoestima:** los niveles de respeto al sí mismo y a sus propias posibilidades de crecer que tienen los aprendices.
- ♦ **Experiencia previa al tema:** cuan nuevo o conocido sea las experiencias referidas a las actitudes a aprender.

Una visión más reciente concibe el cambio de actitudes, no como fenómeno de persuasión, sino como confrontar al aprendiz a un conflicto socio cognitivo cuyas resoluciones requieran modificar las actitudes hasta anteriormente mantenidas. Los tres componentes de una actitud: conductual, cognitivo y afectivo deben guardar un cierto equilibrio para que esa actitud sea duradera y transferible. La introducción de conflictos o inconsistencias desestabiliza las actitudes y fomenta el cambio a una nueva actitud. Esos desequilibrios se perciben como desagradables y cuando el sujeto intenta a volver a crear un equilibrio coherente y reajusta las matrices de sus respuestas, nacen las matrices actitudinales.

De hecho la solución de los conflictos provocados por la educación de actitudes está determinada, además de por la presión grupal, por el grado de toma de conciencia o reflexión por parte del aprendiz, que le lleve a concebir una interpretación más consistente o equilibrada. El cambio de actitudes depende en

buena medida de la propia dinámica de las representaciones sociales que el mismo sujeto haya logrado reconstruir en su visión y experiencia (Pozo, 2005).

Pozo (2005) describe tres tipos de procesos conflictuales que pueden generar un cambio actitudinal.

Presión del grupo: El primer tipo de conflicto socio cognitivo es el que se produce entre las propias actitudes y el grupo de referencia. Dado que las personas tienden a conformarse a la presión grupal, cuando perciben que el grupo con el que se identifica mantiene actitudes diferentes a las suyas, es más fácil que esas personas cambien la actitud. Una forma de modificar las actitudes de ciertos aprendices es intentar cambiar su filiación grupal, asignándoles a otro grupo en parte divergentes a las suyas. La conformidad a la presión grupal hace que las actitudes minoritarias fracasen cuando planteen como una confrontación directa con las actitudes mayoritarias, pero que tengan más éxito en procesos de conversión a largo plazo, mediante sutiles mecanismos de influencia social.

Presión interior: El segundo tipo de conflicto se produce entre las actitudes del aprendiz y su propia conducta. Este fenómeno recibe el nombre de disonancia cognitiva. Es cuando el sujeto percibe que su conducta no se ajusta a sus creencias y preferencias. Posiblemente reajuste sus actitudes para ajustarlas a sus conductas y no al revés. Un aprendiz que adopta una actitud pasiva o reproductiva con respecto a su aprendizaje puede acabar por modificarla si le implicamos, de modo sutil, en tareas que le obliguen a un mayor compromiso. Es relevante que el aprendiz perciba que realiza esa conducta de modo autónomo, no obligado, ya que la atribución interna del conflicto parece ser un motor del cambio actitudinal.

Presión social: El tercer tipo de conflicto es el que puede producirse entre la actitud y el conocimiento social. Los aprendices pueden recibir información sobre los efectos nocivos de determinado comportamiento. Esta información provoca una reflexión, una comparación, una proyección de la propia vida y puede que influya al final en el cambio de posición vital.

Traver refuerza esta idea en cuando destaca la importancia de los procesos mediadores del aprendizaje conformados por la interacción social entre sujetos, donde está la base del aprendizaje de una actitud y de sus correspondientes creencias, tanto por el hecho de que estas son frutos de una construcción social, como por el hecho de que las mismas solo pueden ser aprendidas a través de la dimensión social del sujeto. Tal y como se desprende de los planteamientos del enfoque histórico – cultural de Vygotsky (1972, 1973, 1979), es principalmente a

partir del contraste con las ideas divergentes de los demás que entran en cuestionamiento unas determinadas creencias – y por tanto sus correspondientes actitudes-, aportando al mismo tiempo los planteamientos y recursos necesarios para superar las contradicciones que se originan.

Dicho todo lo anterior, las cualidades de un buen aprendizaje actitudinal se podrían identificar, desde la perspectiva de un planteamiento constructivista, en los siguientes puntos:

1. El aprendizaje de una nueva actitud facilitará el desempeño de las funciones actitudinales cuando el nuevo aprendizaje sea significativo y funcional para el sujeto.
2. Reforzaré la autoestima del sujeto en cuanto dará contenidos significativos a su identidad.
3. Permitirá expresar nuevos valores.
4. La significatividad de los aprendizajes actitudinales favorece la realización de las funciones de interpretación del mundo.
5. Refuerza la auto estima, al posibilitar un marco coherente con la visión del mundo que tienen los sujetos.
6. La funcionalidad, a su vez, cumple con las funciones instrumentales, adaptativa o utilitaria, expresiva de valores.

Un aprendizaje actitudinal es funcional para los sujetos cuando permite que sus valores y su posición moral, pueda ser expresado convenientemente mediante respuestas que susciten comportamientos facilitadores de una adecuada integración y normalización del individuo en la vida del grupo.

En el capítulo que viene a continuación se mencionarán 4 secciones dedicadas a una propuesta de socialización de las actitudes con los valores pertinentes para la convivencia, necesarias para responder a las violencias y agresiones en estudiantes de bachillerato.

CAPÍTULO 4º LA EDUCACIÓN DE LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE VALORES Y ACTITUDES

INTRODUCCION. LA ACTITUDES Y VALORES DE LA CONVIVENCIA

Las cuatro secciones que continuarían combinan la formación de valores y actitudes fundamentales para la convivencia en las comunidades educativas. Por lo cual en las secciones primero veremos el perfil de estos valores y luego cómo educar actitudes positivas hacia esos valores.

	Valores	Actitud
Sección 4.1	Comprensión y Compasión	Reconciliadora
Sección 4.2.	Respeto a la Diversidad e Inclusión	Tolerante
Sección 4.3.	Diálogo y la Comunicación	Deliberante
Sección 4.4.	Solidaridad y Responsabilidad	Cooperativa

4.1. LA COMPRESION, LA COMPASION Y LA RECONCILIACION

Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades (Morín, 1999). Esta educación es vital para superar estados perennes de enfrentamientos. Estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos, su vuelve urgente. Según el autor, estos estudios vitales sobre la comprensión tendrían que profundizar en los síntomas y en las causas y permitirían establecer bases más seguras para la educación para la paz (Morín, 1999).

4.1.1. La comprensión y la compasión como valores

La comprensión es medio y de cierta forma el fin de la Convivencia Humana. El sujeto aspira a ser comprendido y participar en los procesos, en los intercambios, en los espacios. Una de las aspiraciones fundamentales de la persona es ser

comprendida y tener los medios (afectivos, idiomáticos, sociales, culturales, etc.) para hacerse entender y así integrarse en un entorno.

Edgar Morín (1999) entiende que la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La contradicción y drama es que *“la educación para la comprensión”*, siendo tan relevante para los espacios humanos, está ausente de las enseñanzas oficiales. La conformación de “aldea global” crece como habitad humano; esta expansión necesita cada vez más comprensiones mutuas en todos los sentidos.

Sin embargo este autor advierte sobre los retos de la comprensión. El comenta en su libro *“Siete saberes para la educación del siglo XXI”*, que la situación sobre el planeta tierra es contradictoria en muchos aspectos: Las interdependencias se han multiplicado, la conciencia de ser solidarios es cada vez más intensa, las comunicaciones arrollan; el planeta está atravesado por redes, teléfonos celulares, módems, Internet. Y sin embargo, la incompreensión sigue siendo tendencia general, los desencuentros entre los grupos y comunidades humanas se agigantan. Sin duda, hay grandes y múltiples progresos del entendimiento, pero los progresos de la incompreensión parecen aún más grandes. Insiste que este contraste (aumento de los medios de intercambios pero pobreza en la comprensión de los otros) hace que sea crucial la educación para la comprensión.

Con el autor se puede afirmar que ninguna técnica de intercomunicación aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede transformarse en formulas o en dígitos computables. Educar para entender cualquier disciplina es una actividad diversa a educar para la comprensión de la persona humana. La educación aquí tiene una misión de profundo sentido espiritual: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (Morín, 1999).

Uno de los retos de este ideal educativo es que la comprensión está doblemente descentrada, tiene dos polos:

- ◆ **Un polo planetario:** la comprensión entre humanos. Encuentros y relaciones entre comunidades de personas, de culturas, de pueblos que representan culturas diferentes y son conscientes de ello.
- ◆ **Un polo individual:** es el de las relaciones particulares entre familiares. Interacciones cada vez más intensas y complejas. Por un lado porque las crisis económicas y las exigencias de desarrollo personal aumenta. Por otro

lado porque la educación se ha vuelto más tecnicada e instrumental. Existe tendencia a tratar al otro como un objeto de consumo.

Estas situaciones hacen, que la convivencia humana más íntima de los sujetos, está cada vez más amenazada por la incomprensión. La proximidad puede alimentar malos entendidos, celos, agresividades, incluso en los medios intelectuales aparentemente más evolucionados.

La intercomunicación no conlleva necesariamente a la comprensión. La información, si bien puede ser transmitida, entendida e interpretada, conlleva inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no es suficiente. Hay dos comprensiones:

- ◆ la comprensión intelectual u objetiva y
- ◆ la comprensión humana intersubjetiva.

La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, asir en conjunto: el texto y su contexto; las partes y el todo; lo múltiple y lo individual. Explicar, es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento.

La "explicación" es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. Si es verdad que la comprensión humana sobrepasa la explicación; el razonamiento es suficiente sólo para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. La explicación es insuficiente para la comprensión humana.

El Diccionario Pensamiento Contemporáneo (Moreno Villa, 1997) define "Comprensión" como un término amplio que se refiere tanto a una actividad humana intelectual como a una postura metodológica que se usa en las ciencias sociales. Sirve para conocer el significado de las acciones, para establecer analogías entre experiencias propias y sucesos externos. Este concepto está muy unido a términos como "interpretar", "comprender", "alcanzar", "inteligir", "aprehender", "entender", "percibir el significado", etc., referidos todos a operaciones intelectuales complejas. También el concepto suele estar relacionado con otros conceptos que se refieren a aspectos internos de la acción de los sujetos, como "intencionalidad" y "propósito".

Para Morín la comprensión como ejercicio y también como valor es más holística; es captar el conjunto. La comprensión humana mueve a una postura más amplia e integral (Morín, 1999), al mismo tiempo que personal. Esta comporta un saber y

conocimiento de sujeto a sujeto por encima de los aspectos técnicos. Si se ve un niño llorando, el adulto puede llegar a comprender su dolor está conectado con sus propias angustias infantiles y se identifica con él. No es necesario para eso llegar a medir el grado de salinidad de sus lágrimas.

Para Narvárez Gómez (2006) comprender es mirar los factores externos. Comprender es un ejercicio de contextualización, que invita a la solidaridad. Comprender es un llamado al reconocimiento de las circunstancias en que un individuo se ha desarrollado: *circunstancias familiares, sociales, económicas, políticas y culturales que actúan como factores determinantes en el desarrollo de una personalidad específica, en este caso la del ofensor, y por qué no, la del ofendido.*

En el acto de comprender, la persona se percibe objetiva y subjetivamente como otro sujeto, una instancia con el cual el “otro” se puede identificar. Un “*ego alter*” que se vuelve “*alter ego*”. Comprender encierra diversos procesos: de empatía, de identificación y de proyección (Morín, 1999; Ortega, 2003). Es siempre intersubjetiva y proactiva en su necesidad de apertura, simpatía, generosidad.

Unos verdaderos niveles de comprensión incorporan la significativa visión intersubjetiva sin los cuales los sujetos sólo verán objetos. Narvárez Gómez (2006) apunta que comprender es “la ley” desde la existencia del sujeto. Comprender hace posible la transferencia del espíritu del individuo al espíritu común. Las reglas, las leyes, los cánones, las pautas, las normas tienen funciones de ayudar a la comprensión de la intencionalidad de todos en todos.

Este autor va más allá hacia una comprensión intersubjetiva en condiciones extremas, donde la ofensa ha ocurrido y es necesaria una comprensión creativa. Narvárez Gómez apunta que no solamente hay que comprender el sentido de las agresiones cuando estas se convierten en ofensas concretas; captar la cadena socio cultural que la produce.

“El analfabetismo, la pobreza extrema, los imaginarios culturales acerca del género, los fanatismos religiosos, las ideologías racistas, podrían contarse entre tantas, dentro del universo de variables que en algún momento facilitan las agresiones.

“Es más fácil comprender el sentido de una agresión cuando se conocen los factores que la promueven; en el momento en que se comprenden los factores que han concurrido para producirla, se está generando un fenómeno de descentramiento del ofensor, así se ve menos la responsabilidad

personalizada, promoviendo un tipo de responsabilidad historizada, que en algunos eventos puede promover la corresponsabilidad por acción u omisión” (Narváez Gómez, 2006, p. 118).

Narváez Gómez, sugiere ir más allá. Comprender es como “volver a narrar” llegando a una nueva visualización de las ofensas ocurridas.

“Comprender a mi ofensor es un espacio de análisis acerca del ofensor. Las narrativas que tiene una persona acerca de quién le ha hecho daño tienden a sesgarse por las implicaciones emocionales que la ofensa genera en quien la padece. Favorecer un proceso de reconstrucción de nuevas narrativas implica de alguna manera, realizar un esfuerzo por comprender las circunstancias históricas en que se ha desenvuelto la persona quien ha generado la ofensa. Es una forma de favorecer el pensamiento flexible, además de permitir a quien participa en... descubrir las semejanzas entre personas puestas en orillas diferentes por la ofensa, el ofensor y el ofendido. Es una combinación de compasión y composición interior del otro.” (Narváez Gómez, 2006, p. 120)

Esta propuesta para situaciones extrema nos lleva al valor de la compasión. La compasión según el *Diccionario de la Real Academia Española* es un sentimiento de conmiseración y humanidad que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias. Ternura provocada por los males de alguien.

“Compasión como reconocimiento del otro en tanto sujeto a circunstancias de favorabilidad o des-favorabilidad en el desarrollo de una personalidad íntegra. La compasión invita a compartir las propias vibraciones con las vibraciones de otro, la compasión es reconocernos comunes sujetos de las circunstancias, comunes sensibles ante los avatares de la existencia. La compasión incluye el reconocimiento del común sustrato emocional de las personas. Sabemos que sentimos, que aprendemos, que pensamos, que amamos. Nos sabemos comunes en síntesis” (Narváez Gómez, 2006, p. 125).

La compasión es un valor que motiva al sujeto a ser sensible a las desventuras y aflicciones de otras personas y le impulsa a aliviar o reducir su sufrimiento. Es un principio de presencia, de acompañamiento, que vincula a los individuos desde el “saber estar” en los momentos difíciles, oscuros, extremos.

Es también una expresión de generosidad; el centro de la relación se coloca no en el que contempla sino en las urgencias del aquejado, del abatido, del desprovisto. El sujeto deja de pensar en sí mismo para poner la inteligencia, la imaginación y la sensibilidad al servicio de quienes lo necesitan.

En la compasión hay también un elemento de clemencia, de condolencia que no es algo vergonzoso para el que lo siente o para los demás, simplemente significa que siente ternura por quien está viviendo experiencias muy negativas, estresantes o destructivas.

Narváez Gómez (2006) apoya este planteamiento al destacar la relevancia de la compasión. La compasión es el reconocimiento del otro en tanto sujeto en sus circunstancias de favorabilidad o des-favorabilidad en el desarrollo de una personalidad íntegra. La reconciliación es compartir las propias vibraciones con las vibraciones de otro.

Compasión es ser consciente de las necesidades y limitaciones de los demás y compartir las cualidades y destrezas propias para ayudarles sin esperar nada a cambio (Elexpuru, 2005).

Narváez Gómez (2006) comenta como “trágico arte” totalmente contrario a la compasión es “la expropiación de categorías inherentes al individuo”. Provoca las más dolorosas consecuencias a los que integran esas relaciones. Destruye la capacidad del sujeto de auto reconocerse. Y por el desconocimiento de la esencia del otro, los intercambios se ven abocados a la negación y al conflicto.

4.1.2. Los obstáculos de la comprensión

Morín (1999) plantea que los obstáculos externos a la comprensión intelectual u objetiva, son múltiples. Al estar frente a un interlocutor hay que atender a varias dimensiones al mismo tiempo: La comprensión del significado de las palabras, de las ideas, de la visión del mundo de ese interlocutor.

La misma comunicación está siempre amenazada por todos los lados, “ruidos” que obstaculizan el intercambio de la información, crea el malentendido o el no-entendimiento:

- ♦ **La polisemia de las nociones:** las palabras, que enunciadas en un sentido, se entienden en otro (ej. la palabra «cultura» puede significar todo lo que no siendo naturalmente innato debe ser aprendido y adquirido; puede significar los usos, valores, creencias de una etnia o de una nación; puede significar todo lo que aportan las humanidades, la literatura, el arte, la filosofía)

- ♦ **La ignorancia de los ritos y costumbres:** en los intercambios humanos existen protocolos de acercamiento y desarrollo que pueden ser incomprensible a otros no iniciados en ellos (ej. ritos de cortesía que pueden conducir a ofender inconscientemente o a auto descalificarse con respecto del otro por no seguirlo correctamente).
- ♦ **Confusión de los Valores predominantes:** principios expandidos en el seno de otra cultura o grupos, no pueden ser captados por otros con toda su riqueza (ej. las sociedades tradicionales, el respeto hacia los ancianos, la obediencia incondicional de los niños, la creencia religiosa o, al contrario, en nuestras sociedades democráticas contemporáneas, el culto al individuo y el respeto a las libertades).
- ♦ **Incomprensión de los imperativos éticos:** visiones o perspectivas, que siendo propias de comunidades con subculturas muy específicas, son de mucha menor importancia para otros sectores sociales o geográficos (ej. el imperativo de la venganza en las sociedades de tribus o el imperativo de la ley en las sociedades evolucionadas).
- ♦ **Antagonismos metafísicos:** Existe a menudo la imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo, o dentro de una filosofía comprender otra filosofía (ej. la reencarnación entre muchas culturas asiáticas frente a la visión de la vida y la muerte en Occidente).
- ♦ **Distanciamiento mental:** la posibilidad de desacuerdo de una estructura mental a otra por haber pertenecido a tradiciones diversas o haber tenido trayectorias de crecimiento muy distante (ej. El desacuerdo entre dos personas frente a un fenómeno que afecta a las dos sentimentalmente).

Aunque Morín (1999) advierte sobre los peligros de la comprensión intelectual pone más énfasis en los obstáculos internos de la comprensión en las relaciones tanto individuales como comunes. Describe 4 obstáculos:

- **Egocentrismo:** seleccionar lo que me beneficia y rechazar lo que me afecta.
- **Etnocentrismo:** tener una raza o cultura como objeto de comparación de otras.
- **Socio centrismo:** incapacidad de conocer lo complejo de otros grupos sociales.

- **Espíritu reduccionista:** la tendencia a reducir la complejidad de otros a uno de sus elementos.

Egocentrismo: seleccionar lo que me beneficia y rechazar lo que me afecta. El egocentrismo cultiva la *self-deception*, traición a sí mismo engendrada por la autojustificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males. La *self-deception* es un juego rotativo complejo de mentira, sinceridad, convicción, duplicidad, que nos conduce a percibir de manera peyorativa las palabras o actos de los demás, a seleccionar lo que es desfavorable, a eliminar lo que es favorable, a seleccionar nuestros recuerdos gratificantes, a eliminar o transformar los deshonrosos.

Es una tendencia o incapacidad de autocriticarse en la lógica del pensamiento personal. Es una especie de incomprensión del sí mismo. Esta condición personal es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás. El sujeto se encubre a sí mismo en sus carencias y debilidades, lo que los vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás.

El egocentrismo se amplía con el abandono de la disciplina y las obligaciones. Generaciones pasadas más tradicionales hacían renunciar a los deseos individuales cuando se oponían costumbres arraigadas. Morín advierte que hoy la incomprensión del sí mismo influye negativamente las relaciones cercanas: padres-hijos, esposos-esposas, hermanos, amigos, compañeros laborales. Se expande dramáticamente en la vida cotidiana suscitando falsedades, agresiones, asesinatos psíquicos (deseos de muerte). Incluso un mundo tradicionalmente respetado como el de los intelectuales, escritores o universitarios, se percibe muy afectado por este fenómeno la “hipertrofia del yo” en la búsqueda urgente de consagración y de gloria.

Etnocentrismo: tener una raza o cultura como objeto de comparación de otras. El etnocentrismo (egocentrismo) es un fenómeno que nutre las xenofobias y racismos. Es una visión de “*horror interior*” hacia lo extraño hasta el punto de llegar a quitarle al extranjero su calidad de humano. Por esto, la verdadera lucha contra los racismos se operaría mejor contra sus raíces etno-sociocéntricas que contra sus síntomas.

Socio centrismo: incapacidad de conocer lo complejo de otros grupos sociales. Son las ideas preconcebidas o racionalizaciones a partir de premisas arbitrarias. Esos prejuicios sirven para juzgar o valorar otra parte de la sociedad (u otra sociedad) con dureza. Nace de un ejercicio de autojustificación frenética, de una incapacidad de distanciarse críticamente del propio razonamiento no realista, de la

arrogancia, de la negación por costumbre, del desprecio como estilo de vida. El socio centrismo compartido en grupos y comunidades fábrica y condena “culpables”. Estas posturas son las causas (y en ocasiones las consecuencias) de las peores incomprensiones.

Espíritu reduccionista: la tendencia a reducir la complejidad de otros a uno de sus elementos. Reducir sabiduría de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, tiene enormes consecuencias en la ética de las relaciones.

“La incapacidad de concebir lo complejo y la reducción del conocimiento de un conjunto al de una de sus partes, provocan consecuencias aún más funestas en el mundo de las relaciones humanas que en el del conocimiento del mundo físico”. (Morín, 1999, p. 67).

Este modo de pensar dominante, reductor y simplificador es aliado a los mecanismos de incomprensión. Tiende a reducir las riquezas de las personalidades por naturaleza a uno solo de sus rasgos. Si el rasgo es favorable, habrá desconocimiento de los aspectos negativos de esta personalidad. Si es desfavorable, habrá desconocimiento de sus rasgos positivos. En ambos casos habrá incomprensión. La comprensión pide no encerrar, no reducir un ser humano a su crimen, ni siquiera reducirlo a su criminalidad así haya cometido varios crímenes³⁸. La enajenación por ideología o por fe, que da la convicción absoluta de su verdad, invalida cualquier posibilidad de comprensión de la otra idea, de la otra fe, de la otra persona.

Resumiendo, las incomprensiones de las cuatro posturas anteriormente descritas producen tanto embrutecimiento entre las relaciones humanas que a su vez provocan indignación que economizan e inhiben exámenes y análisis³⁹.

Morín describe como puede llegar a existir un bucle de incomprensión con tres elementos: egocentrismo <-> autojustificación <-> *selfdeception*, y llegar a crear

³⁸ Como decía Hegel: «el pensamiento abstracto no ve en el asesino más que esta cualidad abstracta (sacada fuera de su contexto) y (destruye) en él, con la ayuda de esta única cualidad, el resto de su humanidad» citado por Morín, 1999, p. 69.

³⁹ Morín (1999) cita a Clément Rosset: “La descalificación por razones de orden moral evita cualquier esfuerzo de inteligencia del objeto descalificado de manera que un juicio moral traduce siempre un rechazo al análisis e incluso al pensamiento” y a Westermarck: “El carácter distintivo de la indignación moral sigue siendo el instintivo deseo de devolver pena por pena” p.12. (C. Rosset (1997). *Le démon de la tautologie, suivi de cinq pièces morales*. París: Ed. Minit, p. 68.)

estructuras tan arraigadas en el espíritu humano, que no se pueden arrancar. No son solamente las vías económicas, jurídicas, sociales, culturales las que facilitarán las vías de la comprensión, también son necesarias vías intelectuales y éticas, las cuales podrán desarrollar la doble comprensión intelectual y humana.

4.1.3. La actitud reconciliadora

El diccionario de la Real academia de la lengua define la reconciliación como *“Volver a las amistades, o atraer y acordar los ánimos desunidos”*.

Para Narváez Gómez (2006) la Reconciliación es “necesidad de la existencia” para seguir viviendo; es memoria del pasado que privilegia el sentido del futuro para diseñar vías alternas a la violencia hacia los otros y hacia sí mismo. La lógica de los acontecimientos no inventariada en la reconciliación, es tiranía del pasado no interpretado. Quién ha sufrido una agresión precisa generar espacios de encuentro para interpretar la historia no inventariada.

Narváez Gómez (2006) señala que la reconciliación es superar los abusos de la memoria. Reconciliar requiere una forma de analítica en la que las personas sean invitadas a reconstruir las condiciones de posibilidad del otro. En la que la historia no comprendida del otro, no registrada en la memoria del sentido, sea facilitada para la elaboración de nuevas narrativas y, a la vez, de ser posible, establecer nuevas estrategias de comunicación y comprensión.

Reconciliar sería favorecer un proceso de construcción de nuevas narrativas e implica de alguna manera, realizar un esfuerzo por interpretar las circunstancias históricas en que se ha desenvuelto la persona que ha generado la ofensa. Es una forma de favorecer el pensamiento flexible, además de permitir descubrir las semejanzas entre personas puestas en orillas diferentes por la ofensa, el ofensor y el ofendido. Es una combinación de compasión y composición interior del otro.

En este sentido, la reconciliación es una nueva ontología del ofensor y del ofendido, de la ofensa y la responsabilidad, del criterio moral y la culpa, de la justicia y el pacto: el pasado no asimilado, no interpretado, es una narrativa sin complejidad, la memoria es nueva narrativa, narrativa de lo complejo en mí y en los otros.

“Será ésta la diferencia entre el sujeto libre y el sujeto condenado a la única lectura posible de los acontecimientos, del sujeto expuesto a los abusos de la memoria” (Narváez Gómez, 2006, p 124).

4.1.4. Educar la comprensión, la compasión y la reconciliación

Educación es ofrecer y comprender juntos visiones comunes de la realidad que circunda a los seres humanos para llegar a integrarse en comunidad y para la comunidad. Las comunidades de actores educativos en su esencia más simple son agrupaciones que intentan comprender el entorno social, geográfico y cultural con visiones fraternas. Si ésta llegara a quebrarse (lo cual está ocurriendo cada vez más) se necesita volver a reconstruir con la reconciliación.

Los ámbitos donde se han desarrollado conflictos y se ha llegado a niveles de violencias son deficitarios en relaciones proactivas. Aquellos que han roto el contacto, por lo general mantienen actitudes defensivas que los parapetan detrás de discursos justificadores que repiten una y otra vez.

Es aquí donde la educación puede responder al reto formando sujetos con identidades negociadoras donde los valores de comprensión y compasión sean conocidos, asimilados y aprovechados. Estos valores no pueden ser solo conceptos, teorías, visiones. Necesitan ser principios vivos, reales, experimentados.

Las exigencias actuales para la educación de la comprensión y la compasión son altas. Al querer educar en la convivencia, en muchas ocasiones los educadores perciben que se han destruido los niveles de entendimiento más básicos. Tienen que formar sobre las heridas, las memorias tristes, las ofensas, las relaciones dañadas. ¿Cómo hacer captar la comprensión a sujetos que han sido agredidos por personas cercanas a ellos que tenían la misión de comprenderlos? ¿Cómo describir la compasión a estudiantes cuyos padres y madres exponen estos valores como visión de fracasados y perdedores?

Construir puentes de entendimiento desde lo común a todos

Para formar la identidad negociadora lo primero que tiene que hacer el educador es crear puentes para reconstruir la capacidad de captar el reencuentro.

“La comprensión entre sociedades supone sociedades democráticas abiertas, lo que quiere decir que el camino de la Comprensión entre culturas, pueblos y naciones pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas. Pero no olvidemos que incluso en las sociedades democráticas abiertas reside el problema epistemológico de la comprensión: para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento, se necesita poder pasar a una meta-estructura de pensamiento que comprenda las causas de la

incomprensión de las unas con respecto de las otras y que pueda superarlas.”
(Morín, 1999, p. 72).

Reconfigurando las formas de pensar

Para Morín (1999) la comprensión se educa desde lo que beneficia la clarividencia mutua en las reflexiones entre las personas. Para ello indica dos estilos de pensamientos; los identifica como el *bien pensar*: es la forma de pensar que intenta englobar todos los elementos; y la *introspección*: comprensión de las propias debilidades y fallos.

El bien pensar. Es el modo de pensar que permite aprehender integrando lo positivo en conjunto: el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional. Es el esfuerzo de visualizar lo complejo de las condiciones del comportamiento humano. Este “bien pensar” accede a integrar igualmente las condiciones objetivas y subjetivas (*self-deception*, enajenación por fe, delirios e histerias).

Morín, plantea otro estilo de pensamiento fundamental para la educación de la comprensión y la reconciliación:

La introspección. Es la práctica especulativa del auto-examen estable del sí mismo. Se hace necesaria para penetración de las propias debilidades o faltas. Es la vía para la percepción de los demás. Si la persona descubre sus debilidades, fragilidades, insuficiencias, carencias, entonces puede desenmascarar que todos tienen una exigencia de mutua de comprensión. El auto-examen crítico permite descentrar a los sujetos, relativizarse respecto de sí mismos y por consiguiente reconocer y juzgar sus egocentrismos. Faculta a dejar de asumir la posición de juez en todas las situaciones.

Para Narváez Gómez (2006) el camino de la reconciliación pasa por “volver a narrar las vivencias”. Se comprende al contrario o al ofensor cuando inicia un espacio de análisis acerca del ofensor a través de volver a narrar la ofensa. Las narrativas interiores permiten que una persona se acerque a quién le ha hecho daño. Todos tienden a sesgarse por las implicaciones emocionales que la ofensa genera en quienes la padecen.

Avanzar en la conciencia de la complejidad humana

La conciencia no es la reducción a la mínima parte de sí mismo, ni al peor fragmento de su pasado (sentido de culpa)⁴⁰. Ahí se puede aprender las grandes lecciones de la vida al aplicar la compasión por el sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión (Morín, 1999).

Narváez Gómez (2006) invita a comprender el sentido de las agresiones y enfrentamientos desde las mismas condiciones de los implicados. El analfabetismo, la pobreza extrema, los imaginarios culturales acerca del género, los fanatismos religiosos, las ideologías racistas, podrían contarse entre tantas, dentro del universo de variables que en algún momento facilitan las agresiones y los enfrentamientos. Es más fácil comprender el sentido de un enfrentamiento o una agresión cuando se conocen los factores que la promueven.

Profundizar en el reconocimiento del otro

Para Narváez Gómez (2006), por otra parte, también es el reconocimiento de estos factores externos a la persona, como variables explicativas de sus actos. Quien perdona y reconcilia avanza en la construcción del sentido de vivir, de su interpretación acerca de los ofensores y de las ofensas. Comprendiendo la dinámica de las circunstancias en la constitución de la personalidad. Además de promover la importancia del trabajo recíproco en la superación de las causas sociales, económicas, políticas y culturales que actuando como variables determinantes concurren en la producción de la ofensa.

Avanzar en la reciprocidad

Otro principio ético en el aprendizaje de la comprensión es la reciprocidad (Morín, 1999). La ética de la comprensión pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada sin esperar ser comprendido. La ética de la comprensión pide comprender la incompreensión cuando incluso es dirigida al que se esfuerza por comprender.

En esta línea sugiere el esfuerzo de superar el extremismo y la amenaza. No puede esperar ninguna reciprocidad de aquel que está amenazado. El que hace el esfuerzo por vivir en el arte de la comprensión puede llegar a entender por qué es amenazado, sabiendo que los fanáticos pueden no llegarlo a comprender jamás. Comprender a un fanático (que es incapaz de comprendernos) es comprender las

⁴⁰ Ejemplo de la vida ordinaria: las personas se apresuran a encerrar en la noción de criminal a aquel que ha cometido un crimen, reduciendo los demás aspectos de su vida y de su persona a ese único rasgo.

raíces, las formas y las manifestaciones del fanatismo humano. Es comprender por qué y cómo se odia o se desprecia.

Itziar Elexpuru (2005) presenta este valor como el apoyo a semejantes. Que es ese principio de alimentar el sostén de compañeros, que apoyen tanto en los momentos de exultación como en los de dificultad. En los procesos de grupo, en los equipos es el principio que urge la necesidad de visiones corporativas que le sirvan para afirmarse unos a otros al desarrollo común.

Superar la clasificación culpabilizadora

La ética de la comprensión demanda al que la asume argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encerrar en la noción de traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia impide reconocer el error, el extravío, las ideologías, los desvíos. La comprensión no excusa ni acusa: ella solicita evitar la condena urgente e irremediable, como si la misma persona no hubiera conocido nunca la flaqueza, ni hubiera cometido errores. Si se sabe comprender antes de condenar, se estará en la vía de la humanización de las relaciones humanas.

Apertura simpática y empática

Otra competencia pertinente a la hora de enseñar comprensión es la apertura simpática hacia los demás. La vivencia de la comprensión entra en un proceso de reforma de la emocionalidad. La empatía, la identificación, la apertura, la simpatía es el primer paso que se puede dar (Morín, 1999, Roger, 1989). La persona suele ser abierta para ciertos allegados pero la mayor parte del tiempo permanece cegado a los demás.

Itziar Elexpuru (2005) describe la empatía como la capacidad de reflejar y aceptar los sentimientos y formas de ser de otras personas mediante una presencia de calidad de manera que se vean a sí mismos con mayor claridad, incluso sin que medien las palabras. A nivel grupal representa una cualidad fundamental del liderazgo ya que es el conocimiento del otro es lo que le permite al líder ser verdaderamente útil y responder a las necesidades reales de los demás.

El cine o el arte en general favorecen el pleno empleo de la subjetividad, por proyección e identificación. Facilita simpatizar y comprender a aquellos que serían extraños o antipáticos en un momento cualquiera⁴¹. Siendo que en la vida

⁴¹ Aquel que siente repugnancia por el vagabundo que encuentra en la calle, simpatiza de todo corazón en el cine con el vagabundo Charlot.

cotidiana se es casi indiferente a las miserias físicas y morales se experimenta con la lectura de una novela o en una película: la compasión y la conmiseración. Comprender los condicionamientos del comportamiento humano abre a las posturas de la reconciliación.

A partir de estos autores se pueden visualizar las respuestas que componen la actitud reconciliadora:

- A) Sabe colocarse empáticamente en el lugar del otro.
- B) Siente la comprensión como una necesidad para las relaciones cotidianas.
- C) Sabe que necesita mucho más que palabras para captar lo que los otros le quieren decir y él quiere comunicar.
- D) Intenta comprender las formas de vida y de costumbre de las personas con las que comparte.
- E) Intenta comprender los valores fundamentales de las personas con las que comparte.
- F) Cuando hay un bloqueo mental en la conversación con otros piensa que habría que decir las ideas con otros recursos más cercanos a los que lo escuchan y el tratar de entender las ideas desde la mentalidad del otro.
- G) Trata de seleccionar en sus diálogos no solo lo que le beneficia sino también lo que beneficia a los demás.
- H) Sabe que no existe raza, cultura o grupo superior a otros. Todas son en iguales en su dignidad.
- I) Sabe de la complejidad de las personalidades humanas y no se asusta cuando una personalidad muestra sólo unos pocos rasgos problemáticos, e intenta captar otros rasgos positivos debajo de los menos aceptables.
- J) Trata de pensar captando el texto y el contexto englobando todos los elementos implicados en las comunicaciones.
- K) Sabe hacer auto - exámenes de sus carencias y errores para tratar de comprenderse a sí mismo.
- L) Tiene una apertura simpática y empática hacia todos.

4.2. EL RESPETO AL DIFERENTE, LA INCLUSION Y LA TOLERANCIA

¿Qué ocurre cuando existen diferencias entre los actores de la escuela? ¿Qué respuesta tendría que dar la escuela cuando suceden diferencias y enfrentamientos con ocasión de las diferencias? Los estudiantes, cada vez más conviven con la diferencia, cada vez más conviven con la diversidad que en

algunos casos se vuelve militante. Estas militancias buscan defender identidades en peligro, en amenaza, no tanto culturales como psicológicas.

El reto de los educadores es hacer comprender como una identidad violenta a la defensiva al final crea un estado de aislamiento que es en sí mismo indefensión y debilidad. El reto de los educadores es construir identidades que sepan conectarse con formas diversas de pensar, de sentir, de experimentar la belleza, de disfrutar de la vida. El reto de los educadores sería formar identidades que reconozcan que serán más sólidas, lúcidas e integradas en la medida en que sepan estar abiertas y conectadas con distintas formas de vivir.

4.2.1. Diversidad base de la tolerancia

La interacción humana y toda la reflexión relacionada con ella, ha entrado en un proceso profundo de cambio y relanzamiento. Edgar Morín (1999), piensa que es necesario replantear la ética del acercamiento humano ante el fenómeno de la globalización. Las acciones en la aldea global no cesan e implica la postura de mundializar la inclusión de los otros. Es más, opina que la única y verdadera mundialización que estarían al servicio del género humano es la de la integración para toda la humanidad. Al crecer la intercomunicación las culturas deben aprender las unas de las otras. Advierte que la autosuficiente cultura occidental, que se estableció como cultura formadora, debe volverse una cultura más abierta al aprendizaje. Entender a otros, incluso siendo cultura, es también aprender y re-aprender de manera permanente.

En cada cultura⁴², las mentalidades dominantes son etno o socio céntricas. Estas mentalidades que se sienten protectora de los demás, reaccionan más o menos cerradas con respecto de las otras culturas. Morín comenta como también existen mentalidades abiertas dentro de cada cultura; son mentalidades curiosas no ortodoxas, marginadas que buscan lo interesante y lo diverso. Además existen los “mestizajes culturales”, resultado de las combinaciones culturales que se constituyen conexiones naturales entre las culturas. A menudo, las personas representantes de esas mezclas (en muchas ocasiones marginadas) producen escritos u obras de arte cuyo mensaje irradia la luz de la diversidad.

⁴² ¿Cómo se pueden comunicar las culturas? Magoroh Maruyama nos da una indicación útil (Mindscapes, individuals and culturas in management, *Journal of Management Inquiry*, Vol. 2, N° 2, junio 1993, p. 138-154. Sage Publication).

Morín (1999) exhorta a descubrir como el arte en sus manifestaciones: música, literatura, pensamiento ofrece una mundialización cultural que no es homogeneizante. Serían excelentes movimientos transnacionales que facilitan la expresión de las originalidades nacionales, continentales, culturales.

Este autor reflexiona cómo la apertura de la cultura occidental puede parecer incomprensible con su racionalidad abierta y autocrítica. Sin embargo, es esta cualidad la que permite la integración con otras culturas. Advierte que la mentalidad occidental puede atrofiarse con su racionalidad. Occidente necesita integrar las virtudes de otras culturas: corregir su activismo, superar su pragmatismo, relativizar su cuantitativismo, frenar el consumismo desenfrenado. Necesita salvaguardar, regenerar y proponer lo mejor de su cultura que ha producido: la democracia, los derechos humanos, la protección de lo privado en el ciudadano.

En esta misma línea, Dewey advierte contra las tendencias de aislamiento y exclusión como estilos peligrosos de toda comunidad educativa. Puede traer consecuencias para incluso la política de las naciones.

“El aislamiento y exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga “sus intereses propios”, que la aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto caracteriza a las naciones que se aíslan una de otras; a las familias que se recluyen en sus preocupaciones domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia; a las escuelas cuando se separan de los intereses del hogar y de la comunidad; a las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos.” (Dewey, 2002, p. 80-81).

¿Qué es el respeto a la diversidad? Según Karen O’Shea es una habilidad inherente y esencial a toda relación en democracia. Consiste en la capacidad de acoger la diferencia analizando las percepciones al mismo tiempo que se combaten los prejuicios y estereotipos. Es el respeto a las diferencias no discriminatorias (O’Shea, 2003).

Esta misma autora asegura que este concepto implica situarse más allá de la idea de reconocimiento indulgente; es un respeto y apreciación verdadero de la diferencia. Es una actitud inseparable a la idea de pluralismo y multiculturalismo.

El respeto a la diversidad incluye la consideración de los niveles de dependencia a la propia cultura, los fundamentos de la “vida digna”. Esa dependencia ha sido el sostén de los sujetos en un periodo significativo de su vida (niñez y adolescencia); los sujetos han alcanzado su estabilidad racional, social y emocional sumergiéndose en esos principios y participando en esas dinámicas. El respeto a la diversidad se canaliza en las relaciones donde emergen los enfrentamientos, si no se hace así es ilusorio.

“...la democracia no se define por la participación ni por el respeto de las libertades y la diversidad. No existe al margen del reconocimiento de la diversidad de creencias, los orígenes, las opiniones y los proyectos. Lo que define a la democracia ante todo es el respeto a los proyectos individuales y colectivos que combinan la afirmación de la libertad personal, con el derecho a identificarse con una colectividad social, nacional o religiosa particular”
(Touraine, 1995, p. 180).

El respeto a la diversidad promueve la dignidad y la democracia porque permite que el mayor número de actores sociales participen en las decisiones de todos desde su misma variada originalidad.

“...que incrementando la diversidad, nos permita vivir en la mayor parte de espacios y tiempos posibles, a través del diálogo de los individuos y de las culturas... La democracia es entonces, la penetración del mayor número de actores sociales, individuales y colectivos, en el campo de la decisión”
(Touraine, 1995, p. 290).

Para Torres Santomé (2005) todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad. Según el autor esta visión va más allá de la presencia o ausencia de estudiantes extranjeros.

“La dimensión monocultural sigue demasiado presente en muchas aulas; todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad. Conviene tener muy presente que la diversidad no tiene que ver únicamente con la presencia o ausencia de estudiantes extranjeros (Torres Santomé, 2005, p. 65).”

Las comunidades educativas ya no son una comunidades homogéneas, sino comunidades diversas y a la vez con valores diferentes (Puig Rovira, 2001).

Esto sugiere la enorme valoración que hay que darle a la diversidad y a la multiculturalidad. Una característica social actual es el fenómeno fundamental de

un mundo en el que todas las sociedades e identidades individuales son cada vez más multiculturales (Guttman, 2001). Por lo que la respuesta de la educación democrática al multiculturalismo incorpora la tolerancia y el reconocimiento como actitudes básicas. Según esta autora hay que rechazar la dicotomía “guardar en privado o reconocer en público”. La verdadera educación forma para la aceptación de la diversidad que todos ya viven de alguna forma.

“Una característica es el fenómeno fundamental de un mundo en el que todas las sociedades e identidades individuales son cada vez más multiculturales. La enseñanza pública en una democracia debería reconocer públicamente este fenómeno”. (Guttman, 2001, p. 372)

Según esta autora la multiculturalidad necesita tener dos características:

1. El reconocimiento a que las sociedades y los sujetos están cada vez más hechos a base de síntesis culturales.
2. El reconocimiento de la contribución de cada cultura a su sociedad.

El intercambio entre los sujetos en el espacio escolar se realiza desde sus identidades diversas. La asimilación acrítica de la cultura escolar puede proceder de la resistencia al cambio. López Yáñez (2005) describe la cultura como significados sociales compartidos y consensuados que subyacen en acciones. Su explicación indica por qué las culturas no evolucionan en los medios educativos.

“La cultura se refiere a significados sociales, por lo tanto, compartidos, consensuados en alguna medida o que subyacen a las acciones de los individuos, como una especie de telón de fondo de estas. Este consenso se establece sobre bases no explícitas y es adquirido la mayor parte de las veces de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y sólo existiera ese modo adecuado o correcto de hacer las cosas. De ahí procede su fuerza y resistencia al cambio. Sin embargo, la cultura de un colectivo está abierta al conflicto y a la diversidad. Por su carácter de estructura del sistema social, no está determinada por las regulaciones formales o las intenciones de los sujetos, aunque sí pueda ser perturbada, puesta en crisis, por estos. La cultura se manifiesta en todo momento y en todas las áreas de actividad de la organización: no existe una comunidad humana sin esto a lo que estamos llamando cultura.” (López Yáñez, 2005, p. 119 - 120).

Esto no solo es relevante para la formación de los sujetos; lo es también para la cultura organizativa de un centro. Esta viene dada por la recreación de las

personas que la constituyen al mediatizar sus valores, creencias, concepciones en la práctica diaria (González y Santana, 1999).

La diversidad algunos la viven como una amenaza a la propia identidad cultural pero otras personas la viven como un enriquecimiento y un factor positivo de desarrollo entre los individuos y la sociedad. La diversidad y la multiculturalidad contribuye a la formación de los individuos haciéndolos capaces de integrarse social y culturalmente (Martínez, 1995).

Esto aboca a la valorización de la inclusión. ¿Qué es la inclusión? La inclusión es un principio que ilumina el actuar de la persona hacia la aceptación de la diferencia; aspira a la integración en la diversidad comunitaria cuando esta se hace desde una mayoría a una mayoría activa y real de estudiantes y actores comunitarios. La inclusión es una visión que se adquiere para vivir en un grupo, una comunidad una institución. Consiste en la exigencia de abrir espacios de reciprocidad a actores que definitivamente no comportan como la mayoría de los miembros (Arnaiz Sánchez, 1996).

La inclusión se realiza cuando el individuo relativiza su mismo capital cultural con tendencia interactiva. La inclusión permite el reconociendo de los sujetos debajo de sus diferencias. Para cosechar los beneficios de la diversidad social los niños deben tomar contacto con formas de vida diferentes a las de sus padres (Guttman, 2001).

“El pluralismo es un valor político importante en la medida en que la diversidad social enriquece nuestras vidas mediante la expansión de nuestro entendimiento de las diferentes formas de vida. Para cosechar los beneficios de la diversidad social, los estudiantes deben tomar contacto con formas de vidas diferentes a las de sus padres y, en el curso de este proceso, deben afianzar valores verdaderos, como el respeto mutuo entre las personas, que hace la diversidad social a la vez posible y deseable” (Guttman, 2001, p. 52).

Las ventajas del concepto de la inclusión en educación serían (Arnaiz Sánchez, 1996):

- a) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los estudiantes necesitan estar incluidos en la vida social y cultural de las escuelas y en la sociedad en general.
- b) El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la comunidad que aprende tanto a nivel educativo, física como social.

- c) Permite construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las comunidades educativas tradicionales sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícito que realmente estén incluidos y participen en la vida académica.
- d) Alimenta el interés para apoyar a las necesidades de cada miembro de la escuela.

La educación trata de disminuir las consecuencias de las diferencias creando las mismas condiciones para todos. En esta línea se inscribe la educación para la tolerancia como una asimilación en la diversidad de todo tipo. La inclusión enfatiza el sentido de pertenencia al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Arnaiz, 1999).

4.2.2. Concepto y rasgos de la actitud tolerante

El diccionario de la Real Academia Española (22^a ed.) define a la **tolerancia** como el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. El concepto se origina en el latín *tolerare* (“soportar” “sostener”) y hace referencia al grado de aceptación respecto a un elemento contrario a una regla moral, civil o física. *“La tolerancia es la actitud que una persona tiene respecto a aquello que es diferente de sus valores”*.

La tolerancia es la capacidad de escuchar y aceptar a los demás, percibiendo el valor de las distintas formas de entender la vida. Es fundamental tener en cuenta que la tolerancia no es lo mismo que la indiferencia o pasividad. Es decir, no prestarle atención o desentenderse de valores que corresponden a alguien, no es una cualidad tolerante. La tolerancia supone el respeto mutuo y, en su grado máximo, el entendimiento mutuo, aún cuando no se compartan dichos valores.

Un clima de tolerancia se construye, no es algo dado de antemano; lo edifica precisamente en ese ir emergiendo frente al otro como una persona, como alguien con una historia, con capacidad de expresarse, con experiencias y con lo que tiene para ofrecer al grupo (Prieto Castillo, 2004).

De todas maneras la tolerancia es proactiva y propositiva. Estas formas de respetar la opinión de otros no pueden atentar contra los derechos de los demás.

Si un sujeto tiene posturas que implican el desconocimiento de la dignidad de los demás (conceptos de supremacía racial y busca el exterminio del prójimo) la postura tolerante da respuesta para que sus opiniones no afecten la convivencia de las personas.

La actitud tolerante para la convivencia humana cuenta con la presencia de la Declaración de los Derechos Humanos para iluminar las dimensiones de la coexistencia. El fin de la convivencia humana es la protección y el desarrollo de esa dignidad en cada ser humano, el respeto a los derechos de todos los individuos. Los Derechos Humanos se refieren a aquellas condiciones que permiten a las personas desarrollar su propio potencial y desarrollarse con los demás. En la educación democrática pone el acento en los derechos de los grupos y personas (O'Shea, 2003).

La tolerancia permite convertir las diferencias de comportamientos en recursos asimilables para los que tienen discapacidad de convivir e influir. Se permite que cada quien descubra que es buena vida para cada quien y así sean coherentes respetando iguales derechos para todos.

“Una importante segunda respuesta de educación democrática en un contexto multicultural es ayudar a los alumnos a comprender los méritos (y limitaciones) de la tolerancia hacia diversas concepciones de buena vida y, por consiguiente, el respeto de los derechos de todos los individuos a seguir sus concepciones de la buena vida hasta el extremo en que estas concepciones sean coherentes respetando iguales derechos de otros individuos” (Guttman, 2001, p. 375).

La actitud tolerante es la actitud que supera los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones sociales; tres componentes socio-culturales que funcionan como:

Estereotipo: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (Diccionario de la Lengua Española, 22ª ed.); esta concepción guía los pensamientos y visiones de quienes la aceptan; es en realidad una imagen mental simplificada y con pocos detalles que comparte cualidades características de la realidad pero puede no ser totalmente fiel. Pueden llegar a ser creencias “ilógicas” o sin fundamento nacidas más del acuerdo tácito de esos mismos grupos que la produjeron. Se tiene la tendencia de usarse los estereotipos en un sentido negativo incluyendo afirmaciones sobre los grupos raciales, nivel económico, status social, visiones de género, regiones geográficas, prácticas religiosas, etc.

Prejuicio: Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal (Diccionario de la Lengua Española 22ª ed.); es la acción de juzgar personas o situaciones sin tener conocimiento comprobado o antes del tiempo. Un prejuicio sería una opinión previa acerca de alguien o algo que se conoce poco o mal.

Los prejuicios suelen aplicarse a partir de apreciaciones que surgen antes de examinar las evidencias; por lo que suelen ser una crítica o reparo que se realiza sin tener los suficientes elementos previos para fundamentarla. Están relacionados con los estereotipos. Si los sujetos aplican prejuicios a partir de valoraciones comunes estarían reproduciendo un estereotipo.

Los prejuicios suelen ser negativos porque se encuadra o rechaza a algo o alguien antes de tener el conocimiento suficiente para juzgarlo con motivos. Los prejuicios fomentan la división entre las personas; si un sujeto cree que alguien es perjudicial o contraproducente, no se acercará para conocerlo y comprobar lo afirmado. Este tipo de formas de reacción están vinculadas a la discriminación.

Discriminación social: Actitud y disposición de ánimo que tiende a dar un *trato de inferioridad* a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, sociales, políticos, económicos, culturales, biopsicológicos, de edad, etc. La discriminación es un producto social, resultado del aprendizaje de determinadas pautas vigentes en el medio sociocultural.

Es la combinación de estas tendencias en pensamiento, enjuiciamiento y acción el origen de muchos conflictos educativos. Y lo que es peor la raíz de mucha violencia por la solución inadecuada de esos conflictos. Mucha de las soluciones de conflictos pasa por la desarticulación de estereotipos, prejuicios y discriminaciones sociales.

La actitud tolerante es la que neutraliza y contrarresta en los grupos humanos tendencias socio - culturales como las descritas arriba. La actitud de la tolerancia es la que trataría de no dejarse guiar por los estereotipos tratando de reflexionar con las indicaciones que ofrecen de manera adecuada. Con las miradas acertadas podría arribar a juicios apropiados; con las estimaciones correctas establecería tratos y relaciones dignificantes para los sujetos con los cuales se relaciona.

La tolerancia es tratar a una persona con aquella dignidad que ella misma tiene desde sí misma. Ortega y Mínguez (2008) es tratar a una persona con relaciones que las dignifiquen; tratar a una persona “humanamente” implica la exigencia de reconocerle, de observarle no a simple vista, no solo estando con el sino ponerse

en su lugar, comprender sus razones sabiendo que esto es algo que ese sujeto tiene derecho.

4.2.3. Educar para la actitud tolerante

Educar identidades orientadas a la inclusión, al respeto de la diversidad y a la actitud tolerante en una escuela diseñada con poca apertura a la diversidad y orientada para formar en la homogeneidad, es un desafío por no decir una contradicción.

“La sociedad actual se parece muy poco a la de hace tan sólo unos decenios. Esta marcada por una heterogeneidad estructural cada vez mayor que se manifiesta en los planos lingüísticos, étnico, cultural, social, religioso, etc. El otro, el extraño y el diferente forman parte de nuestro entorno más inmediato y cotidiano. A todo esto no es ajena la institución escolar. Ello la ha convertido en uno de los lugares privilegiados de confrontación simbólica de las distintas normas, valores y actitudes que regulan la vida social. Y mientras que los cambios tecnológicos son percibidos como positivos, los cambios sociales y culturales son acogidos con desconfianza, cuando no con abierta hostilidad. La presencia del “diferente cultural” está generando disfunciones en el profesorado que debe hacer frente, con urgencia, a unos nuevos retos para lo que no está adecuadamente preparado.” (Ortega y Mínguez, 2008, p. 122–123).

Estos autores indican muy oportunamente que, debajo de los procesos educativos, se encuentra como raíz la actitud tolerante. Esto es más evidente en la educación intercultural donde la actitud tolerante no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona. Es una actitud que contempla al ser humano en la realización de su existencia concreta, dentro de una tradición y una cultura, quien debe constituir el sujeto de la educación intercultural. Esta no se reduce a la “comprensión intelectual” de las diferencias culturales. Es más bien un hacerse cargo del otro, con su realidad presente y su pasado.⁴³

Por lo que, para educar la actitud tolerante con sus valores correspondientes, para ir formando identidades negociadoras, convendrían tener ciertos lineamientos y estrategias educativas.

⁴³ Recomendamos para profundizar en el tema de la educación para la tolerancia consultar Díaz Aguado, M. J. (1996) *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Ed. Pirámide S.A. donde profundiza sobre conceptos como integración escolar, identidad escolar, escuela y sociedad multicultural,

Hacer sentir la igualdad como fundamento

Karen O' Shea (2003) sugiere la asimilación de una visión de igualdad como el convencimiento personal o grupal de que todas las personas tienen los mismos derechos, independientemente de su edad, género, orientación sexual, religión o convicciones, origen racial o étnico, etc. Está muy unido al concepto de ciudadanía en cuanto que insiste en habilitar a las personas para actuar contra cualquier forma de discriminación como matriz de la actitud tolerante.

Eso va en la línea de la educación digna que propone Sacristán (1998) al trabajar a favor de la igualdad siendo ella misma igualadora, al no permitir en las acciones formativas las diferencias generadas por el origen social, el género, la raza, o cualquier otra condición de los sujetos que afecten las relaciones de aprendices (Sacristán, 1998).

Este ideal requiere un arduo trabajo educativo desde principios, posturas, actitudes, visiones y prácticas. Implica la eliminación de los favoritismos respecto a determinadas personas y tratos discriminatorios a ciertos grupos en cuestiones de género, lengua, raza o religión (Sacristán, 1998). La creación de un clima abierto en todas las relaciones, donde todos se puedan expresar tal y como son y no tengan temor a ser rechazado por esa expresión o por comportarse con libertad mientras respetan a los demás (Sacristán, 1998).

Tomar la persona de cada estudiante como un todo

Como Ortega apunta, se trata de ir más allá de la pedagogía de la diferencia y hacer una educación para la deferencia. Esa pedagogía consiste en *“hacerse cargo del otro, de su alegría y de su dolor, de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia”*, todo esto pone sobre aviso sobre los peligros que encierra la actitud de abandonarse a la sola fuerza de las ideas y el riesgo de quedarse en la sola percepción “intelectual” de las diferencias culturales que una educación intelectualista inevitablemente conlleva.

El no. 26 de los DD HH, acápite 2, destaca la urgencia de desarrollar la personalidad y las libertades personales así como favorecer la comprensión y la tolerancia.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y

promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Sacristán (1998) apunta lo esencial que es formar en el respeto a las diferencias no discriminatorias y formar para combatir los prejuicios de cara a la diferencia, en el sujeto que está “debajo” del reconocimiento social. Esto facilitaría la acogida “*de sí mismos*” de aquellos que están discriminados. Esto facilitaría que acogiera sus singularidades.

Porque educar es acoger al otro con todas sus originalidades (Ortega Ruiz, 2003). La acción educativa incluye un análisis focalizado de lo particular que lleva a naturalizar e incorporar las diferencias y es una forma de conocer y reconocer los aspectos propios de los sujetos (Camors, 2005).

Al final el ejercicio de los Derechos humanos es comprometerse con todos los recursos que las personas tienen (talento, educación, formación) para asegurar los derechos básicos (comida, vivienda, empleo, salud y educación) de cada persona en el mundo (Elexpuru, 2005). Reconocer y respetar la valía y las propiedades de los demás, como esperanzas que otros reconozcan y respeten las propias.

Ortega Ruiz (2003) insiste que el aprendizaje de la tolerancia y el respeto a la persona del otro, si se da adecuadamente lo asociarán con la experiencia de ser ellos mismos acogidos. Se avanzará así, no sólo en lo que la tolerancia tiene de respeto a las ideas de los demás, sino de aceptación de la persona concreta que vive “aquí y ahora” y exige ser reconocida como tal.

Descubrir con los estudiantes la dignidad de todos por encima de los estereotipos

Ofrecer procesos de intercambio donde se dé oportunidades de analizar las percepciones para los estereotipos y prejuicios. Esto producirá la tolerancia.

“La educación democrática apoya una “política de reconocimiento” basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas.” (Guttman, 2001, p. 373)

Utilizar las diferencias en las comunidades educativas para abrir las actitudes de tolerancia en los que estudian. Es en las relaciones, donde emergen los enfrentamientos que hay que canalizar (Díaz Aguado, 1996).

El estudiante puede ir entendiendo que el respeto a la diversidad, la inclusión y la actitud tolerante están referidos a la imagen que manejan de cultura y al modo que cada persona tiene de entender los significados que ayudan a la interacción honda de unos y otros.

Practicar ejercicios de derechos para todos los miembros de la comunidad

Las escuelas son ambientes institucionales donde se espera el respeto de los derechos constitucionales de los estudiantes, entre los que se incluye el derecho a la no represión y a la no discriminación. Todas las libertades básicas del individuo están protegidas contra la discriminación. Si una escuela, consejo escolar o Congreso no logra respetar los derechos individuales, la sociedad está llamada a solucionarlo.

“Todas las escuelas deberían ser obligadas a respetar los derechos constitucionales de los estudiantes, entre los que se incluyen los derechos a la no represión y a la no discriminación. Todas las libertades básicas del individuo están protegidas contra la discriminación. Si una escuela, consejo escolar o Congreso no logra respetar los derechos individuales, los tribunales pueden estar autorizados a remediarlo” (Guttman, 2001, p. 363).

Las escuelas por su misma esencia avanzan al respeto de los derechos a la no represión y a la no discriminación. Toda muestra de discriminación es ajena a la esencia de la educación. Las dinámicas de inclusión es una respuesta activa a las posibles discriminaciones veladas o sutiles que existan (Díaz Aguado, 1996).

Sacristán (1998) señala que la escuela se podría describir como una institución desveladora. En la complejidad de la sociedad actual la escuela facilita que los estudiantes se abran al entendimiento y a la actuación en favor de la diversidad sin ser manejado por ideas manipuladoras de los gobiernos y comunidades.

Obtener el compromiso de los estudiantes hacia el servicio social

Según Guttman atender lo diverso, desde la actitud tolerante es estratégico. Al educar, los profesores necesitan ver como animar procesos educativos en espacios donde conviven distintos proyectos personales, donde los estudiantes tienen diversos modos de interpretar los fenómenos vitales por que han crecido en trayectorias humanas diversas y vienen con necesidades de desarrollo diverso. La premisa fundamental de la educación dignificadora es el respeto y el reconocimiento a los individuos como ciudadanos libres e iguales con una política de respeto a sus individualidades (Guttman, 2001).

El espacio educativo es diverso en sí mismo y en él afloran las diferencias en la cotidianidad. Si no se controla y no se manipula en exceso, es una interacción con la vida misma. En la cotidianidad escolar se puede vislumbrar y dar sentido a las diferencias sociales, culturales, individuales, étnicas, etc. Cuando una comunidad educativa se abre a la diversidad implica el desarrollo de las identidades múltiples de quienes participan (Etxeberria, Esteve, Jordán, 2001). La educación lleva por tanto la realidad de comunidades plurales que se integran en los mismos procesos.

Relacionarse en y a través de lo distinto

La pedagogía que forma para la diversidad implicará que, en la construcción de lo distinto, los escolares se pueden unir íntimamente en lo distinto (Macedo y Bartolomé, 1999). Los educadores son al final intermediarios culturales. En esa posición necesitan tener el valor y la integridad ética de denunciar todos los intentos de deshumanización activa a los estudiantes y entre los estudiantes. Para los educadores, el auténtico desafío es descubrir cómo pueden las comunidades educativas forjar una unidad cultural a través de la diversidad (Díaz Aguado, 1996).

La pedagogía que desea respetar al sujeto y la originalidad en los que estudian, se inspira necesariamente en la tolerancia, el respeto y la solidaridad; rechaza la construcción social de imágenes que deshumanizan por lo «diverso»; enseña que en la construcción de lo «diferente» puede unir íntimamente a «los distintos»; muestra que deshumanizando a los demás las personas se deshumanizan a sí mismas (Ortega Ruiz, 2003).

Respeto social para superar la discriminación

Un principio básico de la educación que desarrolla la dignidad de las personas es organizar a los grupos de desfavorecidos y a personas por medios de estrategias políticas y escolares (Sacristán, 1998). Esto implica ir superando las prácticas discriminatorias y represivas que siempre encierran violencia, agresiones, atropellos.

Según Guttman los educadores enseñarían más efectivamente los valores democráticos si estuvieran dispuestos a eximir a los estudiantes de prácticas a las que sus padres ponen objeciones (saludos de banderas, posturas religiosas) en la medida en que estas prácticas no sean discriminatorias o represivas (no sentarse al lado de un haitiano). Por medio de estos acuerdos selectivos, los educadores,

pueden enseñar a la vez el valor moral y los límites del principio de la autoridad democrática, sin elevar el rechazo de conciencia a deberes constitucionales.

Los aprendices para alcanzar la condición pluralista necesitan tomar contacto y decidirse a respetar las formas de vidas diferentes. La toma de contacto crea la actividad inclusiva a la diferencia. La actitud inclusiva es un salto cualitativo a la participación del sujeto, es cuando relativiza su mismo capital cultural con tendencia posesiva y lo convierte en capital cultural con tendencia interactiva. Esto no se hace solo en teoría, se realiza en el encuentro real con el diferente.

Abarcar otras culturas minoritarias que no son las propias

Una de las estrategias más útil en niños y jóvenes es la aproximación empática a otras personas, a otras culturas. Se puede proponer a los alumnos la realización de actividades como escribir cuáles serían sus sentimientos en algunas circunstancias concretas.

“Respetando el diseño de conciencia dentro de estos límites democráticos, las escuelas públicas pueden ofrecer una lección valiosa de tolerancia democrática y también obtener el apoyo de algunas minorías” (Guttman, 2001, p. 156).

Las comunidades educativas inclusivas enfatizan el sentido de la comunidad para que todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar (Díaz Aguado, 1996; Guttman, 2001). Esto al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. Es necesaria la creación de un sentido de pertenencia por parte de las mayorías y las minorías que llegan a construir los tipos de relaciones adecuadas para sentirse con los mismos derechos (Arnaiz, 1999).

De lo anterior se sigue que los rasgos de la actitud de tolerancia caben resumirse en los siguientes puntos:

- A) Respeta los derechos de los demás sabiendo que no son otorgados por nada externo a la persona misma.
- B) Percibe la diferencia como una riqueza y no como una dificultad.
- C) Tiene posturas de acogida e inclusión cuando los estudiantes no muestran ser como los demás.
- D) Lucha contra sus propios estereotipos y contra los que le quieren imponer.
- E) Se esfuerza por no tener prejuicios cuando otros lo tienen.

- F) Es capaz de distinguir la discriminación de todo tipo donde se encuentre y quien la manifieste.
- G) Tiene habilidades para incluir al que se comporta como diferente.

4.3. LA COMUNICACIÓN, EL DIALÓGO Y LA DELIBERACIÓN

Educar para la identidad negociadora que tenga habilidad para la superación de los conflictos implica la formación para el diálogo y la comunicación. Estos valores significan a su vez implica la implementación de ambientes con libertad de expresión.

Dentro de los procesos de conflicto, en un amplio porcentaje de los casos, se esconden actores que no han podido fortalecer una identidad personal con ambientes de libertad de expresión donde puedan descubrir las enormes conveniencias de la utilización de los valores del diálogo y la comunicación.

La actitud deliberativa, que utiliza los principios de la comunicación asertiva y diálogos adecuados, crea líderes con identidad negociadora que son capaces de sanear los ambientes educativos en los cuales viven.

4.3.1. Autoridad educativa y libertad de expresión

El diálogo es un valor que está estrechamente relacionado con la libertad de expresión. El ejercicio de la libertad expresiva está afectado con las imágenes de autoridad de la comunidad humana que quiere ejercer el diálogo y la comunicación. Esta interdependencia es muy fuerte en los ambientes educativos.

Dewey (2002) aporta una definición de la libertad en los ambientes educativos. La libertad desempeña un papel clave en el pensamiento. Aprender implica iniciativa personal, independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio de adaptarse a ellas (Dewey, 2002). Sugiere entonces educar en el ambientes cercanos a la sociedad real; atmósferas donde esté presente la dinámica social, espacios donde el estudiante descubra cómo el sujeto se maneja en la sociedad. Eso crea en los estudiantes grandes motivaciones y saberes significativos para su vida.

“...la esencia de la demanda de libertad es la necesidad de condiciones que permitan al individuo prestar su propia contribución especial a un interés de grupo y a compartir sus actividades de modo tal que la guía social sea un

asunto de su propia actitud mental y no un mero dictado autoritario de sus actos... La libertad significa esencialmente el papel desempeñado por el pensar –que es personal- en el aprender: significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas” (Dewey, 2002, p. 254).

Para una libertad así, donde los estudiantes se expresen en libertad, se necesita un tipo de autoridad que potencie esa libertad de expresión, la apertura de palabra para todos los sujetos.

Freire advierte que una cualidad esencial de la autoridad es que permite desvelar las relaciones en libertades de los estudiantes dándoles seguridad en sí mismos, aceptando discutir sus propias opiniones e incluso revisar sus posturas en medio de los diálogos.

“...creo que una de las cualidades esenciales en la autoridad docente democrática debe desvelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que se actúa, con que se decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse” (Freire, 1996, p. 88).

Si queremos formar sujetos libres hay que tener con los estudiantes una voluntad positiva de intercambiar con su libertad. Touraine (1997) aclara que para ser democrática, la igualdad debe significar el derecho de cada uno a elegir y gobernar su propia existencia, el derecho a la individualización frente a todas las presiones que se ejercen en favor de la “moralización” y la normalización.

Freire afirma que la autoridad necesita hacer una apuesta por el desarrollo de la libertad del estudiante y nunca disminuirla.

“...la autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad. Por el contrario, le apuesta a ella...” (Freire, 1996, p. 89).

Telma Barreiro (2009) tiene una definición de autoridad en los procesos educativos, que al establecer ciertos límites y ciertas formas de evaluación, también conforma ciertos vínculos de relación.

“...autoridad como rol diferenciado asumido por alguien del cual se espera que establezca ciertas pautas, oriente u organice el accionar o la tarea,

establezca ciertos límites y de algún modo provea también ciertas formas de evaluación para lo realizado. Para que se produzca esta función debe haber siempre, como mínimo, una díada, una relación entre un sujeto que ejerce la autoridad y otro (u otros) que se hayan de algún modo sometido a ella". (Barreiro, 2009, p. 74).

La autoridad que se halla frente a un grupo sugiere con su accionar un determinado de modelo de vincular a unos estudiantes con otros. Los docentes necesitan actuar de un modo activo, coherente y constrictivo en las actitudes de gobierno y crear vinculaciones liberadoras (Barreiro, 2009).

Goodman (2002) señala que es necesario que los profesores que deseen promover una democracia crítica en nuestra sociedad reconozcan que su autoridad sobre los estudiantes es para que ellos puedan aprender cómo vivir de acuerdo a los valores de la comunidad. La autoridad crea las condiciones que permiten a los sujetos contribuir al interés del grupo y la comunidad (Goodman, 2002) incluso una verdadera autoridad vinculante es ejercida para crear diálogo entre todos (Barreiro, 2009).

El ideario personal necesita ser integrado con el ideario comunitario. El profesor al comportarse como libre crea mecanismos de libertad en su entorno (Ibáñez-Martin, 2003).

"La existencia de un ideario no obliga al profesor ni a convertirse en apologista del mismo, ni a transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor. El profesor es libre en el ejercicio de su actividad específica. Su libertad es, sin embargo, libertad en el puesto docente que ocupa, es decir, en un determinado centro y ha de ser compatible, por lo tanto, con la libertad del centro del que forma parte del ideario. La libertad del profesor no le faculta, por tanto, para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario, sino solo para desarrollar su actividad en los términos que juzga más adecuados y que con arreglo a su criterio serio y objetivo no resulten contrarios a aquel" (Ibáñez - Martín, 2003, p. 64).

El reto de la autoridad es encontrarse con comportamientos de estudiantes que quieren liberarse y para eso muestran comportamientos retadores y violentos. Para Telma Barreiro la primera preocupación de la autoridad es encontrar o tratar de entender la causalidad de los comportamientos disruptivos y buscar la forma de que se modifiquen a través de un proceso que contribuya al mejoramiento real de las personas involucradas. Lo cual supone hallar vías realmente educativas que no se fundamenten en medios que amenacen miedos o castigos (Barreiro, 2009).

4.3.2. Diálogo y comunicación. Dar la voz a los estudiantes

Educar es en cierta manera dar la voz “a los que no saben que la tienen”, mostrar el camino para usar sus propios medios de expresión. La libertad en los espacios educativos es alcanzada en la medida que “libera la palabra” y esta palabra liberada entra en un proceso de compromiso con todos.

Desde la visión de la autoridad escolar tradicional, se advirtió siempre la existencia del fantasma del “silencio obediente”. Se esperaba del estudiante que repitiera lo que el statu quo deseaba mantener como propuesta. Sin embargo autores como Sacristán opina que la libertad expresiva y la comunicación creativa es la natural tendencia en los ámbitos de la educación que forman sujetos libres (Sacristán, 1998).

Cuando se realiza una comunicación (y esto debe ser especial en los ambientes educativos) la persona entera se dona, se entrega. No cabe engaño.

“La comunicación humana se inicia cuando una persona decide transmitir a otra unas determinadas experiencias, ideas o informaciones, para lo cual emplea unas palabras, gestos o símbolos significantes. Toda comunicación humana es, en su base, una donación, una entrega. En ella algo se entrega, se da a alguien; o ambos mutuamente se donan. En la comunicación no cabe engaño, la mentira. Exige el mutuo reconocimiento y la confianza recíproca, la voluntad de encuentro con el otro. No solo con sus ideas y creencias.”
(Ortega y Mínguez 2008, p. 122)

Ortega y Mínguez (2008) comentan sobre la comunicación. Uno de sus elementos más privilegiados es el diálogo. Cuando dos o más personas entablan un coloquio es algo habitual que utilicen “el habla”, que no es otra cosa sino un conjunto de expresiones articuladas en forma de palabras que cumplen la función de señalar o notificar la existencia de una experiencia vivida por los hablantes. Es decir, cuando se habla se toma conciencia que se está dirigiendo la palabra al otro. Además, con el habla se expresa y se da nombre a algo íntimo, personal (pensamientos, emociones, vivencias, etc.)

La vida de cualquier ser humano no es estática sino dinámica. Cada momento es una situación inédita, por lo cual es necesario entenderla para poner en claro el propio yo e ir comunicando a los demás su propio “modo de estar”. El frecuente esfuerzo de entender la propia situación es algo necesario en el adolescente que constituye una prioridad urgente en su proceso de madurez personal y mejora su competencia comunicativa.

Este acto de habla se compensa con el acto de escucha. Que para Itziar Elexpuru (2005) es una acción que es de doble efecto. Escuchar los pensamientos y sentimientos de otra persona y expresar los propios solo se pueden valorar en un clima de mutua confianza. Esto se da mucho más a nivel comunitario o corporativo. Hay que escuchar con doble efecto: por un lado para animar a que las personas, los equipos y los líderes tengan la capacidad de prestar atención activamente a los sentimientos de otras personas, y por otro lado para producir un clima de mutua confianza en la honestidad de cada uno.

Santos Guerra (2003) insiste en que, cuando se da la educación con autoridad democrática, se muestran tres habilidades en las comunidades educativas referidas a la expresión:

- ◆ Diálogo permanente entre autoridad y base.
- ◆ Debate de asuntos claves.
- ◆ Libertad de expresión.

El derecho a “dar la voz” y la libertad de expresión, además un reto, es una de las exigencias más importantes de los que quieren educar para la vida democrática y su sentido crítico.

“Una de las características más importantes de la vida democrática es la libertad de expresión. Darles “voz” a los individuos es esencial para la democracia crítica. “La voz se refiere a aquellos medios a nuestro alcance a través de los que nos hacemos entender y escuchar, y a través de los que nos definimos como participantes activos en el mundo”. Aunque en nuestra sociedad es comúnmente aceptada la noción de que la educación debería proporcionar la expresión de diversas ideas, en realidad las escuelas convencionales son lugares donde “reina el silencio” y apenas se pueden “escuchar” una pocas voces. (Goodman, 2002, p.186-187).

Porque a través de la comunicación se construye la verdad entre todos.

“...no pocas veces se ha entendido la comunicación como un intento de persuadir y convencer al otro de “mi verdad”, como un acto de imposición y dominio. La comunicación humana, y más propiamente el diálogo supone y exige la voluntad decidida en los interlocutores de aceptar la parte de verdad del otro, y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad.” (Ortega y Mínguez, 2008, p. 122)

López Yanes en esa misma línea presenta la comunicación y el diálogo en los medios educativos como un proceso de construcción social de significados.

“...Esta posición requiere que entendamos la comunicación no como transferencia de información, sino como un proceso de construcción social de significados, de manera que: a) las palabras o los gestos no transmiten significados, sino que más bien los provocan; b) el proceso de construcción de significados no se cierra nunca, siempre está abierto a futuras reelaboraciones; c) el significado no pertenece a ninguno de los participantes en el proceso de la comunicación: es un producto social. De este modo la comunicación es el proceso de creación de significados en el que participan coordinadamente al menos dos interlocutores humanos y del cual emerge un sistema social...” (López Yanes, 2005, p. 117).

Esto requiere igualdad de oportunidades de ambas partes implicadas a la hora de comunicar. *“En todo caso la comunicación humana parte del reconocimiento de la igual legitimidad de los interlocutores y de la voluntad de comprender y respetar las razones que apoyan las diferentes posiciones, concepciones, valores y conductas”* (Ortega y Mínguez, 2008, p.122).

Porque la comunicación es más que contenidos racionales. No se debería caer en el error de dotar a la comunicación de contenidos “intelectuales”. Más allá de las ideas, creencias opiniones, en la comunicación humana se comunica el sujeto concreto, la persona misma en un contexto determinado. El carácter excesivamente “racional” que se le ha dado a la comunicación la ha presentado, con frecuencia, con una finalidad esclarecedora de las ideas y opiniones, como procedimiento o recurso en la argumentación de los interlocutores. Y no necesariamente es así. También nos comunicamos a través de los gestos, del rostro, con el silencio, las emociones, la escritura (Ortega y Mínguez, 2008).

En las instituciones escolares que desean un estudiantado con identidad negociadora necesitan de un profesorado interesado en las opiniones de los escolares. Educadores abiertos al diálogo, sin trampas ni manipulación. Los estudiantes perciben que escuchan lo que dicen, cuando sus ideas son tomadas en consideración, cuando su participación incide en los modos de vida del centro y de las aulas. *“Obviamente, la voz del estudiantado no puede silenciarse. Quien mejor que ellos para medir lo que hacen en las aulas les interesa o no y, de manera especial, porque razones; nadie mejor que las alumnas y los alumnos para informarnos sobre sus aprendizajes, de sus intereses, sus problemas y lo que esperan del profesorado”* (Torres Santomé, 2005, p. 62)

El derecho a dar la voz implica el deber de escucharlo no solo como favor sino por el deber de respetarlos. Esto implica también el derecho a expresar la divergencia (Freire, 1993).

"...mi derecho a la voz no puede ser un derecho ilimitado a decir todo lo que me parece bien sobre el mundo y de los otros... Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en la cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia..." (Freire, 1993, p. 98).

Dar la voz crea capacidad crítica. Cuando los docentes logran educación democrática, alcanzan relaciones de autoridad donde es posible la crítica, el respeto a la verdad, la iniciativa, la autonomía, el interés por todas las opiniones. Educar es mover a los sujetos para que sean capaces hacer crítica y comunicación sin restricción (Sacristán, 1998).

"...no se trata de combatir sólo el dogmatismo, el castigo o el autoritarismo, instalando la tolerancia, el respeto a la diferencia y las buenas relaciones humanas, sino de fomentar decididamente la libertad expresiva de los sujetos en todos los ámbitos de la educación. Así como la democracia es el sistema de organizar la convivencia y de gestionar la cosa pública para hacer viable y estimular la pluralidad en la sociedad, la educación democrática (en la escuela) debe hacer lo mismo en el tratamiento de la diversidad real y deseable de los sujetos." (Sacristán, 1998, p. 25).

González insiste en la urgencia de escuchar a los estudiantes desde una cultura educativa que fortalece la democracia negociadora. En comunidades así los actores que controlan la estructura, tratan de superar las barreras para la escucha (González González, 2008; Freire, 1999).

4.3.3. Ejercicio de la palabra creadora

La identidad negociadora es una identidad que tiene en alto precio el valor de la palabra dada y recibida. Sabe que, así como la palabra puede paralizar el impulso de los seres humanos, puede desbloquear el desarrollo de las personas y los grupos.

Ahora bien, dar la voz introduce el conflicto en los procesos pedagógicos. La palabra es fuente de conflictos. Tener este enfrentamiento como puntos de vista que enriquecen. Permite el enfrentamiento de puntos de los puntos de vistas y no

de las personas. Y este enfrentamiento creativo puede engendrar nuevas escalones y grados de entendimiento.

“La palabra puede ser fuente de conflictos y ello es justamente lo productivo. La riqueza del diálogo está dada justamente por la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista propio no es más que un punto de vista y que tiene el mismo valor que el punto de vista del otro, y que este, probablemente, pueda enriquecer el propio punto de vista” (Boggino, 2005, p. 71).

El ejercicio de “dar la palabra” desde los principios del diálogo y la comunicación es siempre para que las identidades negociadoras puedan tener la oportunidad de crear y de promover.

“Aprender a comunicarse, a ver el punto de vista del otro, a comprender y aceptar que el otro tiene también derecho a “decir su palabra”; reconocer que no existe ser humano al que se le pueda negar la palabra, y que ejercer de humanos supone el ejercicio de la palabra creadora de vida, exige desmontar previamente una enseñanza memorística encaminada a almacenar conocimientos en la esperanza de que serán útiles después.” (Ortega y Mínguez, 2008, p. 122)

En esa misma línea Puig Rovira (2000) insiste que “valorar la palabra”; es una postura pedagógica que orienta a los hablantes crear mutuo entendimiento. En el “decir mediante la palabra” los interlocutores incrementan su comprensión mutua; logran elaborar planes de acción, normas de convivencia y proyectos de trabajo; y, por último, mediante la palabra se comprometen a ser coherentes con lo que han afirmado o propuesto. Participar en un proceso de comprensión y construcción conjunta a través del lenguaje compromete a todos los interlocutores. Quien participa se siente ligado y motivado a llevar a cabo aquello que se ha acordado. En las asambleas la palabra es compromiso.

Este autor cree, que los intercambios abiertos y comprometidos de los estudiantes, son eficaces porque los sitúa ante una experiencia de relación social que tiende a “*crear en los hablantes motivación y responsabilidad*”. Sin embargo, comenta que aunque el lenguaje motiva y compromete, a menudo no culmina todavía aquello que los interlocutores han acordado. Las palabras permiten hacer cosas, pero no todas las cosas se pueden hacer con palabras. Las comunidades deben buscar la máxima coherencia entre la palabra y los comportamientos.

Guttman (2001) va mas allá ve en eso la formación del carácter. Si el carácter es, “fuerza mental, individualidad, independencia, calidad moral”, enseñar a los

estudiantes a defender sus objetivos y a mostrar razones sobre sus desacuerdos políticos, es importante para el desarrollo del carácter moral. Es tan relevante como inculcar los valores menos intelectuales de la fidelidad, la amabilidad, la honestidad, el respeto por la ley de la autodisciplina.

La educación es crear espacios de intercomunicación creativa; ambientes donde es relevante intercambiar y construir respuestas nuevas (Freire, 1999) respetando la visión y la participación de los interesados.

4.3.4. La actitud de deliberación

La actitud deliberativa es la que reflexiona en privado pero sobre todo en común, antes de tomar una decisión, considerando detenidamente los pros y los contras o los motivos. En general se toma después de un examen suficiente donde se medita, contempla y madura decisiones que afectarán a muchos.

Ahora bien, según Dewey deliberar implica un reajuste de los hábitos cotidianos y de los impulsos ciegos facilitando la adaptación de situaciones inciertas. La deliberación sirve como solución y como educación (Dewey, 2002). Para este autor nuestros pensamientos, observaciones, deseos y aversiones conscientes son importantes porque representan actividades incipientes. Cumplen su destino convirtiéndose más tarde en actos específicos y perceptibles. Estos reajustes internos incipientes, que están haciendo germinar algo en los sujetos son importantes porque constituyen su escape del dominio de los hábitos rutinarios y los impulsos ciegos (Dewey, 2002).

Any Guttman en su libro *“La educación democrática. Una teoría política de la educación”* (2001) dedicó un amplio espacio a reflexionar sobre la deliberación en educación.

La igualdad que la sociedad propugna necesita de ciudadanos democráticos que razonen en busca de soluciones comunes y no sujetos indiferentes a la política o interesados en ella solo por el poder que implica. La deliberación conlleva el respeto mutuo, ya que consiste en un esfuerzo realizado para encontrar medios de cooperación social aceptables para todos y no solo para los más poderosos o influyentes. Hay tres tipos de ciudadanos según asuman la deliberación:

- 1) Los integrados: Son los individuos que desean tener con actitudes y predisposiciones a intercambiar acerca de asuntos de interés común.

- 2) Los individuales: son aquellos quienes argumentarán sólo en defensa de sus propios intereses,
- 3) Los indiferentes: son los sujetos pasivos, que evitarán enfrentarse a la autoridad política (Guttman, 2001).

En educación la actitud deliberativa con otros actores facilita no solamente el crecimiento de programas educativos; facilita el progreso de la misma personalidad de los implicados, al mismo tiempo que facilita el fortalecimiento de habilidades sociales.

Guttman (2001), aunque insiste que “la formación del carácter” y “la enseñanza del razonamiento de valores” (comunes) no agota en absoluto los propósitos de la educación las democracias actuales si constituyen su propósito político central: el desarrollo del carácter “deliberativo”.

Además esta autora define el arte de deliberar a dos niveles: individual e institucional. En el primero lo define como la consideración cuidadosa en vistas a una decisión; en el segundo como consideración y debate de las razones a favor y en contra de normas y medidas que afectarían a grupos de personas implicadas en esas decisiones y acciones (Guttman, 2001).

Para este autor la práctica de desarrollar el carácter deliberativo es esencial para realizar el ideal de una sociedad democráticamente soberana. La democracia depende de que los ciudadanos consientan y confíen mutuamente en que las leyes son resultantes de un proceso de deliberación que la sociedad ha realizado. Las personas con ideales democráticos están comprometidas a estar a la altura de las exigencias de la vida democrática a “cuestionar deliberando”, cuando aparezcan amenazas a las ideas de la soberanía y el respeto (Guttman, 2001).

La voluntad y la habilidad de deliberar apartan a la gente moralmente seria de los sofistas; estos utilizan argumentos astutos para elevar sus propios intereses hasta convertirlos en causa que complace a sus intereses, y de los tradicionalistas, que invocan a la autoridad establecida para subordinar su propia razón a causas injustas. De estas afirmaciones extrae la conclusión que los ciudadanos tengan buenas razones para preguntarse cómo se puede desarrollar el carácter deliberativo o democrático en los estudiantes y quién puede hacerlo (Guttman, 2001).

Ahora bien Guttman advierte que esta actitud dialogal deliberativa no implica solo una habilidad. Requiere muchas y totalmente implicadas unas con otras: la capacidad de leer, de escribir, de desarrollar pensamiento crítico, la noción de

contexto, de entender y apreciar los puntos de vista de otras personas. Los valores que la actitud deliberativa involucran veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad y generosidad. Ella está convencida que promoviendo estos y otros valores y capacidades dialogales, una comunidad e incluso una sociedad democrática puede asegurar las oportunidades básicas a los ciudadanos, así como su capacidad colectiva de obtener justicia.

Guttman, citando a Dewey identifica dos condiciones íntimas en los sujetos y en las comunidades de sujetos a la hora de dialogar para obtener beneficios comunes: para deliberar

“Hay dos condiciones previas destacables, que Dewey defendió como esencialmente democráticas: el reconocimiento de intereses comunes entre ciudadanos y el compromiso de considerar nuestros intereses individuales al enfrentarlos con el entendimiento de los intereses de los otros.” (Guttman, 2001, p. 103).

Para profundizar en estas condiciones previas al dialogo deliberativo entre los estudiantes, los docentes deben estar suficientemente conectados con su comunidad para entender las convicciones que sus alumnos traen a la escuela y bastante distanciados como para promover la distancia crítica para considerar convicciones cuando se enfrentan a otras que las amenazan (Guttman, 2001).

“La deliberación conlleva este respeto, ya que consiste en un esfuerzo realizado para encontrar medios de cooperación social aceptables para todos y no sólo para los más poderosos e influyente “(Guttman, 2001, p.15)

4.3.5. Educar en la actitud deliberativa

Los ambientes que deseen educar a un estudiante con identidad negociadora necesitan implementar una serie de estrategias y lineamientos que promuevan el diálogo y la comunicación con la actitud deliberante.

Educar es deliberar

Y que por tanto todo acto deliberativo es eminentemente educativo. Para Any Guttman educar es deliberar pues una buena teoría democrática aceptaría el hecho de las diferencias entre las distintas ideas morales sobre la educación y propiciaría diálogos y deliberaciones no solo como una manera de conciliar esas diferencias, sino como un componente importante de la educación democrática.

Esta proporciona una superación de una educación basada en principios pues tienen el objetivo de enseñar las habilidades y valores en medio de la deliberación y el diálogo en un contexto social en el que la autoridad educativa esté compartida entre padres, ciudadanos, escolares y docentes. La verdadera educación enseña a los estudiantes a dialogar y deliberar (Guttman, 2001).

Jesse Goodman refuerza la idea de que el diálogo en su esencia es albedrío y hegemonía compartido con los demás. *“El núcleo de la deliberación colectiva es ayudar a que los estudiantes entiendan la relación entre libertad ejercicio del poder y responsabilidad social”...* (Goodman, 2002, p. 139)

Según Guttman (2001) el desacuerdo es virtud inevitable en el convivir educativo e implica la posibilidad de dialogar y debatir; la deliberación es un componente importante en la educación democrática.

“El rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación es que crea una virtud democrática a partir del desacuerdo inevitable de los problemas educativos. Esta virtud, definida muy brevemente, es la posibilidad de debatir públicamente sobre problemas en la educación de una manera que nos permita incrementar nuestro conocimiento de la educación y de todos los componentes de la sociedad, mucho más si dejáramos que la gestión de las escuelas, como sugiere Kant, “dependiera enteramente del juicio de los mejores expertos” (Guttman, 2001, p. 26).

La comunidad educativa es espacio de diálogo deliberativo

El debate es constructivo y educativo si se les da a todos la capacidad de deliberar de todo lo que ocurre dentro de la escuela y en la sociedad. La integración social se logra sabiendo conectar estos debates continuamente. La deliberación es un medio para que los estudiantes entiendan su responsabilidad social futura (Puig Rovira, 2000).

La comunidad que pretenda ser democrática necesita ser constituida como un espacio de *diálogo*. Para lograrlo se pueden establecer mecanismos institucionales destinados a que todos sus miembros deliberen, de manera sistemática u ocasional, sobre todas aquellas cuestiones que les afectan. Se trata de que adultos y jóvenes puedan debatir sobre todo lo que les ocurre y sobre todo lo que ocurre en la sociedad.

“...saber orientar este intercambio constante, para concretarse en distintos espacios y tiempos escolares, para facilitar la creación o recreación del sentido social y la identidad personal. Compartir puntos de vista sobre temas

vitales y significativos es uno de los mejores medios de integración social y de ciudadanía...” (Puig Rovira, 2000, p. 15).

Construir sentido para todos

Visto así los diálogos y los debates entre actores educativos forma parte esencial de la construcción de sentidos individuales y comunes en la educación. La actitud deliberativa entre los estudiantes y profesores va más allá del simple ejercicio académico. Va dirigida a la construcción de la futura sociedad, de la habilidad de construir sentidos juntos, de la capacidad de cuestionar los procesos de marcha que los estudiantes encontraran en sus futuras comunidades, de superar los conflictos necesarios.

Sana relación entre la deliberación y su influencia escolar

Para Goodman (2002) los diálogos y deliberaciones verdaderos colaboran para que los estudiantes entiendan el ejercicio del poder.

“...aunque es significativo que los estudiantes participen en el establecimiento de sus propios derechos, a fin de fomentar una propuesta de poder interconectado, el proceso debe suponer algo más que la posibilidad de que estos, “votando”, hagan lo que quieran. El núcleo de la deliberación colectiva es ayudar a que los alumnos entiendan la relación entre libertad, ejercicio del poder y responsabilidad social...” (Goodman, 2002, p. 139).

Hablar por hablar sirve de poco, sin embargo, hablar escuchar, cuestionar, trabajar sobre diferentes puntos de vista, genera nuevas ideas y permite adquirir el poder (Goodman, 2002). Aunque los administradores escolares están dispuestos a facilitar el poder de los profesores, estos últimos deben ser los agentes iniciales de su propia “potenciación”. En particular, las oportunidades para una comunicación sustancial son esenciales en este proceso. Las cuestiones relativas a la educación y la sociedad necesitan considerarse siempre como problemáticas abiertas a su cuestionamiento y revisión. Hablar por hablar sirve de poco para la potenciación de los actores educativos. Por el contrario, escuchar, cuestionar y trabajar sobre los diferentes puntos de vista, así como generar nuevas ideas, es lo que permite que los actores educativos adquieran y aprecien su poder.

Visualizar el diálogo y la deliberación como un acto creador de ciudadanía

Gracias a estas discusiones, los actores educativos se hallan en todo momento, inmersos en un proceso de creación y redefinición no solo de su trabajo práctico,

sino también de las teorías sobre las que este se sustenta. Si no se le presta atención debida a la sustancia de la comunicación, la “*potenciación*” puede quedar reducida a la posibilidad a que todos se sientan en círculo, y dispongan de un turno de palabra.

Crear estos ambientes deliberativos inicia a los estudiantes en el sentido de responsabilidad en todo lo que proyecta como posibilidad a sus futuros estilos de vida. Una educación para el ejercicio de la condición de ciudadano contribuye a fortalecer éticamente la vida democrática (Atlántida, 2005). Esto implica educar en un conjunto de competencias cívicas, en tanto que ciudadano, con una metodología de debate y deliberación sobre los asuntos comunes. Una educación para el ejercicio de la condición de ciudadano contribuye a fortalecer éticamente la vida democrática, promoviendo en la actividad escolar y fuera de ella, procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formación de juicio.

“...los logros educativos se pueden medir por la capacidad de deliberar y participar en las políticas de las comunidades y se convierte así en un medio efectivo para distribuir la oportunidad democrática...” (Guttman, 2001, p.191).

Deliberar como un camino seguro hacia la convivencia

Se educa para producir sujetos con la actitud de deliberación integrada en sus visiones de convivencia. *“Los logros educativos no se miden por el nivel de ingreso (por encima del límite decente), sino por la capacidad de deliberar y participar en la política democrática. Mientras que los últimos son menos susceptibles a una medición precisa, no son por eso menos importantes. La desigualdad evidencia que la educación es un medio poco efectivo para equilibrar los ingresos, pero no un medio poco efectivo para distribuir la oportunidad democrática”* (Guttman, 2001, p. 191).

Promocionar personalidades de consenso

Permitir a los estudiantes definir su propia personalidad o elegirla por ellos. Darles libertad o darles virtud. Es una discusión falsa. La virtud que se valora es aquella que incluye la habilidad de deliberar entre concepciones de lo bueno, entre posibilidades de construcción que tienen todos los que debaten (Guttman, 2001).

“...ya que la libertad de elección es el valor máspreciado, o debemos educar de forma que elijan la vida que consideramos mejor, porque guiarlos hacia una vida virtuosa es el valor máspreciado. Permitirles definir su propia personalidad o elegirla por ellos. Darles libertad o darles virtud. Ninguna alternativa es aceptable: legitimamos el valor de la educación no solo por la libertad sino también por la virtud que le concede a nuestros hijos; y la virtud

que valoramos es aquella que incluye la habilidad de deliberar entre concepciones competitivas de lo bueno....” (Guttman, 2001, p. 56).

En resumen, los rasgos de la actitud deliberativa en los estudiantes serían:

- A. Escucha con atención cuando otra persona intenta explicarse y trata de hablar con las palabras del otro.
- B. Trata de captar no sólo los sentidos de las palabras y las razones del otro, sino los sentimientos, las afectividades y las disposiciones que permanecen debajo de esos discursos.
- C. Sabe que deliberar fortalece la personalidad de los que lo hacen y el intercambio de ideas y pensamientos se produzcan en su entorno.
- D. Rechaza imponer su palabra y desea que sea comprendido. Se esfuerza por explicarla cuando esta no es captada con la riqueza requerida.
- E. Disfruta construir nuevos significados con sus compañeros y compañeras a través de la palabra.
- F. Confía en la comunidad que delibera y en los procesos de deliberación como productores de riquezas para todos.

4.4. LA SOLIDARIDAD, LA RESPONSABILIDAD Y LA COOPERACION

Los conflictos en los medios educativos suelen ocurrir cuando los estudiantes tienen una visión muy individualizada de su desarrollo y relación. En la formación para la convivencia se necesita tener bien asimilada dos valores esenciales para la armonía y la superación de conflictos por la mediación: la solidaridad y la responsabilidad; y una postura que crea lazos acción común: la actitud cooperativa.

4.4.1. La solidaridad y la responsabilidad como valores

¿Qué es la solidaridad? ¿Cómo se puede definir el valor de la solidaridad?

Es un valor que alude a la prosecución de metas o intereses comunes entre comunidades personas y grupos. Para lograr estos fines necesitan tener las mismas disposiciones y expresiones de compromisos. Este valor es el que anima la creación de vínculos unirían a los miembros de una agrupación entre si y les permite realizar acciones en bien de ellos mismos y de otros.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (22^a ed.) la define como *“Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros”*.

Está asociada a la capacidad de las personas para salir de sí mismas y reconocer y actuar en aras de la promoción de los derechos de los demás. Según Karen O’Shea (2003) tiene como objetivo la cohesión social para crear una sociedad fuertemente comprometida con la promoción de las relaciones humanas positivas. Implica el sentimiento de pertenencia y de bienestar de las personas y la comunidad. Además conlleva el compromiso de mejorar continuamente la calidad de vida de sus miembros, eliminando activamente los obstáculos y las causas de la división.

Solidaridad se concreta en la participación de los sujetos responsables. Y ella misma es el medio social y fundamento de la identidad cívica. Permite entablar un diálogo con la cosmovisión del ciudadano particular con respecto a su ambiente social. En el proceso de vivir la solidaridad el ciudadano se enriquece y enriquece a otros.

“...en definitiva podemos entender la solidaridad como un valor con un origen fundamentalmente social por la relación que mantiene con las normas y pautas de convivencia entre los miembros de una colectividad o entre diferentes grupos sociales. La solidaridad se puede entender como el valor que aparece frente a las desigualdades sociales y a las flaquezas de la justicia...” (Traver, 2000, P. 356).

La solidaridad ya da una identidad ciudadana donde los individuos se sienten vinculados a un conjunto de deberes cívicos y participantes en todas sus dimensiones. El Proyecto Atlántida (2005) advierte como la solidaridad permite en los sujetos una "identidad cívica" al sentirse miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de deberes cívicos y responsabilidades, y no sólo derechos individuales, y en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

La solidaridad educa ya de por sí misma en el sentido de la colaboración social en cuanto que mueve en los sujetos la acción solidaria. Traver (2000) plantea que la acción solidaria se fundamenta en el ejercicio valores fundamentales como la libertad, la igualdad y la participación. *“...la acción solidaria se fundamenta en la compasión, el reconocimiento del otro como persona que posee capacidades y potencialidades en sí misma, y la universalización como tendencia de nuestros actos”* (Traver, 2000, p.338).

Además asegura que el mismo ejercicio de la solidaridad madura el proceso de ser persona en una sociedad. *“...desde la maduración de las motivaciones en la complementación entre sentimiento y razón, amor y deber, acción concreta y universalización, acción gratuita e interesada, y apuesta por la lógica de la inclusión frente a la de la escisión, hegemónica en nuestro mundo...”* (Traver, 2000, p. 338).

Este mismo autor comenta como la relación de fraternidad, de recíproca ayuda, que vincula a los diversos miembros de una comunidad, colectividad o grupo social en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y en la conciencia de unos intereses comunes.

“La solidaridad está basada en el hecho de compartir ideas, propósitos y responsabilidades con los demás miembros del grupo. Constituye así interdependencia de metas, relaciones de reciprocidad y redistribución en visiones compartidas. En esta concepción la compasión y el reconocimiento del otro como persona que posee capacidades y potencialidades en sí misma y la universalización como tendencia de las acciones, son las principales características de la solidaridad.” (Traver, 2000, p. 341).

Esa solidaridad, es ese principio de apoyo mutuo, base sobre la que se debe edificar la justicia, intenta cubrir una necesidad que la justicia por sí sola, y por el hecho de ser impersonal y universal no puede satisfacer (Traver, 2000)

Muy unido a este valor de la solidaridad está el valor de la responsabilidad. ¿Qué es el valor de la responsabilidad? Es el principio que orienta a “responder” en el sentido adecuado, hacia las necesidades de los otros al mismo tiempo que se es comprometido consigo mismo (Elxpuru, 2005).

O’Shea (2003) apunta que la responsabilidad puede considerarse una visión reactiva urgente ante el individualismo y la fragmentación de las sociedades. La responsabilidad ofrece bases éticas para la vida común. Sin embargo, en términos educativos, necesita ir más allá a la idea de conformidad, de buscar estar acorde con lo que hacen todos.

“La responsabilidad como práctica democrática conlleva la capacidad de reconocer las cualidades de los demás y la voluntad y las aptitudes necesarias para tratarlos como personas con derechos. Además, nos ayuda a comprender que nuestras acciones pueden contribuir a crear las condiciones necesarias para que las personas puedan desarrollar todo su potencial humano” (O’Shea, 2003, p. 20).

La responsabilidad como valor está en la conciencia de las personas; le permite reflexionar, administrar, orientar y estimar las consecuencias de sus actos, en el plano de lo ético y moral. La responsabilidad siempre se nutrirá del mundo de creencias y visiones de los sujetos que la vivan. La responsabilidad se ejercerá según las aptitudes y necesidades respecto a esa persona.

La persona responsable es aquella que actúa conscientemente; es capaz de asumir la carga directa o indirecta de los acontecimientos ocurridos bajo su influencia; se siente obligada a responder por alguna situación o persona que sabe que le corresponde. La persona que ha asumido el valor de la responsabilidad cumple con sus obligaciones poniendo cuidado y atención en lo que hace o decide.

El valor de la responsabilidad conecta a la persona con la ética en cuanto lo mueve a actuar de acuerdo con los propios principios morales incluso cuando el individuo se siente presionado a actuar de modos diversos por intereses menos altruistas (Elexpuru, 2005).

Itziar Elexpuru (2005) habla de responsabilidad compartida cuando se intenta mantener un equilibrio recíproco en tareas y cometidos con los demás, de tal forma que cada uno pueda responder de su propia área de responsabilidad. El valor de la responsabilidad funciona también a nivel corporativo pues hace al grupo entender el nivel de madurez ética de los demás y ayudar a que se comporten de acuerdo con sistema de valores de ese mismo conjunto humano (Elexpuru, 2005).

El Proyecto Atlántida (2005) define la responsabilidad como un conjunto de virtudes cívicas en las personas que les hacen capaces de ponerse en el lugar de los otros en todo aquello que concierne a la vida pública o común. Eso lleva a la respuesta entre todos y a la colaboración como actitud.

4.4.2. La actitud cooperativa

Si se desea educar una personalidad negociadora que tenga los recursos necesarios para superar los conflictos y los enfrentamientos en los ambientes escolares, tendría que tener la actitud cooperativa. Es curioso este mundo mercantilizado con sus místicas de la competición, que valora tanto el enfrentamiento con acentuadas tendencias a eliminar a los contrarios, y se asombra de los fuertes niveles de conflictividades no resueltas en los entornos

humanos. Se necesita otros modos de respuestas no alimentadas por las “espiritualidades” que tienden a la emulación y el antagonismo.

¿Qué es la actitud cooperativa? La actitud que muestra la capacidad en los sujetos de integrar acciones comunes con otros en grupos o en colectividades para beneficiar a comunidades o entornos humanos desde fines compartidos por todos. La cooperación, cuando se produce, promueve esfuerzos comunes y empeños fraternales por parte de grupos de personas o entidades mayores, realizando objetivos compartidos y esperado por todos los implicados. Generalmente se usan métodos y recursos aprobados por todos. El Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.) define la cooperación como la *acción y efecto de cooperar*. Y cooperar (*Del lat. cooperāri*) como *“Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”*.

Existen condiciones necesarias para que surja un comportamiento cooperativo entre individuos como que se puedan intercalar sus fines y aspiraciones, probabilidad de futuros encuentros entre los mismos sujetos implicados, Que produzcan experiencias positivas que sean recordadas y tenidas en cuenta por esos individuos, que las acciones ocasionen beneficios asociados con futuros resultados. Hall y Tonna (Elexpuru, 2005) define la postura cooperativa como la contribución con otras personas, compartiendo responsabilidades.

Cuando existe verdadera actitud cooperativa los sujetos evitan trabajar de forma separada. Esta actitud es la antítesis de la actitud competitiva con su base de eliminación de los contrarios; sin embargo, puede darse la situación en que un grupo se organice sobre la base de la cooperación entre sus miembros pero con la finalidad de competir con otros grupos no solidarios y agresivos.

La actitud cooperativa es fundamentalmente voluntaria, los individuos y los grupos suelen cooperar en comunidades de las que forman parte durante su vida. Puede cooperar por elección en obras o programas donde consideran que tanto ellos mismos como otros están recibiendo beneficios adicionales de diversos tipos: monetarios, de conocimiento, espirituales, estéticos, etc.

Puede darse una pseudo-cooperación por ley, o por la violencia ya que se obligue a los sujetos a actuar como compensación a daños producidos a terceros. En estos casos no se puede hablar de actitud cooperativa, solo de acciones de cooperación que no tienen intencionalidad en los que participan.

Esta aparente cooperación se ha visto subsistir durante mucho tiempo en la escuela tradicional tiene principios y prácticas que hacen difícil implementar la actitud cooperativa aunque se ha esforzado por implementar la cooperación.

Elmore (2002) ha descrito y denunciado dos lógicas que subyacen en la organización y el funcionamiento de los centros: la lógica de la confianza y la lógica de la voluntariedad. La primera hace que las personas desempeñen su labor como una acción privada y alejada de lo público. La segunda lógica hace que los actores educativos se les pidan voluntariedad para los programas escolares, no tienen obligación de hacerlo.

- ♦ **La lógica de la confianza** define a las organizaciones escolares como instituciones sustentadas no solo sobre el culto a la individualidad de cada uno de sus trabajadores, sino además sobre la confianza que todos ellos desempeñan su profesión sobre la base de competencias aceptables. Las afirmaciones de fondo son: “el sistema funciona bien”, “cada uno de nosotros funcionamos bien”. Esta lógica confiada e ilusa, independiente de su tendencia a la justificación de los casos particulares, lo que significa es una definición del saber y del sistema docente como algo privado, individual y no público, opaco a la inspección de otros. Si los demás desean conocer lo que hacen, realizarían una injerencia indebida. Es una lógica asentada en fin de cuentas sobre lo que cada cual pueda aprender y hacer a título estrictamente particular. Desde este razonamiento las estructuras, las decisiones y los agentes escolares tienen un carácter débilmente articulado. Las comunidades educativas de tendencia normativa protegen, cultivan y sancionan esta mentalidad ingenua y crédula.
- ♦ **La lógica de la voluntariedad** garantiza que cada cual tome decisiones comunes importantes (como embarcarse o no en un determinado proyecto de innovación o mejora) básicamente sobre la *opción voluntaria* de hacerlo o no. Representa uno de los obstáculos internos más difíciles en orden a promover visiones y prácticas negociadas y asumidas. Y por esta ruta la persecución de proyectos institucionales ambiciosos, relevantes, justos y necesarios quedan seriamente mermadas. Los imperativos institucionales, y por implicación los supuestos cometidos de los equipos directivos, jefes de departamentos o coordinadores de ciclo, se ven obligados, así, a ir de puntillas cuando ocurre algún proyecto de renovación casi pidiendo disculpas, a discurrir maquiavélicamente para que nadie se pueda molestar ni sentirse invadido en sus zonas de libre disposición y voluntariedad.

Estas dos lógicas que subyacen en las instituciones y comunidades educativas funcionan como enemigas fundamentales del espíritu de colaboración. Las verdaderas dinámicas educativas.

4.4.3. Educar en la actitud de la cooperativa

En esa misma línea Sacristán insiste en la promoción y guarda de la cooperación entre todos los actores educativos: estudiantes, profesores, administrativos asociaciones familiares (Sacristán, 1998) como un elemento esencial para la promoción de la democracia escolar. Ayudarse unos a otros en el centro y en las aulas. Estas prácticas, que facilitan la cooperación, se constituyen en pilares de las relaciones de dignidad y emancipación.

Educadores con exigencias de la cooperación profesional

El cambio de la cultura organizacional es condición para cambiar la cultura de las instituciones sin anular la diversidad, los conflictos y divergencias. Los dilemas y tensiones juegan un papel de primera importancia en la construcción cultural. *“La colaboración profesional es una condición fundamental en la transformaron de la cultura organizativa (de las instituciones) pero no puede significar la anulación de la diversidad, la búsqueda de la homogeneidad, la unanimidad de creencias, la evitación de conflictos y divergencias. Los dilemas, los retos y las tensiones también juegan un papel de primera importancia en la construcción cultural, que siempre queda y no puede sino quedar inacabada. La armonía y la diversidad no se llevan bien con la diversidad y la transformación”* (González M.T., 2005, p. 36).

El ejercicio profesional tiene que estar atravesado por la colaboración solidaria en múltiples espacios educativos (Torrego, 2002). Esta interdependencia profesional (Elexpuru, 2005) implica reconocer y actuar con la conciencia de que la cooperación personal e interinstitucional es preferible a la toma de decisiones individualistas y solitarias.

Salir de los roles impuestos por los sistemas y las micro – culturas

Es un ejercicio de libertad que sólo puede hacerse por grupos que trabajan en ambientes cooperativos (Belgich, 2005). Mejía (2000) plantea que salir de roles impuestos sólo se hace con otros. El apoyo y la negociación de otros es esencial para cambiar lo que todos hacemos. Permite la creación de nuevos paradigmas

comunes. Los ambientes escolares requieren una deconstrucción y una reconstrucción entre todos.

Hablando de la cooperación Horacio Belgich aporta que hay que comprender la libertad como un ejercicio de salirse del rol, y estar expuesto a lo imprevisto, a lo asombroso de la construcción de la realidad. *“El sujeto que pueda dar significado a esa realidad saliéndose de los roles establecidos, creando posibles conexiones que permitan un sentido original, requiere de sus pares para la consolidación de tal sentido. Pues por un lado la construcción de la realidad es una tarea eminentemente colectiva, los sentidos creados deben adquirir un carácter grupal, y por otro, el sujeto debe hacer conocer su estrategia, que se convalida con los juicios críticos de los otros. Allí la des-territorialización producida es un proceso antidogmático y creativo, que tiene consecuencias políticas y éticas ya que postula una posible salida hacia la construcción de la libertad.”* (Belgich, 2005, p. 58).

Goodman lo recalca con la recreación de las relaciones. *“Los acercamientos burocráticos, técnicos o de laissez faire con las dinámicas de poder entre estudiantes y profesores no pueden ofrecer a nuestros estudiantes los valores y orientación comunitaria necesarios para fomentar la democracia crítica. En su lugar hay que procurar que los profesores y educadores utilicen su autoridad para cultivar la autoestima de los niños, para ayudarles a darse cuenta de que no están solos en este mundo (a demostrarles que las personas desean sinceramente ayudarles), y para concienciarlos de que cuidar a los demás es tan importante como cuidar de uno mismo.”* (Goodman, J., 2002, p. 148).

Proyectando y laborando en común

La actitud cooperativa es necesaria al educador para la innovación, cambio, garantía de validez al ser asumidos los cambios con la cooperación de todos. Los autores hablan de tres maneras de promover las actitudes cooperativas entre los actores educativos (Escudero y González; 1994; Fernández Nares y Mata, 1997):

1. La necesidad de desarrollar el proyecto educativo de forma colegiada, comunitaria.
2. La necesidad de compartir y confrontar la reflexión sobre la práctica, para la construcción de una teoría personal de la enseñanza y para el desarrollo profesional.
3. La necesidad de ser coherente, como profesionales, con la teoría pedagógica que defiende la necesidad de educar para la cooperación.

Cooperación a través del aprendizaje

Karen O'Shea (2003) entiende por aprendizaje cooperativo “aprender de otras personas y con ellas”. Se trata de un aprendizaje social e interactivo en el que los procesos grupales es lo más importante. Las actividades de aprendizaje cooperativo permiten a las personas aprender juntas gracias al trabajo en proyectos comunes. Este aprendizaje puede también animar a los estudiantes a afrontar problemas en común, reflexionar y expresarse mejor.

“La inclusión de actividades de aprendizaje cooperativo garantiza un equilibrio entre el aprendizaje individual y el colectivo. No significa el fin del aprendizaje individual y puede completarse con el uso de ordenadores, la reflexión personal y el trabajo en proyectos personales. Las actividades de aprendizaje cooperativo pueden incluir también la utilización de redes, por ejemplo actividades de hermanamiento, redes escolares en línea, etc.” (O’ Shea, 2003, p.14).

La actitud cooperativa se puede aprender con reflexiones de aula, trabajos de subgrupos, enfoques de objetivos de todos, la actitud vinculante del docente, al enfrentar los obstáculos cuando se dan frustraciones de la comunicación (Barreiro, 2009).

Los rasgos de la actitud cooperativa en los estudiantes que deseamos formar en la identidad negociadora se pueden descubrir en estos parámetros.

- a) Se implican en los aprendizajes cooperativos y reflexiones de aula cuando se construyen en común.
- b) Tiene habilidad para trabajos de grupos.
- c) Tiene capacidad para asumir los enfoques desde los objetivos de todos,
- d) Cooperar para la actitud vinculante del docente.
- e) Saber ayudar a enfrentar los obstáculos cuando se dan frustraciones de la comunicación común.
- f) Recapacita, ve la posible orientación estimando las consecuencias de sus actos.
- g) Va tomando conciencia que cada persona se responsabiliza desde sus creencias y visiones.
- h) Sabe que las personas se responsabilizan según las aptitudes y necesidades.
- i) Tiene el potencial de persona responsable que actúa conscientemente.

- j) Es capaz de asumir la carga directa o indirecta de los acontecimientos ocurridos bajo su influencia,
- k) Cumple con sus obligaciones poniendo cuidado y atención en lo que hace o decide.

CAPITULO 5º DISEÑO METODOLÓGICO

INTRODUCCION

En el siguiente capítulo se expondrá el diseño metodológico de la investigación llevado a cabo. Se hace a través de los siguientes enunciados: antecedentes, delimitación del problema y objetivos, elección del diseño metodológico, formulación de la hipótesis, definición de las variables, descripción de la población y muestra, elección de las técnicas, delineación de los instrumentos de exploración, exposición de la aplicación del trabajo de campo.

5.1. ANTECEDENTES

La violencia escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones respecto a la Educación Secundaria actual (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2001; Díaz-Aguado, 2005), e incluso ya a nivel de Educación Infantil preescolar (Ortega y Monks, 2005). En opinión del profesorado, el clima de convivencia es la segunda condición de trabajo con un mayor impacto en la calidad de la enseñanza (Garaigordobil y de Galdeano, 2006; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, Raya y Muñoz, 2006), tras el número de alumnado por aula (Sevilla y Villanueva, 2000). Los académicos, investigadores y profesores han sentido la urgencia de tratar de comprender el problema (Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006) y de desarrollar soluciones eficaces (Andrés, Barrios y Fernández, 2006).

La violencia escolar es considerada no solamente un fenómeno individual es también grupal; que implica conductas violentas entre los sujetos que forman parte de la institución, y que puede presentar diferentes formatos en función de los agentes implicados:

- ◆ violencia de la escuela como institución hacia el alumnado;
- ◆ violencia del alumnado hacia los docentes;
- ◆ violencia de los padres sobre los docentes;
- ◆ otros tipos de violencia (racista y/o xenófoba, de género, inespecífica, etc.),
- ◆ malos tratos entre iguales –*bullying*,

La importancia y la necesidad de intervenir los distintos tipos de violencia reside no sólo en las consecuencias negativas que tienen para la vida del centro escolar (Crick, 1995; Egan & Perry, 1998; Olweus, 1993; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukialnen, 1996; Smith et al., 1999), sino también porque sus efectos nocivos trascienden la escuela y llegan hasta la sociedad (Justicia, Arco & Benítez, 2003).

Según un Informe del Ministerio de Educación y Cultura (Cerezo, 2001), algunas de las conductas más frecuentes entre los escolares son: alborotar fuera del aula, falta de respeto entre compañeros, alterar en clase, agresiones morales (insultos, amenazas, descalificaciones), agresión física, falta de respeto hacia los profesores y absentismo escolar.

Las causas de estos problemas de convivencia son diversas. Según Cerezo (2001) urge revisión de los objetivos educativos, de la percepción del rol docente y de la enseñanza, de las creencias acerca del aprendizaje, del imaginario que tienen los alumnos de cómo aprender, de la naturaleza de tareas escolares que se llevan a cabo en clase.

Elemento esencial que se ha ido teniendo en cuenta son las relaciones informales de afecto o desagrado que van marcando tanto el clima social como el ritmo de aprendizaje en el grupo (factores que se relacionan con sentimientos de auto-eficacia, autoestima, atribución del éxito, expectativas, etc.). Cuando estas relaciones se establecen adecuadamente, proporcionan la principal fuente de apoyo emocional y por tanto de superación de la violencia. A veces los niños son ignorados o rechazados y la escuela no cumple su función socializadora (Cerezo, 2001) ignorando estas situaciones.

En cuanto a la organización y gestión del aula, esta autora destacó cuatro factores principalmente: interacción verbal y no verbal, discurso del profesor, estilo motivacional y respuesta a la interrupción (Cerezo, 2001).

5.1.1. Investigaciones sobre la violencia extrema. El acoso

Los primeros estudios sobre el fenómeno *bullying* surgen a principios de los setenta en los países escandinavos (Heinemann, 1972; Olweus, 1978; 1980; 1993). A partir de ese momento se abre un amplio y prolífero campo de investigación en multitud de países europeos como Inglaterra, (Smith y Sharp, 1994), Irlanda (O'Moore y Hillery, 1989), Italia (Genta et al., 1996).

Los países escandinavos y el Reino Unido fueron los pioneros en el ámbito de la intervención, influyendo directamente en las líneas de investigación seguidas posteriormente en otros países. Las intervenciones más destacadas y significativas realizadas hasta ahora en el contexto europeo han sido, por un lado, la de Olweus (1993) y, por otro, la realizada por Smith y Sharp (1994).

La primera de ellas se centra en cuatro niveles de intervención: pensamiento colectivo o toma de conciencia sobre el problema; medidas de atención en el centro educativo (ej. estudios, debates, mejoras en la vigilancia, teléfono de contacto, círculo de padres, etc.); medidas a aplicar en el aula (ej. normas de clase, reuniones grupales, actividades comunitarias, juegos de simulación, reuniones profesores-padres, etc.); y medidas individuales (ej. hablar seriamente con los implicados y sus padres, ayuda a alumnos, grupos de debate, etc.).

La segunda de las intervenciones presenta bastante paralelismo con la anterior, aunque incorpora nuevas medidas (ej. educación en valores, códigos de conducta, programas de asertividad, creación de un reglamento de centro, obtención de datos fiables sobre el fenómeno, introducción de estrategias curriculares, trabajo directo con el alumnado, o mejora de las condiciones de supervisión en el recreo, entre otras) y procedimientos (ej. círculos de calidad, método de Pikas, alumnos consejeros, etcétera).

Analizando la producción científica relativa al *bullying*, se aprecia que los trabajos más citados son los de Olweus, cuya definición del mismo focaliza la intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder. Aunque parece existir un acuerdo sobre esta definición de *bullying* (Farrington, 1993; Smith y Brain, 2000), en realidad quizás lo que se ha producido haya sido un cierto seguidismo de los trabajos de Olweus (1978, 1983, 1999). Durante los últimos años, algunos autores (Guerin y Hennessy, 2002; Kalliotis, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Rigby, Smtih y Pepler, 2004) han matizado más detalles del fenómeno y también se han ocupado de distinguirlo de la violencia escolar.

En España hace prácticamente una década que se iniciaron los primeros estudios sobre el fenómeno *bullying*, debido a la extensión del problema (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Del Rey y Ortega, 2005; Ortega, 1992, 1994, 1995; Ortega y Mora-Merchán, 2000); así como también en el resto del mundo como en Australia (Rigby y Slee, 1991), Japón (Morita, 1985) y EE.UU. (Perry, Kusel y Perry, 1988; Tattum, 1993; Nansel *et al.* 2001).

Durante este tiempo, en la península, se han desarrollado diversos programas que en gran medida reflejan las líneas de actuación que se han seguido en otros

países con anterioridad. Algunos de estos programas son: el proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE) (Ortega, 1997); los programas de *Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996); el programa de *Desarrollo social y afectivo en el aula* (Trianes & Muñoz, 1994); *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria* (Trianes & Fernández-Figares, 2001); *Convivir es Vivir* (Carbonell et al., 2001); el Programa para *Mejorar el Comportamiento de los Alumnos a través del Aprendizaje de Normas* (Pérez, 1996); el *Proyecto Atlántida: Autorrevisión de los Problemas y Conflictos de Convivencia* (Torrego & Moreno, 2001).

La utilidad de los programas anteriores generalmente suele estar mediada por variables extrañas ajenas a la calidad intrínseca del programa, como por ejemplo el interés y la motivación del profesorado, la escasez de recursos económicos y, por supuesto, el marco legislativo en educación que están en renovación en este país.

La toma de conciencia de la magnitud conceptual de la violencia escolar ha invitado a muchos investigadores, que estudian el fenómeno *bullying*, a analizar también la violencia escolar. Hecho que ha provocado verdaderas dificultades a la hora de comparar datos entre investigaciones dentro de un país o entre países (Smith, Pepler y Rigby, 2004).

Por lo que, en aras de clarificar las diferencias entre violencia escolar y *bullying*, muchos autores (Debarbieux, 2006; Menessini y Modaino, 2001; Olweus, 1999; Ortega, 2000, 2001; Ortega y Del Rey, 2003) se han ocupado de esclarecer las diferencias entre ambos conceptos aunque otros los siguen utilizando indistintamente.

En este sentido, se encuentran dos líneas de respuesta. Por un lado, la liderada por Olweus (1999) quien afirma que tanto el maltrato entre iguales como la violencia son incluidos en el concepto de la agresividad compartiendo, entre ellos, la agresividad física directa, idea compartida por otros investigadores (Smith y Sharp, 1994; Smorti *et al.*, 1999, entre otros). Por otro lado, se defiende que el *bullying* es un tipo de violencia entre compañeros y, por tanto, es violencia escolar, y no un fenómeno distinto a ella, posición también aceptada por otros investigadores (Debarbieux y Blaya, 2001).

Díaz Aguado es una autora que ha desarrollado una larga serie de investigaciones sobre la convivencia educativa y prevención de la violencia (1986, 1992, 1994, 1996, 2001, 2002, 2004, 2006). En esos trabajos ha llegado a diversas conclusiones sobre este tema. Dos de las principales son: que el acoso entre

escolares, es una expresión del modelo ancestral de dominio y sumisión en las comunidades humanas; que el mal trato en las relaciones escolares tiene una conexión con el profesorado y es necesario adaptar el ejercicio de la autoridad a nuevas propuestas.

Sobre la primera conclusión aporta que la principal característica del acoso es que se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima; el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa en su soledad y no puede salir por sí misma de la situación de acoso. Se mantiene, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Si el sistema interviniera, a las primeras manifestaciones de acoso, éstas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso.

Esta autora conecta el acoso entre escolares con características similares a manifestaciones cotidianas de: violencias entre adultos, violencia entre laboral y la violencia de género. En los tres casos, el acoso es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen indefensas (y en general lo son) frente al sistema social.

Son interesantes las conclusiones de esta investigadora sobre las características de los estudiantes acosadores. Las destaca como principales condiciones de riesgo, en torno a las cuales convendría situar la prevención de este problema. Plantea tres principales:

- A. Estudiantes con una fuerte identificación con el modelo dominio-sumisión que conduce a la violencia. Creen que la violencia y la intolerancia se justifica.
- B. En su trayectoria académica parecen haber tenido pocas oportunidades de protagonismo positivo. Parecen utilizar el acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores.
- C. Dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia. La familia de los acosadores ha habido dificultades para enseñarles alternativas a la violencia y a respetar límites, existiendo permisividad ante conductas antisociales o/y empleo de métodos coercitivos autoritarios, como el castigo físico.

Complementando estas conclusiones define en sus trabajos las características de los estudiantes acosados:

- A. Es un estudiante que sufre de aislamiento.
- B. Y vive una situación de indefensión como consecuencia de poca aceptación por parte de la comunidad.

Los acosadores lo perciben y lo aprovechan. El elegido como víctima puede incrementar características asociadas al aislamiento. El acoso debe considerarse debilidad del sistema más impotencia de personas

En estas investigaciones Díaz Aguado encuentra particularidades de las escuelas donde se manifiesta el acoso:

- A) Son centros que tienen la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos.
- B) Como comunidades educativas no promueven oportunidades para aprender alternativas a la violencia que ayuden a construir una convivencia escolar compatible con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir.
- C) Son organizaciones que suelen dar insuficiente respuesta a la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia en un horario específico.
- D) En la institución se actúa frente a la diversidad actuando como si no existiera. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).

También apunta que la misma sociedad tiene contradicciones con respecto al acoso. Siguen existiendo papeles de fuerte-débil, autoridad-sumisión, superior-inferior, etc. (Díaz-Aguado, Dir., 2004) Creencias que llevan al crecimiento de espirales de violencias con el reconocimiento de víctimas como daño colateral necesario.

Reflexiones como las que han hecho esta autora han dado lugar a propuestas de cuestionarios para medir el fenómeno del *bullying* como el utilizado en el informe

del Defensor del Pueblo (1999) o el *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio* (CEVEO) (Díaz-Aguado, M.J. Martínez, R. y Martín, G. 2004), o el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales* (CIMEI) (Avilés, 1999), el *Cuestionario sobre abusos entre compañeros* (Fernández y Ortega, 1999) o el *Cuestionario de estrategias de afrontamiento de la violencia escolar* (Del Rey y Ortega, 2005).

Francisco D. Fernández Martín, María del Carmen Pichardo Martínez y José Luis Arco Tirado⁴⁴, presentaron (2005) un trabajo para la validación de un programa de prevención de la violencia. El propósito del estudio fue diseñar, aplicar y evaluar la eficacia de un programa piloto de prevención del maltrato entre iguales en el ámbito escolar. La muestra perteneció a un colegio público de educación primaria y fue seleccionado por presentar dificultades de convivencia. Para la evaluación del fenómeno se utilizó el Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros de Fernández y Ortega (1998), así como técnicas de observación. La intervención multi-componente se basó en el entrenamiento cognitivo-conductual de los alumnos, modelado del profesorado, y en la facilitación de información a los padres. Los resultados obtenidos en los alumnos intervenidos muestran cambios positivos de actitudes hacia estas situaciones, mejora en las relaciones interpersonales y reducción del número de sujetos implicados en el fenómeno *bullying*.

Otro trabajo interesante sobre la medición del bullying es el presentado por Luis Alvares y otros autores (2006) de la Universidad de Oviedo, llamado "*Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos*"⁴⁵. En trabajo de investigación presentan un instrumento de evaluación de la violencia que ocurre en los centros escolares. El Cuestionario de Violencia Escolar presentado por ellos trata de combinar la pertenencia de los temas con la concreción fue elaborado y, posteriormente, aplicado a una muestra de 1.637 adolescentes de siete centros de Educación Secundaria Obligatoria (públicos y concertados). Evaluó de modo fiable cinco dimensiones de la violencia escolar: a) violencia física indirecta por parte del alumnado; b) violencia verbal del alumnado hacia compañeros; c) violencia física directa entre alumnos; d) violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y e) violencia del profesorado hacia el alumnado.

⁴⁴ Fernández Martín, F., Pichardo Martínez M.C., y Arco Tirado, J.L. (2005) Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros en *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 22, Núm. 2, 375-384

⁴⁵ Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., (2006) Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos, en *Psicothema*, Vol. 18, nº 4, 686-695.

No sólo este tipo de violencia ha preocupado el profesorado. Para conocer la situación de un centro o de un aula en cuanto a la violencia que padece, así como para analizar la eficacia de un programa de intervención de los múltiples elementos de la violencia escolar, interesa especialmente conocer el grado de aparición de cada tipo de violencia. Se han publicado algunos cuestionarios en este sentido, como el *Cuestionario sobre Problemas de la Convivencia Escolar* (Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003), el *Cuestionario de percepción de conductas conflictivas* (Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil y Valero, 2003) o el *Cuestionario de conductas disruptivas en el aula* (Calvo, Marrero y García, 2001-2002), si bien en los tres casos sólo se centran en violencia por parte de los estudiantes.

5.1.2. Programas de intervención para la formación de actitudes y valores

El deseo escolar de dar competencia social y psico-afectiva a los estudiantes ha establecido un área de educación clave para el bienestar en adolescentes y jóvenes. Estos programas han propiciado el desarrollo de procesos dirigidos a prevenir problemas de inadaptación social y a promover competencia social en relaciones satisfactorias.

La promoción de la competencia psicosocial guarda relación con la actual concepción de educación como practica socializadora en los estudiantes. Esta línea de trabajo se ha publicado programas de promoción de competencia de interacción sicosocial porque esta vía ha sido vista como uno de los caminos más efectivos para prevenir conflictos y violencia en los centros educativos. Esta enseñanza de estrategias y procedimientos para mejorar las relaciones sociales asegura que todo el estudiantado adquiera las habilidades sociales, incluso para aquellos, que por presentar riesgos de inadaptación, podrían no desarrollar suficientemente estas destrezas.

En los últimos veinte años, son muchos los programas que han surgido en esta línea de intervención, entre ellos “Habilidades sociales en la infancia” (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983); “Aprendizaje estructurado” (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980); “Think Alou” (Camps y Bash, 1981); “La solución de problemas interpersonales” (Spivack y Shure, 1974); “Enseñanza de habilidades de interacción social” (P.E.H.I.S., de Monjas Casares, 1993); “Aprender a vivir juntos” (Borrego y Morales, 1991); “El programa de educación social y afectiva” (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996); “Educar en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes” (Moraleda, 1998); “Aprender a ser personas y a convivir” (Trianes y Fernández-figarés, 2001); “Ser persona y

relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral” (Segura, 2002).

Esta intervención psico-educativa se caracteriza por ser una acción sistemática y organizada que se desarrolla preferentemente en el marco de la escuela con cuatro finalidades básicas: prevención, corrección, optimización y compensación de aspectos psicológicos y/o educativos que afectan al alumnado. Estas intervenciones normalmente se efectúan a través de para-profesionales y son temporalmente cortas y muy específicas en cuanto al objetivo de intervención (Román y García, 1990).

Por lo que cada vez es más frecuentemente que la intervención psico-educativa presente un formato de programa (sistema integrado de procedimientos e instrumentos de evaluación, de corrección, prevención, optimización y/o compensación), que resulta una entidad cualitativamente superior al simple test o técnica terapéutica aislada.

En ellos se muestra la necesidad de abordar las actitudes, valores y normas de una forma sistemática, en los centros educativos, como complemento al tratamiento transversal de estos contenidos, es ampliamente reconocida, tanto por el profesorado como por los expertos en educación moral. Para dar respuesta a esta necesidad, los programas de intervención para la educación en valores aportan un material rico y variado que el docente puede adaptar a las necesidades de su grupo.

Estos programas se proponen a los actores educativos partiendo de diversos planteamientos teóricos, objetivos, procedimientos y estrategias. Los educadores pueden inspirarse con ellos para mejorar la educación de actitudes en creencias y valores.

Se pueden dividir en tres tipos básicos:

- A) Los centrados en la persona
- B) Los centrados en la situación o contexto
- C) Los centrados en la interacción persona/contexto

Los programas centrados en la persona pretenden incidir y provocar cambios directamente en los individuos, desarrollando competencias individuales. Los programas centrados en el entorno o ambiente inciden de manera indirecta sobre individuos, modificando su entorno, es decir la intervención se dirige hacia el

entorno. El enfoque más actual, se centra en el tercer modelo: la interacción individuo – contexto.

El tema que ocupa este trabajo investigativo de tesis es: la validación de un programa de formación de las actitudes y valores para prevención y mediación de la violencia. Es un programa que ha pretendido completar en los estudiantes sus competencias sicoafectivas y sociales desde este tercer enfoque donde la interacción del individuo con su contexto se ha considerado esencial tanto para los estudiantes implicados como para la comunidad educativa.

Los programas centrados en la interacción individuo – contexto han adoptado metas que se refieren a la mejora de competencias a través de cambios en la relaciones de los actores educativos o en el tratamiento del centro de los problemas interpersonales. Parten de aquellos enfoques pioneros de Spivack y Shure (1974) y han pretendió la formación de escolares en solución de problemas interpersonales como vía más popular para la prevención de problemas futuros así como para la mejora de adaptación social y escolar.

Se apoyan en el principio que el riesgo radica en la interacción del estudiante y las condiciones del contexto en que este se desarrolla. De manera que los déficits de habilidades no van a estar en función de las características internas del sujeto, sino de su vulnerabilidad ante el contexto particular que le rodea.

Este tipo de programa pretende, como afirman Felner y Felner (1989), proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias; se producen así cambios y transformaciones en condiciones que son potencialmente peligrosas, al mismo tiempo se produce la promoción de competencias en los individuos para que aprovechen las mejoras del entorno.

Tienen tres caminos de intervención:

- A. A través de las mejoras del currículo escolar.
- B. A través de las mejoras de la escuela en sus instalaciones, en su organización, en sus tutorías, ligas de estudiantes, etc. (como el proyecto JOLIPAX que crea una red de líderes de diversas instituciones llamados a promover la paz en su comunidad junto con otros líderes entrenados)
- C. A través de la formación del profesorado.

Sin pretender ser exhaustivos, se podrían citar otros programas de corte cognitivo-constructivista: el “Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: Aprendiendo a realizarse” (Hernández y Aciego de

Mendoza, 1990), el “Programa Instruccional para la Evaluación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir” (Hernández y García, 1992), el programa de “Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo” (Salinas y Puig, 1994), el programa de “Educación para la Prosocialidad” (Roche, 1995) y el programa “Competencia Social” (Segura, Mesa y Arcas, 1998).

El programa de Girard y Koch (1996) que fue traducido en España como *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores* (1997). Esta colección sobre resolución de conflictos respondía a la creciente necesidad de herramientas prevención de la violencia y tienden un puente entre la teoría y la práctica; con mucha pertinencia fueron integrando el análisis descriptivo con la prescripción sobre la práctica. La meta de esta propuesta fue ofrecer herramientas a los profesionales de la educación a superar este fenómeno de violencia que comenzaba a ser patente en las aulas. Aunque no es un trabajo de validación, da elementos conceptuales y prácticos para validar acciones de superación de la violencia.

En el año 1992 la Junta de Andalucía tuvo una serie de publicaciones para el adiestramiento en la convivencia escolar⁴⁶. Aunque inscritos en los campos de educación a la moralidad y la cívica, tiene intencionalidades, estrategias y materiales bien orientados a la convivencia escolar. En los textos se propone una educación moral para el desarrollo de una serie de aspectos específicos (valores, actitudes, conductas, etc.) en los alumnos y alumnas, que servirían para construir su ética de la convivencia y para mantener abierto un proceso de reformulación de dicha ética.

Estos aprendizajes se estructuran en tres niveles o dimensiones concéntricas, más o menos cercanas a la realidad cotidiana de los estudiantes:

- 1) El desarrollo integral de las personas (de sí mismo y de los otros).
- 2) El establecimiento de relaciones humanas constructivas en los grupos cercanos.
- 3) El desarrollo de la comunidad y el medio global.

Estas etapas fueron organizadas como espacios de aprendizaje ético - moral, de modo que una diera paso a la otra y permitir al estudiante ampliar perspectivas y

⁴⁶ Cfr. Borrego de Dios, C. (Coord.), Delgado, B., Arbues, A.E., Peñalver, C., Garduño, L.R. (1992) *Aprender a vivir juntos en la escuela. Un proyecto para el desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la educación primaria*, Consejería de Educación y Ciencia, Ed. Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

descubrir realidades cada vez más amplias. En cualquiera de los niveles citados se podían clasificar dichos aprendizajes morales en tres categorías por las que el desarrollo moral favorecerá:

- 1) El Reconocimiento de la realidad social (tomar conciencia del binomio “Existo-Existen”).
- 2) La adopción de posturas ante la realidad de Respeto y Estima (por la conciencia de la idea “Soy valioso, son valiosos”).
- 3) La acción en la realidad social, guiada por el espíritu de Construcción Común (“Me desarrollo - Ayudo al crecimiento de los otros”).

Otro programa de interés es el de Mínguez, Ortega y Saura (2008)⁴⁷. Estos autores presentan reflexiones muy pertinentes sobre el conflicto y la violencia en la escuela. Comienzan la primera parte de su propuesta con definiciones sobre conflicto y violencia con una comparación adecuada de estos dos fenómenos; aunque encuadran con conflictos en los ámbitos educativos como normales advierten las consecuencias de la violencia en los aprendizajes. Abundan además de los factores que llevan el conflicto y la violencia en la escuela. En la segunda parte del libro aportan criterios para la construcción de la convivencia en la escuela y una gran variedad de propuestas educativas para que los profesores puedan ir contrayendo acciones para solucionar los conflictos evitando así las agresiones y la violencia.

5.1.3. Validación de programas para la prevención de la violencia

Las investigaciones sobre este tema se han centrado, tanto en España como en otros países, en el estudio de “*Programas de tratamientos de conflictos y de mediación escolar*” (Uranga, 1997); “*programas de prevención de las conductas disruptivas*” (Carrascosa y Martínez, 1998; Charlebois, Brendgen, Vitaro, Normandeau y Boudreau, 2004); “*Estrés en la enseñanza*” (Manassero et al. 2003; Guerrero y Vicente, 2001; Brouwers y Tomic, 2000).

En cuanto al cómo evaluar la intervención psicoeducativa, Pérez y García (1995) hacen referencia a la terminología “*Evaluación de programas en el ámbito educativo*”, que, según estos autores, surge en los años setenta en Estados

⁴⁷ Cfr. Ortega, P., Mínguez, R., Saura, P. (2008) *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona, Ariel.

Unidos, a partir de la necesidad de evaluar la eficacia de diversos programas de acción social.

A este método de evaluación de programas se le ha denominado también “*investigación evaluativa*”, ya que se trata de poner al servicio de la evaluación las herramientas de la investigación. El objetivo básico de la evaluación de programas o investigación evaluativa es medir los efectos de un programa, por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones y mejora del mismo. Se trata de obtener información para la acción, información que guíe la toma de decisiones.

A este respecto, desde el enfoque cognitivo-constructivista, se insiste en que lo importante no es evaluar en función de un criterio estándar, sino fundamentalmente hacer un seguimiento de la acción educativa y de su incidencia en el desarrollo y construcción moral del alumnado. Se reconoce que el proceso de desarrollo de las actitudes y valores es progresivo, y por tanto no se puede esperar evaluar grandes cambios, sino más bien indicios de posibles cambios o adquisición de algún concepto o procedimiento específico.

Según Pérez y García (1995) uno de los problemas más graves de la investigación evaluativa es la ausencia de instrumentos con garantías de fiabilidad y validez para la evaluación de programas.

No es ausencia de instrumentos, la dificultad radica en que no siempre están sustentados por una buena fundamentación teórica; puede ocurrir que no tengan los controles necesarios que permitan recomendarlos como fuentes fiables y válidas de información; o puede que no se ajusten a la realidad específica del programa de intervención que interesa evaluar.

5.1.4. Validación de programas relacionados con esta investigación

Para los intereses de esta investigación hay puntos de contacto con la publicación llamada “*Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención*” de los autores Ramón Aciego de Mendoza, Raquel Domínguez Medina y Pedro Hernández Hernández de la Universidad de La Laguna (2003)⁴⁸. En ella se analiza el efecto

⁴⁸ Aciego de Mendoza, R. Domínguez Medina, R., y Hernández Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*. Vol. 15, nº 4, 589-594

que tiene en adolescentes la participación en un programa de crecimiento emocional.

En el trabajo se analizan las diferencias entre las medidas antes-después en los grupos de tratamiento formados por 217 alumnos distribuidos en tres grupos de edad (preadolescentes, 11 y 12 años; transición, 13 y 14 años; y adolescentes, 15 a 18 años), y el grupo control formado por 29 alumnos. Los resultados revelan que el programa PIECAP promueve cambios en las dimensiones evaluadas, siendo especialmente significativos los logros alcanzados por los participantes de mayor edad (15 a 18 años). Este estudio se enmarca en la línea de trabajo desde la que se han desarrollado algunos de los programas instruccionales de corte cognitivo-emocional en una línea de investigación sobre *Intervención psicoeducativa en el ámbito socioafectivo*.

En general, el trabajo realizado por este equipo se ubica en una línea de investigación proximal y de corte humanista (Hernández, 1991), en la que el objetivo es conocer las situaciones y aspectos que han favorecido el desarrollo de la intervención, tomando como referencia fundamental los datos aportados por los participantes en la misma (Hernández, 1993).

El trabajo de investigación evaluativa de este equipo se sitúa en el paradigma ecléctico, ya que combina la metodología cuasi-experimental (Pérez y García, 1995), incluyendo medidas cuantitativas para la evaluación del cambio, con una metodología más descriptiva que tiene en cuenta el proceso y las variables psicoeducativas de los participantes (expectativas, creencias, valoraciones...).

Las medidas cuantitativas para confirmar el logro de los objetivos propuestos se concretan en pruebas psicométricas aplicadas antes y después de la intervención a los grupos de tratamiento. Estas pruebas objetivas les permitieron también, contar con un grupo control y confirmar así que los cambios producidos son debidos precisamente al programa de intervención.

Sánchez Rivas y Trianes (2006) tienen otro trabajo de validación para la prevención de la violencia⁴⁹. Este estudio describió los resultados de la aplicación de un programa de desarrollo social y afectivo a lo largo de cuatro años, en un colegio de atención educativa preferente de la capital de Málaga. La intervención

⁴⁹ Cfr. Sánchez Rivas y Trianes (2006) Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, vol. 4 (2), no. 9, 353 – 370.

se dirige a mejorar el clima del aula y centro como camino para la prevención de la violencia.

Cruz Pérez Pérez (2007), de la Universidad de Valencia, expone la investigación realizada sobre la validación de un programa⁵⁰ en un instituto público de Comunidad Valenciana, en 2º curso de ESO. Esta validación tiene puntos de encuentro con la validación del programa JOLIPAX, centro de esta investigación.

El objetivo general que era producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa promovió básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos.

Las técnicas y estrategias empleadas consistieron en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubrieran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y pusieran en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces.

El programa educativo estaba dividido en 12 sesiones de intervención, a lo largo de las cuales los alumnos aprendieran los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, elaboraran sus propias normas y adquieren habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales.

Para la investigación se plantea un diseño cuasi-experimental en el que se seleccionan dos grupos de alumnos: 2º A como grupo experimental y 2º B como grupo de control. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico y el grupo de control siguió su programa normal. La variable dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas, medida a través de la Escala de Clima Social del Aula (CES). Los resultados obtenidos mostraron que se produjo una mejora significativa en siete de las nueve variables evaluadas.

Una publicación significativa es la de M^a Ángeles García-Hierro y Sixto Cubo Delgado (2009) de la Universidad de Extremadura⁵¹; tienen un trabajo de investigación sobre los climas de las aulas en los Institutos de Enseñanza

⁵⁰ Pérez Pérez, C. (2007, mayo – agosto). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO, *Revista de Educación*, 503-529.

⁵¹ Cfr. García-Hierro García, M^a A. y Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social, *REIFOP*, 12 (1), 51-62.

Secundaria. En dicho trabajo define principios para determinar la eficacia de un programa de intervención en la mejora de la convivencia escolar. Con la puesta en marcha los programas en los centros educativos se deben pretender una labor de prevención capaz de evitar conductas disruptivas en el futuro:

- ◆ conseguir que el alumno/a sea capaz de analizar y prever las consecuencias de sus acciones
- ◆ llegue a interiorizar las normas de convivencia y disciplina,
- ◆ busque ser agente para alcanzar un adecuado clima en el aula.

En el ámbito de las investigaciones latinoamericana se encuentra la evaluación de “*Aulas en Paz*” (2007). Este proyecto busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica con: 1) un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula; 2) refuerzo extracurricular en grupos de estudiantes inicialmente agresivos; 3) talleres, visitas y llamadas telefónicas para apoyar a padres/madres de familia.

La primera implementación del programa completo demostró una disminución drástica en agresión e indisciplina y un aumento sustancial en comportamientos pro-sociales, seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros. La combinación de componentes universales y componentes focalizados en los que más lo necesitan parece ser muy valiosa, especialmente en contextos violentos.

Resultados preliminares de este programa multi-componente fue la necesidad, que promover la convivencia pacífica, es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial (Krug et al., 2002). Muchos de los niños y niñas en estos contextos crecen expuestos a violencia en sus familias, sus barrios, sus escuelas e incluso a través de los medios de comunicación. Como lo han demostrado diversos estudios desde los clásicos liderados por Albert Bandura (Bandura, Ross & Ross, 1963) hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos.

Otra propuesta colombiana a tener en cuenta es “*La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia*” presentadas por Manuela Jiménez, Juanita Lleras, Ana María Nieto (2010)⁵².

⁵²Cfr. Jiménez, M., Lleras, J., Nieto, A.M., (2010, septiembre – diciembre) La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia, *Educación* Vol. 13, No. 3, 347-359.

Estas autoras presentan las diferentes estrategias mediante las cuales el programa de promoción de la convivencia y prevención de la agresión Aulas en Paz ha afrontado los retos encontrados en las evaluaciones realizadas hasta el momento y en el pilotaje de la expansión nacional. En la primera parte se presentan el programa: la propuesta de competencias ciudadanas que lo sustenta, sus diferentes componentes y los principios pedagógicos de los que comienza su diseño. En una segunda parte identifican los retos experimentados por el programa en las evaluaciones realizadas en la fase de pilotaje de expansión nacional. Al final identifican los recursos para generar diálogo con experiencias similares que estén en proceso de expansión.

Otro trabajo reciente que ilustra el camino a la prevención es el escrito por Rosario Ortega y Rosario del Rey (mayo, 2012)⁵³. Las autoras analizan los programas de mediación en conflictos desde el punto de vista de la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros educativos. Para ello, comienzan presentando una breve síntesis de la diversidad de fenómenos por los que se puede ver afectada la convivencia escolar y defienden la educación y la construcción de la convivencia como una alternativa para dar respuesta a ellos. Además de enmarcar y definir los programas de mediación escolar los presentan como una propuesta para resolver los conflictos, mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Finalizan presentando su visión sobre las claves para desarrollar los programas de mediación así como las fases a seguir para su implantación.

5.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el 2006 creció la presencia de la violencia en los barrios socialmente deprimidos de Santiago de los Caballeros. Los fenómenos de agresividad comenzaron a crecer en las escuelas y se pensó acertadamente que esta situación era influida por el desarrollo de pandillas que entraba en los centros desde la ciudad. Hubo preocupación por los estudiantes y sus familias. Se quería un programa que ayudara al estudiante a responder a ello a nivel personal y colaborara en la escuela a nivel comunitario

Desde el 2007 se implementaba el programa JOLIPAX (más adelante se describe en sus objetivos y propuestas didácticas) y fue creciendo con éxito hasta el 2010.

⁵³ Ortega, R. y Del Rey, R. (2012, mayo) La mediación escolar en el marco de la Construcción de la convivencia y la prevención de la violencia, *Revista Adide*, recuperado en <http://www.adide.org/revista/> fecha de consulta: 24/05/2012

Estaba dando frutos en los centros educativos, era muy aceptado y solicitado por los directivos de diversos centros de educación secundaria y bachillerato. Se necesitaba averiguar el alcance real del programa con información contratada para sucesivas aplicaciones en otros centros educativos.

5.2.1. Objetivo General

En términos generales, esta investigación pretende:

Constatar si el programa JOLIPAX es capaz de producir un aumento positivo de las actitudes hacia valores de convivencia en adolescentes y jóvenes del sector de Bella Vista (Republica Dominicana).

5.2.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- ◆ Conocer las características del contexto socio familiar de estudiantes de bachillerato en un sector de la población de Bella Vista.
- ◆ Identificar las opiniones y creencias personales de los estudiantes de bachillerato que han pasado JOLIPAX frente a la agresividad y la violencia escolar.
- ◆ Comprobar la dirección y la intensidad de las actitudes hacia los valores de convivencia en los estudiantes que han pasado JOLIPAX.
- ◆ Formular propuestas para futuras investigaciones sobre la formación de actitudes hacia valores de la convivencia de adolescentes y jóvenes.

5.3. ELECCIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha requerido un diseño que combine los paradigmas de los conocimientos cuantitativos y cualitativos. Se ha adoptado una posición ecléctica donde la complementariedad de métodos de investigación ha sido una estrategia básica para ajustarse a los objetivos de la investigación, a las condiciones y

particularidades de la población, las características del programa a evaluar y a las contingencias del tiempo para realizar lo que se pretendía.

Es sabido que el diseño metodológico de toda investigación colabora sustancialmente al desarrollo adecuado de la misma. Es así porque ayuda a organizar los procedimientos, actúa como esquema orientador general, guía la indagación a abordar los problemas definidos y llegar a sus metas e intencionalidades (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992); así contribuye a la sistematización básica del proceso desde que se inicia hasta que termina. Si está correctamente confeccionado, le otorga a la investigación *fiabilidad* (constancia para captar la relación entre variables), *validez* (detección de la relación real de lo que se quiere estudiar), *simplicidad* (sencillez precisa y concreta en los caminos para llegar a la información), *definición de niveles de incertidumbre* (posibles vacíos en la comprobación de las hipótesis).

Partiendo de estas consideraciones, el actual diseño tiene en si dos campos de metodologías de la investigación. Por un lado se ha tomado el paradigma investigativo con perspectiva **Empírico - Analítica**, más orientado a la obtención de un conocimiento ajustado a la realidad investigada; a este se ha unido el paradigma investigativo **Humanístico - Interpretativo** más orientado hacia la comprensión de las conductas humanas desde los significados y las intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Del primero se ha tomado la **Metodología No experimental** y del segundo se ha tomado la **Metodología de Estudio de Caso**. El resultado de la propuesta ha sido una investigación empírica con interpretación humanística orientada a la práctica educativa.

Desde esta decisión se ha querido complementar una concepción sistemática con una comprensiva; además de organizar conocimientos se ha tratado “...*interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal...*” (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992, p. 36). Se ha formulado por tanto una investigación que integra la percepción de la diversidad desde el sentido de los sujetos (Humanístico - Interpretativo) al mismo tiempo que sistematiza relaciones causales entre los acontecimientos y sucesos (Empírico - Analítico).

Los enfoques de investigación educativa con paradigma positivo racionalista que se hace alusión en el primer complemento de este binomio y que están basados en la perspectiva cuantitativa, pueden agruparse en torno a tres grandes modalidades: metodología experimental, cuasi-experimental, y no experimental o ex – post- facto.

En esta investigación se han descartado las dos primeras. La noción de experimentación es entendida como “provocación intencional de la situación que hay que investigar, con posibilidad de utilizar distintos grados de manipulación y control de variables” (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992, p. 97). En este proyecto no se podía efectuar ni un control máximo de variables (metodología experimental) ni tampoco un control parcial de un número suficiente de variables (metodología cuasi - experimental). El programa se aplica en un contexto ya dado que resulta imposible la manipulación total y/o parcial de las variables. Por lo cual se ha optado por la **metodología no experimental ex – post- facto**.

El diseño de investigación empírico - analítico con **metodología no experimental ex post facto** se utiliza en condiciones específicas de la realidad social a investigar:

- ◆ Los efectos ya se han producido.
- ◆ No se modifica el entorno a conocer, solo se selecciona y se observa.
- ◆ La orientación del proceso es al escrutinio del pasado.
- ◆ Los grupos que se estudian son naturales ya formados por los mismos fenómenos a estudiar.

Tabla 1: Distribución de la investigación

Grupos	Sujetos	Asignación	Pretest	PROGRAMA	Postest
Experimental	21	Natural	NO	JOLIPAX	SÍ
Control	21	Seleccionados	NO	No	SÍ

Es un tipo de diseño experimental que se aplica en una situación como la de esta investigación, donde el fenómeno a investigar ya había ocurrido: el programa ya se había producido y se pretendía obtener los datos pertinentes y necesarios. Como en otras investigaciones de este tipo: se ha acudido a la situación, se han recogido los datos y se han analizado sin modificar ni provocar cambio sobre el fenómeno. Se ha seguido el principio de esta clase de métodos no experimentales donde los actores que investigan se enfocan a estudiar una situación que ya viene dada; también, como se hace en estos métodos, se han seleccionados valoraciones e ítems para estimar y considerar las relaciones entre las variables.

La investigación **no experimental ex-post-facto** es “una búsqueda sistemática empírica en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones, sin intervención directa, a partir de la variación común de las variables independientes y dependiente” (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992, p. 169).

Según Arnal, del Rincón y la Torre estos tipos de métodos se derivan en tres tipos: a) método comparativo causal; b) métodos descriptivos; c) métodos correlacionales (1992). De estos tres, esta investigación utiliza el primero: “no experimental ex-post-facto con método comparativo causal”. Se explican a continuación las razones de por qué se ha elegido esta tipología y no otra.

El método *Comparativo Causal* es también llamado “Explicativo – Causal” o “Selectivo Comparativo”. Es un procedimiento que parte de la medición u observación de las variables dependientes cuanto ya ha recibido la posible influencia de variable independiente; para esto se seleccionan categorías de esta variable independiente para ver como se relacionan e influyen en las variables dependientes. “el investigador analiza una situación vital en la cual los sujetos han experimentado el fenómeno que se quieren investigar” (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992, p.172). Esto es totalmente pertinente en la investigación en curso: el investigador ha debido analizar una situación vital en unos estudiantes, los cuales habían vivido una experiencia formativa ya pasada, pero que influiría en el futuro en otros estudiantes como ellos.

Como se menciona anteriormente otra metodología utilizada por esta investigación es el Estudio de Caso. Como se dijo arriba esta metodología pertenece al enfoque Humanístico – interpretativo. Rosa Cifuentes (2011) describe su intencionalidad al decir que “...Busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado...” (Cifuentes, 2011, p. 30). Para esta investigadora este enfoque permite aprehender el quehacer, indagar situaciones, interioridades, motivaciones que configuran la vida cotidiana.

El Estudio de Caso es un método de investigación que intenta ahondar en estas rutas. Es un diseño particularmente apropiado para estudiar una situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. La fuerza de este método radica en que permite concentrarse en un caso específico identificando los distintos procesos interactivos que lo conforman. Estos procesos pueden permanecer ocultos a un estudio de muestras (Walker 1982, citado por Arnal, del Rincón y La Torre, 1992).

“Su verdadero poder radica en su capacidad de generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Arnal, del Rincón y La Torre, 1992, p. 206).

Merriam (1988, citado por Arnal, del Rincón y La Torre, 1992) señala cuatro propiedades esenciales: a) **particular**, en cuanto que se centra en una situación, evento, programa o fenómeno; b) **descriptivo**, porque pretende realizar una rica e intensiva representación del fenómeno estudiado; c) **heurístico**, en tanto que el lector es iluminado sobre la comprensión de la situación; d) **inductivo**, puesto que llega a las generalizaciones, conceptos o hipótesis partiendo de los datos particulares. El estudio detallado permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes.

“El investigador puede estudiar el impacto de una innovación específica en una escuela, una experiencia de renovación curricular, o puede evaluar una institución escolar, un día en la vida de un profesor, de un alumno o de un adulto. Estos estudios tan diferentes tienen en común cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrático y específico en sí mismo” (Walker, 1982 citado por Arnal, del Rincón y La Torre, 1992, p. 207).

Esta última cita fortalece la justificación de combinar en esta propuesta la metodología no experimental ex–post–facto. Como se quiere ver el impacto de una innovación en una escuela, se consideró pertinente utilizar esta metodología complementaria.

5.4. HIPÓTESIS GENERAL E HIPÓTESIS OPERATIVAS

Las hipótesis de esta investigación están referidas a la capacidad que tiene un programa educativo en valores y actitudes para formar en una identidad negociadora escolar a un grupo de estudiantes líderes de una comunidad escolar. Se han observado resultados en el programa de formación JOLIPAX y se quiso obtener más información sobre la pertinencia del mismo en los procesos de superación de la agresividad y violencia en bachillerato. Por lo cual se parte de la hipótesis siguiente:

Saber si la aplicación de un programa de larga duración (tres cursos lectivos) en estudiantes de bachillerato, cuyo objetivo es la promoción de actitudes positivas hacia los valores de convivencia (tolerancia,

diálogo, reconciliación y cooperación), produce un aumento significativo en esas actitudes.

Esta hipótesis general se articula en las siguientes hipótesis operativas:

HO1. Los estudiantes de bachillerato que eligen entrar en el programa JOLIPAX provienen de un contexto socio-familiar asociado a manifestaciones habituales de violencia y agresión.

HO2. Los estudiantes de bachillerato, que han permanecido y han cursado el programa JOLIPAX en su totalidad, manifiestan actitudes positivas hacia los valores de convivencia con niveles estadísticamente significativos.

HO3. Los estudiantes de bachillerato que no han recibido el programa Jolipax mantienen actitudes indiferentes y/o desfavorables a los valores de convivencia a niveles estadísticamente significativos.

HO4. El programa JOLIPAX tiene mayor impacto en las actitudes de adolescentes del sexo femenino que del masculino.

HO5. El programa JOLIPAX produce un mejor aprovechamiento en las actitudes de los adolescentes de mayor edad que han realizado la totalidad del programa.

HO6. El programa JOLIPAX origina mejores actitudes hacia la violencia y el conflicto con sus soluciones a través de la mediación y conciliación.

HO.7 La obtención de una mejora significativa en las actitudes de los estudiantes de bachillerato hacia los valores de convivencia, contribuye a consolidar el programa JOLIPAX como un programa pedagógico válido para la prevención y/o disminución de la violencia en contextos socio-escolares en donde la violencia interpersonal es frecuente.

5.5. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Las variables dependientes son todas aquellas variaciones que se observan en cualquier investigación y que pueden estar afectadas por los componentes de las variables independientes. Como dice Hayman (1979, p. 69), es la propiedad o característica que se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente. Es el componente que es percibido y medido para determinar el efecto de la variable independiente.

Como ya se ha explicado más arriba, el objetivo fundamental de esta investigación es establecer una relación o asociación entre la aplicación del programa formativo JOLIPAX (variable independiente) y los aumentos de niveles de respuestas negociadoras frente al conflicto y la violencia escolar de un grupo de estudiantes del Instituto Politécnico Zegrí (variable dependiente).

Por lo tanto:

- ♦ **Variable independiente:** aplicación del Programa JOLIPAX
- ♦ **Variable dependiente:** niveles de actitudes ante valores los estudiantes frente al conflicto y la violencia escolar.

Como en investigaciones de este tipo, para observar mejor el impacto de la variable independiente sobre la dependiente, se ha pretendido hacer un control sobre esta variable dependiente. Por lo cual divido en tres subcategorías de análisis:

Tabla 2: cuadro de sistematización de la investigación

Intenciones investigativas	Preguntas	subcategorías
Comprobar la dirección y la intensidad de las actitudes hacia los valores de convivencia en los estudiantes que han pasado JOLIPAX.	¿Cómo están influyendo los valores de JOLIPAX en los estudiantes que pasaron el programa para superar los conflictos y la violencia?	Asimilaciones de valores: grado de intensidad en las creencias y opiniones de los estudiantes que les permiten la superación de los conflictos y la violencia.
	¿Cómo son las actitudes de los estudiantes que han recibido el programa JOLIPAX frente a los conflictos y las violencias?	Apropiación de actitudes: niveles de respuestas de los estudiantes frente a superación de situaciones de conflictos y violencia.
Reconocer las opiniones y creencias personales de los estudiantes de bachillerato que han pasado JOLIPAX frente al conflicto y la violencia.	¿Qué visiones tienen los estudiantes sobre la violencia y la agresividad? ¿Cómo los estudiantes están reaccionando ante el conflicto?	Visiones sobre violencia y agresividad: miradas de los estudiantes sobre situaciones de conflicto y violencia.

5.6. POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS ESTUDIANTES A INVESTIGAR⁵⁴

La institución educativa Centro Instituto Politécnico P. Zegrí, de cuyos estudiantes se ha hecho un estudio actitudinal, se encuentra en República Dominicana en la provincia y ciudad de Santiago de los Caballeros.

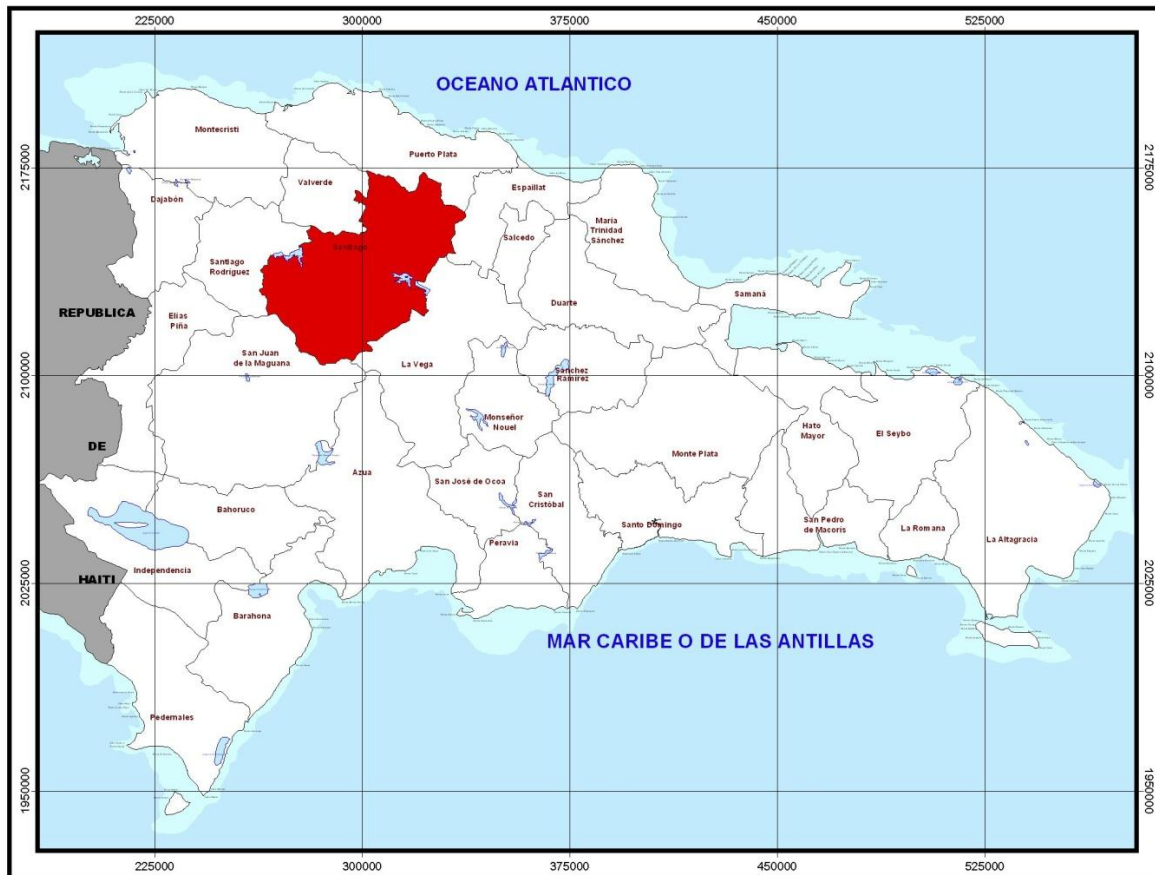
La provincia Santiago de los Caballeros forma parte de la región del Cibao. Limita al Norte con Puerto Plata, al Sur con San Juan de la Maguana, al Este con la Vega, y Espaillat y al Oeste con Santiago Rodríguez y Valverde. Esta región del país está enclavada en una zona de suelo fértil, regado por los ríos Yaque del norte, Bao, Inoa, Quinigua y Jacagua. Su clima es cálido y es reconocida por su gran desarrollo agrícola y desempeño turístico.

La ciudad de Santiago de los Caballeros, se encuentra en el centro de la Región Norte o Cibao, es la segunda ciudad en importancia de la República Dominicana (ver mapa del país). Las coordenadas geográficas de dichos sectores son 19°26'29" latitud Norte y 70°42'34" longitud Oeste, y la altitud media sobre el mar es 178 metros (ver mapa de la ciudad).

La institución está ubicada en la zona urbana, centro-oeste, en la Avenida Emilio Prud'Homme # 28, una zona de la ciudad conocida por el sector Bella Vista.

⁵⁴ Esta parte del capítulo está compuesto de distintos documentos y testimonios recogidos para la confección de la tesis. Los datos son tomados de una tesis de grado de un grupo de estudiantes de urbanismo de la PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA MADRE Y MAESTRA PUCMM. Pérez, C., Polanco, K., Heisen, R., Feliz, R., (2010) Planificación Territorial y Estratégica Urbana de los Barrios Mirador del Yaque y Bella Vista, Santiago de los Caballeros: PUCMM

Mapa 1: mapa de Republica Dominicana⁵⁵



⁵⁵ Los mapas y los datos de población pertenecen al CENTRO DE ESTUDIOS URBANOS Y REGIONALES C.E.U.R. de la ciudad, por el proyecto Educativo del Centro Educativo que estudiamos, por contactos con personal de la fiscalía juvenil de la provincia y por los testimonios que fueron recolectados por entrevistas realizadas por el investigador entre los habitantes del sector.

5.6.1. Sector Bellavista. Ubicación y su relación con el contexto sectorial y ciudad

El sector de Bella Vista (ver mapa) se ubica en la parte Sur de la ciudad.

Mapa 2: Ciudad de Santiago de los Caballeros. Ubicación del Sector Bellavista



Límites geográficos

El sector de Bella Vista limita al Norte con el puente Hermanos Patiño, el río Yaque del Norte y la Av. Circunvalación, al Sur con el sector Cerro Alto de Bella Vista y Reparto Paseo Verde, al Este con el río Yaque del Norte y al Oeste con la Ave. Antonio Guzmán y el Reparto Peralta.

Al Norte: Desde la intersección de la Avenida José Reyes con el río Yaque del Norte, hasta su confluencia con el Arroyo Pastor.

Al Sur: Desde la intersección del Arroyo Pastor con la Avenida Núñez de Cáceres hasta su intersección con la calle Vidal Pichardo, siguiendo ésta en dirección

Suroeste, hasta la calle 1era., la cual toma dirección Noroeste hasta su intersección con la carretera que conduce a San José de la matas, siguiendo ésta en dirección Sur hasta su intersección con la Avenida Emilio Prud- Homme.

Al Este: Desde la confluencia del Río Yaque del Norte con el Arroyo Pastor, tomando este último aguas hasta su intersección con la Avenida Núñez de Cáceres.

Al Oeste: Desde la intersección de la carretera que conduce a San José de las Matas con la Avenida Emilio Prud- Homme, tomando esta última en dirección Noroeste hasta su intersección con la Avenida José Reyes, siguiendo esta última en dirección Norte hasta su intersección con el Río Yaque del Norte (Pérez et al, 2010).

5.6.2. La población de Bella Vista⁵⁶

El sector de Bella Vista se caracteriza principalmente por su gente laboriosa y por el heterogéneo movimiento económico. Muestra presencia de las diferentes clases sociales, predominando la de bajos recursos.

Está formada por inmigrantes de la Sierra que le franquea por el sur y que emigran continuamente para encontrar facilidad de trabajo. Por lo cual abunda la clase obrera. Otro componente social son los emigrantes dominicanos a Estados Unidos. Esta condición afecta negativamente la integración familiar, pues los padres al emigrar buscando trabajo dejan a sus hijos en su mayoría, con parientes lejanos. La parte de la economía depende en gran parte de las remesas enviadas desde los EEUU.

El tipo de familia que predomina es la matriarcal, pues un 55% de los padres abandonan el hogar. Su condición habitacional es de conglomerados familiares. Para ayudarse mutuamente los miembros de las familias se agrupan muchos en un mismo lugar y se produce con frecuencia de problemas socio familiares como divorcios, promiscuidad, mujeres avenidas, peleas familiares, agresión de género.

⁵⁶ Consultar ANEXO 7 donde se muestran datos tomados del Consejo Nacional de Población y Familia (CONAPOFA), Población total por barrios y parajes estimada al 1º de julio 2006, según grupos de edades, de la provincia de Santiago, República Dominicana. Es la última ordenación poblacional efectuada en el País.

Estas condiciones provocan las bases para la delincuencia juvenil, drogas, bandas, prostitución y alcoholismo; además, esta comunidad es objeto de una alta contaminación ambiental.

La población adulta del sector en su mayoría es iletrada, aunque se percibe en la generación más joven, una gran preocupación por la educación de los hijos.

Es una zona, que por venir de clase media y clase obrera con altas practicas de fe cristiana, tiene valores humanos notables: la solidaridad y el sentido de comunión, aunque se observan algunos rasgos racistas.

La religión predominante es la católica, y el sector cuenta con dos comunidades de vida religiosa consagrada, Dominicanos y Mercedarias de la Caridad. En lo concerniente a las relaciones de parejas, son comunes los matrimonios civiles, uniones libres y las relaciones consensuales.

En este sentido el barrio tiene fortalezas sociales, tales como:

- ◆ Infraestructura educativa aceptable con un número de escuelas construidas que cubren las necesidades del sector.
- ◆ Posee buena cobertura del servicio de agua potable que permite a sus habitantes disponer del agua necesaria para su vida cotidiana.
- ◆ Tiene además aceptables conexiones e infraestructura de telecomunicaciones.
- ◆ Los jóvenes y las familias cuentan con la presencia de infraestructura deportiva, ya sean en campos y algunas organizaciones que se dedican a la promoción del deporte.
- ◆ Existen de organismos de participación ciudadana, como juntas de vecinos y sindicatos en activo que ejercen una vida a los movimientos y organizaciones.

En el área de Bella Vista tiene una densidad media alta de unos 73.8 hab/ha. La población se caracteriza por ser de clase media y media baja. El sector está poblado esencialmente por inmigrantes campesinos, cuya causa principal de movilización es la búsqueda de fuentes laborales.

Características socioeconómicas

Bella Vista es una zona residencial establecida junto al río Yaque del Norte que se caracterizan por su uso predominantemente residencial de mediano ingreso.

Esta área comprende el mayor porcentaje de ocupación residencial en la ciudad y aunque se ha visto afectada por diversos fenómenos naturales a través de los años ha tenido un crecimiento poblacional constante porque tiene tradicionales condiciones habitacionales y en sus alrededores se encontraban industrias que atraían mano de obra industrial. Tiene además una característica principal en la existencia de redes de infraestructura y servicios, y viviendas construidas en hormigón.

El uso predominante es habitacional; tiene una población aproximada de 20.000 habitantes, con una extensión de 3,389 kilómetros cuadrados; la densidad poblacional es de 1,553 habitantes por kilómetro cuadrado. A su vez, comprende otros sub- sectores, que son: Barrio Oscuro, La Cañada, Suelo Duro, Cerro Papatín, El Hoyo, Corona Plaza, Reparto Peralta, Piña de Oro.

Como esta barriada se encuentra colindante el recurso hídrico de más importancia para la ciudad de Santiago: el Río Yaque del Norte; este elemento ha favorecido el desarrollo de este barrio a través del tiempo. Para el aprovechamiento de este recurso se ha construido en los alrededores obras de infraestructura que abastecen de servicios de agua y electricidad a los sectores aledaños.

También este recurso es atractivo para el abastecimiento de zonas industriales que hoy absorben población de otras áreas, tales como la antigua fábrica de granito, vino, textil, parque industrial Bojos, los Productos Checo y la fábrica de hielo Bella Vista. Esta última es una industria de gran importancia, que provee de hielo a toda la ciudad.

La construcción del Puente Hermanos Patiño, que realizada entre el 1959 al 1963, permitió conectar el centro de la ciudad con esta barriada al otro lado del río Yaque y facilitó el desarrollo de la comunidad. El sector de Bella Vista sustenta su economía primordialmente de los comercios informales y algunas industrias. En los años recientes se ha devenido en un predominio de pequeños comercios, mini-mercados y paradas populares que constituyen la economía base de la población.

Es una comunidad laboriosa, que al estar unida a la ciudad por medio del Puente Hermanos Patiño tiene acceso a medios de transporte público, privado (industrial, minibuses escolares), taxis y automóviles de alquilar públicos (conchos), etc.

Bella Vista posee un centro comunal que proporciona atención a los ciudadanos y trata los problemas que afectan al propio sector y a los que se encuentran más próximo a este; ningún otro sector posee este tipo de equipamiento urbano.

También Bella Vista posee paradas populares que atraen a los habitantes de los demás sectores, convirtiéndose en puntos de atracción social. Cuenta con el Complejo Deportivo “Ariel Acosta”, zona recreativa cuyo radio de influencia abarca a los sectores Primavera, Altos del Yaque y Piña de Oro.

Las industrias en este sector que en un principio constituyeron un motor de atracción de pobladores (materiales de construcción, textiles, productos alimenticios) fueron debilitándose. Actualmente solamente están activas las industrias de los productos Checo de producción de alimento, instalaciones menores como la fábrica de hielo Bella Vista y próximo al sector el Parque Industrial Bojos zona franca de manufactura y de servicios de apoyo a las industrias.

“...Este sector también tiene personas de trabajo... tiene, en su mayoría (personas) de trabajo; es una comunidad pujante, es una comunidad, es un sector muy amplio, donde día a día los hombres y mujeres se levantan para intentar contribuir de una manera positiva al crecimiento y buscar la forma de sustento para sus familias...” (Testimonio de un poblador)

5.6.3. Problemáticas del Sector

Esta zona de la ciudad donde se enclava la institución que se estudia tiene por otro lado una serie de dificultades sociales que influye drásticamente en el crecimiento de la violencia y la criminalidad de la zona⁵⁷.

- ◆ A pesar de su cercanía a la ciudad de Santiago (sólo cruzando el río) tiene poca intervención por parte del gobierno local hacia esos sectores, que por encontrarse del otro lado del río se separa del resto de la ciudad.
- ◆ Población que se ha ido empobreciendo por falta de oferta laboral en los últimos 10 años.
- ◆ La población tiene escasez de áreas verdes, debido a la presencia de asentamientos muy densos.
- ◆ La diferencia de clases sociales entre sectores de la ciudad al otro lado del río y este sector de Bella Vista, a pesar de su proximidad.

⁵⁷ Para abundar sobre las condiciones extremas de la violencia barrial se puede consultar en el testimonio de la profesora 1. ANEXO 14 párrafo 2do; y el ANEXO 15 párrafos 1,2,3,4.

- ◆ La acumulación de desechos sólidos degradan la imagen del sector y a su vez impiden el surgimiento natural de vegetación, sobre todo en las zonas que bordean el río Yaque, en el sector de Mirador del Yaque.
- ◆ Las urbanizaciones vías y tránsito son pobres, por un lado son deficitarias de desarrollo y las que existen no fueron diseñadas para contener vegetación, favoreciendo aún más a la carencia de áreas verdes y zonas de recreo.
- ◆ La falta de aceras en algunas calles dificulta la accesibilidad al peatón y la presencia de alumbrado urbano.
- ◆ Bajo nivel de conciencia ambiental por parte de los habitantes, sobre todo del sector del Mirador del Yaque, en cuanto al manejo de los desechos y al cuidado de las fuentes acuíferas, ya sea el río, arroyos o cañadas.
- ◆ No existe un control o política que regule la tenencia de la tierra, y control de ocupación, encontrándose viviendas en zonas inundables.
- ◆ Ineficiencia del sistema de alcantarillado pluvial y sanitario en ciertos puntos específicos –Cerros de Papatín.
- ◆ Presencia de vías de ancho con ancho mínimo o sólo para transeúntes, así como algunas con pavimento en mal estado.
- ◆ Deficiencia en la proporción de usos de suelo, sobre todo a aquellos destinados a equipamientos.
- ◆ Deficiencia del servicio de recogida de basura.
- ◆ Infraestructura y equipamiento urbano deficientes en muchos casos con fraccionamientos entre aéreas y aéreas.
- ◆ Insuficientes acciones para la conservación y mejoramiento del medio ambiente, así como la atención y cuidado de lugares naturales que poseen cualidades a preservar.
- ◆ Por la abundancia de inmigrantes y la escasez de terrenos, el borde del río Yaque y los alrededores de los arroyos y cañadas están poblados,

constituyendo una amenaza en temporadas de lluvias, o en la presencia de fenómenos naturales como huracanes y tormentas.

“Bella Vista, es un sector, valga la redundancia, que experimenta un crecimiento demográfico muy acelerado, muchas de las personas que emigran desde los campos, pues se van estableciendo aquí, en este sector. Del pequeñito barrio de la pequeñita comunidad que había cuando se fundó este centro educativo, en el año 1932, hasta la fecha, es un crecimiento muy grande...” (Testimonio de pobladores)

- ◆ La falta de vegetación contribuye a la contaminación del aire, permitiendo el surgimiento de enfermedades.
- ◆ El sector está subordinado y dependiente del resto de la ciudad de Santiago de los Caballeros, acentuándose aún más su imagen de desatención.
- ◆ Deficiente interconexión con el resto de la ciudad.
- ◆ Se ha aumentado la invasión de terrenos peligrosos con la consiguiente construcción de asentamientos en terrenos no adecuados para vivir.
- ◆ Existe un incremento de las inmigraciones provenientes de pueblos aledaños como San José de las Matas, Jánico, Juncalito, Los Ranchos y Sabana Iglesia, propiciando esto muchas veces a la aparición de asentamientos precarios.

“...El crecimiento de la población que acentúa la pobreza, la marginación el éxodo rural, la dispersión familiar, el desarraigo provocado por las migraciones, la urbanización desordenada en lugares de altos riesgos, la crisis social que vive el mundo actual se combina con una crisis moral y va acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia...”⁵⁸

- ◆ La fragilidad de la estructura de muchas edificaciones es patente. Las familias viven en condiciones de poca salubridad.

⁵⁸ Equipo de Gestión (2011). *Proyecto Educativo de Centro*. Santiago de los Caballeros: Instituto Tecnológico Zegrí.

- ♦ Crecimiento del índice de delincuencia de la zona.⁵⁹ Por su cercanía a la ciudad pero al mismo tiempo por su desatención de las autoridades a ella, se favorece un incremento de la criminalidad.⁶⁰

“...Ayer mismo murió uno... al parecer hubo una pelea entre pandillas y un muchacho apareció muerto... parece que fue un ajuste de cuentas...” (Testimonio de un policía entrevistado)

“...también, en el último año, familiares, no directamente de los que están involucrados en el mundo de las drogas han perdido la vida a consecuencia de los conflictos entre bandas que se enfrentan. Nuestros estudiantes viven día a día esa realidad, realidad que ellos intentan superar de una manera diferente, dar una respuesta a la sociedad, se empeñan mucho...” (Testimonio de una docente)

- ♦ En el centro del sector de Bella Vista existe una cárcel de menores que recibe temporalmente jóvenes con delitos en espera de juicio. Actualmente tiene 51 ocupantes en espera de procedimientos legales de distintos tipos.

Esto es índice de la degradación social de la barriada de la cual se hacen eco los educadores y gestores del centro educativo.

“...Nuestros estudiantes proceden desde distintas realidades, tenemos, podríamos decir, urbanizaciones, sectores donde se vive más o menos en tranquilidad, en cierta armonía, pero también tenemos otros barrios marginados, con mucho hacinamiento, y otras, otras, elementos que generan también mucha violencia... lo que hay ahí afuera es una locura... (Testimonio de una administrativa).

“...La presencia cada vez mayor de los puntos de drogas, de las pandillas, de las bandas, que viven en continuos enfrentamientos entre ellos mismos... ah!... y también de cara a la policía, a las autoridades, se pueden escuchar, sobre todo en las noches, más que nada los fines de semana, eh, tiroteos, eso es muy común aquí, en el barrio, en el sector, y así también presenciamos la muerte, podríamos decir, de jóvenes de manera muy frecuente, involucrados en este mundo de las drogas, o simplemente por cosas del destino, o sea, porque las circunstancias, porque se encuentran en medio del conflicto y pierden la vida...” (Testimonio de un docente).

⁵⁹ ANEXO 13. Estudiante no. 4, **Párrafos no. 5 y 6 de la Entrevista a Profundidad**

⁶⁰ ANEXO 12. Estudiante no. 3, **Párrafo no. 1 de la Entrevista a Profundidad**

Eso mismo opinan otros actores educativos del centro preocupada de cómo la violencia entra en la institución.

“...En ese liceo se presentan situaciones de violencia, enfrentamientos también entre bandas y los padres de los jóvenes, de los adolescentes del entorno... siempre están buscando la seguridad, por eso quieren estar en nuestro centro, además de la formación basada en los valores cristianos que intentamos ofrecer...” (Testimonio de una coordinadora de nivel básico).

Frente a todas las situaciones de degradación social la escuela quiere dar una respuesta de solución.

“...Entonces, ese es el entorno en el que está ubicado nuestro centro, es desde ahí desde donde queremos educar para una sociedad diferente y una sociedad mejor y es lo que los muchachos traen a nuestro centro educativo como también al programa Jolipax...” (Testimonio de una directiva)

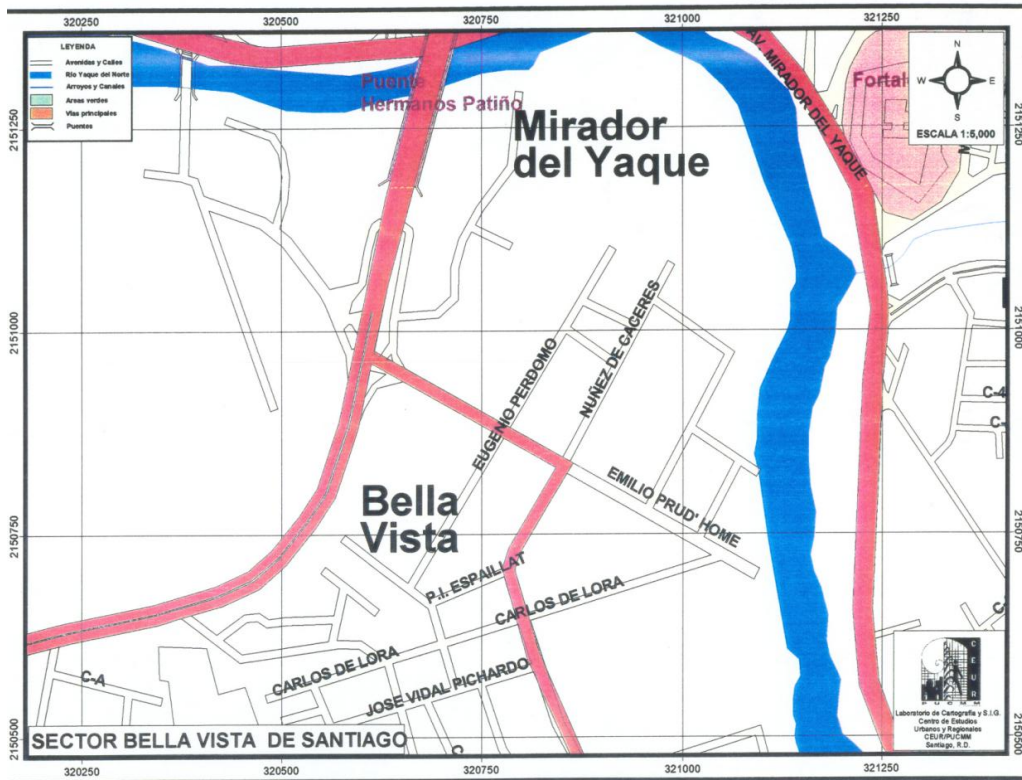
5.6.4. Centro educativo donde se desarrolla la investigación

En ese sector popular y con crecientes fenómenos de agresividad y violencia fue que se eligió un centro educativo para llevar a cabo la investigación. El centro educativo se llama INSTITUTO POLITECNICO ZEGRI. Forma para la capacitación técnica a sectores populares⁶¹.

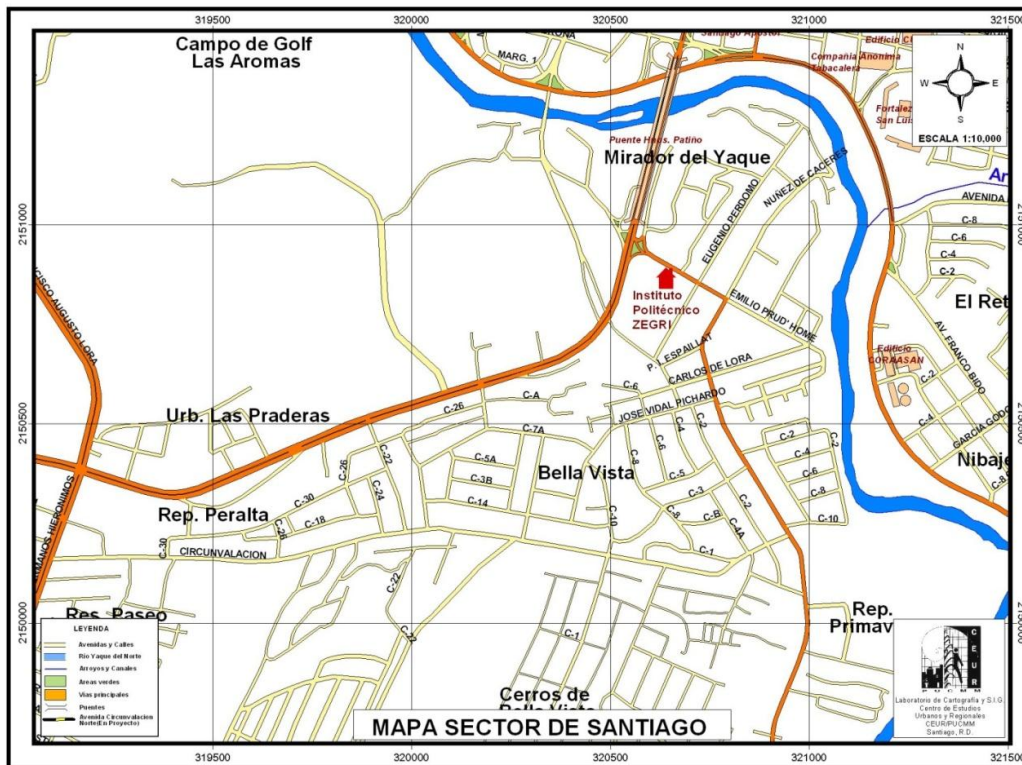
“...esa realidad con la que conviven nuestros estudiantes, de violencia día a día, se va agudizando muchas veces también por la falta de oportunidades, sus padres van perdiendo el trabajo, el empleo, tienen familiares que de una manera u otra viven en condiciones muy precarias y ellos mismos viven la precariedad en su entorno y en sus familias, y tratan de dar una respuesta, tratan de superarse, de ser diferentes y de situarse con una actitud diferente ante la sociedad, pero tienen que luchar día a día con todo esto...” (Testimonio de un docente).

⁶¹ Los ideales y datos que se presentan a continuación son tomados del Proyecto de centro (2011) del mencionado y de Rodrigo, L. ed. (1999). *Carácter propio de los Centros Educativos. Hermanas Mercedarias de la Caridad*. Roma: Ed. Editabor

Mapa 3: Sector del Barrio Bella Vista en Santiago de los Caballeros



Mapa 4: Ubicación del Politécnico Zegrí



5.6.5. Características de las familias vinculadas a la escuela

Las características de las familias del centro, quedan bien definidas en el contexto exterior de este Proyecto Educativo, no obstante un grupo significativo de la Comunidad de las Charcas y de Barrio Lindo, también configuran nuestra realidad escolar.

De estos grupos se constata vivamente la pobreza de las familias, originadas por el éxodo rural; es común la dispersión familiar, el desarraigo provocado por las marginaciones, la urbanización desordenada en lugares de alto riesgo, la crisis social y moral, acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia.

Además es necesario resaltar algunas positivas que ayudan al desarrollo académico de sus hijos e hijas:

- ◆ La preparación académica, cultural y económica de los padres y las madres del centro es muy diversa, están abiertos al crecimiento y formación de la fe que reciben sus hijos.
- ◆ Respetan los programas de la educación religiosa.
- ◆ Velan por mantener la identidad y calidad del centro y que sea modelo de educación para beneficio de sus hijos e hijas.
- ◆ Regularmente, establecen comunicación con los docentes para conocer detalles sobre el desarrollo de sus hijos, cuando se les convoca.
- ◆ Ven con satisfacción las actividades artísticas-culturales que promueve el centro.

Otras no colaboran con los procesos educativos. Entre ellas están:

- ◆ Por sus cargas laborales no dedican un tiempo de calidad considerable, para integrarse en las actividades escolares.
- ◆ Ausencia de control y supervisión de los padres en el uso de los medios de comunicación.
- ◆ Por responder a paradigmas culturales patriarcales y autoritarios, no tienen mucho conocimiento sobre las estructuras de participación.
- ◆ Tienen pocas habilidades en la automotivación y autoestima.
- ◆ No se interesan por conocer las normas y por aprovechar las oportunidades de aprendizaje de sus hijos.

5.6.6. Características de los estudiantes de la escuela

Aunque tienen condiciones similares a otros estudiantes de la región, estos estudiantes

- ◆ Las edades de los alumnos se corresponden generalmente con el grado que cursan.
- ◆ Es común apreciar trayectorias laborales en los alumnos de Media.
- ◆ En su mayoría profesan la religión católica, con una presencia mínima de otras confesiones cristianas.
- ◆ Para realizar sus tareas requieren de mucha supervisión.
- ◆ La asistencia ordinariamente es muy buena.
- ◆ Emprendedores e innovadores.
- ◆ Poseedores de habilidades de líderes.
- ◆ El nivel económico predominante es el de clase media baja, con un remanente significativo de clase alta.
- ◆ Gustan de jugar bromas pesadas a sus compañeros/as.
- ◆ Regularmente honestos.
- ◆ Un número considerable de alumnos se maneja con responsabilidad.
- ◆ Son muy cooperadores cuando se les solicita algún servicio.
- ◆ Es notable la poca educación en el manejo de la basura y otros desperdicios.
- ◆ En todos los niveles falta puntualidad en los horarios acordados y establecidos.
- ◆ Es notable el irrespeto a las personas mayores.
- ◆ Les falta valorar más su identidad cultural.
- ◆ No muestran gran interés por recibir una sólida preparación académica.
- ◆ Se interesan arduamente por prepararse como bilingües (Español / Inglés).
- ◆ Tienen hábitos alimenticios poco saludables.
- ◆ Poseen un gran sentido crítico.
- ◆ Desmotivación en uso de la biblioteca para investigación.
- ◆ Son aficionados al uso indebido del Internet.
- ◆ Disfrutan la práctica del baloncesto y diversos deportes.
- ◆ Muestran interés por las clases de Formación espiritual con base en los principios Cristianos.

“...Nosotros tenemos una demanda que sobrepasa por mucho la capacidad de nuestro centro, son más los estudiantes que se quedan fuera cada año que los estudiantes que pueden ingresar y tenemos también otros centros educativos en el entorno, como es el Liceo de Pastor, donde ni los estudiantes ni los profesores ni los padres se sienten seguros. Este centro educativo está muy cerca de lo que es una cárcel, de los reformatorios de menores, y los conflictos que se presentan en este centro de rehabilitación y corrección, pues muchas veces trascienden y llegan a lo que es el centro educativo de Pastor como tal...” (Testimonio de una directiva).

5.6.7. Características del centro

El nivel básico tiene una población estudiantil de 846 alumnos y en el nivel medio una población de 422 alumnos.

Hoy día los estudiantes, a excepción de algunos becados, contribuyen con la misma cuota mensual de RD \$200⁶². Lo cual hace que la cuota sean unos 4 euros al mes para pagos y complementos de sueldos al personal, mantenimiento general de la planta física, suministro de materiales gastables y adquisición de nuevos equipos Tecnológicos.

En las dos décadas recientes el Centro ha sufrido transformaciones en la planta física del centro, en procura de ofrecer la máxima calidad educativa, a un sector económicamente desfavorecido.

Actualmente el centro educativo cuenta con tres edificios de dos y tres niveles indistintamente, construidos en hormigón armado:

- ♦ **El primer edificio** lo constituye la parte central-frontal que identifica al centro como “ Centro Educativo Nuestra Señora del Carmen”; éste edificio está techado de plato, exceptuando la oficina de orientación que está techada de zinc, con piso de mosaicos amarillos, albergando Biblioteca, Salón Audiovisual, Salón de Formación Integral Humana y religiosa, el laboratorio de Química, el Laboratorio de Informática, departamento de orientación, Departamento de Pastoral, Sala de profesores y las oficinas administrativas.
- ♦ **El segundo edificio** de dos pisos, consta de 20 aulas, destinadas al Nivel Básico, tiene una estructura de techo metálica, con piso de granito,

⁶² El cambio de pesos dominicanos al euro está a 1 euro x \$50 pesos al cambio actual

albergando a los estudiantes de Pre Primario a 8vo. Con Departamento de Orientación, sala de Profesores y oficina de la Sub Dirección.

- ♦ **El tercer edificio** consta de 12 aulas, techada la tercera Planta en Aluzinc; alberga los estudiantes de Educación Media Técnico Profesional; el primer nivel de este edificio tiene el piso en cemento pulido, a diferencia del segundo y tercer nivel que tiene mosaicos en granito.

Además el Centro cuenta con: 1 cafetería, 1 cancha para el deporte y 2 áreas de recreo infantil.

5.6.8. Filosofía e ideario del centro

Es un centro que intenta responder a nuevos desafíos de la educación con inspiración cristiana. Visualiza el humanismo cristiano como un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad de acuerdo con los ideales evangélicos de paz, libertad, y justicia social.

Con la elaboración y ejecución del proyecto educativo quiere proponer la educación como esencial para lograr el desarrollo armónico y continuo de las personas, las familias y la comunidad donde se enclava. Opta por una enseñanza integral que abarque todos los niveles de la persona en proceso, intelectual, moral y religioso; una educación inculturada, que responda a la realidad social de la comunidad de Bella Vista.

Entiende que como Centro Educativo necesita dar respuesta al conjunto de inquietudes y aspiraciones basadas en la realidad y factibles a corto o largo plazo las personas en el barrio Bella Vista. Siente que la educación que propone puede funcionar como un instrumento de cohesión, reflejo de las inquietudes de la comunidad y capaz de coordinar las diversas tendencias individuales, una manera de comprometerse y cooperar activamente en los logros educativos planteados a partir de los valores dominantes en el entorno y los convierte en categorías educativas y guías referenciales de formación del alumnado.

El Centro quiere armonizar la diversidad, creando ámbitos de coherencia y tolerancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y controlando la acción de las tendencias disgregadoras que provoca la diversidad. Quiere crear ámbitos de negociación para la toma de decisiones, que conducen al consenso como método de gestión, siendo esta un instrumento para la toma de decisiones colegiadas, la formación y el trabajo en equipo del Centro.

Para poder progresar como centro y ofrecer a la sociedad una verdadera alternativa cultural, es necesaria la elaboración de propuestas pedagógicas que eviten la repetición, la rutina para así concentrar las energías en esfuerzos y logros por ofrecer una educación de calidad al máximo y que al mismo tiempo se puedan establecer prioridades, ofrecer un ambiente de libertad, participación e iniciativa a toda la comunidad educativa.

Sus propósitos educativos son:

- ◆ Experimentar el sentido trascendente de la vida humana para descubrir en Dios el fundamento de la existencia y de todos los valores.
- ◆ Favorecer el desarrollo integral y armónico de la personalidad del alumno/a para que consciente de su papel social sea capaz de acoger su compromiso, y dar una respuesta libre, personal y comprometida para ello incide en las dimensiones corporal, afectiva, intelectual, social, ética, moral y religiosa.
- ◆ Impulsar la formación integral de hombres y mujeres conscientes de su dignidad, responsable de su crecimiento, capaces de amar y defender la vida; solidarios con su comunidad en permanente búsqueda de la verdad y la justicia.
- ◆ Adquirir hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos y éticos.
- ◆ Impulsar la pastoral de Centro como fuerza animadora, teniendo presente la propuesta cristiana de forma continua en todas sus estructuras, haciendo de la comunidad educativa una comunidad de fe con una misión compartida animando a sus miembros a transmitir los valores del reino.

5.7. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la naturaleza, las características espacio-temporal y los recursos personales, se ha realizado la investigación en uno de los grupos de estudiantes de 4to de bachillerato del centro Zegrí en los que se ha llevado a cabo el programa de formación de líderes negociadores de conflictos JOLIPAX.

En el diseño de la investigación se han buscado dos tipos de fuentes de información: estudiantes y educadores.

- a. **Los estudiantes** han sido beneficiarios del programa.
- b. **Los educadores** han sido testigos del desempeño del programa, de la pertinencia de sus talleres y campamentos, de su impacto en la actitud de los estudiantes.

5.7.1. La población estudiantil de la entrevista

La población estudiantil de esta investigación compuesta de 21 estudiantes se encuentra cursando el 4to de bachillerato. Se les ha aplicado tres técnicas de investigación. Dos de estas técnicas tendrán modalidad individual: la Encuesta y la Entrevista en Profundidad y otra con modalidad grupal: los Grupos focales.

Los destinatarios de esta encuesta son el grupo natural que ha culminado su proceso de formación en el curso 2011 – 2012 del Centro donde estudian.

El grupo experimental está constituido por 21 son estudiantes que han cursado el programa de formación de líderes de paz. Más abajo se describe la característica de la formación que recibieron los miembros de este grupo experimental. No se pudo extender el número porque el programa es auto-selectivo. No se les impone a los estudiantes estar en él; aunque se le recomienda por parte del centro su asistencia, se le deja libre su vinculación todo el tiempo. Si un estudiante deja de participar en uno sólo de los talleres, se considera que ya no reúne las condiciones para continuar. Los jóvenes aceptan esta condición.

Por lo cual los destinatarios de la encuesta no han sido seleccionados previamente; son dados por las condiciones nacidas del proceso en el cual se está. Es lo que en estos procesos de investigación se llama “grupos naturales”.

El grupo de control está formado por otros 21 estudiantes de los mismos cursos y las mismas aulas que los anteriores. Estos estudiantes pertenecen a la misma generación, con iguales características que sus compañeros: edades similares, extracción social análoga, entraron a la escuela al mismo tiempo, han cursado juntos los mismos planes de estudios, han tenido los mismos profesores y han recibido la formación estándar otorgada por la escuela.

La selección de este grupo se ha realizado a posteriori con estudiantes que no han tenido ninguna relación con el programa, ni han estado en contacto con jóvenes del programa por amistad o por interés. No han sido tocados por la variable independiente al no ser influido por el programa.

Los sujetos sobre los que se sostiene la investigación en su mayoría tienen una edad de 17 años en un 66.7 % del grupo experimental y un 47.6 % del grupo control.

En el grupo experimental se observa una tendencia a tener mayor edad. Los de 18 años tienen 23.8% del total del grupo con solo un 9.5% con 16 años. Sin embargo el grupo de control tiene un 9.5% en el grupo de 18 años mientras tiene un 38.1% en los de 16 años.

Tabla 3: Edades del grupo experimental

Edades grupo experimental					
Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16	2	9,5	9,5	9,5
	17	14	66,7	66,7	76,2
	18	5	23,8	23,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabla 4: Edades del grupo control

Edades grupo control					
Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16	8	38,1	40,0	40,0
	17	10	47,6	50,0	90,0
	18	2	9,5	10,0	100,0
	Total	20	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,8		
	Total	21	100,0		

Se comienza a probar con esto una de las hipótesis de la investigación: que JOLIPAX atrae y forma a estudiantes de mayor edad y atrae menos a estudiantes más jóvenes.

Con relación al género se descubre que el grupo experimental tiene el doble de mujeres que hombres. Como se puede ver en la tabla mujeres son 66.6% y los hombres son 33.3%. En el caso del grupo de control no es relevante pues se trata de una selección más cuidada. En el caso de grupo experimental se muestra una

tendencia a las mujeres a elegir el proceso de formación de la superación de la violencia.

Tabla 5: Género en el grupo experimental

Genero en el grupo experimental					
Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	14	66,7	66,7	66,7
	Masculino	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabla 6: Género en el grupo control

Genero en grupo de control					
Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	11	52,4	52,4	52,4
	Masculino	10	47,6	47,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

De todas formas, de los 42 encuestados el 59.9% es femenino y el 40.5% es masculino.

Con relación a las profesiones de los padres, la mayoría de ellos son comerciantes y técnicos. Lo cual se entiende en un sector donde la economía deprimida con grades sectores en subsistencia.

Sin embargo hay datos interesantes al contratar las tablas. El grupo experimental es el que tiene padres sin profesión, un 4% de su universo investigado; mientras que el grupo de control ninguno de los padres aparece sin profesión. Al revisar los tipos de profesiones que mencionan hay una tendencia parecida en ambos grupos.

Se les dio oportunidad para especificar otras profesiones. Sólo dos casos mostraban un status por encima de la media: abogado (1), propietario de negocio de muebles (1). Los demás casos reforzaban el perfil de técnicos y administrativos (administrador de micro empresa, músicos, panadero, repostero, representantes de venta de medicamentos, supervisor de obras, taxista).

En el caso de la profesión de las madres fue parecida a la de los padres. Las de perfil técnico fueron más representativas que los hombres. Enfermera (2) contable (3), Informática (1), Psicóloga clínica (1), Secretaria (1). Las demás fueron en el perfil de servicios: cajera, administración pequeña empresa, decoradora de eventos, modista. Este rubro de servicio es de destacar las mujeres estilistas (5).

En general todos los hogares de origen de estos estudiantes poseían padres y madres que trabajaban. Lo cual da el resultado de hogares económicamente estables.

Tres de cada cuatro hogares tienen estabilidad laboral con horario diurno: 76.2% en el caso del grupo experimental, y dos de cada tres hogares (66.7%) en el caso del grupo de control. Los demás tienen una permanencia laboral menos estable. Lo cual está relacionado con los perfiles laborales de algunos padres y madres mostrados arriba que trabajan en comercios itinerantes y servicios.

Tabla 7: Estabilidad laboral de la familia del grupo experimental

Estabilidad laboral grupo experimental					
Momentos en los cuales trabajan tus padres o tutor					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todo el día	16	76,2	76,2	76,2
	Medio día	2	9,5	9,5	85,7
	Por Horas	1	4,8	4,8	90,5
	Cuando tiene oportunidad	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabla 8: Estabilidad laboral de la familia del grupo control

Estabilidad laboral grupo control					
Momentos en los cuales trabajan tus padres o tutor					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todo el día	14	66,7	70,0	70,0
	Medio día	3	14,3	15,0	85,0
	Por Horas	2	9,5	10,0	95,0
	Cuando tiene oportunidad	1	4,8	5,0	100,0
	Total	20	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,8		
Total		21	100,0		

En cuanto los niveles de estudio, los padres mostraron respuestas con ligeras diferencias. Frente a la terminación de estudios básicos solo el 4.8% de los padres del grupo experimental no los terminaron frente al 23.8% de los padres del grupo control que no los terminaron.

Las respuestas son parecidas en las finalizaciones de estudios los padres que terminaron básica (23.8%) terminaron educación media (28.6%) y los que terminaron formación técnica (9.5%). La diferencia vuelve a aparecer acentuada en la finalización de estudios universitarios. Los del grupo experimental tienen padres que terminaron la universidad en un 23.8% mientras que los del grupo control solamente un 9.5 % terminaron este nivel.

Tabla 9: Nivel de estudios de los padres del grupo experimental

Nivel de estudios del padre en el grupo experimental					
Nivel de estudio del padre					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No terminó Educación Básica	1	4,8	5,3	5,3
	Terminó Educación Básica	5	23,8	26,3	31,6
	Terminó Educación Media	6	28,6	31,6	63,2
	Terminó Educación Técnica	2	9,5	10,5	73,7
	Terminó Educación Universitaria	5	23,8	26,3	100,0
	Total	19	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	9,5		
Total		21	100,0		

Tabla 10: nivel de estudios de los padres del grupo de control

Nivel de estudios en el padre del grupo control					
Nivel de estudio del padre					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No terminó Educación Básica	5	23,8	25,0	25,0
	Terminó Educación Básica	5	23,8	25,0	50,0
	Terminó Educación Media	6	28,6	30,0	80,0
	Terminó Educación Técnica	2	9,5	10,0	90,0
	Terminó Educación Universitaria	2	9,5	10,0	100,0
	Total	20	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,8		
Total		21	100,0		

Los estudios de las madres presentan también diferencias significativas sobre todo hay una tendencia a más nivel académico en las mamás del grupo experimental. En la no finalización de estudios básicos las madres del grupo experimental no lograron terminarlos en un 4.8% a diferencia del grupo control que no lo hicieron en un 19.0%. Terminaron la básica un 19.0 % en el grupo experimental y sólo un 4.8% del grupo control.

Curiosamente sólo un 23.8 % de las madres del grupo experimental, terminaron la educación media mientras un 47.6% de las madres del grupo control si la terminaron. Se igualan en educación técnica con un 9.7% para volverse a distanciar sustancialmente con la finalización de la educación universitaria donde las madres del grupo experimental terminaron en un 42.9% frente a las madres del grupo control que sólo terminaron en un 4.8%.

En general la mayoría vive en casas, no en apartamentos, ni arrimados a familiares, ni en grupos de cuarterías. Eso denota un perfil de suficiente estabilidad económica y administrativa en las familias de esos estudiantes. El 92.9% vive en casas y el 7.1% en apartamentos.

Tabla 11: Tipo de vivienda en las familias grupo experimental

Vivienda en grupo experimental					
Tipo de vivienda donde vive toda tu familia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casa	20	95,2	95,2	95,2
	Apartamento	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabla 12: Tipo de vivienda en las familias grupo control

Vivienda en el grupo de control					
Tipo de vivienda donde vive toda tu familia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casa	19	90,5	90,5	90,5
	Apartamento	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Han sido reveladoras las respuestas referidas a las manifestaciones y situaciones de violencia social y familiar que los jóvenes han experimentado en su entorno más cotidiano. Se les han formulado preguntas de respuestas múltiples, que cubrieran la variedad de relaciones familiares o sociales.

En la pregunta referida a la observación de agresividad en la familia, el grupo experimental contestó que:

- ◆ Padre en un 42.9%
- ◆ Madre en un 33.3%
- ◆ Hermanos en un 66.7%
- ◆ Abuelos en un 23.8%
- ◆ Tíos en un 52.4%
- ◆ Primos en un 42.2 %

En la misma pregunta, las familias del grupo de control respondieron con una tendencia pronunciadamente menor.

- ◆ Padre en un 4.8%
- ◆ Madre en un 0.0%
- ◆ Hermanos en un 19.0%
- ◆ Abuelos en un 0.0%
- ◆ Tíos en un 4.8%
- ◆ Primos en un 4.8 %

A la vista de los datos aportados, cabe afirmar que la estabilidad relacional en el grupo experimental es de menor calidad que del grupo control.

En el caso de familiares con dificultades con la justicia el grupo experimental ha mostrado los siguientes datos:

- ◆ Si, en un 66.7%
- ◆ Padre en un 4.8%
- ◆ Madre en un 0.0%
- ◆ Hermanos en un 0.0%
- ◆ Abuelos en un 0.0%
- ◆ Tíos en un 19.0%
- ◆ Primos en un 9.5 %

Mientras, en la misma pregunta los jóvenes del grupo control mencionaron lo siguiente:

- ◆ Si, en un 81.0%

- ◆ Padre en un 0.0%
- ◆ Madre en un 0.0%
- ◆ Hermanos en un 0.0%
- ◆ Abuelos en un 0.0%
- ◆ Tíos en un 9.5%
- ◆ Primos en un 4.8 %

A la pregunta “¿Tiene amigos que tiene problemas con la justicia?” la respuesta es muy similar en los dos grupos: un 95.2% del grupo experimental dice que no y un 90.5% del grupo control dijo que no. El nivel de relación es muy pequeño en los dos casos.

En la pregunta sobre las relaciones con las pandillas, los resultados han sido interesantes. El grupo experimental presenta una menor cromaticidad de posturas: 81.0% no conocía a nadie, 14.3% las conocía de lejos, 4.8% solo había hablado con ellos.

El grupo de control tiene más abundancia de posturas: el 76.2% dice no conocer a nadie de pandillas, 4.8% dice conocerlas de lejos, el 9.5% dice tener alguna relación con ella, y el 9.5% dice que solo habla con miembros de pandillas.

Mirando la media general de 42 estudiantes un 78.6 % han negado toda participación con las pandillas. Sin embargo un 22.4 % han expresado algún tipo de relación lo cual indica una influencia alta en relaciones con estructuras sociales muy violentas en esos barrios.

De las respuestas aportadas 6 de ellas están en los campos de la curiosidad e inquietud. Un rango del 14.3 % se encuentra en ese punto. Y por ultimo un 7.1 % interacciona con las pandillas aun nivel de intercambio de algún tipo.

5.7.2. Población de la entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se realizó con 4 estudiantes cuidadosamente elegidos. Desde que se ha tomado la opción que fuera una técnica de investigación, se ha comenzado a hablar con el profesorado; se les ha pedido que se fijaran en sujetos que habían sido bien tocados por el programa.

No sólo se ha consultado cuidadosamente la lista de los líderes de JOLIPAX del 4º de bachillerato 2011–2012; se han visualizado un grupo de 8 estudiantes posibles; se ha partido de esto para realizar un intercambio con los profesores sobre la pertinencia de los estudiantes de la lista en cuando a su impacto y transformación

durante el programa. Como último recurso se ha atendido su desempeño en el Grupo focal frente a los debates de los casos.

Al final se han seleccionado 4 sujetos que según testimonios de sus profesores habían experimentado grandes cambios de comportamientos en el proceso de formación JOLIPAX y que además evidenciaban en su comportamiento apropiación de los objetivos del programa.

Los jóvenes que fueron entrevistados a profundidad tienen las siguientes características⁶³

Tabla 13: Características de los estudiantes entrevistados

Estudiante	Género	Edad	Carrera técnica	Constitución familiar	Años en el centro
1	Masculino	18	Informática	padres y hermanos	Desde básica
2	Masculino	18	Gestión financiera	padres y hermanos	Desde básica
3	Femenino	17	Gestión financiera	madre y hermana padre (fallecido)	Desde básica
4	Femenino	17	Gestión financiera	padres y hermanos	Desde básica

En general se ha logrado lo que se esperaba: que estos sujetos muestren una comparación de sí mismos desde un “antes” y “después” de la experiencia. Incluso durante el mismo proceso han aportado sus reflexiones de cómo habían acabado el proceso. Todo esto se ha logrado en un ambiente de reconocimiento donde toda la experiencia estaba fresca y disponible.

5.7.3. Población de entrevista en profundidad de los profesores

Se aplica la Entrevista a Profundidad a educadores que han sido testigos del desarrollo del programa y conocen su marca formativa entre los estudiantes. Son docentes que han participado en numerosos talleres y campamentos del programa, siendo testigos de generaciones formadas por el programa. Estos educadores son dos.

Una educadora es una de las directivas principales del centro. Desde el mismo comienzo (5 años) ha estado en contacto con el programa JOLIPAX. Recibió a los

⁶³ Los nombres de estos estudiantes se ocultan por obvias razones de discreción.

primeros guías que vinieron a dar el programa y ha sido testigo de todas las cuatro generaciones que ha formado el programa en el centro. Estima mucho el programa y conoce tanto sus aciertos como sus desaciertos.

La otra es una profesora, que aunque lleva vinculada tres cursos completos al programa, conoce muy de cerca los pensamientos de los muchachos y muchachas por haber sido profesora contacto del programa con el centro que lo auspicia y da la formación. Ha estado en muchos talleres y campamentos repitiendo las mismas actividades con tres generaciones de estudiantes. Por lo que ha sido testigo del desarrollo de una generación entera de estudiantes, especialmente la que está siendo investigada.

Ambos educadores están en una posición privilegiada para opinar sobre cómo influye en programa en los estudiantes, sobre sus aciertos en los grupos y sus limitaciones en su desarrollo.

5.8. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA JOLIPAX

A continuación se describirá las características principales del proyecto que motivo la investigación.

5.8.1. Título e ideas introductorias

El programa se denomina: *Programa Jóvenes Líderes de Paz*. JOLIPAX

Con este proyecto se propone aportar un impulso que favorezca la participación de los jóvenes en procesos de sensibilización al tema de valores para la convivencia y la paz. Contemplamos un aprendizaje integral, al corazón, a las manos y a la cabeza (aprender a desaprender, aprender a ser, aprender a convivir).

Se pretende promover una Cultura de Paz con conciencia social, democrática, participativa e incluyente en la juventud que constituye la base de la futura sociedad dominicana.

Se desea promover a los jóvenes y sus comunidades, que sensibilizados a través del proyecto, vayan tomando iniciativas de compartir lo aprendido volviéndose como actores de cambio social.

5.8.2. Problemática a responder

Se pretende responder a un contexto particular:

- ◆ En la zona se percibe un gran número de jóvenes con crisis de valores que los lleva a estilos de vidas individualistas y agresivas.
- ◆ Baja autoestima juvenil
- ◆ Jóvenes con tendencia a la reunión con pares y pandillas para prácticas belicosas.
- ◆ Se fortalecen las subculturas agresivas con prácticas de vida que aumentan las divergencias y las faltas de diálogo.
- ◆ Por los imaginarios de la xenofobia y el racismo el joven percibe al extranjero pobre como un agresor al cual tiene que proyectar su frustración.
- ◆ Se deterioran las relaciones escolares, en especial cuando se está conformando la personalidad los jóvenes están siendo más vulnerables a desarrollar identidades violentas. Estas se perciben con más fuerza en los entornos educativos.

5.8.3. Objetivos del Programa JOLIPAX

Objetivo General

- ◆ Promover un cambio social hacia una cultura de paz mediante la educación democrática, participativa e incluyente apegada a los principios de la Justicia Social y a los valores que dignifican a la persona.

Objetivo específico

- ◆ Formar y dar seguimiento a jóvenes líderes de paz activos en su comunidad educativa, familia y barrio.

5.8.4. Temáticas

Temas principales: Solidaridad, identidad, comunicación, tolerancia, comprensión, perdón, reconciliación, resolución de conflictos, diálogo,

Temas transversales: Cultura de paz, autoestima, respeto a la diversidad, armonía, educación emocional, justicia, Derechos Humanos, problema, prejuicio social, estereotipo, comunidad educativa, acuerdos, concordia.

5.8.5. Población meta

Aspira a tener incidencia en dos tipos de poblaciones una de tipo directo y otra de tipo indirecto.

Beneficiarios directos:

- Jóvenes y Grupos de estudiantiles (2do, 3ro y 4to de bachillerato) de las instituciones de enseñanza media.

Beneficiarios indirectos:

- Profesores y personal administrativo de las instituciones de enseñanza media.
- Directivos y personal de servicio de las instituciones de enseñanza media.

5.8.6. Zonas de intervención

Distritos Educativos del Cibao Central (Santiago de los Caballeros, Republica Dominicana).

5.8.7. Metas esperadas

- ◆ Sensibilización de jóvenes de los centros educativos en los temas de identidad, solidaridad y servicio.
- ◆ Selección de jóvenes con características de liderazgo participativo y solidario. Estos jóvenes serán formados en manejo de conflictos, comunicación asertiva y proceso de reconciliación.
- ◆ Comunidades de jóvenes en las comunidades promoviendo iniciativas de paz.
- ◆ Creación de una red de jóvenes que han participado al proceso formativo.
- ◆ Generación un observatorio sobre la violencia juvenil y experiencias de resolución de conflicto.

5.8.8. Metodología pedagógica

La metodología de trabajo es multilateral y progresiva. Tiene como objetivo impactar la interioridad del estudiante para luego revisar sus relaciones estudiantiles; por último promover su responsabilidad ante la comunidad escolar. Consta de talleres y campamentos en los cuales se imparten temas y actividades a los jóvenes para que vayan observando y reflexionando desde sus propias reacciones, desde las reacciones de sus compañeros. Al final se orienta a la conformación de redes de paz y convivencia en sus centros educativos.

El programa consta de tres etapas en las cuales las primeras preparan para las últimas. En ella se van seleccionando los líderes juveniles que colaborarán a la construcción de comunidades escolares de paz: etapa de sensibilización, etapa de comprensión, etapa de convivencia.

5.8.9. Desarrollo de la 1 etapa: Sensibilización

Situación inicial de la etapa

Con el estudiante de 2º de bachillerato (que tiene de 13 a 14 años) se parte de la idea que los jóvenes del Cibao son testigos de manifestaciones de violencia social, escolar y familiar. En las familias, comunidades barriales y escuelas existen diversos tipos conflictos: verbales, físicos, psicológicos, de género, raciales.

Su situación cuando entran al proyecto es la posesión de comportamientos agresivos no conscientes, no resueltos. Tienen almacenados paradigmas de acciones violentas desde los entornos donde se mueven que pueden explotar en expresiones violentas. No son del todo consciente de las expresiones de culturas violentas en lenguaje, música, videojuegos, televisión, cine, Internet, etc., éstas influyen en sus patrones de conductas sin tomar conciencia de ellos. Sin darse cuenta se alejan del respeto, el diálogo, la negociación, la construcción común.

Como actores educativos, se sienten desorientados ante las manifestaciones de violencia del sistema, de los educadores, de los administrativos y no saben cómo responder a las formas de violencia que les rodean.

Objetivo general de la 1ra etapa

- ♦ Sensibilizar a los jóvenes de las instituciones educativas en valores personales, sociales y de convivencia humana.

Objetivos específicos de la 1ra etapa

- ◆ Profundizar en la visión que tienen sobre su identidad para alcanzar mayor confianza en su desempeño como persona
- ◆ Comprender el concepto de solidaridad aplicada a los diversos grupos y comunidades educativas.
- ◆ Manejar la visión de justicia social que encierran los Derechos Humanos para poder aplicarlos en los contextos en los cuales viven.

Población meta de la 1ra etapa: estudiantes de 2º de bachillerato de los centros seleccionados.

Temas centrales de la 1ra etapa: Solidaridad, Identidad, Autoestima, Respeto a la diversidad, Justicia, Derechos Humanos.

Actividades de la 1ra etapa: los grupos de estudiantes organizados en las aulas donde reciben sus clases cotidianas reciben dos talleres de un día de duración cada uno. Un taller está dedicado a Identidad y el otro taller está dedicado a solidaridad.

Resultados esperados de la etapa en la 1 etapa:

- ◆ Grupos de jóvenes con una visión renovada sobre su identidad.
- ◆ Mayor empleo del texto de los derechos humanos y su justicia.
- ◆ Capacidad de aplicar el concepto de solidaridad a la sociedad.
- ◆ Incorporación a la dinámica del programa de formación paz la paz los jóvenes manejan su lenguaje y términos.

5.8.10. Desarrollo de la 2 etapa: Comprensión

Situación inicial de adolescentes en la etapa 2da:

En la primera etapa del proyecto se inició un periodo de sensibilización de un año con comunidades estudiantiles. En esta se formó a los participantes en identidad personal, solidaridad, proyecto de vida, discernimiento y servicio.

En estas acciones se comenzó un proceso de selección de dirigentes juveniles para crear con ellos en etapa segunda: líderes promotores de paz.

Los muchachos que se auto promocionaron y que fueron elegidos tienen el deseos de incidir en el cambio social pero no tienen las herramientas humanas para incidir esa realidad; por eso, en esta etapa el programa pretende facilitar

instrumentos para mirar, acercarse y actuar sobre las manifestaciones de violencia juvenil.

Objetivo general de la 2da etapa:

- Formar de jóvenes líderes en la promoción de actitudes y valores de deliberación, reconciliación tolerancia y cooperación a partir de una propuesta educativa participativa y no discriminatoria

Objetivos específicos de la 2da etapa:

- Crear grupos líderes juveniles seleccionados en habilidades para el manejo de resolución de conflictos y prevención de violencias grupales y personales tanto en las escuelas y barrios para ir creando redes de promoción de paz.
- Seleccionar los líderes juveniles que reúnen las condiciones para el acompañamiento en la solución de conflictos, la promoción de expresiones de tolerancia y respeto a la diversidad.
- Organizar un sistema de relaciones formativas entre los líderes promotores de paz a través de diversos medios como la red electrónica y encuentros grupales para unirlos en el intercambio de experiencias y de información.
- Identificar las formas de conflictos más comunes en las comunidades trabajadas.
- Crear con las/los jóvenes estrategias de solución de conflictos para las comunidades donde van a trabajar.

Población meta de la 2da etapa: Estudiantes seleccionados del periodo de sensibilización

Temas centrales de la 2da etapa: conflicto, comunicación, perdón, reconciliación, resolución de conflictos, cultura de paz.

Tiempos de la 2da etapa: 4 fines de semanas

Resultados esperados de la 2da etapa:

- ◆ Jóvenes formados en la visión de conflictos, agresividad y expresiones de violencia, cultura de paz, comunicación asertiva y empatía

- ◆ Líderes que han revisado su vida personal y han trabajado recuerdos dolorosos y relaciones frustrantes para perdonar y auto perdonarse hasta llegar a crear posturas reconciliadoras frente a otros compañeros y familiares.
- ◆ Vinculación de jóvenes de distintas instituciones en una sola comunidad con un deseo real de construir la paz.

5.8.11. Desarrollo de la 3 etapa: Convivencia

Situación inicial de la 3ra etapa

En la segunda etapa del proyecto se continuó la formación del joven con talleres donde se le ayudó a comprender las dinámicas de los conflictos, las estrategias de comunicación y las posturas humanas para el perdón y la reconciliación.

En estas acciones se fortaleció el proceso de liderazgo y se les dió herramientas para ver en profundidad la significación del concepto de violencia y un concepto de paz interactivo.

Objetivo central de la 3ra etapa:

- ◆ Fortalecer la convivencia a través de redes de resolución de conflicto juvenil entre líderes entrenados e instituciones, para que apoyándose entre sí, influyan en el diálogo y respeto de sus comunidades escolares y lleguen a formar en ellas una cultura de paz.

Objetivos específicos de la 3ra etapa:

- ◆ Fortalecer a las/los líderes en las estrategias de resolución de conflictos en las comunidades donde estudian y viven.
- ◆ Organizar un sistema de relaciones formativas entre los líderes promotores de paz a través de diversos medios como las redes sociales y encuentros grupales para unirlos en el intercambio de experiencias y de información.
- ◆ Identificar las formas de conflictos más comunes en las comunidades trabajadas.
- ◆ Crear iniciativas de convivencias entre compañeros que están inmersos en situaciones de conflicto.

Población meta de la 3ra etapa:

- ◆ Grupos de jóvenes de 4º de bachillerato seleccionados de la etapa comprensión.
- ◆ Educadores.
- ◆ Personal administrativo.

Temas centrales de la 3ra etapa: cooperación, solidaridad, armonía, cultura de paz, comunidad educativa, acuerdos, concordia.

Actividades de la 3ra etapa: visitas y encuentros en la comunidad educativa.

Resultados esperados de la 3ra etapa:

- ◆ Identificación y solución de las formas de conflictos más comunes en las comunidades trabajadas.
- ◆ Creación de iniciativas de convivencias entre actores educativos que están inmersos en situaciones de conflicto.
- ◆ Fortalecimiento de jóvenes líderes en estrategias de resolución de conflictos.
- ◆ Organización y fortalecimiento redes de relaciones formativas entre los líderes a través de la Web.

5.9. ELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Como toda investigación que refiere a la evaluación de la aplicación de un programa educativo, uno de los objetivos fundamentales ha sido perseguir la medida de la eficacia de dicha intervención pedagógica en los jóvenes beneficiarios. Esto es especialmente delicado cuando se han abordado cuestiones de índole socio-educativa, donde la multitud de variables ocultas interactúan, directa o indirectamente, en la experiencia que se tantea.

Admitiendo la limitación expuesta arriba, se ha debido conocer por varias vías, qué resultados se habían obtenido. La **metodología no experimental ex-post-facto**, ha sido un elemento clave para descubrir qué resultados han alcanzado los alumnos al terminar el programa. Sin embargo, necesitaban otras técnicas para descubrir toda la riqueza adquirida por los estudiantes a lo largo del proceso.

Para acceder a la información se han aplicado tres técnicas de investigación. Una de ella más en el paradigma cuantitativo de investigación: **la Encuesta**. Otras dos en el paradigma cualitativo: El **Grupo Focal** y la **Entrevista a Profundidad**. Por lo que las técnicas que han sido utilizadas en esta investigación son:

- a. Encuesta.
- b. Taller Grupo Focal.
- c. Entrevista a Profundidad.

A continuación se describe cada una de ella.

5.9.1. Técnica cuantitativa: La encuesta

La encuesta es una técnica cuantitativa de investigación que consiste en la aplicación de un cuestionario sobre sujetos (en número representativo de un colectivo o en su totalidad) utilizando procedimientos estandarizados de interrogación (Cifuentes, 2011). Por este medio se consigue mediciones sobre particularidades objetivas y/o subjetivas de la población. La encuesta es muy útil en las investigaciones de tipo educativo cuando se necesita el levantamiento datos donde los encuestados proporcionen elementos a partir de su propia experiencia individual.

Las ventajas de la encuesta son:

- ◆ Aportan información más fácil de organizar y controlar.
- ◆ Mayor rapidez en la obtención de resultados.
- ◆ Es posible introducir métodos objetivos de medición.
- ◆ Permite medios prácticos para estandarizar datos.
- ◆ Admite su tratamiento informático y el análisis estadístico.
- ◆ Accede obtener información de un espectro amplio de la población.
- ◆ No son costosas en tiempo ni en personal como otras técnicas de investigación. (Cifuentes, 2011).

La **encuesta** aplicada ha sido un estudio en el que se ha buscado recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado. Esto, por ser método no experimental ex - post- facto, se ha realizado sin modificar el entorno ni controlar el proceso que está en observación.

Los datos se han obtenido a partir de un conjunto de enunciados dirigidos al conjunto total de un grupo natural de estudiantes que han funcionado como población estadística de este estudio. El fin era conocer sus estados de opinión, actitudes y creencias sobre las agresiones y las violencias. Como se explicará más abajo el investigador ha seleccionado los enunciados más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación.

La encuesta de esta investigación está diseñada en base a enunciados que exigían respuestas de intervalo gradual (escala de Likert). Esto ha permitido descubrir la frecuencia de las opiniones y visiones entre los grupos implicados y buscar relaciones entre las variables implicadas, pudiendo llegar a obtener conclusiones generales, aplicables a la muestra con la que se ha pretendido trabajar.

5.9.2. Técnicas cualitativas: el taller grupo focal y la entrevista a profundidad

Según Arnal, del Rincón y La Torre (1992) en los estudios de casos se pueden incluir cualquier tipo técnica que el diseño precise; las técnicas se seleccionan por su propiedad y adecuación para la investigación. Los datos suelen proceder de diversas fuentes: entrevistas, estudios de documentos personales, evaluaciones individuales, historias de vida, observaciones, entrevistas a terceras personas, etc.

Aunque según Arnal, del Rincón y La Torre (1992) existen varios tipos de Estudios de Casos (institucional, observacional, historia de vida, estudios comunitarios, microetnografía, etc.), en esta investigación el Estudio de Caso es del tipo *Análisis Situacional*. Es un tipo de estudio de casos que se centra en un evento particular que ha creado su propia situación y ambiente. En las aplicaciones que estudian procedimientos educativos, se accede desde diversos entornos y sujetos: estudiantes, profesores, padres, compañeros, directores.

El programa JOLIPAX, como evento en instituciones escolares, ha merecido la pena estudiarlo en profundidad en estudiantes y profesores para descubrir sus implicaciones. Por lo cual se eligieron dos técnicas de investigación que facilitaban el descubrimiento del impacto interior de los procesos formativos en estudiantes: el Grupo Focal (para descubrir estados de opinión) y la Entrevista a Profundidad (para descubrir procesos de cambios personales interiores). A continuación se pasara a definir y describir estas técnicas.

5.9.3. Definición y descripción de la técnica grupo focal

Inmediatamente posterior a las encuestas, el mismo día y en el mismo lugar se ha implementado con los estudiantes la técnica de Grupo Focal o grupo de discusión. Se ha realizado tanto con estudiantes implicados en el programa y que constituían la población natural del proceso (grupo experimental), como con los no participantes en el proceso formativo de JOLIPAX; estos últimos han fungido de

nuevo como grupo de control⁶⁴. La pretensión ha sido la profundización de los resultados de la encuesta de modo complementario e inmediatamente posterior.

Ha sido relevante también hacer una comparación de las respuestas del grupo estudiado con el grupo control. Si el grupo estudiado de líderes de JOLIPAX mostraban igual o mejor desempeño que el grupo control, reforzaría los resultados alcanzados a través del cuestionario.

El grupo focal es una técnica de estudio de las opiniones o actitudes utilizada en ciencias sociales. Es también conocida como grupo de discusión o sesiones de grupo. Según Rosa Cifuentes (2011), los Grupos Focales son una forma de investigar mediante el diálogo y/o el debate que se crea a través de conversaciones comunitarias de temas que constituyen interés para todo.

Esta autora afirma que estas técnicas permiten realizar exploración de temas colectivos a través de esfuerzos combinados. En general consiste en trabajar con diferentes grupos de personas “relevantes” sobre los mismos aspectos relacionados con las temáticas que se investigan. Sirven para profundizar desde la subjetividad colectiva (en ocasiones tan delicada de acceder) y tener diferentes perspectivas desde los mismo implicados.

Como técnica de “levantamiento” de información puede tener mucha pertinencia en estudios sociales. Según esta autora (Cifuentes, 2011) su justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico: puede mostrar una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro. El recurso fundamental es a través del debate discursivo de los participantes, ya sean de una comunidad o colectivo social; estos al interactuar, generan imágenes, conceptos, visiones comunes, etc.

Por lo cual esta técnica de Grupo Focal se realiza con una modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que los grupos de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

Deben orientarse con un formato estructurado y comprendido por los participantes; si no saben qué hacer, no se logra el fruto. Para lograrlos se necesita que se

⁶⁴ El lunes 19 de marzo a las 8.00 am se aplicó durante 40 minutos el cuestionario a los estudiantes de JOLIPAX; una vez entregadas las respuestas, sin dejarles salir del lugar, se les volvió a reagrupar y se les aplicó la técnica de grupo focal durante más o menos una hora. Luego se les despidió para que continuaran con sus clases cotidianas. El martes 20 de marzo se realizó el mismo proceso con los estudiantes que constituían grupo de control.

desarrollen en escenarios donde haya disciplina y cierto nivel de formalidad ordenada.

5.9.4. Definición y descripción de la técnica de entrevista a profundidad

En días y momentos distintos a la aplicación de la encuesta y los grupos focales, la investigación ha desarrollado otra técnica pertinente para el objetivo de la investigación: la entrevista a profundidad.

Entre otras intencionalidades se ha deseado inquirir desde los estudiantes mismos, cómo han personalizado los valores ofrecidos y han construido las actitudes esperadas. En general las intencionalidades han sido:

- ◆ Buscar el impacto del proceso JOLIPAX en cada uno de los entrevistados,
- ◆ Ver sus visiones sobre la resolución de conflictos,
- ◆ Descubrir los valores íntimos asimilados en la resolución de conflictos,
- ◆ Identificar las razones tienen para usar o no la violencia y la agresividad.
- ◆ Visualizar el rechazo personal e interior hacia las soluciones violentas.
- ◆ Dar la oportunidad a los entrevistados de primera mano para mostrar sus tendencias a alejarse de sus manifestaciones agresivas.

También como en la técnica anterior, las personas entrevistadas han aportado información complementaria y fundamental al cuestionario.

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”. (Ruíz Olabuenaga, 1996, p. 171).

La **Entrevista en Profundidad** es un encuentro profesional que se realiza entre un entrevistador/a y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta vivida por una persona. A través de la Entrevista en Profundidad, el entrevistador/a quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado/a; llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular (Cifuentes, 2011).

Es una conversación que se realiza entre dos, y sólo dos, personas. La intimidad y complicidad que exige la entrevista en profundidad se romperían si ésta se realizara con más de un entrevistador/a ya que tanto el nivel de dependencia-sumisión como el de inseguridad se acentuarían, siendo un obstáculo para crear un clima de confianza que permita la obtención de respuestas válidas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que un entrevistador/a difícilmente podría entrevistar a más de una persona al mismo tiempo ya que, además de crear confusión, no estaría asegurado la exclusividad que exige la técnica. En este sentido, las entrevistas en profundidad son

“...encuentros cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas’, en las cuales el entrevistador/a, lejos de asimilarse a un robot recolector de datos, es el instrumento de la investigación y no lo es ya un protocolo o formulario de entrevista” (Cifuentes, 2011, p. 87).

Esta técnica ha pretendido entrar más hondamente en la subjetividad de los participantes estudiantiles. Ha servido para indagar en los motivos, los avances, las visiones personales alcanzadas; también ha permitido entrar en las dificultades que experimentaron. Con esto se ha podido ver a un nivel más específico cómo se llegó a transformar en su interior; además que ha permitido descubrir qué ha influye en su razonamiento y en su modo de actuar con los demás después de pasar el programa. Esta información es relevante para complementar los indicadores de la marcha correcta del programa.

Por lo anterior esta técnica se ha aplicado a dos fuentes: que habían sido testigos de los procesos vividos: estudiantes y educadores:

- ◆ Los primeros ofrecerían información de primera mano de lo que en sí mismo habían experimentado
- ◆ Los segundos aportarían testimonios de los avances descubiertos en los estudiantes implicados.

5.10. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Cada una de esas técnicas se ha aplicado con un instrumento correspondiente de recopilación de datos.

- a) Para la Encuesta **el Cuestionario de respuestas cerradas**
- b) Para el Taller Grupo Focal **la Guía del debate**
- c) Para la Entrevista a Profundidad **la Guía de preguntas**

A continuación se pasan a describir las técnicas de recolección de datos con sus instrumentos de recolección de datos.

5.10.1. El cuestionario⁶⁵

El programa pedagógico JOLIPAX pretende educar en los estudiantes de bachillerato en la Identidad negociadora a través de la promoción de actitudes como la tolerancia, la cooperación, la reconciliación, la deliberación en el seno de las comunidades de educación de enseñanza media.

Cabero (2001) considera como ventajas de los cuestionarios que son fáciles de aplicar, económicos, permiten diversos criterios de respuesta, tienen información cuantificable; aunque también presentan limitaciones como la restricción de las respuestas y cuestiones muy generalistas. Como se verá, estos aspectos fueron tenidos en cuenta en el proceso de construcción de los cuestionarios de esta investigación.

Lo anterior requería el diseño de un cuestionario escala para evaluar las actitudes en adolescentes y jóvenes. El cuestionario ha permitido recoger información sobre actitudes y creencias hacia la agresividad y la violencia que no podían investigarse tan fácilmente a través de la observación directa, ni mediante la consulta de fuentes de documentación.

Se ha necesitado garantizar “la no contaminación de las fuentes”, ya que los encuestados podían responder indirectamente.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, el cuestionario permite lo esperado: recoger información sobre las actitudes y las creencias que los jóvenes de enseñanza media poseen. El instrumento se ha centrado especialmente en la vivencia de la tolerancia, la cooperación, la capacidad de diálogo, la reconciliación en las relaciones estudiantiles.

5.10.2. Características y estrategias del cuestionario

Sobre las características de este instrumento se ha pensado desde el comienzo que fuera:

⁶⁵ Ver cuestionario ANEXO NO. 1

1. El instrumento principal de la investigación compuesto por un modelo de escala tipo Likert.
2. Que se indague y se combine distintos escenarios:
 - ◆ ESCENARIOS ESCOLARES: relaciones los profesores, compañeros
 - ◆ ESCENARIOS FAMILIARES: relaciones con padres, madre, hermanos, etc.)
 - ◆ ESCENARIOS SOCIALES: en la calle, pandillas, amigos.
3. Que se conforme de un número suficiente ítems (38) agrupados en dos secciones:
 - ◆ El primera parte consta de ítems (12) para indagar sobre la estabilidad socio - familiar de los estudiantes
 - ◆ La segunda parte consta de ítems (26) y profundiza en las creencias y tendencias de los estudiantes
4. Cuestionario es anónimo, sin posibilidad de identificación por parte de quien lo contesta. Algunas de las preguntas, especialmente las referidas a las familias y a sus relaciones sociales, tocan temas delicados (vivienda, violencia familiar, contacto carcelario, etc.) que por sus características se suele desear se mantenga en discreción. El anonimato facilita honestidad en la respuesta, lo cual se le pide desde los textos introductorios.

5.10.3. Descripción de la primera parte del cuestionario

La información que se pide en el cuestionario y previa a los enunciados sustanciales, son datos que buscan patrones de estabilidad socio - personal en el estudiante. Los datos muestran un tipo de equilibrio o desequilibrio social en sus condiciones de vida: tipo de educación familiar, tensión laboral, estilo de vivienda, relaciones barriales etc. dan un tipo de personalidad social de más o menos en riesgo.

Las variables relacionadas con los estándares de estabilidad socio personal son:

- ◆ N° 1 Edad
- ◆ N° 2 Sexo
- ◆ N° 3 Materias pendientes en la escuela, desarrollo académico
- ◆ N° 4 Profesión de los padres o tutores
- ◆ N° 5 Estabilidad laboral de padres y tutores
- ◆ N° 6 Estabilidad del tiempo laboral de padres y tutores
- ◆ N° 7 Nivel de estudio de su familia de origen.

- ◆ Nº 8 Características del tipo de vivienda.
- ◆ Nº 9 Niveles de agresividad y violencia en la familia.
- ◆ Nº 10 Estabilidad de comportamiento social de sus familiares.
- ◆ Nº 11 Estabilidad de comportamiento social de sus amigos.
- ◆ Nº 12 Relación con grupos violentos barriales.

Como el programa JOLIPAX intenta formar las actitudes y valores típicos de los líderes con identidad negociadora, se ha buscado conocer si los estudiantes que se acercaban tenían una suficiente estabilidad social y familiar: estudiantes con más estabilidad y que muestren mayor desarrollo actitudinal, podrían compararse con estudiantes de más inestabilidad que muestren menor desarrollo actitudinal.

La pregunta sobre las posibles relaciones con pandillas de su barrio ha sido de gran interés para la investigación. Es un sector en el cual se comercia fuertemente con droga utilizando jóvenes conformados en pandillas y bandas. Se ha pensado con mucho cuidado cómo formular esta pregunta. Fue la pregunta que más cambios recibió en el cuestionario (lo menos 5).

Se ha querido evitar que los jóvenes se sintieran directamente implicados pero al mismo tiempo aportaran datos de interés sobre el universo social de los encuestados. Si se preguntaba de una forma muy incriminatoria podía responder que no y se perdían datos para la consideración. Si se preguntaba con ligereza podían también mostrar respuestas que no respondieran a jóvenes que se relacionaban frecuentemente con estructuras sociales violentas reales y consistentes en sus barriadas.

Se les ha dado la oportunidad para que los estudiantes dijeran que no. En caso que hubiera algún contacto, se ha optado por preguntar de forma que apareciera la gradualidad de las relaciones que los estudiantes establecían con las pandillas. Se ha deseado darle a esta gradación un valor investigativo. El cuadro de la pregunta muestra la gradación desde el número 12.2 al 12.6.

Tabla 14: Sobre la gradación de la pregunta no. 12

¿Te has relacionado con alguna pandilla de tu barrio?				
12.1	No conozco		12.4	Me dejan estar
12.2	De lejos		12.5	Sólo hablo
12.3	Con alguna		12.6	Participo

Como se puede ver las tres primeras opciones (12.1, 12.2., 12.3) muestran una postura distante de los jóvenes donde más que nada indicaría interés, curiosidad e incluso alguna inquietud. El segundo grupo de opciones (12.4, 12.5., 12.6)

indicaría una interacción más o menos gradual y más activas; estas son graves en sí mismas pero posibles por el perfil social del barrio. Se ha supuesto que las últimas dos (hablar y participar) no recibirían muchas respuestas; aun así se propusieron como oportunidades de información

Al final se pretende comprobar el efecto del programa JOLIPAX en estudiantes con una específica inestabilidad social; si se logra esta comprobación, podrá tener validez pedagógica como proceso de formación. Si no puede lograr esto, tendrá que mejorarse en el futuro frente a los estudiantes. Más adelante se verá como estas consideraciones inciden visiblemente en los resultados.

5.10.4. Descripción de la segunda parte del cuestionario

En esta parte se intenta describir como se lograron construir ítems para indagar sobre las tendencias y creencias de los adolescentes y jóvenes frente a los conflictos, la agresividad y violencia escolar. Se ha deseado descubrir las actitudes de los chicos y chicas hacia las manifestaciones de estos fenómenos; descubrir sus posturas personales para no usar y no usar la violencia; sus tendencias de colaboración con la violencia o su tendencia a alejarse de sus manifestaciones.

Para la obtención de esta información, se establecen distintos campos de datos en el instrumento:

- ◆ **Percepción de los conflictos y de la violencia:** Cómo percibe la violencia y qué razones manifiesta en su uso. Se intenta descubrir las creencias y el estado afectivo frente a ellas: ¿cuánto está dispuesto a usar la violencia o no en la escuela?
- ◆ **Actitudes hacia la violencia escolar:** Disposición favorable o desfavorable hacia la violencia escolar ¿Cuánto simpatiza y rechaza las actitudes violentas?
- ◆ **Valores y anti valores sobre la violencia escolar:** Juicio de valor que justifica tanto el apoyo como el rechazo de la violencia ¿Cuánto simpatiza o rechaza los antivalores que apoyan el conflicto y la violencia?

Se ha tratado de combinar valores y actitudes con expresiones de violencia y agresividad. Más adelante se describe cómo se realiza esa combinación.

Se ha construido el cuestionario a partir de unas tablas para la medición. Según la hipótesis de la tesis, en el programa se alcanza el dominio de cuatro actitudes y ocho valores interrelacionados entre sí:

Tabla 15: Valores y actitudes que se estudian en la investigación

8 VALORES	4 ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Diálogo ◆ Comunicación 	Deliberante (DEL)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Solidaridad ◆ Responsabilidad 	Cooperativa (COO)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprensión ◆ Compasión 	Reconciliadora (REC)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respeto a la Diversidad ◆ Inclusión 	Tolerante (TOL)

Los enunciados de la segunda parte del cuestionario intentan evaluar el desarrollo de estos valores y actitudes para ver el efecto del programa. Esta evaluación se realiza por **niveles de rechazo** a enunciados escritos en una escala.

Estos enunciados, aunque se presentan como trozos de “sabiduría” cotidiana, tienen posturas simpatizantes hacia la agresión y la violencia totalmente inadecuadas con actitudes de convivencia.

Se colocan 6 enunciados de cada conjunto temático:

Tabla 16: Sobre la proporcionalidad de los enunciados del cuestionario

De Comprensión y Compasión – con su actitud Reconciliadora : 6 enunciados
De Diálogo y Comunicación – con su actitud Deliberante: 6 enunciados
De Solidaridad y Responsabilidad – con su actitud Cooperativa: 6 enunciados
De Respeto a la Diversidad e Inclusión — con su actitud Tolerante: 6 enunciados
De rechazo al acoso: 2 enunciados

Dos enunciados por cada uno de los ítems que son 12 (8 valores y las 4 actitudes). Lo cual da 24 enunciados a los cuales tienen que responder.

En el párrafo de “Actitud Tolerante” se agregan 2 enunciados para estudiar las reacciones frente al acoso escolar. Por lo tanto salieron 26 enunciados.

A continuación se detallan los temas y los ítems. Los ítems del no. 13 al no. 18 proponen enunciados para evaluar los valores y actitudes para el dialogo y comunicación, distribuidos de la siguiente manera:

- ◆ 2 enunciados sobre el Diálogo,
- ◆ 2 enunciados sobre la Comunicación,
- ◆ 2 enunciados sobre la Deliberación.

Tabla 17: Identificación de enunciados sobre dialogo, comunicación y deliberación

Enunciados	valores y actitudes
13. Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.	No comunicación
14. No creo que compartiendo entre todos se alcancen ideas útiles. Cada uno tiene que pensar lo suyo.	No comunicación
15. De nada vale tratar de escuchar los intereses de los otros. Al final es lo mismo. Es mejor aislarse y buscar a los que piensan como yo.	No Dialogo
16. Si alguien tiene una opinión distinta a la mía, lo convenzo hasta que piense como yo	No Dialogo
17. Cuando mis profesores me llaman la atención no me molesto en explicarles, no merece la pena.	No Deliberación
18. Me gusta imponer mi opinión y no me esfuerzo por explicarla cuando no la entienden bien.	No Deliberación

Los ítems del no. 19 al no. 24 proponen enunciados para evaluar valores y las actitudes de solidaridad distribuidos de la siguiente manera:

- ◆ 2 enunciados sobre la Solidaridad,
- ◆ 2 enunciados sobre la Responsabilidad,
- ◆ 2 enunciados sobre la Cooperación.

Tabla 18: Identificación de enunciados sobre solidaridad, responsabilidad, cooperación.

Enunciados	valores y actitudes
19. Cumplir las reglas de los grupos es una carga. Al final hay que soportar a la gente que no hacen ningún esfuerzo.	No responsabilidad
20. Prefiero que otros me hagan las obligaciones de la escuela. Así tengo más tiempo para mí.	No responsabilidad
21. Apartar estudiantes que discuten y se empujan... ¿para qué? Nunca te agradecen.	No solidaridad

22. No merece la pena cooperar cuando dos muchachos no se hablan. Al final te meten en problemas.	No solidaridad
23. Si la profe busca a alguien que dé apoyo... me hago el distraído; que lo busque a otro... no conmigo.	No cooperación
24. No sé ayudar a resolver dificultades del grupo, con mis problemas... tengo de más.	No cooperación

Los ítems del no. 25 al no. 30 proponen enunciados para evaluar los valores y actitudes de la reconciliación distribuidos de la siguiente manera:

- ◆ 2 enunciados sobre la Comprensión,
- ◆ 2 enunciados sobre la Compasión,
- ◆ 2 enunciados sobre la Reconciliación.

Tabla 19: Identificación de enunciados sobre comprensión, compasión, reconciliación

Enunciados	valores y actitudes
25. No sé por qué esforzarse por comprender a los demás. Un buen grito hace que todos entiendan.	No comprensión
26. Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro... han logrado más que los débiles.	No comprensión
27. Cuando hay discusión y peleas, pienso que es mejor dejarlos. Tener piedad y lástima es inútil.	No compasión
28. En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.	No compasión
29. Cuando dos personas se enfrentan a golpes, no me esfuerzo mucho, las dejo metidas en su rollo y me voy.	No reconciliación
30. Cuando alguien comienza a molestar, le hago una advertencia y tiene que someterse.	No reconciliación

Los ítems del no. 31 al no. 38 proponen enunciados para evaluar los valores y actitudes de la tolerancia; están distribuidos de la siguiente manera:

- ◆ 2 enunciados sobre el Respeto a la diversidad,
- ◆ 2 enunciados sobre la Inclusión,
- ◆ 2 enunciados sobre la Tolerancia,
- ◆ 2 enunciados sobre el Acoso.

Tabla 20: Identificación de enunciados sobre respeto a la diversidad, inclusión, tolerancia, acoso.

Enunciados	valores y actitudes
31. Respetar a los que hacen cosas distintas a las que yo hago es una tontería, hay que imponer lo que todos hagan lo mismo que yo.	No respeto a diversidad
32. Haitianos y homosexuales hay que aclararles que no pueden compartir con otros. Si hace falta, se les golpea.	No respeto a diversidad
33. Cuando veo estudiantes acosados, no pienso en ayudarles para que sean respetados.	No inclusión Acoso
34. A los estudiantes débiles hay que tratar de no compartir con ellos. Al final te traen mala imagen.	No inclusión
35. Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer.	No tolerancia
36. Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte.	No tolerancia
37. A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan	No inclusión Acoso
38. Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.	No inclusión

Hay 10 enunciados referidos a las tendencias de respuestas y que por tanto se refieren a actitudes. Estos enunciados son:

Tabla 21: enunciados sobre actitudes

Enunciados sobre Actitudes
No.17
No.18
No.23
No.24
No.29
No.30
No.35
No.36
No.33
No.37

Hay 16 enunciados que están referidos a los discursos, valoraciones, apreciaciones y juicios; están conectados a la asimilación de valores. Estos enunciados son:

Tabla 22: Enunciados sobre valores

Enunciados sobre Valores
No. 13
No.14
No.15
No.16
No.19
No.20
No.21
No.22
No.25
No.26
No.27
No.28
No.31
No.32
No.34
No.38

Hay 16 enunciados que están referidos a los enfrentamientos comunes entre estudiantes donde la interacción se bloquea; por tanto están relacionados a los conflictos cotidianos que pudieran encontrarse en su centro educativo. Los enunciados referidos a conflictos escolares son:

Tabla 23: Enunciados sobre conflictos

Enunciados sobre conflictos
No.14
No 15
No.16
No. 17
No.18
No.19
No.20
No.23
No.24
No.26
No. 28
No.30
No.31
No.34
No.35
No.36

Hay 10 enunciados orientados a la identificación de las agresividades y violencias:

Las agresividades y violencias, están definidas como: acciones disruptivas, no bien encausadas e integradas con los intereses y sentimientos de todos y por tanto bloquean sus relaciones e interacción; la agresividad impacta más los ambientes. Las formas de agresividad que he tenido en cuenta son:

- ◆ Empujones
- ◆ Malas respuestas
- ◆ Distanciamientos personales y grupales
- ◆ Inactividad y no colaboración
- ◆ No cumplimiento de reglas
- ◆ Incomunicaciones
- ◆ Gritos
- ◆ Peleas
- ◆ Golpes
- ◆ Desprecios
- ◆ Burlas y acoso.
- ◆ Prejuicios y discriminación
- ◆ Exclusiones de personas y grupos
- ◆ Mandatos autoritarios

Estos enunciados son:

Tabla 24: Enunciados sobre violencia y agresividad.

Enunciados sobre Violencia y agresividad
No.13
No 21
No.22
No.25
No.27
No.29
No.32
No.33
No.37
No.38

5.10.5. Proceso de construcción del cuestionario. El lenguaje utilizado

La segunda parte del cuestionario se apoya en las razones aparentes y falsos principios de los estudiantes utilizan para mantener atmósferas conflictivas, agresivas y violentas. El investigador se ha situado imaginariamente como estuviera conversando en un corro de amigos y trataran de compartir algún tipo de “ilustración” para cuidarse unos a otros. Se ha partido de la idea de que entre ellos se transmiten “razonamientos y argumentaciones” que constituyen poderosas palancas para mantener las microculturas de conflictos y violencias.

Los enunciados se han concebido, imaginados y consultados sobre la realidad estudiantil que se quería investigar. Se ha tratado de identificar situaciones críticas y se han dejado fluir las imágenes que han ido sugiriendo las frases del cuestionario de la encuesta.

Los estudiantes viven estas situaciones críticas continuamente en circunstancias significativas de enfrentamiento donde necesariamente reflejan agresividades y violencias y donde ponen de manifiesto sus tendencias pasivas o activas.

Se ha tratado de entrar en los motivos, las preferencias, las tendencias que muestran las relaciones discordantes, las actitudes destructivas y los antivalores que se identifican con ambientes de violencia escolar.

En todas las partes del lenguaje del instrumento: la introducción, las instrucciones, los enunciados, etc., tiene un estilo coloquial, para que los estudiantes sientan cercanía al texto en sus acciones de lectura y contestación (ver anexo).

La parte central del cuestionario está compuesta de frases en las cuales el estudiante tiene que optar entre una gradualidad significativa. Están redactados en primera persona para invitar a la implicación afectiva de los lectores. En la redacción de las frases se cuida parecerse al lenguaje que los estudiantes usan entre ellos; se desea acercarse a frases dichas entre muchachos reunidos con sus amigos. En algunos enunciados es delicado el equilibrio léxico para reflejar visiones reales que los estudiantes comentan entre sí y llegar a expresar posturas cercanas a ellos.

Aunque están expresadas de modo extremo, las locuciones del cuestionario tratan de ser simples. El lenguaje permite pensar al que contesta, que los enunciados permiten la multiplicidad de posiciones, cuando en realidad la respuesta esperada frente a todos los enunciados del cuestionario es la oposición a todos y cada uno de ellos.

Los enunciados están redactados en sentido propositivo (ya sea afirmando o negando) siempre con una propuesta sutil que deja libre al joven ante la respuesta; se cuida que la frase sea totalmente rechazable, sino que parezca un aparente principio de “sabiduría escolar” a tener en cuenta. Se deja así la puerta abierta para que alguno piense que es aceptable y conveniente su simpatía total o parcial frente a lo leído.

Las expresiones contienen posturas que aumentarían los ambientes de conflicto, agresividad y relaciones de violencia. En algunos casos las propuestas tienen incluso un tono destructivo. Esto los hace rechazables por sujetos que hayan alcanzado claridad interior. El nivel de duda del estudiante en ese rechazo es el margen de estudio de la investigación.

Después de muchas consideraciones se evita expresarlas en sentido positivo y se opta por el sentido negativo; Esta forma de elaboración tiene su intencionalidad investigativa; se ve más apropiada para expresar la realidad de la agresividad y la violencia. Se quiere evitar una racionalización teórica de los temas y propiciar así una mayor implicación personal y afectiva; se quiere medir también la respuesta afectiva no solamente el rechazo o aceptación como reflexión teórica.

Se parte de la idea, que si el estudiante tiene conformadas las actitudes previstas por el programa y ha fortalecido los valores, responde con claridad su *oposición* a los enunciados; si no tiene conformada suficientemente la asimilación de los

valores y las actitudes, responde con dualidad confusa a las tendencias violentas de los enunciados.

Al expresarse en sentido negativo, la respuesta ideal en todos los enunciados es uno de los extremos: el 5. Los que están claros en sus visiones, muestran su total desacuerdo y ofrecen esta respuesta como adecuada y muestran la formación esperada. Los que no están seguros en sus visiones, manifiestan una gradualidad vaga. La gradualidad ofrece unos niveles de confusión que constituye la base de la información de la investigación.

5.10.6. El proceso de validación del cuestionario

Para la validación de este instrumento se ha utilizado el método Delphi. Este método usa para la validación un procedimiento de consulta múltiple a expertos. Su objetivo es la consecución de un consenso basado en la discusión entre especialistas. Se trata de un procedimiento eficaz (Linstone y Turoff, 1975) y sistemático. Tiene como objeto no solamente la recopilación de opiniones bien fundamentadas sobre un tópico particular a investigar, sino también su fin es incorporar dichos juicios en la configuración de un cuestionario y conseguir un consenso a través de la convergencia de esas opiniones. Los expertos que pueden incluso estar diseminados geográficamente por distintas partes de un país o del planeta y ser consultados y/o encuestados para beneficio de la prueba (Bass, 1983; Ludwig, 1996,1997).

Desde los inicios de su utilización, atribuida a Dalkey y Helmer (1963), el método Delphi ha sufrido algunas modificaciones. Inicialmente se partía de un cuestionario abierto sobre un tema concreto que era presentado a expertos con el tema a investigar para que cada uno presentara, de forma anónima, sus aportaciones, aunque actualmente muchos estudios utilizan la versión modificada (Lee, 2009). Su principal novedad consiste en el uso desde la primera ronda de un cuestionario estructurado al que se van adicionando o modificando, si es el caso, las diferentes opiniones de los expertos en las sucesivas rondas hasta completar al menos tres (Linstone y Turoff, 1975).

Su funcionamiento se apoya en la elaboración de un cuestionario que ha de ser estudiado y comprobado por una variedad de expertos de distintas disciplinas. De articulación repetitiva, una vez recibida la información para mejorar la propuesta, se vuelve a realizar otro cuestionario enriquecido basado en el anterior para ser contestado de nuevo. Finalmente el investigador procesará sus conclusiones a partir de la exploración estadística.

Principios de funcionamiento. Delphi se basa en:

- ◆ Anonimato de los intervinientes.
- ◆ Repetitividad y realimentación controlada.
- ◆ Respuesta del grupo sobre formato estadístico.
- ◆ Procedimiento investigativo.

Antes de iniciar un Delphi se realizan una serie de tareas previas, como son:

- a. Delimitar el contexto y el horizonte temporal en el que se desea realizar la previsión sobre el tema de estudio.
- b. Seleccionar el panel de expertos y conseguir su compromiso de colaboración. Las personas que sean elegidas no sólo deben ser grandes conocedores del tema sobre el que se realiza el estudio, sino que deben presentar una pluralidad en sus planteamientos. Esta pluralidad debe evitar la aparición de sesgos en la información disponible en el panel.
- c. Explicar a los expertos en qué consiste el método. Con esto se pretende conseguir la obtención de previsiones fiables, pues los expertos van a conocer en todo momento cuál es el objetivo de cada una de los procesos que requiere la instrumentación a seguir.

Por otra parte, este método tiene sus ventajas e inconvenientes. En cuanto a los inconvenientes, Bernard (1988) destaca la selección de los ítems iniciales del cuestionario y la selección de los expertos relacionados con esos temas. Andracnovich (1995) recomendó se hiciera coincidir con el interés de los expertos y el tema de estudio, a fin de que su participación fuera significativa. La no existencia de directrices que marquen el consenso entre los expertos es una de las desventajas. Los resultados, son las percepciones de los expertos. El tiempo requerido para completar el cuestionario puede llevar a dar respuestas/opiniones apresuradas. En cuanto a las ventajas, permite obtener y participar en el procedimiento de validación a expertos distribuidos geográficamente, cosa que de hacerse de forma presencial costaría mucho más tiempo y dinero. En cuanto a la subjetividad de las respuestas, éstas se verán avaladas por el análisis de contenidos que se realizará de cada una de las opiniones a fin de evitar esta circunstancia⁶⁶.

⁶⁶ Cfr. Blasco Mira, López Padrón y Mengual, (2010) Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf, *Ágora para la EF y el deporte*. nº12 (1), 75-96.

Con lo que respecta al cuestionario de este proceso, después de redactar el cuestionario se tuvo cuatro momentos de validación:

- ◆ **El primero** con especialistas de investigación. Un investigador de Murcia, una investigadora de Galicia, otra investigadora de Colombia. Estos han avalado el formato, la estructura, las partes, las inclinaciones escolares de las frases. Con sus recomendaciones se mejoraron la propuesta.
- ◆ **El segundo** con profesores de la institución donde se ha aplicado la investigación. Estos han acreditado los lenguajes utilizados por los estudiantes, así como las problemáticas y sus visiones ante ellas.
- ◆ **El tercero** con un técnico estadístico al cual ha visto la secuencia de las preguntas y la regularidad de la estructura para poder utilizarlo en un programa SPSS.
- ◆ **El cuarto** con estudiantes de bachillerato. Se han buscado estudiantes, que teniendo características parecidas a los estudiantes que constituirían la fuente, se han prestado a una aplicación a manera de experimento. A estos estudiantes se les ha explicado que eran parte de una prueba, que sus respuestas no conformarían parte de la investigación pero que sus reacciones ante el instrumento podrían ser de mucha utilidad para darle validez. Una vez que ha sido aplicado y han sido recogidas las planillas para procesar la información a manera de ensayo, se ha sostenido un dialogo con los 10 estudiantes implicados. Se ha recibido de ellos recomendaciones sobre algunos enunciados y su manera de presentarlo a otros estudiantes.

En cada una de esas validaciones se hicieron aportes y mejoras en todos los aspectos tanto de forma como de fondo según el procedimiento Delphi mencionado.

5.10.7. La base de datos

La base de datos ha sido construida con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Es un programa estadístico informático aplicado en las ciencias sociales y en las indagaciones del mercado. Este programa estadístico ha sido elegido por la capacidad de trabajar con datos de gran

diversidad. Además, admite la recodificación de las variables y registros según las necesidades de los procesos de investigación.

Ha sido diseñada para esta investigación y fue probada con un ensayo técnico de sistematización de información. Se introdujeron los datos que habían rellenado los estudiantes de prueba y se visualizó cómo se comportaban las informaciones y su relación con el instrumento de aplicación.

5.10.8. La guía del debate. Características

Las propuestas de la guía del debate para animar el Grupo Focal deben tener características que faciliten el ejercicio adecuado. Necesitan ser no sólo concretas sino también orientadoras. Además necesitan ser ampliables, o sea que puedan pasar a otros temas y en lo posible llevar la discusión de lo más general a lo específico. En general es conveniente evaluarlas previamente de acuerdo a los participantes que estarán en ella (Cifuentes, 2011).

En el caso de esta investigación se han utilizado cuatro casos que muestran conflictos, agresividad y violencia. Se proponen para que los estudiantes encuentren soluciones a estas situaciones. La capacidad de intercambiar sobre estos temas y las habilidades expuestas para encontrar resultados, han indicado la pertinencia de la formación recibida a través del programa.

Se ha pretendido estratégicamente presentar hechos cercanos a los vividos por los mismos estudiantes. Cada hecho sería una plataforma para evaluar la capacidad de los estudiantes para responder con negociación desde actitudes específicas (ver ANEXO 2):

- ◆ **El primer caso** llamado “La exclusión pública” intenta medir la actitud tolerante en los participantes. Trata de un caso de acoso por parte de un grupo de estudiantes a uno de sus compañeros.
- ◆ **El segundo caso** llamado “El enfrentamiento irreconciliable” pretende evaluar la actitud reconciliadora. Describe un caso de enfrentamiento entre una educadora y una estudiante.
- ◆ **El tercer caso** se llama “Sin capacidad de entendimiento” sirve para evaluar la actitud deliberante. Describe la distracción de un estudiante, que correr entre pupitres, provoca un daño a otra estudiante y como ambos se parapetan en posturas de no escucha y enfrentamiento.

- ♦ **El cuarto caso** se le denominó “Sin colaboración posible” y desea evaluar la actitud colaboradora. Narra un caso de dos líderes con sus grupos de seguidores. Ambos, con deseos de protagonismos desproporcionados, comienzan una carrera de competición para lograr sobresalir sobre el otro.

De los cuatro casos, dos se referían a violencia (el primero y el tercero) y dos se referían a conflictos (el segundo y el cuarto) (ver anexo 2). Los estudiantes han tenido que buscar aquellas soluciones negociadas que vieran pertinentes para esos casos tensos y fuertes. Se ha querido ver como estaba su capacidad de negociación además de su habilidad para reflexionar y encontrar vías de salidas a encrucijadas de relación con delicados desenlaces.

Para facilitar los procesos de intercambio y debate, se ha confeccionado una guía para los investigadores (ver anexo 2) y una guía para orientar el intercambio de los estudiantes en sus grupos.

5.10.9. Pasos para la validación de la guía de grupo focal

La intencionalidad de la guía entregada a los estudiantes era presentar con ordenada claridad casos de conflictos y violencia cercanos a los estudiantes de la institución donde se iba a investigar. Se ha tenido la intencionalidad de que los estudiantes se sientan en situaciones referidas a su cotidianidad; motivados por esto han caído fácilmente en el intercambio creativo. Para lograr esto se recorrieron los siguientes pasos:

1. Se preparan 7 posibles enunciaciones de situaciones sobre conflictos y violencias entre muchachos.
2. Con estas enunciaciones se ha intercambiado con la directiva de la institución preguntando si las sentía adecuada. La directiva ha apoyado algunas como pertinentes y otros no. Ha sugerido otras dos situaciones nuevas.
3. Con estas situaciones y tratando de seguir las orientaciones de la directiva, se han redactado cuatro casos con detalles y cierta dramatización. Cada una haciendo ha hecho referencia a una de las actitudes que intenta formar el programa.

4. Estas situaciones se han presentado a la profesora que ha estado cerca de los estudiantes de JOLIPAX por tres años. Esta profesora aportó elementos sobre tres de las situaciones concebidas y ha hecho indicaciones para una cuarta. Esta profesora ha aportado oportunas recomendaciones al lenguaje de los estudiantes, a su visión de los conflictos y su empatía con las situaciones.
5. Una vez asimiladas estas recomendaciones en una nueva redacción, se han presentado los casos a una profesora de bachillerato del JOLIPAX que ha estado muy cerca del programa y de la institución investigada. Esta profesora ayudó a la redacción final de los casos debate.

5.10.10. Pasos seguidos para el desarrollo del debate del grupo focal

Para la aplicación de esta técnica de investigación se han seguido tres momentos con los dos grupos de estudiantes. Se ha tenido el reto de lograr en corto tiempo (no más de una hora y media) cuatro soluciones a las respectivas situaciones. Un principio fundamental ha sido que todos los estudiantes tuvieran la ocasión de participar para evitar que unos pocos que tuvieran el control de la palabra.

Después de pensar en varias formas de dinámica se ha optado por una combinación de momentos que moviera a todos a reflexionar – compartir para que se provocara la libertad de expresión (ver anexo 6).

Momento instructivo - reflexivo: fue el momento en el cual se ha promovido la motivación de los estudiantes y de les ha dado espacio para la reflexión personal. Ha estado compuesto de las siguientes acciones:

- ◆ Reunir al plenario de estudiantes en el lugar acordado.
- ◆ Repartir las hojas donde se describen los casos.
- ◆ Describir en qué consiste la actividad investigativa que se va a realizar.
- ◆ Pedir que uno o varios de ellos lean los casos mientras los otros siguen las lecturas.
- ◆ Dejarles unos momentos en silencio pidiendo que piensen en soluciones negociadas de esas situaciones

Momento de intercambio: ha sido el lapso de tiempo que se les permitió reunirse en grupo y encontrar una solución para un caso en específico. Estuvo conformado por las siguientes acciones:

- ◆ Se les ha dividido en cuatro grupos.

- ◆ A cada grupo se le ha asignado un caso para debatir.
- ◆ a cada grupo se le ha pedido que busque una solución negociada a ese evento negativo que tenía delante.
- ◆ Se les ha dejado debatir durante 10 minutos indicándoles que escriban las soluciones en las páginas entregadas.

Momento de la negociación: es el periodo de tiempo donde se ha recogido todo lo vivido en los muchachos y los grupos; en cuando se ha permitido el intercambio tratando de recolectar las experiencias de los estudiantes. Ha estado compuesto de las siguientes acciones:

- ◆ Transcurrido el tiempo previsto reunir en plenario.
- ◆ Se les ha pedido que una vez presentaran su solución intenten buscar nuevas soluciones a las que los grupos presenten; que los demás se atrevan a buscar soluciones negociadas alternativas y nuevas.
- ◆ Cada grupo ha presentado su solución de negociación construida por todos.
- ◆ Una vez que hubo terminado de cada solución de negociación se ha abierto el debate para escuchar el plenario.
- ◆ Al final de las presentaciones se han recogido las soluciones escritas.

5.10.11. Confección de la guía de entrevistas a profundidad para estudiantes

Se han confeccionado dos guías de entrevistas una para estudiantes y otra para profesores. Las dos, aunque tienen contenidos temáticos afines, tienen orientaciones diversas porque los profesores no se les piden información sobre ellos, sino también sobre las experiencias personales de los estudiantes y sobre la calidad del programa para producirlas.

La entrevista a profundidad con los estudiantes ha sido un proceso cuidadoso y bien preparado. Se han sostenido varias conversaciones sobre esta actividad para ir creando las condiciones. Se han elegidos cuidadosamente los tiempos y los lugares; se han hecho contactos previos por parte del investigador para conocer la disponibilidad de los elegidos. Una vez que su hubiera obtenido sus consentimientos para participar, se les ha entregado el documento que formaría parte de la actividad; se les ha pedido que lo estudiaran.

Para la entrevista a profundidad se ha elegido un local tranquilo, sosegado y cómodo en la escuela, donde el investigador y el estudiante no fueran interrumpidos en ningún momento.

Sobre el texto ofrecido a los estudiantes con las preguntas de la entrevista unos días antes, hubo un intercambio del investigador con los profesores. Algunos han opinado que no les diera el cuestionario previamente; los profesores han sugerido

que se les sorprendiera con ellas para que fuera una actividad espontánea. Ha habido inquietud para evitar la manipulación (¿Llegarían a ser sinceros? ¿No buscarían la simpatía o tratarían de decir lo que los profesores y el investigador querían?).

Después de reflexionar el investigador ha entregado el cuestionario previamente a los estudiantes ¿Por qué? Se ha perseguido la implicación e integración de los entrevistados al proceso; se ha deseado convertirlos en agentes que aportaran elementos en ambiente de colaboración. Se ha querido que las respuestas pudieran referir a una decisión de ellos, no de los investigadores. Se ha querido evitar la sorpresa y el sentimiento de percibirse forzados. Al dar las preguntas, ha posibilitado que ellos colaboraran con las respuestas y hayan puesto su propia creatividad.

Es verdad que ha existido el peligro de que ellos hubieran seleccionado sus respuestas y maniobraran con lo que querían decir. Al final se ha visto que esto mismo podía significar una riqueza pues agregarían elementos personales. La intención de participar y aportar era “un caudal” a integrar al acto investigativo. En definitiva se ha visto al entrevistado como colaborador de la investigación; no pasivo sino activo. Al aplicar la técnica se ha descubierto la sinceridad con que ofrecieron todas las experiencias y reflexiones que podían permitirse.

Se tuvieron en cuenta dos grandes campos de intercambio:

- ◆ Sobre su manejo personal de los conflictos y la violencia
- ◆ Sobre el programa JOLIPAX

Se deseaba que el estudiante ofreciera información sobre lo interior, pero también sobre lo exterior. Era testigo tanto de lo que había pasado dentro de sí, cómo de lo que el mismo programa estaba provocando en sus compañeros.

Sobre su manejo personal de los conflictos y la violencia se presentaron en forma de pregunta los siguientes tópicos (ver anexo):

- ◆ Vivencia de la violencia en tu vida infantil.
- ◆ Manejo de los conflictos en su socialización.
- ◆ Visiones de su familia acerca de los conflictos y la agresividad.
- ◆ Manejo actual de los conflictos y agresividad en su vida personal.
- ◆ Relación de sus respuestas agresivas y el entorno social.

Sobre el programa JOLIPAX se le preguntaron los siguientes tópicos:

- ◆ Estado personal al comenzar JOLIPAX
- ◆ Experiencia de cambios personales
- ◆ Recuerdos especiales del programa
- ◆ Testimonios de transformaciones en compañeros
- ◆ Actitudes adquiridas y su influencia en las relaciones escolares
- ◆ Como JOLIPAX está influyendo en la escuela.
- ◆ Elementos a mejorar en JOLIPAX

Se confeccionaron dos documentos de apoyo para la entrevista en profundidad a los estudiantes

- ◆ guía para los investigadores (ver anexo 3 A).
- ◆ guía para los estudiantes (ver anexo 3 B).

5.10.12 Validación de las preguntas de la entrevista

Las intenciones han sido que los estudiantes pudieran evocar experiencias que ayudaran a ver cómo el programa les había marcado en sus actitudes y valores. Para lo cual se ha tenido un proceso de decantación de las preguntas.

1. *Primera redacción:* se han consultado los autores del marco conceptual para ver los tópicos que eran necesario indagar.
2. *Segunda redacción:* se han visto los procesos del JOLIPAX y se han reformulado los tópicos temáticos descubiertos.
3. *Tercera redacción:* se han redactado las preguntas de la investigación propiamente dichas, clasificándolas por temas y aéreas de interés.
4. *Cuarta redacción:* se ha consultado con las profesoras de JOLIPAX. Docentes que no perteneciendo al Centro Zegrí, objeto de la investigación, tenían fuerte experiencia sobre la pertinencia del proceso en otros centros y estudiantes.
5. *Quinta redacción:* se le ha enseñado a la profesora guía de la institución que había tenido una larga trayectoria de seguimiento a los estudiantes. Esta profesora ha dado su visión de los lenguajes de los estudiantes y retoques a la redacción final.

5.10.13. Entrevista a profundidad a profesores. Confección de la guía

La confección de la entrevista a profundidad con los profesores ha sido un proceso tan evidente y necesario como el anterior; se hacía necesario rescatar la enorme experiencia de profesores que habían estado por varios años acompañando y sosteniendo el programa con sus esfuerzos y sugerencias. Específicamente dos educadoras, una directiva y una docente habían estado muy cercanas a la introducción y desarrollo del programa.

Los objetivos de la actividad investigadora serían buscar:

- ◆ Impacto del proceso JOLIPAX sobre los estudiantes.
- ◆ Descubrir como varió la visión de los implicados sobre los conflictos.
- ◆ Indagar la apropiación sobre los valores en la resolución de conflictos.
- ◆ Corroborar si el programa ayuda a alcanzar actitudes y principios para no usar la violencia y la agresividad.
- ◆ Comentar el rechazo o simpatía que llegaron a tener los estudiantes en sus respuestas al conflicto o la violencia.
- ◆ Intercambiar sobre las tendencias de los estudiantes en su colaboración con la violencia o su tendencia a alejarse de sus manifestaciones especialmente en los escenarios escolares: relaciones los profesores, compañeros.

También ha sido preparada con cuidado y atención como el otro. Como en la anterior actividad se ha pedido el consentimiento a los implicados, se han preparado cuidadosamente unas preguntas, se han establecido los días de entrevistas, cuidando que fueran a horarios y momentos diversos; se les ha entregado el texto con las preguntas a los profesores. También se ha elegido un local tranquilo, sosegado y cómodo en la escuela, donde el investigador y las docentes no fueran interrumpidos en ningún momento.

Se han confeccionado dos documentos de apoyo para la entrevista en profundidad a los educadores

- ◆ guía para los investigadores (ver anexo 3 C).
- ◆ guía para los profesores (ver anexo 3 D).

La guía de preguntas tiene dos grandes campos:

- A. Sobre el manejo personal de los conflictos y la violencia en los estudiantes de la escuela en general.

B. Sobre el programa JOLIPAX.

Sobre el primero se preguntan tópicos como:

- ◆ Vivencia de la violencia en los estudiantes desde su infancia y relaciones de origen
- ◆ Tendencia al manejo de los conflictos y la violencia en la vida escolar

Sobre el segundo se preguntan tópicos como:

- ◆ Estados de los estudiantes al comenzar JOLIPAX
- ◆ Percepción de los cambios que van ocurriendo
- ◆ Impacto de partes específicas del programa
- ◆ Efecto del programa en las relaciones y actitudes definitivas
- ◆ Elementos a mejorar en JOLIPAX
- ◆ Como JOLIPAX está influyendo en la escuela.

5. 11. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN. CRONOGRAMA

La investigación se desarrolla a lo largo de cuatro fases fundamentales: A) Fase preliminar: Definición de la investigación, B) Fase exploratoria: Trabajo de campo, C) Fase analítica: triangulación y cotejo de la información. D) Fase final: Conclusiones y recomendaciones.

5.11.1. Fase preliminar: definición de la investigación

Este periodo en su comienzo ha consistido en un tanteo temático buscando, en el campo de la convivencia escolar, una situación que permitiera un proceso investigativo adecuado. La definición del tema de la tesis se ha logrado en la selección de un programa que llevaba 5 años de ejecución y necesitaba una evaluación. A partir de esta elección se ha comenzado a redactar el proyecto con la composición de los objetivos y las hipótesis; búsqueda de autores que han escrito sobre la reconciliación de conflictos en bachillerato; aclaración de las metodologías de indagación, técnicas de investigación; redacción del proyecto de investigación. Parte de estas acciones preparatorias han sido la elección del centro para las acciones investigativas y la conversación con las autoridades.

Las acciones de esta fase han sido:

- ◆ Redacción del proyecto de investigación.
- ◆ Lectura de autores.

- ◆ Presentación y aprobación del proyecto
- ◆ Selección del centro escolar
- ◆ Comunicación con las autoridades

5.11.2. Fase exploratoria: trabajo de campo

Esta fase de aplicación para recabar la información ha tenido que ser cuidadosamente ejecutada. Ha implicado la revisión de las variables seleccionadas desde la revisión de autores, la elaboración lenta pero constante de los instrumentos con sus diferentes fases de validación. Parte cuidadosa ha sido el diseño y creación de la base de datos. Se ha tenido que redactar las guías de entrevista para jóvenes y profesores

Con relación a los sujetos a investigar ha implicado el seguimiento del grupo de estudiantes que terminaron su formación en el programa así como la originalidad de tener que elegir estudiantes que no hubieran estado tocado por el programa para que fueran un grupo de control adecuado.

Este periodo termino con la aplicación de los instrumentos de la encuesta, el grupo focal y aplicación de la entrevista a profundidad. Las acciones fundamentales de esta fase han sido:

- ◆ Diseño del cuestionario.
- ◆ Selección de la muestra.
- ◆ Diseño de la guía de debate y de la guía de entrevista
- ◆ Diseño de la base de datos.
- ◆ Validación de los instrumentos.
- ◆ Aplicación de cuestionarios
- ◆ Aplicación de grupo focal
- ◆ Aplicación de entrevista

5.11.3. Fase analítica: triangulación y cotejo de la información

Las intervenciones investigativa con su recogida y organización de los datos, han provocado un conjunto de informaciones de este momento implicaron la digitación de los datos de los cuestionarios, las digitación de los testimonios del debate y las entrevistas.

Después ha venido la organización de las tablas y gráficos de comparación con los cuales se han efectuado la triangulación de la información mediante el cruce de los resultados de las entrevistas con las variables identificadas previamente. Las acciones de esta fase han sido:

- ◆ Procesamiento de la Información.
- ◆ Análisis de la información.
- ◆ Redacción del capítulo de metodología
- ◆ Redacción del capítulo de análisis de la información

5.11.4. Fase final: Informe de investigación

En esta etapa final la redacción ha sido la tónica de acción para recopilar todo lo producido. Las acciones han sido:

- ◆ Redacción de Conclusiones y recomendaciones
- ◆ Redacción de los capítulos teóricos de la tesis.
- ◆ Preparación de la defensa de la tesis.
- ◆ Defensa de la tesis.

Tabla 25: Cronograma

Acciones y tareas	2010 Mar. Mayo	2010 Jun. Dic.	2011 Ene. Mar.	2011 Abr. Dic.	2012 Ene. Feb.	2012 Feb. Mar.	2012 Abr. Mayo	2012 Mayo Jul.	2012 Sept. Oct.
FASE PRELIMINAR: Definición de la investigación									
1ª Redacción del proyecto de investigación.									
2ª Lectura de autores.									
3ª Presentación y aprobación del proyecto									
4ª Selección del centro escolar									
5ª Comunicación con las autoridades									
FASE EXPLORATORIA: Trabajo de campo									
6ª Diseño del cuestionario.									
7ª Selección de la Muestra.									
8ª Diseño de la guía de debate y de la guía de entrevista									
9ª Diseño de la base de datos.									
10ª Validación de los instrumentos.									
11ª Aplicación de cuestionarios									
12ª Aplicación de grupo focal									
13ª Aplicación de entrevistas									
FASE ANALITICA: Triangulación y Cotejo de la información									
14ª Procesamiento de la Información.									
15ª Análisis de la información.									
16ª Redacción del capítulo de metodología									
17ª Redacción del capítulo de análisis de la información									
FASE FINAL: informe de investigación									
18ª Redacción de Conclusiones y recomendaciones									
19ª Redacción de los capítulos teóricos de la tesis.									
20ª Preparación de la defensa de la tesis.									
21ª Defensa de la tesis.									

CAPITULO 6º RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

INTRODUCCION

En este capítulo se describen los resultados de la investigación, los productos de la exploración, la triangulación con la incorporación de la información surgida de las técnicas cualitativas aplicadas. En un primer momento se hará una lectura directa de los datos y luego se propone un análisis desde aspectos más específicos; variables independientes como sexo y edad y variables dependientes: conflicto y violencia.

6.1. EL IMPACTO EN LAS ACTITUDES. RESULTADO DE LOS INDICADORES

A continuación se describen los resultados de la investigación desde una lectura directa; se presenta cómo los estudiantes han sido impactados por el programa JOLIPAX en 5 puntos: las actitudes frente al diálogo, las actitudes frente a la solidaridad, las actitudes frente a la reconciliación, las actitudes frente a la tolerancia, las actitudes frente a la intimidación o acoso.

Se han identificado 5 niveles de cercanía o lejanía a la concordia con sus valores y actitudes referidos a las casillas del cuestionario: **Desfavorable en extremo** (muy de acuerdo), **Desfavorable** (de acuerdo), **Confuso** (indiferente), **Favorable** (en desacuerdo), **Favorable en extremo** (muy en desacuerdo).⁶⁷

En los resultados de cada indicador se hará una presentación de los resultados a través de una lectura directa de las tablas estadísticas, se intercalarán opiniones de las técnicas de Grupo Focal realizadas para reforzar los resultados de la encuesta. Se ofrecerá al final de cada sección unas indicaciones a modo de resumen con cuadros, gráficos y reflexiones con los resultados generales de esas partes para que se puedan visualizar los resultados desde una perspectiva más amplia.

⁶⁷ Para profundizar en los elementos sobre los cuales se sostuvo el análisis consultar ANEXO 4B

6.1.1. Indicador 13-18: el impacto en actitudes dialogantes

Los 6 ítems del indicador 13 – 18 han querido medir las actitudes dialogantes. Proponen enunciados para evaluar varias situaciones. Como se explica arriba, los enunciados expresan lo opuesto de los valores y actitudes de la deliberación en el intercambio fraternal.

El diálogo es esencial para la concordia y la convivencia. La asertividad como la capacidad del bien decir oportuno desde las propias visiones y afectos, es una cualidad básica para toda persona que quiera aspirar a compartir con los demás una avenencia justa.

El **ítem 13** ha querido expresar la incomunicación. Se expresa con una forma de violencia. Muestra la impaciencia que suele tenerse frente a estudiantes cuando estos muestran pobre capacidad de expresión. Se ha esbozado de la siguiente manera:

“...Cuando estás hablando con otro compañero estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste...”

El grupo experimental tuvo una respuesta en general positiva; el indicador de **Favorable** fue el mayor con un 42.9 % y el **Favorable en extremo** fue del 38.1% dando una tendencia positiva del 78.8%. La tendencia negativa fue del 0.0 % por mostrarse ese porcentaje en los dos indicadores **Desfavorable en extrema** y **Desfavorable**. La **Confusión** fue del 19.0%

Tabla 26: Niveles en el ítem 13 grupo experimental

Ítem 13 grupo experimental	
Niveles 13	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	19.0%
Favorable	42.9%
Favorable en extremo	38.1%

El grupo de control tuvo un desempeño similar aunque ha superado los porcentajes en tendencia positiva: 100%. Tuvo un nivel de **Favorable en extremo** de un 66.7% que es la más alta del grupo control en toda los enunciados de la indagación, sólo igualada por el porcentaje del ítem 15 (66.7%) también en este indicador 13-18.

Tabla 27: Niveles en el ítem 13 grupo control

Ítem 13 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	0.0%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	66.7%

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 13 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p=0.030$), de modo que se puede rechazar la hipótesis nula de que no existen diferencias significativas entre ambos grupos y se acepta la hipótesis alternativa de que, aun proviniendo de la misma población estudiantil, la diferencia obtenida no es debido al azar, sino a la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, el programa JOLIPAX no ha servido para mejorar la capacidad de expresión de adolescentes y jóvenes en este punto.

Tabla 27 A: Rango promedio en el ítem 13 grupo experimental y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.	Grupo Experimental	21	17,83	374,50
	Grupo Control	21	25,17	528,50
	Total	42		

Tabla 28: Estadísticas de contraste en el ítem 13, grupo experimental y control

Estadísticos de contraste ^a	
	Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.
U de Mann-Whitney	143,500
W de Wilcoxon	374,500
Z	-2,165
Sig. asintót. (bilateral)	,030

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

El **ítem 14** quiere expresar el rechazo al intercambio de ideas. Lo plantea como inútil y dispendioso. Ha tenido la intención de reflejar cuanto los jóvenes manejan el valor de intercambio creativo entre compañeros. Refleja el principio de construir opiniones entre todos. Se ha reelaborado hasta que ha quedado así:

“...No creo que compartiendo entre todos se alcancen ideas útiles. Cada uno tiene que pensar lo suyo...”

El grupo experimental ha tenido una respuesta en general positiva; el indicador de **Favorable** es el mayor con un 47.6 % y el de **Favorable en extremo** es del 33.3%. El **Desfavorable en extremo**, es pequeño, sólo de un 4.8% y la respuesta de **Desfavorable** ha quedado del 0.0 %. Por lo que se puede apreciar los líderes de JOLIPAX tienen valoración por el intercambio creativo.

Tabla 29: Niveles del ítem 14, grupo experimental

Ítem 14 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	0.0%
Confuso	14.3%
Favorable	47.6%
Favorable en extremo	33.3%

Lo que hace la tendencia negativa del 4.8%, una confusión del 14.3% y una tendencia positiva del 80.9%.

El grupo de control ha resultado con un comportamiento similar, aunque con más tendencia negativa del 19.1% con una tendencia positiva del 61.9%.

Tabla 30: Niveles del ítem 14, grupo control

Ítem 14 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	14.3%
Confuso	19.0%
Favorable	23.0%
Favorable en extremo	38.1%

El **ítem 15** se refiere a la disposición y la capacidad para percibir las preocupaciones de otros. Ha querido ayudar a demostrar si los estudiantes tenían la inquietud por percibir los intereses de los otros. El rechazo a este valor de dialogar, mostraría una carencia honda en las dimensiones de la comunicación y el diálogo. La versión final de la frase es como sigue:

“...De nada vale tratar de escuchar los intereses de los otros. Al final es lo mismo. Es mejor aislarse y buscar a los que piensan como yo...”

La tendencia negativa ha sido nula, 0.0%; la **confusión** es del 9.5%. Por el contrario la tendencia positiva ha sido muy alta. Lo **Favorable** resultó del 19.0% y lo **Favorable en extremo** ha sido del 71% con una tendencia positiva del 90.4%. Es la puntuación más alta de **Favorable en extremo** de toda la indagación. Puede decirse que sobre este punto, “del intercambio creativo”, los estudiantes han sido formados hasta tener las posturas positivas muy identificadas.

Tabla 31: Niveles del ítem 15, grupo experimental

Ítem 15 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	9.5%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	71.4%

Estos resultados son reforzados por los debate del Grupo Focal. En el siguiente aporte los estudiantes se han sabido colocar en una postura donde se mira a los otros buscando sus intereses y desde ahí asumen una postura de entendimiento y optimismo. Los estudiantes también muestran cómo manejar el conflicto por la integración de las opiniones. Dan claves para el dialogo y la comunicación⁶⁸.

“...entonces un buen punto de vista sería tratar el problema ante las dos personas, dejar que ambos se expresen y tratar como de adaptar las dos partes que ellos dijeron a una realidad, porque yo quizás, voy a decir algo y siempre como que digo algo un poco más a mi favor al igual que la otra persona, entonces hay que tener eso mucho en cuenta...”⁶⁹

El grupo de control tiene parecida tendencia positiva pero con una menor identificación de la respuesta ideal.

Tabla 32: Niveles del ítem 15, grupo control

Ítem 15 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	9.5%
Favorable	23.8%
Favorable en extremo	66.7%

⁶⁸ Las opiniones y aportes del grupo debate que aparecerán a lo largo de este capítulo están identificadas al final de cada página indicando el anexo donde se haya y la numeración del participante. Se evita así el nombre para incurrir en la discreción necesaria en estos casos. En los debates los aportes tienen numeración propia. Eso no quiere decir que sólo haya un número limitado de estudiantes. Estuvieron presente los 21 y en general participaron todos; solo que se clasificó y numeró en cada participación en el orden que hablaron.

⁶⁹ ANEXO 8. **Participante no. 11 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

El **ítem 16** aunque también toca el valor del diálogo, va hacia el respeto de criterios y apreciaciones de los demás. Muestra un conflicto común en las aulas y los procesos de aprendizajes. El “...*hasta que piense como yo...*” no forma parte de una visión deliberativa de las relaciones. Intercambiar, hasta llegar a una visión consensuada y respetando las opiniones son las posturas más adecuadas. El enunciado ha quedado como se expresa a continuación:

“...Si alguien tiene una opinión distinta a la mía, lo convengo hasta que piense como yo...”

La frase coloca a los estudiantes frente a una afirmación que pretende forzar la reflexión del otro. Los lectores han tenido la necesidad de posicionarse sobre los conflictos que se pueden provocar, cuando en los intercambios opiniones, forzamos a los otros.

Tabla 33: Niveles del ítem 16, grupo experimental

Ítem 16 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0 %
Desfavorable	14.3%
Confuso	14.3%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	33.1%

El valor del respeto a la especulación del otro no es tan alto como otros enunciados. La **Desfavorable en extremo** 0.0%, la **Desfavorable** 14.3%. Esto hace una tendencia negativa del 14.3%. Con una **confusión** 14.3%. La **Favorable** 38.1% y **Favorable en extremo** 33.1% lo que hace una tendencia positiva del 71.2%, que no es baja.

El grupo control representa una mayor indiferencia 23.8% y por tanto una mayor incertidumbre frente a este intercambio. Aunque también es verdad que su tendencia negativa es menor con solo un 4.8%.

Tabla 34: Niveles del ítem 16, grupo control

Ítem 16 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	23.8%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	28.6%

El **ítem 17** mide la disposición a manejar las pequeñas crisis que pueden ocurrir cuando un profesor no entiende al estudiante y este se enfrenta a soluciones no adecuadas como aislamiento o a la sumisión aparente. Muestra las inclinaciones que pueden tener los estudiantes frente a resolver conflictos con personal que tenga alguna autoridad como ellos. El ítem indica un procedimiento que no es solución, sino distancia. Su versión final ha sido esta:

“...Cuando mis profesores me llaman la atención no me molesto en explicarles, no merece la pena...”

La respuesta en el grupo experimental ha sido dispersa a la autoridad; la **Desfavorable en extrema** 9.5% y la **Desfavorable** 33.3%. Fue la más alta de todo indicador y la más alta en la tendencia negativa de todos los 26 ítems. Vieron una aprobación con un porcentaje muy alto en esta estrategia. Lo cual hace que la tendencia negativa de este ítem fue del 42.9% que la hace la más alta del todo el **indicador 13-18**. La actitud deliberante con los profesores no está bien educada en comparación con los otros ítems.

Tabla 35: Niveles del ítem 17, grupo experimental

Ítem 17 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	33.3%
Confuso	0.0 %
Favorable	47.6%
Favorable en extremo	9.5 %

La matización viene de la **confusión** que muestra un 0.0 % y de la tendencia positiva que está formada por una respuesta tipo **Favorable** del 47.6% y una respuesta de **Favorable en extremo** 9.5 % que hacen una suma del 57.1%.

El grupo control en este ítem muestra un nivel de rechazo alto con una tendencia negativa del 42.9%. Una tendencia positiva más bien baja del 23.8%.

Tabla 36: Niveles del ítem 17, grupo control

Ítem 17 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	33.3%
Confuso	33.3%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	4.8%

Es curioso como en este punto un porcentaje grande del grupo control se abstiene. Un 33.3% de estudiantes *“no tiene opinión”* sobre el punto de colaborar con los docentes y explicar lo que piensan. Unido al 42.9 % desfavorable que ellos muestran indican (estos estudiantes son la representación de la población común escolar) que en la escuela se tiene una desorientación marcada frente a la negociación con los docentes.

El **Ítem 18** retoma el valor visto en el nº. 16; en este caso como predisposición a no iniciar los intercambios teóricos. Se ha deseado ver cómo son las reacciones de los estudiantes frente al explicar y exponer: ¿podrían saltar por encima del no entendimiento con el otro como camino de convivencia? Lo que se ha propuesto en el cuestionario es esta frase:

“...Me gusta imponer mi opinión y no me esfuerzo por explicarla cuando no la entienden bien...”

Los porcentajes emergidos de la base de datos son los que siguen.

Tabla 37: Niveles del ítem 18, grupo experimental

Ítem 18 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	0.0%
Favorable	47.6%
Favorable en extremo	52.4%

Este ha sido el ítem más rechazado de todos por el grupo experimental. Tiene un índice de **Desfavorable en extremo** del 0.0%, un exponente de **Desfavorable** en un 0.0%; se refuerza con una **confusión** 0.0%. Es el único ítem de este indicador 13 -18 para el diálogo y la deliberación donde estos tres dominios han sido negativos. El **Favorable** fue 47.6% y el **Favorable en extremo** del 52.4% para una Tendencia Positiva del 100%.⁷⁰

El grupo control tiene un desempeño diverso aunque no muy distante de estas reacciones. Tiene una tendencia negativa del 19.0% y una tendencia positiva del 75.7%.

Tabla 38: Niveles del ítem 18, grupo control

Ítem 18 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	19.0%
Confuso	4.8%
Favorable	52.4%
Favorable en extremo	23.3%

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 18 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.014$), de modo que se rechaza la hipótesis nula de que no existe diferencia significativa entre ambos grupos porque provienen de la misma población y se acepta la hipótesis alternativa de que la diferencia obtenida no es debido al azar, sino a la aplicación del programa JOLIPAX. Conforme a este resultado, cabe afirmar que el programa JOLIPAX ha servido para mejorar las actitudes relacionadas con el diálogo, especialmente la disposición a respetar las opiniones de los demás y a considerarlas con la misma importancia que la opinión propia.

⁷⁰ Un detalle básico que el investigador ha descubierto en los debates del grupo experimental es el del tiempo. El grupo experimental ha dedicado mucho tiempo (hora y media) a intercambiar sobre los casos de conflicto, haciendo esfuerzo por escucharse y opinar. Al final hubo que cortarlos porque se tomaron mucho más del tiempo previsto para ellos.

El grupo Control sin embargo a penas se tomaron el tiempo destinado al debate, en sus intercambios no se esforzaron por mostrar originalidad. Aportaron opiniones comunes no tanto de soluciones creativas. Esto se puede ver extensión de ambos anexos. El ANEXO 8 para el grupo experimental y el ANEXO 9 para el grupo control.

Tabla 38A: Rango promedio del ítem 18, grupos experimental y control

		Rangos		
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Me gusta imponer mi opinión y no me esfuerzo por explicarla cuando no la entienden bien.	Grupo Experimental	21	25,69	539,50
	Grupo Control	21	17,31	363,50
	Total	42		

Tabla 39: Estadísticas de contraste del ítem, grupos experimental y de control

Estadísticos de contraste ^a	
	Me gusta imponer mi opinión y no me esfuerzo por explicarla cuando no la entienden bien.
U de Mann-Whitney	132,500
W de Wilcoxon	363,500
Z	-2,446
Sig. asintót. (bilateral)	,014

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

Resumen de resultados sobre el indicador 13-18

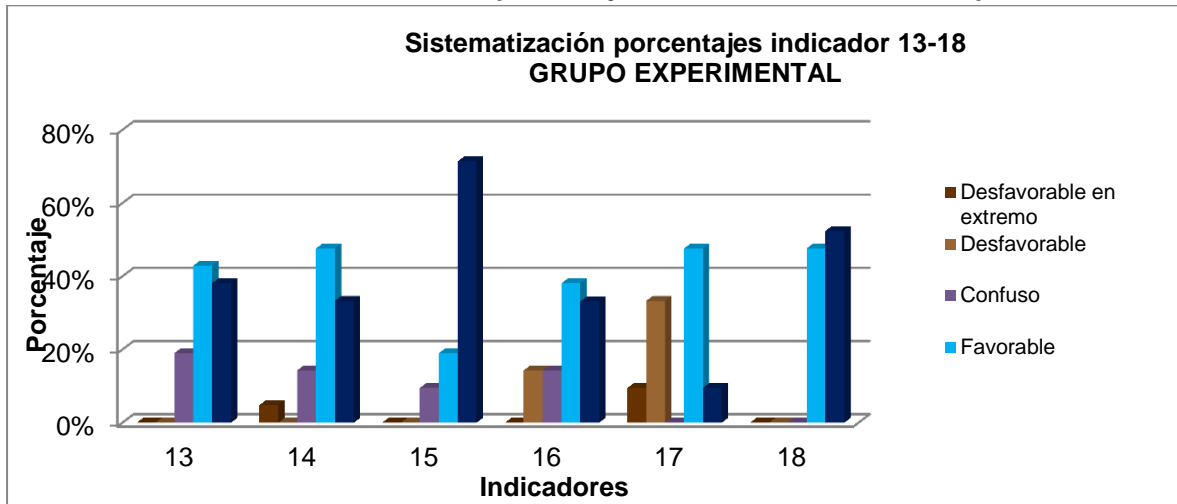
Para finalizar se exponen las tablas de sistematización de los porcentajes de cada grupo referido a este indicador para que se pueda observar la progresión de los mismos.

- ♦ La tabla general de este indicador ha quedado de la siguiente manera:

Tabla 40: Sistematización de porcentaje del indicador 13-18, grupo experimental

Sistematización porcentajes indicador 13-18 GRUPO EXPERIMENTAL						
Niveles	13	14	15	16	17	18
Desfavorable en extremo	0.0%	4.8%	0.0%	0.0 %	9.5%	0.0%
Desfavorable	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	33.3%	0.0%
Confuso	19.0%	14.3%	9.5%	14.3%	0.0 %	0.0%
Favorable	42.9%	47.6%	19.0%	38.1%	47.6%	47.6%
Favorable en extremo	38.1%	33.3%	71.4%	33.1%	9.5 %	52.4%

Grafico 1: sistematización de los porcentajes del indicador 13-18, G. experimental

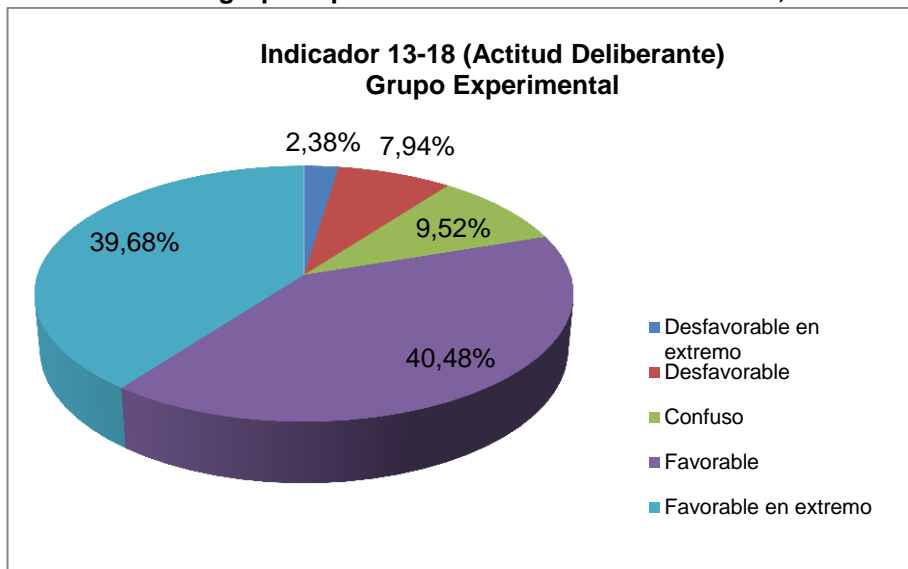


La media de los porcentajes de los resultados del grupo experimental es la siguiente:

Tabla 41: Media del grupo experimental del indicador 13-18

Media 13-18 EXPERIMENTAL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	2.4%
Desfavorable	7.9%
Confuso	9.5%
Favorable	40.5%
Favorable en extremo	39.7%

Grafico 2: Media grupo experimental en la actitud deliberante, indicador 13-18

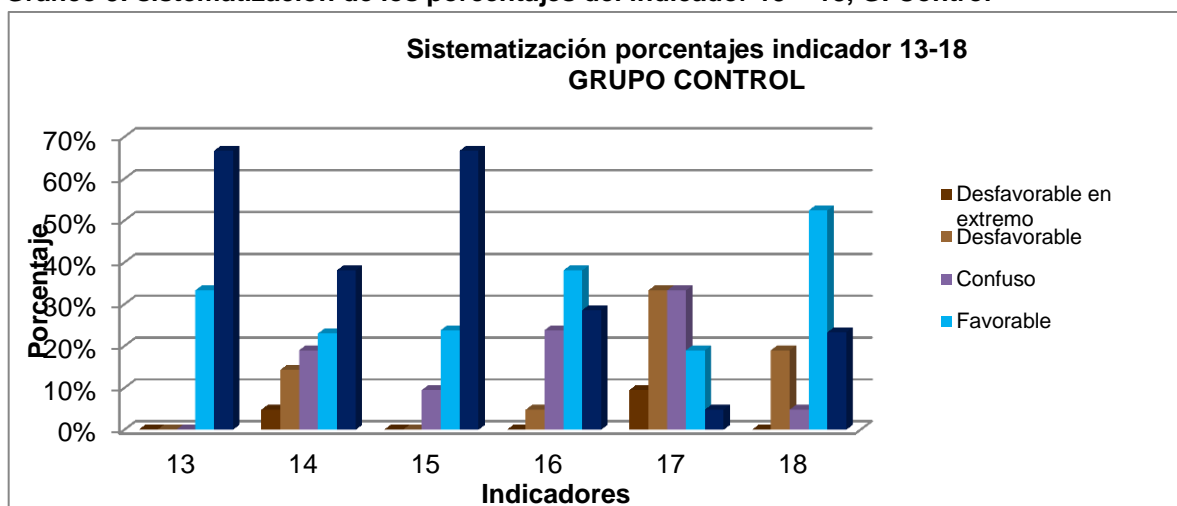


La tabla general de este indicador ha quedado así:

Tabla 42: Sistematización de los porcentajes del indicador 13-18, grupo control

Sistematización porcentajes indicador 13-18 GRUPOS CONTROL						
Niveles	13	14	15	16	17	18
Desfavorable en extremo	0.0%	4.8%	0.0%	0.0%	9.5%	0.0%
Desfavorable	0.0%	14.3%	0.0%	4.8%	33.3%	19.0%
Confuso	0.0%	19.0%	9.5%	23.8%	33.3%	4.8%
Favorable	33.3%	23.0%	23.8%	38.1%	19.0%	52.4%
Favorable en extremo	66.7%	38.1%	66.7%	28.6%	4.8%	23.3%

Grafico 3: sistematización de los porcentajes del indicador 13 – 18, G. Control

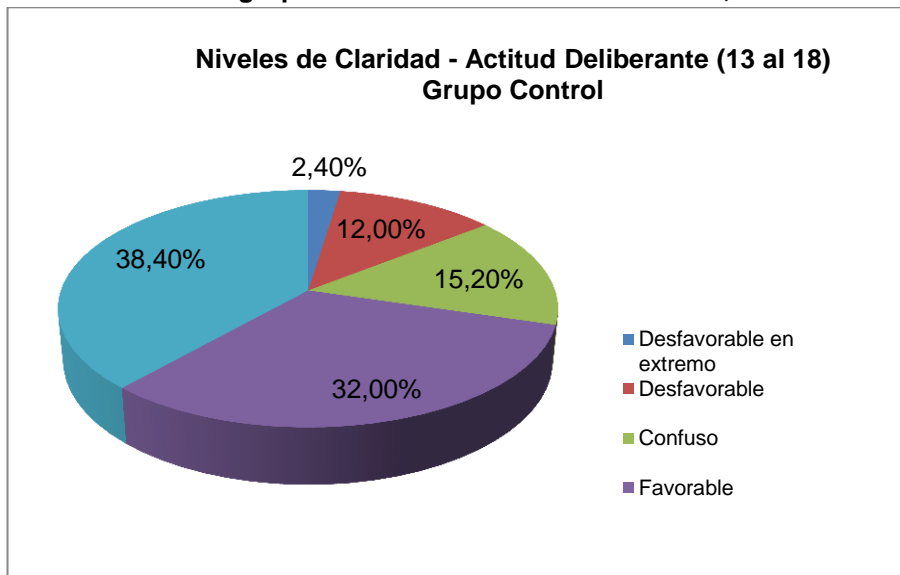


La media de los porcentajes del indicador 13-18 es:

Tabla 43: Media del grupo control del indicador 13-18

Media 13-18 CONTROL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	2.4%
Desfavorable	12.0%
Confuso	15.2%
Favorable	32.0%
Favorable en extremo	38.4%

Grafico 4: Media grupo control en la actitud deliberante, indicador 13-18



A pesar de que estos porcentajes no permiten obtener resultados concluyentes, al menos se puede señalar a *grosso modo* que el grupo experimental presenta una tendencia más positiva que el grupo de control en el indicador 13-18.

El grupo de estudiantes de la institución tienen

- ♦ una tendencia a las respuestas agresivas en un 14.2%
- ♦ optan por las respuestas confusas en un 15.8%
- ♦ y tienen una disposición a los diálogos de convivencia del 69.7%

El grupo formado en el programa mejoró

- ♦ su tendencia agresiva a un 10.33%
- ♦ sus respuestas confusas a un 9.5%
- ♦ y ha incrementado su tendencia a la armonía a un 78.28%
- ♦ su capacidad de expresión
- ♦ su disposición a promover el valor del diálogo a través del respeto a las opiniones propias y ajenas.

Hay tres ítems en los cuales los porcentajes muestran un salto significativo de la población general del centro: 14, 17, 18. Dos de ellos están referidos al intercambio de ideas y opiniones: el **ítem 14** que ponía sobre discusión la posibilidad de que los intercambios produjeran ideas nuevas y el **18** que comenta la conveniencia de imponer opiniones. En ambos el grupo de JOLIPAX presenta un crecimiento de un 20% por encima de los jóvenes que representan las opiniones generales entre ellos.

En el enunciado **14** el grupo experimental tiene un 80.1 % de favorable, frente al 61.1 % del grupo de control. En el **18**, el grupo experimental tiene un 100% de favorable frente al 75.7 % del grupo de control. Definitivamente los muchachos y muchachas que fueron entrenados con el programa JOLIPAX confían más en la capacidad del coloquio y del intercambio para lograr soluciones que aquellos que no fueron entrenados con dicho programa. Se puede ver esto en los debates del Grupo Focal con sus posturas y posiciones.

Sin embargo, el enunciado 17 es más compleja la descripción de su avance. Referidos a los porcentajes, el grupo del programa ha mostrado un avance del 57.1% de ambas casillas de favorabilidad a la convivencia; mientras que el grupo control ha mostrado solamente un 23.8% de favorabilidad. El crecimiento en el diálogo con el profesorado fue más que el doble. Este punto de todas formas se ha manifestado como en necesidad de clarificación para los jóvenes del programa. Los porcentajes referidos a la agresividad han sido altos incluso en el grupo de JOLIPAX: 42.8%.

Estos resultados estadísticos se complementan con los resultados de las otras técnicas aplicadas: Los Grupos Debate⁷¹ y Entrevistas a Profundidad.⁷²

¿Cómo dialogar con nuestros profesores? Este ha sido un punto ampliamente debatido en el Grupo Focal. El segundo debate de esa técnica, trata sobre un caso real de la escuela. Los intercambios de los estudiantes han sido interesantes en sus posturas de apoyo y en ocasiones prejuicio a la relación con los profesores.

En algunos momentos describen cómo entre los estudiantes tienden al prejuicio frente a la relación profesoral. Los estudiantes del programa muestran una mirada crítica al comportamiento de los compañeros y describen muy gráficamente sus posturas de prejuicios frente a los docentes. Desde esa observación tan pertinente invitan a los estudiantes a ocupar un puesto que le permita el aprendizaje y su educación⁷³.

Es de interés descubrir como aconsejan adaptarse a la autoridad. Reconocen que los profesores se llenan de celos frente a los estudiantes rebeldes y los “marcan

⁷¹ La primera dinámica del Grupo Focal ha sido dividir los plenarios de 21 estudiantes, en cuatro grupos y encargar a cada uno que encontraran una solución para cada uno de los casos. La segunda parte de Grupo focal fue la exposición de los resultados. Véase también el ANEXO 2-A donde se describen los pasos que se dieron en estos talleres de Grupo Focal.

⁷² Véase los ANEXO 2 y ANEXO 3 donde se consignan las intencionalidades de estas técnicas investigativas.

⁷³ ANEXO 8. **Participante no. 4 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

socialmente” y no pueden librarse de esa visión. Al parecer el testimonio muestra una tendencia a estar prevenido frente a los docentes con la frase: *“por ejemplo, un profesor que... un estudiante le conteste, siempre va a estar atento a ese estudiante, aunque no quiera, es decir, siempre le va a estar mirando y el estudiante y le va juzgar...”*⁷⁴

Como muestran estos testimonios en complemento de los análisis estadísticos de arriba los estudiantes tienen poca confianza en los profesores para dialogar con ellos los conflictos personales; tienen experiencias de profesores que no han respetado su intimidad delante de los demás, cuando ellos más lo necesitaban. Veamos este testimonio donde un docente se comporta con poco tacto con la vida privada de una joven, lo cual la coloca en una situación violenta de falta a su vida privada.

*“...así es bueno, porque yo recuerdo que una vez, yo estaba teniendo, mis notas estaban bajando y la coordinadora me llamó al principio del año siguiente y me mandó a firmar algo condicional, o sea, fue como, en cierto modo ella no lo manejó de la mejor manera, fue como presión psicológica y ese tipo de cosas y al momento de ella preguntarme que por qué había sido eso, había otra muchacha ahí y el ambiente estaba concurrido, entonces ella me preguntó, dízque, ¿tú te enamoraste?, tú esto, tú lo otro, o sea, yo siento que si yo hubiera tenido algún problema que contarle a ella, el ambiente no era el más propicio...”*⁷⁵

En este tono de intercambio analizan la trascendencia comunitaria de la imagen de un profesor. Si un profesor es rechazado por un grupo representativo de estudiantes es que el que tiene el problema no son los estudiantes, sino el docente. Utilizan muy agudamente, la opinión común, para lograr la objetividad y ver las carencias en las cualidades dialogantes de los profesores.⁷⁶

En el debate no. 2 el grupo asumen posturas críticas ante un profesorado que no se comunica bien. La consecuencia la viven los estudiantes. Urgen a la necesidad que muestren una capacidad de integración comunicativa con su comunidad profesoral. Abogan por la comunicación de los profesores para facilitar el intercambio de la comunidad educativa.

“...en nuestro curso siempre hemos planteado que los profesores, que se comuniquen unos con otros cada proyecto que tenga, para que así el

⁷⁴ ANEXO 8. **Participante no. 4 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁷⁵ ANEXO 8. **Participante no. 12 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁷⁶ ANEXO 8. **Participante no. 13 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

estudiante no vaya sofocado, porque puede ser que un profesor ponga una tarea, otro ponga un proyecto, otro ponga un examen, otro ponga un trabajo y el estudiante se le venga la cabeza encima, es decir, todo se le venga encima y no sepa cómo afrontar el asunto; entonces, siempre nos hemos planteado en nuestro curso que se comuniquen los profesores entre sí, los trabajos que van a poner para que no choquen y el estudiante no se vea así sofocado, tampoco se vea así atareado para hacerlo y lo haga correctamente su tarea...”⁷⁷

En general sus testimonios reaccionan con poca confianza hacia la comunidad de profesores. Afloran prejuicios, al destacar limitación y temor entre sus relaciones; es posible que exista la necesidad de trabajar este punto en el programa: *“...porque cuando un profesor lleva un alumno (a la dirección), eso agranda la situación o sólo el profesor sale ganando por más autoridad y, o beneficio propio...”⁷⁸*

Incluso afirman desánimo frente a los profesores en el sistema como no justo. Describen como a los profesores como parte de un sistema, que desde una exagerada credibilidad establece situaciones no justas para los estudiantes: *“...por ejemplo, a nosotros un profesor una vez nos dijo: no, porque ustedes son el huevo y nosotros la piedra, si el huevo choca con la piedra, se rompe y si la piedra choca con el huevo también se rompe, entonces como que nosotros por ser estudiantes, por ser menos, siempre llevamos la de perder...”⁷⁹*

En esa misma orientación tienen gran desconfianza frente a la comunicación o mediación de los docentes por formar parte de un sistema parcializado. En los conflictos con los estudiantes y profesores, los primeros saldrán afectados aunque no tenga la razón. Incluso describen situaciones en las cuales el profesor reciba una sanción por un comportamiento inadecuado y el educador *“...como que se siente agredido y toma otra represalia mayor contra el estudiante...”⁸⁰*

Muestran el convencimiento con matices de justicia, que a pesar de los profesores tener la autoridad que les da su jerarquía, no puede hacer lo que desee: *“... que a veces uno se hace una idea, ah, no, porque yo tengo cierta jerarquía, cierto poder con esa persona y yo puedo hacer lo que yo quiera y eso es erróneo...”⁸¹*

⁷⁷ ANEXO 8. **Participante no. 7 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁷⁸ ANEXO 8. **Participante no. 9 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁷⁹ ANEXO 8. **Participante no. 11 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁸⁰ ANEXO 8. **Participante no. 11 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental.

⁸¹ ANEXO 8. **Participante no. 11 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

Saliendo ya del exploraciones del ítem no. 17 y haciendo análisis general del INDICADOR 13-18, este ha mostrado crecimiento de actitudes dialogantes. Se puede percibir con fuerza en otras reacciones de los testimonios recolectados en la técnica de los Grupos Focales. En estos, los estudiantes del grupo experimental, dieron opiniones definidas al diálogo y la comunicación. Muestran no solamente una apropiación de los términos y los conceptos también habilidades para intercambiar entre ellos mismos.

En el Grupo Focal el caso pretende descubrir a través del debate la capacidad de comunicación, deliberación y diálogo: el no. 3. Dos estudiantes entran en un fuerte debate sin escucharse por un pequeño accidente en un recreo. El grupo de estudiantes de JOLIPAX utilizaron 11 minutos 50 segundos. Se dedicaron a conciencia a buscar una solución dialogada al caso de incomunicación que se les ha presentado.⁸²

En general afirman que la comunicación es una de las principales herramientas para lograr acuerdos y superar la práctica de agresividad.⁸³ Han asimilado que escucharse es la clave de la comunicación para cualquier proceso que emprendan. Intercambiar las razones es algo que estos estudiantes de JOLIPAX muestran en sus debates. Este mismo testimonio a continuación muestra confianza en la escucha.

“...eh, todos los problemas, todos los conflictos para que no lleguen a un problema tiene que haber una solución; entonces, yo pienso que en vez de ella estar dando cada uno... dando sus razones o simplemente dándola, tenían primero que escucharse; ella decía sus razones, los motivos por los cuales él tenía que copiarle la tarea de nuevo y él también se podía expresar al momento, pero tenían que escucharse el uno al otro...”⁸⁴

Es interesante sus visiones certeras al opinar sobre la dificultad del caso: La falta de escucha. Abundan, cómo la insensibilidad por la escucha, crea los conflictos. Una ausencia de escucha introduce la incomunicación y el bloqueo entre los estudiantes: *“...Aquí la comunicación era... es el aspecto más importante, porque en realidad el problema en sí fue que al final de todo no se ha escuchado lo que cada uno alegaba...”⁸⁵*

⁸² Los estudiantes del grupo control cuando se les dio la posibilidad de resolver este caso (ver ANEXO 9), lo hicieron de manera estándar utilizando para ello sólo 1 minutos 41 segundos (incluyendo en ese tiempo la lectura del caso).

⁸³ ANEXO 8. **Participante no. 1 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁸⁴ ANEXO 8. **Participante no. 3 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁸⁵ ANEXO 8. **Participante no. 2 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

Insisten que el fallo del conflicto fue la incomunicación y entendimiento; si hubieran atendido al otro, el problema se hubiera solucionado rápidamente, dialogar facilita las cosas y permite soluciones: *“...si hubiesen hablado en ese mismo momento, se hubiesen escuchado y, sobre todo, y lo más importante, comprendido, el problema en ese mismo momento hubiese estado resuelto sin ningún inconveniente...”*⁸⁶

Definen los fundamentos de la comunicación cuando los participantes implicados se interesan por lo que el otro espera, por lo que necesita, por sus expectativa. Estas actitudes básicas facilitan los acuerdos. *“...o sea llegar ellos dos a un acuerdo claramente con una comunicación de los dos hablándose bien...”*⁸⁷

Integran la comunicación con el interés por el otro. Este interés implica un acercamiento personal a través de la disculpa y una inclinación real por la ayuda práctica para la solución del error. Muestran en sus descripciones como las personas son sensibles al reconocimiento del error y la expresión de este hasta el punto que eso facilita que solucionen los enfrentamientos: *“...hubiese sido la comunicación y que una buena disculpa de él a ella por el error cometido, hubiese sido suficiente, ... pero sí mostrar interés en solucionar el error, ...”*⁸⁸

Con pertinencia y humanidad advierten en su debate que la agitación y la prisa; la ansiedad y la urgencia no facilitan entre ellos las soluciones dialogadas: *“...porque Alejandro tenía prisa, pero él no se dio cuenta que cuando ellos se detuvieron a discutir, él estaba perdiendo tiempo también y ese tiempo él lo podía utilizar a favor de él y tener buena comunicación...”*⁸⁹ Más práctico y sencillo es el camino de la conversación y el coloquio para lograr beneficios a tiempo.

Los estudiantes apuntan cómo el diálogo está determinado por las formas de expresión; las maneras de intercambiar -si calmada o agresiva- hacen que los canales de intercambio entre las personas sean efectivos o no:

“...Ya todos han dicho lo de la comunicación, que fue el factor más importante, porque ella habló agresivamente también, porque está bien que te hicieran un mal, pero hay maneras de expresar de que tú te sientes mal y que

⁸⁶ ANEXO 8. **Participante no. 2 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁸⁷ ANEXO 8. **Participante no. 4 del Tercer debate**, Grupo Focal de Grupo Experimental

⁸⁸ ANEXO 8. **Participante no. 5 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁸⁹ ANEXO 8. **Participante no. 4 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental.

la otra persona pueda responderte adecuadamente, también la falta de interés de parte del muchacho...”⁹⁰

En sus intercambios en este debate los estudiantes de JOLIPAX muestran como la comunicación con mediadores puede ser una salida para solución del enfrentamiento. Las acciones de mediación facilitan el manejo de los conflictos para encontrar salidas. El caso debatido era el daño de una tarea de un estudiante por otro, el afectado tenía la urgencia de la entrega; sugieren la negociación con el profesor para la solución de la situación.⁹¹

A este estudiante no. 6 se le agrega otro, el no. 7, que completa y apoya su opinión de buscar la mediación del profesor para la solución.

“...por ejemplo a Paquita al hacer ese trabajo, quién sabe si Paquita tuvo que ir y gastar mucho, mucho dinero en su trabajo, entonces lo recomendable como dijo mi compañera sería, que explicara al profesor el problema que pasó y que este en un momento que entendiera el problema y le diera una oportunidad de hacerlo...”⁹²

Los estudiantes del grupo experimental han demostrado en la investigación que sus valores y actitudes frente al dialogo y el debate creativo han mejorado exponencialmente. El grupo formado en el programa cambió su tendencia agresiva, de tal modo que sus respuestas confusas frente a la comunicación se aclararon y ha incrementado su tendencia hacia actitudes dialogantes en casi un 80%. Se puede ver mejor capacidad de expresión y mayor disposición a promover el valor del diálogo a través del respeto a las opiniones propias y ajenas.

Como se muestra en los números 14, 17 y 18, el grupo experimental manifiesta un avance significativo en las situaciones como debate para producir ideas nuevas, cuidado para imponer sus opiniones a otros y más atención al diálogo con sus profesores. Por lo que los resultados muestran un impacto del programa en su acción educativa de actitudes y valores ligados a la comunicación.

6.1.2. Indicador 19-24: el impacto en actitudes solidarias y cooperativas

El indicador **19-24** dentro del instrumento de investigación evalúa las tendencias de respuestas en torno a la solidaridad y la cooperación. Estas actitudes son claves

⁹⁰ ANEXO 8. **Participante no. 6 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁹¹ ANEXO 8. **Participante no. 6 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁹² ANEXO 8. **Participante no. 7 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

para el desarrollo de estrategias y comportamientos en las comunidades que aspiran a la convivencia.

La asimilación de estas directrices de contribución a los demás ayuda a expresar en la práctica los ideales de construcción en común. Los adolescentes que tengan estas tendencias bien interiorizadas, favorecen los ambientes de concordia. Se pasa a describir ahora los resultados de los ítems referidos a este indicador.

El **ítem 19** toca el tema delicado de las regulaciones y los controles que tienen que construir los grupos para convivir. Trata de medir los pesimismos que en ocasiones se meten en las agrupaciones de muchachos dónde unos viven a costa de otros, escondiéndose para no cumplir sus obligaciones. Tiende a descubrir qué valor le daban al principio del respeto frente a las normas. Su propuesta final ha sido:

“... Cumplir las reglas de los grupos es una carga. Al final hay que soportar a la gente que no hacen ningún esfuerzo...”

Tabla 44: Niveles del ítem 19, grupo experimental

Ítem 19 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	9.5%
Confuso	33.3%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	28.8%

En el grupo experimental, la instancia de **Desfavorable en extremo** ha manifestado sólo el 9.5%, al igual que la instancia de **Desfavorable** con un 9.5%. Curiosamente este ítem volvió a marcar un alto nivel de Indiferencia: 33.3% el más alto de todos los índices de **confusión** del grupo experimental a través de toda la indagación. Si se compara, son 14.3 puntos más alto que el porcentaje de **Favorable** 19.0% y 4.5 puntos más alto que el de **Favorable en extremo** 28.8% en la misma pregunta. Su tendencia negativa es baja, sólo del 19% y la tendencia positiva no es alta, solamente del 47.8%.

Sin embargo en el Segundo Debate del grupo Focal los estudiantes de JOLIPAX valoran el manejo de conflicto siguiendo los reglamentos y cargos.

“...como es así; pero en ese caso, eh!, cada persona debió de medir su cargo, o sea, a la hora de interactuar con otra persona sería mejor medir nuestros cargos, si la profesora en el momento en que la alumna se enfrentó

a ella, se hubiese impuesto un cargo o un castigo ya establecidos en las reglas de la escuela, al momento, sería mejor...”⁹³

Además exhortan al manejo del conflicto siguiendo el respeto a los profesores. Las normas y el respeto evitan conflictos y el peligro de la dependencia y la sumisión.

“...muchas veces los estudiantes nos alteramos, porque nos llaman la atención, nos dicen “no, tú no debiste hacer eso”, “no debiste hacer lo otro”; pero también debemos nosotros medirnos como estudiantes y decir, estamos dentro de una escuela; tenemos normas, tenemos que respetar a nuestros profesores y seguir lo que nos dicen...”⁹⁴

A pesar de estos testimonios atinados hay que reconocer que el programa JOLIPAX no tiene una instancia dedicada a las regulaciones. No hay diseñado dentro de los talleres que hablen de las reglas y sus aplicación en las comunidades humanas. Es probable que esta ausencia se esté mostrando en los resultados de estos porcentajes.

Sin embargo, el grupo de control ha mostrado una tendencia negativa mucho mayor, del 42.9% y la tendencia positiva es mucho menor del 18.0% con una **confusión** del 38.1%; 4.8 puntos por encima de la indiferencia del grupo experimental.

Tabla 45: Niveles del ítem 19, grupo control

Ítem 19 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	38.1%
Confuso	38.1%
Favorable	9.5%
Favorable en extremo	9.5%

O sea que el grupo control ha indicado más descompensación frente a las reglamentaciones que el grupo experimental. Una descompensación que se puede apreciar si se suman el porcentaje **Desfavorable** más el porcentaje de la **confusión** que muestra incertidumbre: del 76.2%. Las reglas y su cumplimiento

⁹³ ANEXO 8. **Participante nº. 1 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

⁹⁴ ANEXO 8. **Participante nº. 1 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

presentan dificultades para los estudiantes comunes de este centro. Aunque sin embargo en un testimonio muestran una disposición a cumplirla.

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 19 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.055$), de modo que se puede rechazar la hipótesis nula de que no existe diferencia significativa entre ambos grupos y se verifica la hipótesis alternativa de que, aun proviniendo de la misma población estudiantil, la diferencia obtenida no es debido al azar, sino a la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, el programa JOLIPAX ha servido para mejorar las actitudes de solidaridad y de cooperación, especialmente la disposición a respetar y/o cumplir las normas básicas de la convivencia.

Tabla 46: Rango promedio del ítem, 19 grupo experimenta y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cumplir las reglas de los grupos es una carga. Al final hay que soportar a la gente que no hacen ningún esfuerzo.	Grupo Experimental	21	25,00	525,00
	Grupo Control	21	18,00	378,00
	Total	42		

Tabla 47: Estadísticas de contraste en el ítem 19, grupo experimental y control

Estadísticos de contraste ^a	
	Cumplir las reglas de los grupos es una carga. Al final hay que soportar a la gente que no hacen ningún esfuerzo.
U de Mann-Whitney	147,000
W de Wilcoxon	378,000
Z	-1,916
Sig. asintót. (bilateral)	,055

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

El **ítem 20** apunta la responsabilidad y los niveles de compromiso frente a las obligaciones que tiene todo ambiente escolar. Medir este acápite con justeza da elementos para conocer los niveles de influencia en las tendencias de contribución y aportación entre compañeros. Su escritura final ha sido concluida de la siguiente manera:

“... Prefiero que otros me hagan las obligaciones de la escuela. Así tengo más tiempo para mí...”

Se observa en la tabla de porcentajes del grupo experimental una tendencia positiva a expresar un gran rechazo a este enunciado.

Tabla 48: Niveles del ítem 20, grupo experimental

Ítem 20 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	0.0%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	66.7%

La tendencia negativa es muy baja con una **Desfavorable en extremo** 0.0% y una **Desfavorable** 4.8%. Llamativa también el índice de la **confusión** del 0.0%, no tienen duda frente a este punto. La tendencia positiva fue alta, del 95.2% con una **Favorable** del 28.6% y una **Favorable en extremo** del 66.7%.

Esta favorabilidad se muestra en el debate del Grupo focal donde se ve la insistencia por parte del participante nº. 2 de la cooperación como elemento clave de la solución del enfrentamiento.

“... en el caso de que ella no hubiese querido que él se fuera... eh... el deber de él era cómo ayudarla...”⁹⁵

El grupo de control sin embargo, aunque ha mostrado una tendencia negativa parecida del 9.5%, ha ofrecido una indiferencia más acentuada con el 14.3 %.

⁹⁵ ANEXO 8. Participante nº. 2 del Tercer debate Grupo Focal, Grupo Experimental

Tabla 49: Niveles del ítem 20, grupo control

Ítem 20 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	9.5%
Confuso	14.3%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	47.6%

El **ítem 21** ha querido medir los niveles de solidaridad en tópicos tan estimados por el programa como los desafíos y enfrentamientos violentos entre compañeros. Estos enfrentamientos con choques y discusiones son muy frecuentes en los grupos estudiantiles. Las actitudes distantes y apartadas serían perjudiciales para la convivencia de todos. Los estudiantes encontraron esta formulación cuando leyeron el cuestionario:

“...Apartar estudiantes que discuten y se empujan... ¿para qué? Nunca te agradecen...”

Aunque estas pugnas pueden ser más frecuentes en estudiantes de menos edad, estos estudiantes mayores y con más autoridad siempre son testigos de ellas. ¿Qué haría un joven de JOLIPAX al ver a dos o más compañeros enfrentándose a golpes o discutiendo con algún nivel alto o bajo de violencia?

Las respuestas fueron estas:

Tabla 50: Niveles del ítem 21, grupo experimental

Ítem 21 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	38.1%

Como se puede ver ha habido poca simpatía por el ítem. El **Desfavorable en extremo** que ha resultado del 0.0%; además se ve mínima inclinación por el **Desfavorable** con un 4.8%. Siendo así, el nivel de **confusión** fue bajo del 9.5%. Los estudiantes formados por JOLIPAX han sentido que tienen que intervenir en situaciones como las descritas en el ítem con un nivel de **Favorable** del 38.1% y

con un nivel de **Favorable en extremo** del 38.1%, lo que hace una tendencia positiva del 76.2 %.

En este mismo ítem el grupo de control muestra mayor tendencia negativa del 19.0% y mucha mayor **confusión** en sus respuestas que ha sido del 23.8%.

Tabla 51: Niveles del ítem 21, grupo control

Ítem 21 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	9.5%
Confuso	23.8%
Favorable	23.8%
Favorable en extremo	23.8%

El grupo experimental formado por el programa tiene más claro su responsabilidad frente a situaciones de violencia entre compañeros. Esto se aprecia en los debates del Grupo focal que se verá al final en las conclusiones de la sección.

El **22**, es un ítem interesante. Es la sutil situación violenta del silencio entre dos personas que no se hablan, que se niegan la palabra y tratan de formar un ambiente donde ignoran a otros. En sujetos que tienen en formación su sensibilidad (como los que investigamos), suele ser muy común. El enunciado se ha concluido en su redacción de la siguiente manera:

*“...No merece la pena cooperar cuando dos muchachos no se hablan.
Al final te meten en problemas...”*

Como se puede apreciar en la frase final del enunciado, hay una alusión a evitar problemas personales. En situaciones como estas, los principios de apoyo y solidaridad son relevantes y enormemente útiles sin estar asimilados por los observadores y participantes.

Las reacciones a este punto siguieron las tendencias negativas de la pregunta anterior. Su **Desfavorable en extremo** 4.8% y su **Desfavorable** 4.8% con una **confusión** del 9.5%.

La tendencia positiva a esta respuesta es mayor que el enunciado anterior de un 81.0%; su **Favorable** fue del 38.1% y su **Favorable en extremo** del 42.9%. Los

jóvenes formados por JOLIPAX muestran reacciones intercesoras frente a ese tipo de violencias donde el silencio se convierte en “arma” para agredir.

Tabla 52: Niveles del ítem 22, grupo experimental

Ítem 22 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	42.9%

Esta alta tendencia aparece en el Segundo debate de grupo focal donde la colaboración con los compañeros es una recomendación recurrente como esta.

“...Yo digo, que no está de más, que no está de más, por ejemplo, dentro de un (grupo de...) compañeros dar un consejo a un amigo, por ejemplo, “yo no voy a tomar esto como un caso personal”...”⁹⁶

Es de notar que las reacciones del grupo de control en este punto fueron similares:

Tabla 53: Niveles del ítem 22, grupo control

Ítem 22 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	9.5%
Confuso	19.0%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	33.3%

Un poco más de **confusión** con 9.5% por encima pero con una tendencia negativa muy parecida con un 9.5%.

El **ítem 23** habla del aprovechamiento a las oportunidades de cooperación cuando es la autoridad de los profesores las que llama a ella. Es un tipo de cooperación distinta a la espontánea que se da entre camaradas. Colaborar con la autoridad es necesario pero puede también ser equívoca. La versión final ha quedado de la forma siguiente:

⁹⁶ ANEXO 8. Participante nº. 4 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

“...Si la profe busca a alguien que dé apoyo... me hago el distraído; que lo busque a otro... no conmigo...”

Entre jóvenes este tipo de cooperación con la autoridad puede parecer como de docilidad ante los que mandan. Habría que tener muy claro los principios y los valores para responder adecuadamente a estas solicitudes. Es el equivalente del ítem nº. 17 que hablaba del intercambio coloquial con el profesor cuando llamaba la atención.

Las reacciones de los estudiantes de JOLIPAX este ítem son de una tendencia positiva alta 80.9%. Con una reacción **Favorable** del 33.3% y una **Favorable en extremo** del 47.6%. La tendencia agresiva, muy baja con sólo un 9.5% de **Desfavorable**. La **confusión** sin embargo fue del 9.5%.

Tabla 54: Niveles del ítem 23, grupo experimental

Ítem 23 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	9.5%
Confuso	9.5%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	47.6%

Si se observa en contraste con el grupo control, este ha tenido una **confusión** muy alta, del 33.3%. En este enunciado la confusión del grupo control supera al experimental en 23.8 puntos por encima. Tienen mucha incertidumbre en este punto. No ven muy definida la colaboración con los docentes. Es más, la ven confusa como si esta fuera algo que no está en el rango de lo pensado o que habría que tener en cuenta.

Tabla 55: Niveles del ítem 23, grupo control

Ítem 23 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	4.8%
Confuso	33.3%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	19.0%

Aunque como se puede ver la tendencia agresiva es prácticamente la misma del 9.6%, la tendencia a la convivencia en esta afirmación investigativa es baja, o sea 23.8 puntos menor con referencia a la del grupo experimental, pues se sitúa en el 57.1%. Los estudiantes de JOLIPAX tiene mucho más claro que la colaboración a los profesores es tan relevante como otra acción de colaboración.

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 23 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.049$), de modo que se puede rechazar la hipótesis nula de que no existe diferencias significativa entre ambos grupos y se verifica la hipótesis alternativa de que, aun proviniendo de la misma población estudiantil, la diferencia obtenida no es debido al azar, sino a la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, cabe suponer que el programa JOLIPAX ha servido para mejorar las actitudes de solidaridad y de cooperación, especialmente la disposición a colaborar con los docentes en la resolución de conflictos y situaciones de violencia.

Tabla 56: Rango promedio del ítem 23, grupo experimental y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Si la profe busca a alguien que dé apoyo... me hago el distraído; que busque a otro... no conmigo.	Grupo Experimental	21	25,05	526,00
	Grupo Control	21	17,95	377,00
	Total	42		

Tabla 57: Estadísticas de contraste en el ítem 23, grupo experimental y control

Estadísticos de contraste ^a	
	Si la profe busca a alguien que dé apoyo... me hago el distraído; que busque a otro... no conmigo.
U de Mann-Whitney	146,000
W de Wilcoxon	377,000
Z	-1,967
Sig. asintót. (bilateral)	,049

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

El **ítem 24** es el último de este indicador 18-24 se refiere a la implicación en los problemas del grupo. Los jóvenes al participar en los grupos, tienen problemas comunes creados en general por la participación de todos. Son inevitables. La actitud frente a esas dificultades en la que todos están involucrados, de alguna forma pasa por las motivaciones a cooperar con todos. La frase que se ha aprobado es como sigue:

“...No sé ayudar a resolver dificultades del grupo, con mis problemas... tengo de más...”

En estas edades se da mucho este dilema interior. Envolverse en apoyar y asistir al grupo, a veces se percibe a costa de la propia imagen; si la opinión que aportan no es tenida en cuenta, trae una afectación a la autoestima personal. Implica en ocasiones luchas de poder, donde el más fuerte se hace sentir más.

La reacción del grupo experimental es muy positiva a este punto de cooperación y colaboración en medio de los grupos.

Tabla 58: Niveles del ítem 24, grupo experimental

Ítem 24 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	57.1%

Si se compara la tendencia negativa es sólo del 4.8% y la **confusión** del 9.5% frente a la tendencia positiva del 85.7% que es la suma de la **Favorable** 28.6% y de la **Favorable en extremo** 57.1%; esta última numeración es la segunda más alta de todo el indicador 19 – 24.

Esta propensión se refuerza en los debates del tercer Grupo Focal. En esos debates y reflexiones muestran habilidades para mirar y solventar dificultades entre compañeros.

“... eh, generalmente, nosotros tenemos ocasiones que nos apuramos por determinadas cosas y sin tener, sin querer hacemos un daño a otra persona, yo me imagino que ese accidente fue, no fue a propósito, entonces en el momento en que él cometió el error su deber era pedir disculpas a la persona

*que agredió, entonces ya en el punto de vista de la chica que fue agredida, es obvio que en un caso así, uno se enoja y puede manifestar agresividad, pero, por ejemplo, en el caso, si él hubiese tomado actitud de una disculpa, ella hubiese aceptado...*⁹⁷

Los estudiantes animan a la colaboración de unos con otros. La solidaridad cooperativa puede y es un camino para superar pequeños enfrentamientos de unos con otros. Aquí referido al caso del estudiante que descuidadamente daño el trabajo de la estudiante recalcan: “... *En el caso de él, aunque él estaba ajetreado, él debió por lo menos ofrecerse por lo menos solucionar ese problema, en el caso ya de que ella aceptara, quedaría en condición de ella sí, o si ella estuviese conciencia de decir no, ok, está bien...*”⁹⁸

Los participantes al intercambiar hacen la consideración, de cómo la disculpa entre compañeros, crea otra compostura en las relaciones; según ellos esto abre el camino para que las actitudes entre los implicados se proyecten mejor y más proactivas.

*“...o sea, todos nos equivocamos, a todos nos pasa un accidente, pero el punto radica en saber reconocer qué pasó y saber tomar la iniciativa de solucionarlo, una buena disculpa en ese caso, yo considero, nuevamente que hubiese sido suficiente y ella también en base a esa disculpa hubiese tomado otra actitud...”*⁹⁹

Y refuerzan con una exhortación a la excusa en los pequeños desentendimientos. Esto facilita que las otras personas asuman mejor postura para que den menor importancia a los errores del otro. “...*si él se hubiese detenido y hubiera dicho, no mira, excúsame, yo lo siento, fue sin querer, ella le hubiera dicho, ah, no, está bien, y quizás se lo hubiese dejado pasar...*”¹⁰⁰

El grupo de control frente a esta cooperación del enunciado 24 se comporta con una **confusión** de 10 puntos de porcentaje por encima. Muestran más dispersión o indefinición a la hora de resolver dificultades en sus grupos. Así mismo, en su tendencia a la concordia, está 12.3 en sus puntos de porcentaje por debajo del grupo experimental.

⁹⁷ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Tercer debate** Grupo Focal, grupo experimental

⁹⁸ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Tercer debate** Grupo Focal, grupo experimental

⁹⁹ ANEXO 8. **Participante nº. 5 del Tercer debate**, Grupo Focal, grupo experimental

¹⁰⁰ ANEXO 8. **Participante nº. 5 del Tercer debate** Grupo Focal, grupo experimental

Tabla 59: Niveles del ítem 24, grupo control

Ítem 24 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	4.8%
Confuso	19.0%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	33.3%

Resumen de resultados sobre el indicador 19-24

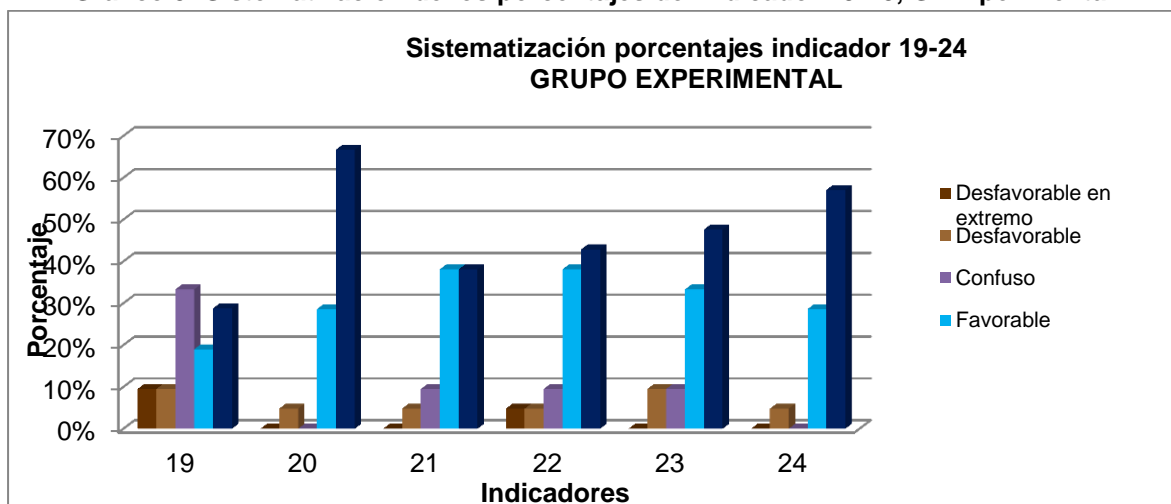
A manera de la conclusión de esta parte se exponen las tablas y gráficos de porcentaje; además, unas reflexiones sobre los avances significativos en las actitudes, con testimonios que lo ratifican.

La tabla general de porcentajes del Grupo Experimental.

Tabla 60: sistematización de los porcentajes del indicador 19-24

Sistematización de porcentajes indicador 19-24 Grupo Experimental						
Niveles	19	20	21	22	23	24
Desfavorable en extremo	9.5%	0.0%	0.0%	4.8%	0.0%	0.0%
Desfavorable	9.5%	4.8%	4.8%	4.8%	9.5%	4.8%
Confuso	33.3%	0.0%	9.5%	9.5%	9.5%	9.5%
Favorable	19.0%	28.6%	38.1%	38.1%	33.3%	28.6%
Favorable en extremo	28.8%	66.7%	38.1%	42.9%	47.6%	57.1%

Gráfico 5: Sistematización de los porcentajes del indicador 19-25, G. Experimental

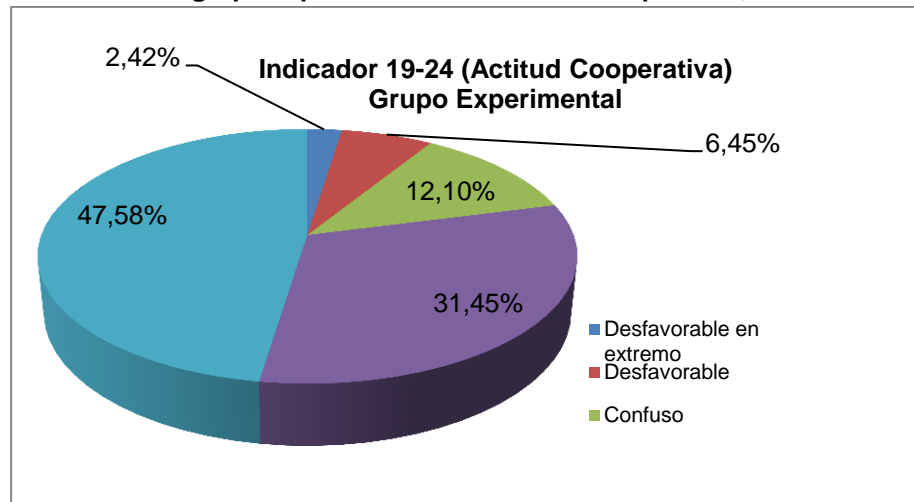


La media de todo el indicador para el grupo experimental que es:

Tabla 61: Media del grupo experimental del indicador 19-24

Media 19-24 EXPERIMENTAL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	2.4%
Desfavorable	6.5%
Confuso	12.1%
Favorable	31.5%
Favorable en extremo	47.6%

Gráfico 6: Media grupo experimental en la actitud cooperativa, indicador 19-24

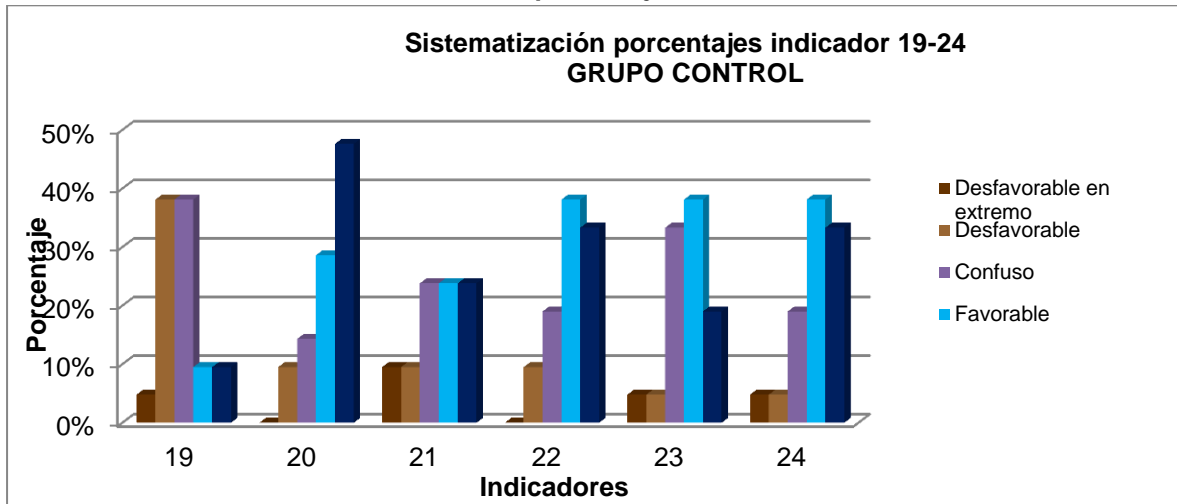


La tabla general de porcentajes del Grupo control:

Tabla 62: Sistematizaciones de los porcentajes del indicador 19-24

Sistematización de porcentajes indicador 19-24 Grupo control						
Niveles	19	20	21	22	23	24
Desfavorable en extremo	4.8%	0.0%	9.5%	0.0%	4.8%	4.8%
Desfavorable	38.1%	9.5%	9.5%	9.5%	4.8%	4.8%
Confuso	38.1%	14.3%	23.8%	19.0%	33.3%	19.0%
Favorable	9.5%	28.6%	23.8%	38.1%	38.1%	38.1%
Favorable en extremo	9.5%	47.6%	23.8%	33.3%	19.0%	33.3%

Gráfico 7: Sistematización de los porcentajes del indicador 19-24, G. Control

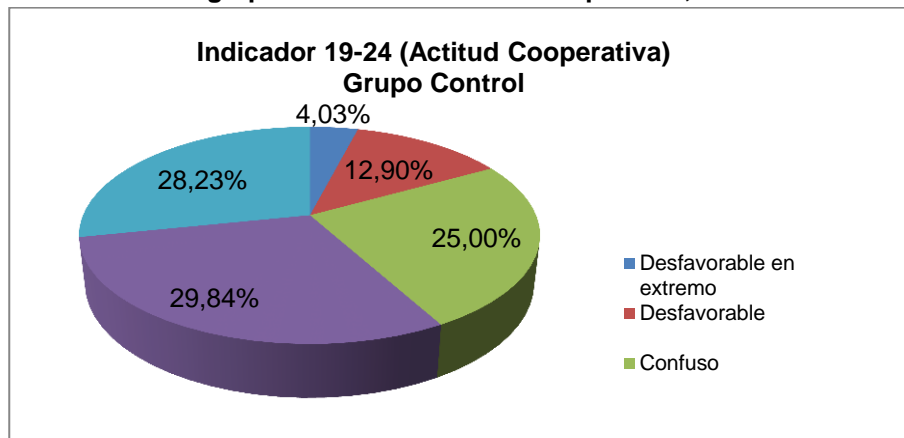


La tabla de porcentajes medios del grupo experimental es de:

Tabla 63: Media del grupo control del indicador 19-24

Media 19-24 CONTROL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	3.9%
Desfavorable	12.7%
Confuso	24.5%
Favorable	29.3%
Favorable en extremo	27.7%

Gráfico 8: Media grupo control en la actitud cooperativa, indicador 19-24



Según el **Indicador 19 – 24**, el crecimiento de las actitudes solidarias y cooperantes son las más altas en todo el proceso educativo.

El grupo de control, que manifiestan las tendencias comunes de los estudiantes de la institución, refleja estos por cientos:

- ◆ La tendencia agresiva son del 16.6%
- ◆ La respuestas de incertidumbre muestran un 24.5%
- ◆ Las propensión positiva a la armonía indica un 57.1%

El grupo de jóvenes formados por el programa tiene un aumento en sus disposiciones a la solidaridad y la cooperación:

- ◆ Su tendencia agresiva es sólo del 8.7%; lo que indica que ha disminuido a la mitad que sus compañeros.
- ◆ Las respuestas de incertidumbre muestran el 11.8%. Estos estudiantes se han clarificado en más de la mitad.
- ◆ La propensión positiva a la armonía a través de la solidaridad y la cooperación es del 77.8%. casi 20 puntos de porcentajes por encima de sus compañeros.

Los estudiantes de JOLIPAX indican un incremento mayor en las actitudes que se refieren a la solidaridad, responsabilidad y cooperación. Se pueden ver en las respuestas dadas en los ítems. En este indicador se percibe el salto significativo de más de 20 puntos de porcentajes en 4 ítems: el 19, el 20, el 21, el 23. Se pasa a describir con detalles.

Los ítems 19 y 20 refieren al cumplimiento de reglas y obligaciones. Los estudiantes de JOLIPAX han mostrado opción por la respuesta más colaboradora y solidaria rechazando rotundamente las posturas que apuntaban al aprovechamiento de los otros para los propios intereses. En el ítem 19 el grupo experimental ha tenido una respuesta favorable a la solidaridad con 47.8%, mientras que el grupo de control ha tenido una respuesta favorable sólo del 19.0%.

En el ítem 20 la respuesta por la concordia ha tenido en el grupo experimental un 95.3% mientras que el grupo que muestra la mentalidad común de la escuela ha tenido un 76.2 % en la suma de las respuestas favorables. Tanto *“en cumplir las reglas”* como *“que otros te hagan las obligaciones”* tiene más claro que la respuesta adecuada son las que se alejan de los propios intereses y se acercan al rechazo de estos principios.

El ítem 21 toca la solidaridad ante los enfrentamientos agresivos los estudiantes de mentalidad común de la escuela piensa en un no compromiso en menos de un 50 por ciento. Mientras que los estudiantes del programa creen que merece la pena el esfuerzo en más del 75% de los casos superando a los estudiantes de la

escuela en 28.6 de porcentaje. El programa es efectivo en este sector tan importante de la convivencia.

El enunciado 23 tocaba de nuevo el tema de la relación con el profesorado. Vuelven a tener ambos grupos posturas diversas y distantes. En este caso ya no es el dialogo con el profesorado (como en el indicador 17), es la colaboración con el profesorado. El grupo JOLIPAX supera en 23.8 puntos porcentuales al grupo que representa la mentalidad común de la escuela. Este grupo manifiesta un pobre desempeño a la hora de colaborar con el profesorado.

Es verdad que no presenta un enfrentamiento grande rechazando la colaboración con los profesores. Muestra una acentuada incertidumbre. La mentalidad de los estudiantes de la escuela siente confusión a la hora de ayudar a los profesores. Los jóvenes de JOLIPAX han mostrado una actitud bien definida a la colaboración.

Esto se percibe en algunos los testimonios de los Grupos Debates. Por ejemplo en el debate no. 2, aunque se trataba más de reconciliación que de cooperación, se ha mostrado también la capacidad de análisis que han alcanzado acerca de los métodos violentos y las consecuencias nefastas cuando los actores educativos quieren asumir responsabilidad. Hay una llamada expresa a la responsabilidad profesoral.

Un estudiante hace alusión sin proponérselo a la rica tradición educativa y al paradigma de educar como un encuentro con el otro que se hablaba en el capítulo 3 de esta misma investigación.

“...entonces yo siento que la responsabilidad recae, en cierto modo, mayormente en lo que es la profesora, en el sentido de que la joven está en proceso de formación; es responsabilidad de la profesora orientarla y eso por el buen camino, para mí, a mi parecer un regaño (violento) no es una buena manera de corregir o de llamar la atención...”¹⁰¹

El Grupo Focal en su debate no. 4 da aportes para descubrir de este avance de actitudes y valores hacia la solidaridad. Se percibe en el testimonio de los estudiantes que se dedicaron en equipo a solucionar el caso de conflicto.¹⁰² La situación propuesta para solucionar presentaba dos estudiantes que no lograban

¹⁰¹ ANEXO 8. **Participante nº.6 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁰² Véase ANEXO 2.

integrarse a trabajar en las representaciones culturales, a pesar de estar en una misma aula y gustarle a los dos el arte.¹⁰³

Lo primero que plantean es una solución práctica: detener los enfrentamientos para que cada cual conociera los intereses de los demás. Colaborar juntos, sólo se puede hacer cuando se ha expresado lo que los hace diferentes y al mismo tiempo, originales.¹⁰⁴

La segunda solución ha sido la continuación de actividades en común para la unificación y la mejora del trabajo común.

“...una vez que ellos se expresaran y conocieran esos datos y que ya la discusión hubiese parado, era proponer actividades que ellos trabajaran en conjunto, para demostrar que trabajando en equipo las cosas también se pueden, que no se necesita tener ese tipo de rivalidad y ya que se dieran cuenta o que esas actividades estuvieran fechas se le proponía la unificación de los grupos, analizando las debilidades y fuertes de cada uno, de cada grupo, para hacerles entender que en grupo podían hacer en mejor trabajo...”¹⁰⁵

Es interesante como proponen un análisis de complementos entre los grupos para superar el enfrentamiento y llegar a entrar en dinámicas de integración a partir de las riquezas de unos y de otros. Si un grupo con su líder era bueno haciendo un tipo de representaciones y otros eran bueno haciendo otro tipo de muestras de talento, la solución era la colaboración complementada.¹⁰⁶

Los intereses comunes son la clave de la cooperación; pero también recomiendan la confianza en las estrategias de unificar las fortalezas de uno y de otro en lo que sabían hacer bien. Los estudiantes de JOLIPAX dejan bien claro que la integración al actuar es un camino mucho más rico y dinámico que el enfrentamiento agresivo.

“...ambos grupos (pueden) trabajar juntos, unificarse, al final que ellos se dieran cuenta que trabajar juntos, si antes hacían una presentación de teatro donde solamente se actuaba, luego de que ellos se unificaran y vieran los fuertes y debilidades de cada grupo, pudieran tal vez hacer una actividad artística, un musical con canto incluido y todo eso, vieran que podían trabajar

¹⁰³ Es de notar que este caso fue también un caso real sucedido en la escuela, como el caso dos de la profesora que retaba a pelear o el caso 3 de los chicos que pelearon porque el varón le derramo una bebida en la tarea a medio terminar de una chica.

¹⁰⁴ ANEXO 8. **Participante nº. 1 del Cuarto debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁰⁵ ANEXO 8. **Participante nº. 1 del Cuarto debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁰⁶ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Cuarto debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

*juntos y menor en un futuro, que no valía la pena tener estar matándose y peleando y discutiendo y creando un conflicto o un problema en el curso...*¹⁰⁷

Hubo participantes libres que se agregaron después que el grupito oficial encargado de encontrar una solución terminase. Este estudiante hace una advertencia brillante sobre del protagonismo, el afán de sobresalir. De forma sabia, recomienda la identificación de talentos para lograr la complementación de las habilidades naturales de unos y otros.

*“...Que uno de los conflictos más frecuentados entre los estudiantes y los seres humanos es que muchos, en ocasiones, quieren ser mejores que otros, entonces se creen superiores y eso... pero sí, el problema radica en que las personas no se dan cuenta que quizás yo soy buena para algo... y tú tienes otro talento con el que tú te identifica, entonces sí, a partir de ellos conocer eso y ese tipo de cosas, en todas las instituciones, se eliminaría lo que son las rivalidades...”*¹⁰⁸

La visión de cooperación se percibe en recomendaciones de los estudiantes cuando hacen referencia a superar el espíritu de competición. La competición crea rivalidad y evita que los implicados puedan hacer un mejor desempeño: *“...en vez de competir, en vez de ser rivales, ellos debieron darse cuenta de que cada quien podía desempeñar un rol y hacerlo mejor, que ellos como dúo, podían ser un dúo excelente y no ser rivales...”*¹⁰⁹

Igual calidad de aportes sobre solidaridad y cooperación emergen en la solución del caso 3º (la tarea dañada). Los estudiantes opinan que se contrae compromiso y se responde con responsabilidad cuando las propias acciones pesan negativamente sobre lo que el otro tiene entre manos. *“...Una de las soluciones para este conflicto es que él tenía que ayudarle a copiar la tarea,...él tiene que entender también que ella tiene un compromiso de entregar esa tarea...”*¹¹⁰

Los estudiantes reflexionan sobre los compromisos responsables de reponer lo dañado como compensación adecuada. Producir deterioro a lo que no es de uno implica la obligación de reponer *“...si él le rompe el cuaderno, él tiene que sustituir eso, darme un cuaderno para que el problema no se llegue más grande...”*¹¹¹

¹⁰⁷ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Cuarto debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁰⁸ ANEXO 8. **Participante no. 3 del Cuarto debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁰⁹ ANEXO 8. **Participante no. 3 del Cuarto debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹¹⁰ ANEXO 8. **Participante nº. 3 del Tercero debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹¹¹ ANEXO 8. **Participante nº. 3 del Tercer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

Otro compañero del grupo ahonda como la responsabilidad implica enfrentar los hechos que se producen como consecuencias de los actos que hemos provocado “...aunque él tenía prisa, pero eso indica que aún él no tenga prisa uno tiene que ser responsable a la cosas que se le interponen en el camino...”¹¹²

Es de destacar especialmente este aporte del estudiante no. 13 apunta a solucionar conflictos por la colaboración de todos. Los equipos pueden cooperar en negociaciones concertadas incluso frente a la autoridad profesoral.

*“...Yo pienso que otra de las soluciones que se deben dar a este caso es que, por ejemplo, en el curso de nosotros, cuando ocurre un problema con un profesor o por ejemplo nos ponen un trabajo que es para el otro día y que no lo podemos hacer, existen controversias y dificultades porque no lo podemos hacer y se nos hace muy difícil, qué nosotros hacemos, bueno nos reunimos el curso, entre todos y hablamos, entonces buscamos solución, escogemos una persona que hable calmadamente para que hable con el maestro...”*¹¹³

Por lo que se puede ver, el grupo de jóvenes formados por el programa tiene un aumento positivo en sus disposiciones a la solidaridad y la cooperación. En este campo de la insolidaridad es mucho menor que sus compañeros; los porcentajes indican que la han disminuido a la mitad que sus compañeros. También tienen respuestas de incertidumbre en menos de la mitad; tienen menos confusión que ellos en estos temas. Su preferencia positiva a la solidaridad ha superado en 20 puntos de porcentajes a sus compañeros.

Los estudiantes de JOLIPAX indican un incremento en responsabilidad en el cumplimiento de reglas (ítem 19); en cumplimiento de obligaciones (ítem 20); en la solidaridad ante los enfrentamientos agresivos (ítem 21); el apoyo al profesorado (ítem 23). Por lo que los resultados muestran un impacto del programa en su acción educativa de actitudes y valores ligados a la solidaridad y la comunicación.

6.1.3. Indicador 25-30: el impacto de actitudes reconciliadoras

El indicador 25-30 propone evaluar actitudes reconciliadoras. Las relaciones pacíficas son algo más que la ausencia de enfrentamiento. Como se expresó en el capítulo 2º los conflictos son inevitables en la convivencia humana. Incluso pueden llegar a ser útiles para ver los intereses ocultos que dificultan el desarrollo de las comunidades humanas. Cuando los conflictos no se resuelven, los lazos humanos

¹¹² ANEXO 8. Participante nº. 4 del Tercer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹¹³ ANEXO 8. Participante nº. 13 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

se pueden dañar, se pueden romper, se pueden separar. Es el momento que entran en juego las actitudes reconciliadoras.

Las actitudes ligadas a la reconciliación forman parte de esa dinámica de volver a comenzar desde lo que se ha roto; de pararse en la comprensión profunda de las expectativas del otro; de captar desde la empatía que “el otro desea lo mismo que yo” en algunas partes.

Los 6 ítems de este indicador han querido descubrir esta delicada postura humana que no es fácil de enseñar a través de los libros sino a través del testimonio vivo y la reflexión profunda de los que forman.

JOLIPAX tiene dos grandes campamentos dedicados a estos procesos. Son 10 talleres distribuidos en dos fines de semana de tres y dos días respectivamente donde se someten a los jóvenes a dinámicas de completos de aislamientos. Estas jornadas son dedicadas a “sanar las propias heridas” en procesos de auto-perdón y en adiestrarlos en estrategias para restablecer las relaciones con los demás en procesos de reconciliación.

El **ítem 25** ha pretendido medir la comprensión y sus consecuencias. Los jóvenes a esas edades viven un mundo interior tan convulso, que en ocasiones no encuentran palabras para describirlo y para entrar en la interioridad del otro. No distinguen mucho entre “explicar” (referido más a lo racional) y “comprender” (más concerniente a lo integral de toda la persona). El enunciado después de muchas pruebas quedo expresado de la siguiente manera:

“...No sé por qué esforzarse por comprender a los demás. Un buen grito hace que todos entiendan...”

Como se puede ver, el ítem incluye manifestación de violencia más que conflicto. El grito es una expresión agresiva que puede llegar a herir y es común en las disciplinas familiares de los estudiantes de Republica Dominicana.

En el grupo experimental, este enunciado muestra una tendencia agresiva nula, 0.0 % en ambos porcentajes aprobatorios de la violencia; además muestra una **confusión** muy baja, del 4.8%.

Tabla 64: Niveles del ítem 25, grupo experimental

Ítem 25 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	4.8%
Favorable	47.6%
Favorable en extremo	47.6%

La tendencia positiva es francamente alta, con un 95.2 % los jóvenes de JOLIPAX rechazan los gritos y manifiestan esfuerzo por comprender a otros.

Las diferencias con el grupo de control no son muy acentuadas pues sus tendencias negativas son sólo del 4.8% con una tendencia positiva del 90.5%.

Tabla 65: Niveles del ítem 25, grupo control

Ítem 25 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	4.8%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	61.9%

El **ítem 26** hace alusión a los enfrentamientos personales y las posturas frente a la forma de enfrentarse a las fortalezas y/o debilidades de los otros. Defenderse de otros es un instinto que requiere precaución para no exagerar y sobre todo formación para nunca alcanzar niveles desmedidos de dureza e insensibilidad. Los jóvenes a esta edad no lo tienen claro. El enunciado se resumió así:

“...Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro... han logrado más que los débiles...”

Se ha perseguido evaluar la predilección común de “comprender al fuerte frente al débil”. La debilidad es algo real en el mundo estudiantil, algo que muchas veces no se explica, pero algunos estudiantes la utilizan en provecho propio por algunos.

Los resultados de esta medición son muy curiosos.

Tabla 66: Niveles del ítem 26, grupo experimental

Ítem 26 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	9.5%
Confuso	23.8%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	14.3%

El grupo experimental tuvo una **Desfavorable en extremo** del 9.5% igual a su **Desfavorable** del 9.5% para una tendencia negativa del 19% lo cual constituye una media grande frente a otras tendencia del indicador 25 – 30.

Curiosa en esta lectura es el indicador de **confusión**. Los jóvenes de JOLIPAX no tienen muy claro sus criterios de lucha entre el más fuerte y el más débil pues el 23.8% muestra incertidumbre; esta tendencia es más alta que la tendencia violenta y más alto que la respuesta ideal de **Favorable en extremo** que fue del 14.3%. La **Favorable** del 38.1% ha sido el porcentaje más alto de todas las respuestas de este ítem.

En este acápite el grupo de control ha mostrado mayor incertidumbre todavía, con 14.4 puntos por encima en su tendencia negativa que es del 33.4%.

Tabla 67: Niveles del ítem 26, grupo control

Ítem 26 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	28.6%
Confuso	19.0%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	28.6%

La lucha por el poder entre los estudiantes de la escuela, donde el más débil tiene que aceptar al más fuerte, tiene características más duras y rudas. Los estudiantes del Programa de formación han avanzado en la consideración del más débil.

El **ítem 27** atiende la violencia y la respuesta interior de los participantes y ha querido medir la compasión que pueden tener entre ellos. La compasión es una virtud necesaria, es la capacidad de padecer – con, de sentir cuando otros sienten. En muchas ocasiones no es razonamiento; es saber estar de una manera específica.

Formar en esta actitud es uno de los objetivos de los talleres dedicados a la reconciliación. El formato del texto del ítem se ha concluido como sigue:

“...Cuando hay discusión y peleas, pienso que es mejor dejarlos. Tener piedad y lástima es inútil...”

Como se puede ver, el texto reconoce como una conveniencia “No intervenir en peleas ni tener compasión”. Esos principios asumidos por las comunidades humanas, son “caldos de cultivos” para situaciones de enfrentamientos y comunidades en guerra.

El grupo experimental se sitúa con claridad en la tendencia positiva del 95.2 %; tiene una de **Favorable** del 23.8% y una **Favorable en extremo** del 71.4%.

La aceptación de la violencia en su **tendencia negativa** es del 4.8%, muy baja. La **confusión** es relevante por su ausencia del 0.0%

Tabla 68: Niveles del ítem 27, grupo experimental

Ítem 27 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	0.0%
Favorable	23.8%
Favorable en extremo	71.4%

El grupo de control tiene un comportamiento similar en la tendencia negativa, 10 puntos por debajo en su tendencia positiva y tiene porcentaje en la indiferencia del 9.5%.

Tabla 69: Niveles del ítem 27, grupo control

Ítem 27 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	52.4%

Pasando al **ítem 28** se ha tratado de enfocar los enfrentamientos escolares y las ganancias que sacan en ellos los estudiantes. Se ha tratado de partir desde una visión de relación de intereses no aclarados. Es uno de los pocos enunciados que habla visiblemente del individualismo y de los provechos que se pueden sacar en los intercambios con otros sujetos. La formulación ha quedado de este modo:

*“...En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia.
Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago...”*

Se intenta medir la compasión, sutilmente y por oposición, en este ítem. Se ha entendido como la capacidad de padecer – con de estar y sentir las conmociones de otros. La subjetividad todavía en formación de estos jóvenes necesita ser formada en estos niveles. Interesarse por el otro es un principio fundamental en la convivencia pacífica de todo grupo humano.

En el grupo experimental la tendencia negativa con su aceptación de lo violento está formada por un **Desfavorable en extremo** del 9.5% y un **Desfavorable** del 19.0% para un total de 28.5%. Es una media alta de tendencia negativa en comparación con las otras de este grupo experimental; sólo superada por los ítems 17 (42.9%) y 30 (61.9 %).

Si a este renglón se le suma la **confusión** con sus 19.0%, se llega a un total de 47.5% desde el cual se puede decir que los estudiantes del programa tienen dispersión y/o incertidumbre a la hora de la consideración de los intereses del otro y su empatía. Obsérvese en la tabla.

Tabla 70: Niveles del ítem 28, grupo experimental

Ítem 28 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	19.0%
Confuso	19.0%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	19.0%

La tendencia positiva es baja comparado con otros enunciados, donde lo **Favorable** es del 33.3% y lo **Favorable en extremo** es del 19.0% y todo suman 52.3%. Por debajo de este porcentajes de tendencia positiva sólo se encuentran los enunciados 19 (47. 8%) y el 30 (28.6%).

Sin embargo, en el Tercer debate del Grupo focal los estudiantes hacen un ejercicio de comprensión de la interioridad de los otros en unas condiciones difíciles. Esta opinión que se expone, aportó dinamismo al debate en cuando mostró un ejercicio claro de empatía a un estudiante que pasaba una prueba: “...*Alejandro al no pedirle la disculpa necesaria a Paquita, se empeoraron las cosas, comenzaron así una discordia entre los dos compañeros...*”¹¹⁴

La participante no. 7 de este debate hace un ejercicio de comprensión muy humano frente a una situación donde ella misma fue la que provoca el deterioro. A pesar de estar implicada de manera intensa, la estudiante hace un ejercicio notable de comprensión de una compañera afectada y víctima de la situación.

*“...Otra experiencia que a mí me pasó, por ejemplo en octavo, hay personas que le ponen mucho empeño a hacer algo y teníamos que entregar un proyecto de artística y yo estaba un poquito ajetreada, porque no estaba terminado el proyecto y entonces un momento me caí para atrás en el asiento y le tumbé el proyecto a la compañera, yo le pedí disculpa y le ayudé a arreglarlo, pero ella estaba tan agresiva y estaba como tan encerrada, porque le había puesto tanto empeño a su proyecto, que se me fue a mala palabras y agresiones, entonces viéndolo de ese punto, hay personas que le ponen mucho empeño a algo, entonces la otra persona no sabe lo que le costó...”*¹¹⁵

El grupo de control en este punto tuvo un comportamiento más acentuado en la incertidumbre del manejo de los propios intereses frente a los intereses de los otros. La tendencia negativa fue de 57.1% que junto con una alta **confusión** del 23.8 % harían un incertidumbre muy alta del 80.9% frente a esta postura humana de interesarse por los otros.

Tabla 71: Niveles del ítem 28, grupo control

Ítem 28 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	9.5%
Desfavorable	47.6%
Confuso	23.8%
Favorable	14.3%
Favorable en extremo	4.8%

¹¹⁴ ANEXO 8. Participante 1 del Tercer debate Grupo Focal, grupo experimental

¹¹⁵ ANEXO 8. Participante nº. 7 del Tercer debate, Grupo Focal, grupo experimental

La tendencia positiva como se puede apreciar fue baja, del 19.1%; sólo superada por los enunciados 19 (18.0%) y 30 (9.5%).

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 28 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.040$), de modo que se puede rechazar la hipótesis nula de que no existe diferencia significativa entre ambos grupos aun proviniendo de la misma población y se acepta la hipótesis alternativa de que la diferencia obtenida no es debido al azar, sino a la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, es correcto suponer que el programa JOLIPAX ha servido para mejorar las actitudes de reconciliación, especialmente la disposición a interesarse por el otro como principio fundamental de la convivencia pacífica de todo grupo humano.

Tabla 72: Rango promedio del ítem 28, grupo experimental y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.	Grupo Experimental	21	25,26	530,50
	Grupo Control	21	17,74	372,50
	Total	42		

Tabla 73: Estadísticas de contraste en el ítem 28, grupo experimental y control

Estadísticos de contraste ^a	
	En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.
U de Mann-Whitney	141,500
W de Wilcoxon	372,500
Z	-2,052
Sig. asintót. (bilateral)	,040

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

El ítem 29 entra de lleno en el campo de la reconciliación. Sin esfuerzo apaciguador no hay convivencia posible. Todo grupo humano tiene enfrentamientos, que de una forma u otra, y estos se tienen que solventar. No solamente tratar de sanar las raíces que provocaron las pugnas, hay que detener lo que ocurre cuando esto es violento. El ítem ha quedado expresado así:

“...Cuando dos personas se enfrentan a golpes, no me esfuerzo mucho, las dejo metidas en su rollo y me voy...”

Literalmente la convivencia humana implica parar peleas que estén haciendo daño a los que participan en ella. Las reacciones del grupo experimental son esperanzadoras.

Tabla 74: Niveles del ítem 29, grupo experimental

Ítem 29 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	23.8%
Favorable	42.9%
Favorable en extremo	33.3%

Como se puede ver el grupo experimental muestra una tendencia a la violencia que es nula (0.0%). Aunque es verdad que la **confusión** es del 23.8%. Por lo que se ve el grupo experimental tiene un porcentaje donde uno de cada cuatro alumnos tiene dudas sobre si debe o no parar una pelea cuando ocurre. Aunque también es verdad que la tendencia positiva (75.2%) es alta con una de **Favorable** 42.9% y una **Favorable en extremo** de 33.3%.

En los debates afloran opiniones que acrecientan esta postura.

“...Alejandro al no pedirle la disculpa necesaria a Paquita, se empeoraron las cosas, comenzaron así una discordia entre los dos compañeros...”¹¹⁶

El grupo de control tiene un nivel de incertidumbre mayor con un 33.3% de **confusión**. La tendencia positiva es del 57.2%. Con 17.5 puntos menor que la tendencia positiva del grupo experimental.

¹¹⁶ ANEXO 8. Participante 1 del Tercer debate Grupo Focal, grupo experimental

Tabla 75: Niveles del ítem 29, grupo control

Ítem 29 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	9.5%
Confuso	33.3%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	28.6%

El **ítem 30** refleja de nuevo las formas de manejar las relaciones humanas tratando de encontrar elementos reconciliadores antes las disyuntivas de intereses. Alude a la molestia que en ocasión pueden causar los otros; y también aluden a los recursos para solucionar esa molestia y por ultimo alude a las aspiraciones que se espera con ellas. El texto final se ha mostrado en la siguiente versión:

“...Cuando alguien comienza a molestar, le hago una advertencia y tiene que someterse...”

Aquí en esta afirmación “someterse” es una palabra clave. Implica no reconciliación, sino una parte supeditada a la otra. La combinación de verbos “hago una advertencia” muestra postura fuerte, casi violenta. Hay un autoritarismo velado en toda la frase que los estudiantes tendrían que tomar postura frente a él.

La respuesta es desalentadora en el grupo experimental. Muestra la preferencia a la violencia más alta de todas las tendencias negativas del grupo experimental en toda la indagación.

Tabla 76: Niveles del ítem 30, del grupo experimental

Ítem 30 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	61.9%
Confuso	9.5 %
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	0.0%

Como se puede apreciar el 61.9% de los estudiantes del grupo experimental contestaron la n°. 2 que significa que estaban “de acuerdo” con la afirmación. Casi dos de cada tres estudiantes del grupo JOLIPAX ven conveniente reaccionar con advertencias para el sometimiento. Es la preferencia negativa más alta de todas las

respuestas de la indagación. Ninguna fue más alta que esta. El manejo de la autoridad se percibe con predisposición impositiva entre ellos.

Si este número se une a la **confusión** (9.5%) supera el 70% de incertidumbre entre los estudiantes frente a esta postura vital.

La tendencia positiva como se puede apreciar es solo del 28.6% con un 0.0% de **Favorable en extremo**.

Sin embargo, en el grupo focal se hacen recomendaciones a superar la agresividad por la empatía y la comprensión. La calidad de la interacción como raíz de las respuestas.

“...Yo también pienso que, que incentivar a todo el mundo, incentivarlo, darle una charla, aclararles... que las personas son adaptables, dependiendo de cómo ellas reciban una reclamación o le llamen la atención, ellas se adaptan y devuelven según sea la misma atención, o sea si le llaman la atención salvajemente, eh, de modo agresivo, le devolverán agresivamente, si se le llama la atención calmadamente, la persona puede calmarse y devolver la misma empatía que hay entre las dos personas...”¹¹⁷

El grupo control tiene un comportamiento similar, con el agravante que un 14.3% de ellos vieron la respuesta como la ideal. Por lo cual mostraron una **Desfavorable en extremo** fuerte en ese campo. Sumado con su **Desfavorable** dio también como resultado una tendencia violenta del 66.7%

Tabla 77: Niveles del ítem 30, grupo control

Ítem 30 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	14.3%
Desfavorable	52.4%
Confuso	23.8%
Favorable	9.5 %
Favorable en extremo	0.0 %

¹¹⁷ ANEXO 8. Participante nº. 8 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

Resumen de resultados sobre los indicadores 25-30

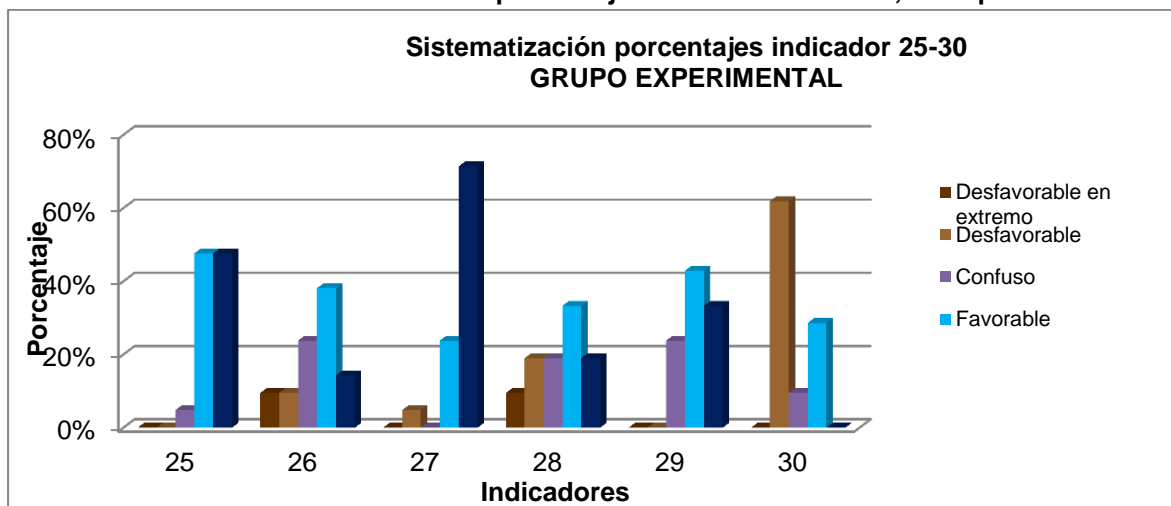
Se expone a continuación las tablas de porcentajes para lecturas generales de ambos grupos para poder apreciar los resultados con mirada panorámica. Además algunas deliberaciones a partir de los aportes de los propios estudiantes.

La tabla general de porcentajes del Indicador 25-30 grupo experimental.

Tabla 78: Sistematización de los porcentajes del indicador 25-30, grupo experimental

Sistematización porcentajes indicador 25-30 EXPERIMENTAL						
Niveles	25	26	27	28	29	30
Desfavorable en extremo	0.0%	9.5%	0.0%	9.5%	0.0%	0.0%
Desfavorable	0.0%	9.5%	4.8%	19.0%	0.0%	61.9%
Confuso	4.8%	23.8%	0.0%	19.0%	23.8%	9.5%
Favorable	47.6%	38.1%	23.8%	33.3%	42.9%	28.6%
Favorable en extremo	47.6%	14.3%	71.4%	19.0%	33.3%	0.0%

Gráfico 9: sistematización de los porcentajes del indicador 25-30, G. Experimental



La tabla de porcentajes medios del Grupo experimental ha quedado como sigue:

Tabla 79: Media del indicador 25 – 30, grupo experimental

Media 25-30 EXPERIMENTAL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	3.2%
Desfavorable	16.0%
Confuso	13.6%
Favorable	36.0%
Favorable en extremo	31.2%

Gráfico 10: Media grupo experimental en la actitud reconciliadora, indicador 25-30

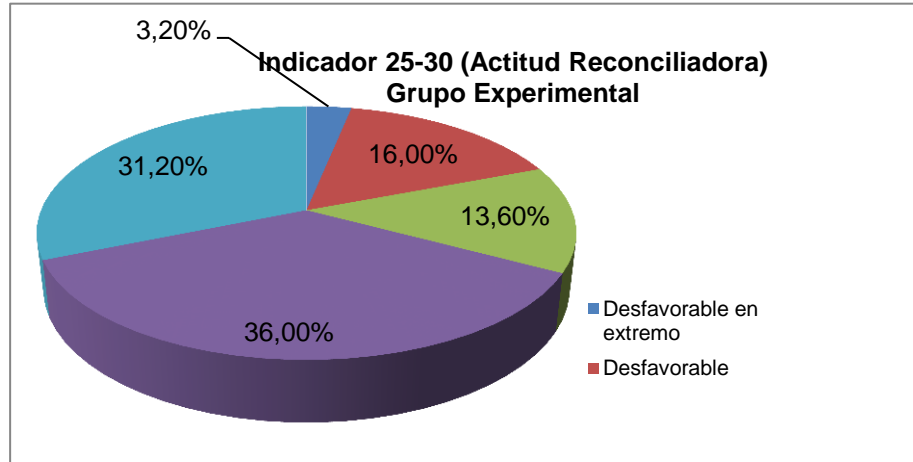
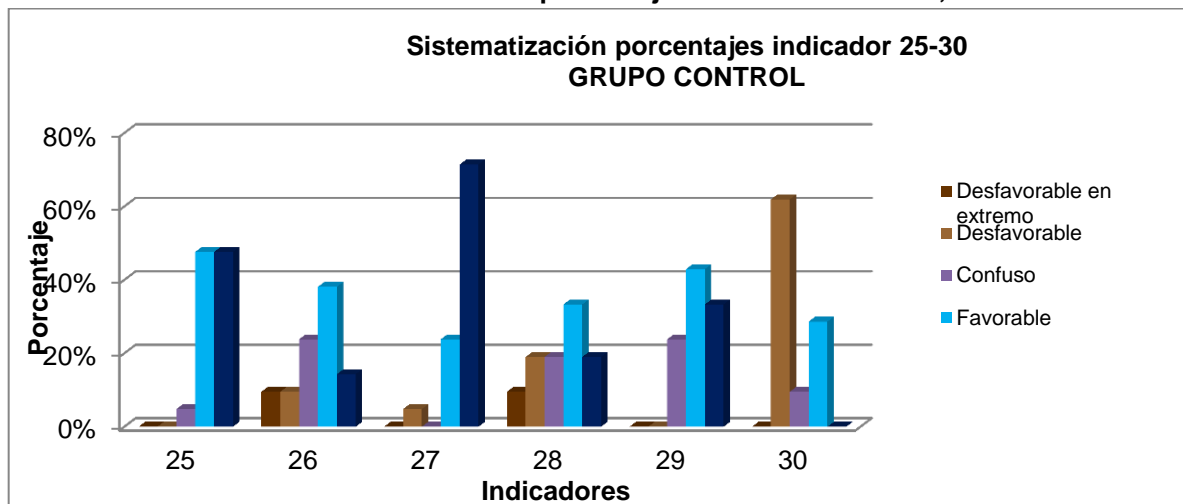


Tabla de sistematización de porcentajes del indicador 25-30 grupo control señala los siguientes resultados:

Tabla 80: Sistematización de los porcentajes del indicador 25-30, grupo control

Sistematización porcentajes indicador 25-30 CONTROL						
Niveles	25	26	27	28	29	30
Desfavorable en extremo	0.0%	4.8%	0.0%	9.5%	0.0%	14.3%
Desfavorable	4.8%	28.6%	4.8%	47.6%	9.5%	52.4%
Confuso	4.8%	19.0%	9.5%	23.8%	33.3%	23.8%
Favorable	28.6%	19.0%	33.3%	14.3%	28.6%	9.5 %
Favorable en extremo	61.9%	28.6%	52.4%	4.8%	28.6%	0.0 %

Gráfico 11: sistematización de los porcentajes del indicador 25-30, G. Control

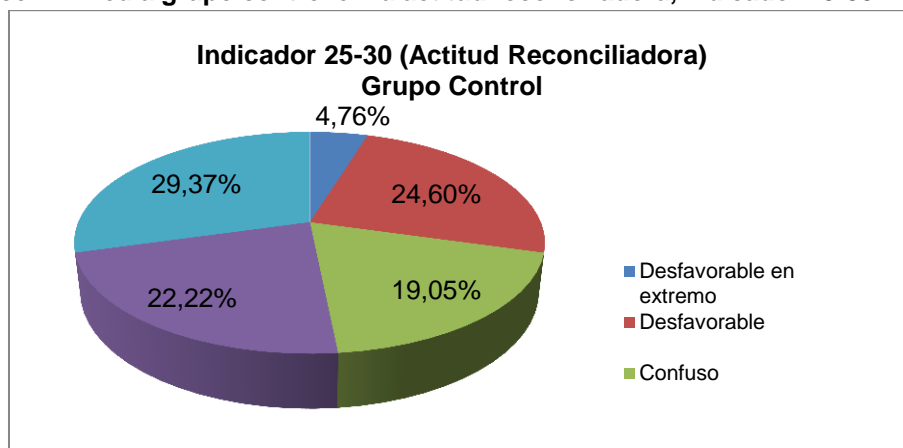


La tabla de porcentajes medios del Grupo de control ha culminado como se muestra.

Tabla 81: Media del grupo control del indicador 25-30

Media 25-30 CONTROL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8 %
Desfavorable	24.6%
Confuso	19.0%
Favorable	22.2%
Favorable en extremo	29.4%

Gráfico 12: Media grupo control en la actitud reconciliadora, indicador 25-30



Según el **Indicador 25 – 30** que mide las actitudes hacia la reconciliación las tendencias de los grupos son como siguen.

El grupo de control, que muestra una mentalidad común en los compañeros de la comunidad educativa, tiene

- ◆ una tendencia a reacciones violentas del 29.38%
- ◆ una tendencia a respuestas confusas del 19.03%
- ◆ una tendencia a la convivencia del 51.60%

El grupo JOLIPAX tiene un incremento en su disposición a la armonía:

- ◆ una tendencia violenta que ha disminuido a un 19.03%
- ◆ una tendencia a las respuestas confusas que ha rebajado a un 13.48%
- ◆ una tendencia a la convivencia que ha crecido al 66.48% y en concreto a interesarse por el otro como punto de partida de la reconciliación.

Este indicador muestra que las actitudes de reconciliación son las de menor impacto y crecimiento en el programa. En otros campos actitudinales el impacto ha sido mayor. Habría que estudiar por qué razón el programa, teniendo una batería amplia de talleres y actividades en estos temas, ha producido menos los frutos que los otros campos de formación.

Sin embargo se pueden destacar tres ítems que muestran un crecimiento suficientemente significativo en los estudiantes del programa. El 28 referido a “buscar los propios beneficios en los enfrentamientos”, el 29 concerniente a “alejarse en las peleas entre dos” y el 30 alusivo a “alcanzar el sometimiento del compañero a través de la dureza de trato”.

En el ítem 28 el contraste es alto. Si el grupo JOLIPAX tiene 52.3% de rechazo a la violencia que encierra el enunciado, el otro grupo arroja un 19.1% solamente de rechazo a la violencia. El grupo formado no busca ya su propio interés; por lo que se ve apunta, más que el común de los estudiantes a buscar la integración con los todos.

El ítem 29 muestra un contraste menor que el anterior pero también alto. Si los estudiantes de la escuela buscan un 57.2 % de respuestas de concordia, los estudiantes del programa buscan un 76.2 % de comunión. Por lo que se ve, sólo uno de cada cuatro se iría en un enfrentamiento donde otros se golpean; los otros tratarían de hacer algo por el fenómeno de la violencia.

Por último el ítem 30 presenta también un gran contraste: 19.1 de puntos supera el **Favorable** en los porcentajes del grupo formado en el programa por encima del grupo no formado. Aunque es verdad que solamente un 28.6% de estudiantes del programa rechazarían someter al otro a su advertencia dura, es verdad que la mentalidad de jóvenes del centro opina que es la actitud adecuada pues la rechazan en un pobrísimo 9.5%. Aunque imponerse al otro es una tendencia entre los estudiantes de esa barriada, los estudiantes entrenados por el programa han logrado colocarse en una postura de “no imposición” menos acentuada.

Este relativo empoderamiento en las actitudes reconciliadoras se percibe en las Entrevistas a Profundidad de los estudiantes. Ellos dan fe de un avance significativo en la conceptualización cuando comienzan a usar en su vida cotidiana ideas como los estereotipos, prejuicios, discriminación¹¹⁸ o empatía¹¹⁹; también en el ámbito de comprenderse a sí mismos y a otros después de pasar los dolorosos

¹¹⁸ ANEXO 11. **Estudiante no. 2 en el Párrafo no. 13**, Entrevista a Profundidad

¹¹⁹ ANEXO 11. **Estudiante no. 2 en el Párrafo no. 14**, Entrevista a Profundidad

caminos del auto perdón y la reconciliación.¹²⁰ Al desprenderse de las cargas rencor y resentimientos y se sentían liberadas.¹²¹

“...he sido más, más tolerante, porque antes yo era un poco intolerante, si una persona me pedía algo y yo no estaba de ánimo, yo, yo a veces respondía agresivamente, ahora si algo me molesta, yo trato de decirlo de una forma más, más calmada...”¹²²

También se percibe el desarrollo de la tendencia reconciliadora en los debates de Grupo Focal y en especial el Segundo Debate. En este debate los estudiantes han tenido que solucionar un conflicto donde una profesora agresiva reta a una estudiante¹²³. La solución de este caso les ha llevado a los estudiantes de JOLIPAX que las otras tres soluciones.¹²⁴ En los estudiantes del programa aparece una mirada comprensiva, justa y crítica al papel de docentes y estudiantes. Parte de estas participaciones se vieron ya cuando se todo el delicado equilibrio de opiniones que tenían sobre el profesorado en el ítem 17.

La primera consideración consistente de sus propuestas de solución es la exigencia a la docente de comprender su rol; este es un elemento estabilidad para el grupo de estudiantes que maduran bajo su supervisión. Destacan con propiedad que la clase depende de ella; ejerce un liderazgo que no debe olvidar: *“...se ve como una falta de profesionalidad, porque eh, la adolescente, o sea la estudiante es una adolescente y tiene menos madurez...”¹²⁵*

Después hacen una invitación al esfuerzo de ambas partes por comprenderse y tienen una mirada crítica a la profesora por no crear un espacio que facilitara en entendimiento, la comprensión.¹²⁶

Otra recomendación de un tercer participante es integrar las diferencias de visión y de sentimientos para que no dominen las pasiones. Los jóvenes destacan con agudeza la necesidad de comprender las necesidades de ambas partes: *“...ellas*

¹²⁰ ANEXO 10. **Estudiante no. 1 en el Párrafo no. 10**, Entrevista a Profundidad

¹²¹ ANEXO 13. **Estudiante no. 4 en los Párrafos no. 19, 20 y 21**, Entrevista a Profundidad

¹²² ANEXO 11. **Estudiante no. 2 en el Párrafo no. 19**, Entrevista a Profundidad

¹²³ Este segundo debate se refiere a una profesora que como no logro la disciplina de una estudiante, le sugiere un enfrentamiento personal fuera de las instalaciones de la escuela. Este texto es un caso real de una docente que en ocasiones, ante la impotencia de su esfuerzo, recurre a estos comportamientos rechazados tanto por estudiantes como por profesores.

¹²⁴ Se coloco este caso por sutil sugerencia de la dirección. Hay que reconocer que por ser institución pública la dirección no puede sancionar tan fácilmente a un educador. Están muy protegidos por las normativas.

¹²⁵ ANEXO 8. **Participante nº.2 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹²⁶ ANEXO 8. **Participante nº.2 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

*tenían una diferencia, a Silvia no le gustaba que le llamaran la atención y a la maestra no le gustaba que los estudiantes le contestaran o le hablaran mal entonces ella lo llevó muy a lo personal...*¹²⁷

De mucha calidad es el comentario donde los muchachos JOLIPAX apuntan como el cargo no agregaba prestigio humano; el profesional tiene que hacerse digno del lugar que ocupa frente a otros. Los estudiantes recalcan la necesidad de evitar que las diferencias (en este caso de cargos escolares) hagan sentir a los otros menos importantes e inferiores. *“...entonces uno no puede dejar que las diferencias que uno tiene por el cargo o la posición social que uno ocupa en la sociedad, eso haga que la otra persona se sienta, eh, menos, o sea, menos importante...”*¹²⁸.

Y por eso recomiendan tolerancia e integración. Destacan como la autoridad no está por encima de la dignidad personal.

*“...y la profesora le quiso dar a conocer a ella... que ella era la superior, que ella era la que mandaba y que por eso tenía que respetarla; sin embargo, ella tenía que entender que las dos son seres humanos, entonces el hecho de que ella ocupara un cargo alto no le quitaba ni tampoco le agregaba...”*¹²⁹

Proponen la actitud reconciliadora con la disculpa de los estudiantes a los profesores como un camino positivo de reconciliación y apaciguamiento. Mencionan claramente la necesidad de alimentar las actitudes positivas como camino de estabilidad en las relaciones y auto dignificación.¹³⁰

Y hacen la recomendación firme a la actitud reconciliadora a la docente. Sobre todo alude a la estrategia de dejar que se calmen los ánimos para lograr mejores frutos y acercamientos. Los estudiantes de JOLIPAX hacen una invitación a que los profesores también pueden tener una actitud reconciliadora frente a los estudiantes. Como dice el testimonio al final eso permitiría que la profesora expresara sus expectativas y fuera respetada.

“...Porque también está el reconocer, también de la maestra que está actuando mal, podría ser que no sea el mismo día, porque un conflicto cuando se calienta así... no va a haber exactamente ese cambio totalmente radical, pero si al otro día o en su clase, decirle, mire alumno usted me

¹²⁷ ANEXO 8. Participante nº. 3 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹²⁸ ANEXO 8. Participante nº. 3 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹²⁹ ANEXO 8. Participante nº. 3 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹³⁰ ANEXO 8. Participante nº. 4 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental).

*disculpa porque mi actitud fue incorrecta, porque yo quiero que mi clase se respete mi hora y no haga esto, eso o lo otro...*¹³¹

Otro estudiante muestra talento al describir como la comprensión es la que permite, que casos como estos, no pasen a desintegrarse en una situación de violencia. La actitud de desafío es negativa para situaciones de integración y contrarias a las actitudes de reconciliación. El reto es un camino pobre a la resolución de los conflictos.¹³²

Perciben la ausencia de ética de la profesora en el manejo de las relaciones. Los estudiantes muestran un desarrollo de la capacidad de evaluación de situaciones delicadas. Contrario al grupo control que conociendo el caso hizo una solución pobre de la profesora que ya es conocida en la escuela por sus retos violentos a los estudiantes. Los estudiantes definen como retar a un estudiante, provocarlo es una falta grave a la moralidad del acto educativo en el cual participan.

*“...ahora bien, como en este caso no se da, yo considero que de parte de la, de la profesora, fue poco ético eso que ella dijo de, de, de que en la escuela eran iguales pero en la calle era distintas, ahí hubo falta de ética tanto de su moral como de su profesionalidad...”*¹³³

Exponen también su enriquecimiento alcanzado en la mirada social a los comportamientos entre las personas y los seres humanos en sus reacciones al convivir. Plantean que no se debe justificar comportamientos como estos por el hecho de ser educadora. Al justificar lo mal hecho no se está motivando al buen comportamiento de las comunidades humanas. Los estudiantes distinguen entre respeto y permisividad sobre todo cuando esta última acredita acciones que no pueden ser justificadas. Hablando de los malos comportamientos docentes dicen:

*“...en ocasiones hasta nosotros mismos los estudiantes, las justificamos, cuando si nos ponemos a ver de un modo un poco más objetivo, tampoco está bien...”*¹³⁴

Los comentarios hacen un diagnóstico muy agudo al comportamiento de la profesora, nunca a su persona. Identifican su ausencia de actitud comprensiva; ella no ve la necesidad interior de Silvia y su inmadurez por la edad. Eso alimenta

¹³¹ ANEXO 8. **Participante nº. 4 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental.

¹³² ANEXO 8. **Participante nº. 5 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹³³ ANEXO 8. **Participante nº. 5 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹³⁴ ANEXO 8. **Participante nº. 6 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

más rebeldía en la estudiante. La falta de percepción de lo que necesitan, sobre todo por aquellos sobre las cuales deben tenerla, no facilita las relaciones.

“...En ese momento Silvia lo que hacía más era necesitar de la profesora, de que la profesora le ayudara a ser un poquito menos rebelde; si ustedes se dan cuenta, eso, lo que hizo... fue que le puso una carga más de rebeldía, ya que la actitud de la profesora desde el principio fue rebelde y la terminó también con un reto...”¹³⁵

Otro elemento que salió con mucha fuerza en el debate es la personalización del acto educativo. Los estudiantes con mucha agudeza indican que los profesores, por el trato diario conocen las reacciones de los estudiantes y para cada uno necesitan reaccionar de manera adaptada a ellos. Para cada estudiante un tipo de comportamiento.¹³⁶ La formación personalizada es la vía adecuada de crecimiento comunitario. Y para esto aluden que hay que educar para la comprensión a los mismos profesores.

“...también los profesores como dirigente deben tener cuidado de cómo se dirigen a ciertos tipos de estudiantes, no todo el mundo reacciona de la misma manera, hay que educar tanto a nosotros los estudiantes como a los profesores, en cómo tratar cierto tipo de persona...”¹³⁷

En el debate no se parcializan; también perciben la pérdida de la percepción por ambas partes: de la profesora y de la estudiante. Las reacciones de ambas fueron exaltadas: la estudiante le falta el respeto a la profesora, la profesora se deja llevar por el de “modo inmaduro”. Esta falta de respeto de ambas les hace proponer en la necesidad de la intervención de la dirección del centro para que haga un esfuerzo por soluciones mayores de corrección comunitaria.¹³⁸

Proponen manejo de conflicto a través de la interacción y la aproximación. El acercamiento es el camino. La expresión de las expectativas mejora las respuestas y crea las actitudes reconciliadoras y comprensivas.

“...yo diría que la solución sería que la profesora como es más adulta y más mayor, llamar a Silvia fuera del curso y hablaran calmadamente fuera de la situación, para que así aclararan los puntos de que en hora de ella no, ella quiere que le estén hablando y que aclaren los puntos para que una próxima vez no se repita o que propongan y tomar una cita con la psicóloga o

¹³⁵ ANEXO 8. Participante nº. 6 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹³⁶ ANEXO 8. Participante nº. 8 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹³⁷ ANEXO 8. Participante nº. 8 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹³⁸ ANEXO 8. Participante nº. 7 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

psicólogo del colegio y hablar sobre el respeto y sobre la empatía entre profesor y alumno, con un psicólogo escolar...¹³⁹

Es una alusión clara y pertinente a la empatía y el intercambio comprensivo para proyectar en el futuro mejores correspondencias entre profesores y estudiantes.

Como se puede apreciar los crecimientos en valores y actitudes referidas a la reconciliación, aunque visibles, no son tan impactantes como en las actitudes dialogantes y solidarias. El grupo JOLIPAX tiene un incremento en su disposición a disminuir las actitudes de aversiones que ha decrecido en un 19.03% si se compara con el grupo control. Tiene menos respuestas erráticas en estos campos y su tendencia a la superación de los rencores para construir convivencia ha crecido.

Gracias al programa el grupo ha mejorado sus respuestas en tres situaciones: cuando se buscan los propios beneficios en los enfrentamientos (ítems 28); buscar soluciones en peleas entre compañeros (ítems 29) y en el tratar de someter al otro por la fuerza (ítems 30). De estas tres situaciones especialmente significativas desde el punto de vista estadístico fue el ítem 28 por las comprobaciones no paramétricas donde se ve claramente confirmado el avance.

6.1.4. Indicador 31-38: el impacto en actitudes tolerantes

El indicador 31 - 38 estudia la evaluación de las actitudes que se muestran frente al diferente: la inclusión, el respeto a la diversidad y la tolerancia. La convivencia no puede sostenerse en la uniformidad. Pretenderlo es dañar la posibilidad de ser distinto, de pensar de otra manera, de reaccionar de modo original. El desarrollo de las personalidades necesita tener atmosferas de reconocimiento.

Mezclados entre ellos hay dos dedicados a evaluar el acoso y la instigación pero serán objeto de exposición en el punto a continuación.

El **ítem 31** toca específicamente el tema del respeto a la diversidad. Lo distinto y diferente, es cotidiano y hasta necesario. Ver su presencia y aceptarla pasa por hacer la indulgencia necesaria de toda convivencia. En el enunciado se hace alusión a imponer a otros lo que se hace. La imposición es en esos ambientes, poder, fuerza, prestigio. La frase después de opiniones diversas ha quedado así:

¹³⁹ ANEXO 8. **Participante nº. 9 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

“...Respetar a los que hacen cosas distintas a las que yo hago es una tontería, hay que imponer lo que todos hagan lo mismo que yo...”

En el grupo experimental, no sólo ha habido una tendencia agresiva nula del 0.0% y una **confusión** de respuesta nula también, del 0.0%; la tendencia a la armonía ha sido del 100% con una **Favorable** muy baja del 4.8% y una **Favorable en extremo** de 95.2%. Ningún ítem de toda la indagación recibió esta combinación de porcentajes a lo largo de toda la indagación.

Tabla 82: Niveles del ítem 31, grupo experimental

Ítem 31 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	0.0%
Favorable	4.8%
Favorable en extremo	95.2%

Este **favorable en extremo** es necesario tenerlo en cuenta. Indica una claridad no sólo en el pensamiento, sino también en las reacciones; con muy poco nivel de restricciones. Aceptar al diferente sea como sea.

El debate ofrece un aporte parecido. Muestra la visión que el camino de respeto al otro, a su dignidad es el camino para reaccionar en la línea de la convivencia. Comentando entre los conflictos entre profesores y estudiantes afirman como el respeto previene el conflicto.

“...Desde el principio para la solución inmediata, si el respeto hubiese sido presente en ese momento, esta situación no se da, porque desde el principio, inmediatamente la profesora llama la atención a la estudiante, la estudiante no iba a reaccionar de esa manera, entonces la solución primordial es el respeto...”¹⁴⁰

El grupo de control tuvo un desempeño similar en cuanto a la tendencia positiva, aunque con distinta distribución, como se puede ver en el cuadro de abajo. En este grupo un caso considero que era mejor abstenerse de compromiso y opinó con una respuesta indiferente que para esta indagación se considera confusa.

¹⁴⁰ ANEXO 8. Participante nº. 5 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

Tabla 83: Niveles del ítem 31, grupo control

Ítem 31 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	4.8%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	61.9%

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 31 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.09$), de modo que se puede rechazar la hipótesis nula de que no existe diferencia significativa entre ambos grupos y se acepta la hipótesis alternativa de que, aun proviniendo de la misma población estudiantil, la diferencia obtenida no es debido al azar, sino a la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, el programa JOLIPAX ha servido para mejorar actitudes de tolerancia, especialmente la disposición a respetar al otro, a lo distinto y diferente, sin imponer las propias ideas o convicciones.

Tabla 84: Rango promedio del ítem 31, grupo experimental y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Respetar a los que hacen cosas distintas de las que yo hago es una tontería; hay que imponer que todos hagan lo mismo que yo	Grupo Experimental	21	25,02	525,50
	Grupo Control	21	17,98	377,50
	Total	42		

Tabla 85: Estadísticas de contraste en el ítem 31, grupo experimental y control

Estadísticos de contraste^a

	Respetar a los que hacen cosas distintas de las que yo hago es una tontería; hay que imponer que todos hagan lo mismo que yo
U de Mann-Whitney	146,500
W de Wilcoxon	377,500
Z	-2,611
Sig. asintót. (bilateral)	,009

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

El **ítem 32** indaga las visiones y posturas frente a los temas de la inmigración y de la homofobia. Dos temas delicados en República Dominicana. Se ha pretendido hacer que tomaran posturas frente a estos tipos de presencias sociales. Por tanto también tocan los principios de respeto a la diversidad. El enunciado se les ha presentado a los estudiantes de ambos grupos con esta formulación:

“...Haitianos y homosexuales hay que aclararles que no pueden compartir con otros. Si hace falta, se les golpea...”

La atmósfera de alusión ha sido la violencia física con la alusión al golpe que menciona la frase. Las respuestas han sido:

Tabla 86: Niveles del ítem 32, grupo experimental

Ítem 32 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	9.5%
Confuso	4.8%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	66.7%

Como se puede ver la tendencia violenta es muy baja con el 9.5% y también la **confusión** con el 4.8%. No así la tendencia a la concordia que ha sido del 85.7%

con otro 66.7% de favorable en extremo. O sea que dos de cada tres estudiantes formados por el programa ven la necesidad de rechazar el maltrato a los haitianos.

Se refuerza estas conclusiones de la estadística con los resultados del Debate del Grupo focal. Los estudiantes recomiendan reformar la conciencia sutil del lenguaje que a veces se hace intolerante. Curiosamente este aporte matiza el resultado de estas respuestas en este enunciado. Los estudiantes abogan por crear una conciencia como camino para que no se formen situaciones de exclusión.

“...Nosotros en el grupo planteamos, que, por ejemplo, si hay un mal y nos lo ponen a darle una característica, decimos “oscuro... algo malo es oscuro”, entonces ya, inmediatamente eso viene a aceptar la psicología de una persona negra... entonces, si todos tomamos así... como, acusamos con algo determinada cosa, y va a causar problema a diferentes personas, dependiendo de cómo sea, entonces a largo plazo sería crear conciencia entre cada persona, porque si cada una tiene conciencia, desde el principio se hubiese solucionado ese problema...”¹⁴¹

El grupo de control tiene desempeño parecido con una tendencia negativa nula y una tendencia positiva del 81.0%.

Tabla 87: Niveles del ítem 32, grupo control

Ítem 32 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	19.0%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	52.4%

El **ítem 34** se orienta a la exclusión social y sus posturas. El estudiante de esta edad maneja la imagen social con mucha preocupación. Lo que otros no aceptan, él se inclina a rechazarlo también. Quiere ser como los demás, no diferenciarse.

Los estudiantes, que por alguna razón muestran timidez, distracción, retraimiento, poco reconocimiento social, constituyen una opción de rechazo para los estudiantes que aspiran a ser “normales”. Cuidadosamente se ha seleccionado esta frase:

¹⁴¹ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

“...A los estudiantes débiles hay que tratar de no compartir con ellos. Al final te traen mala imagen...”

La frase clave de este ítem es la referida a la imagen negativa sobre el estudiante débil que maltratan las comunidades juveniles. En muchos casos, pequeños rasgos débiles que muestran personalidades en desarrollo, son exagerados en beneficio de los más hábiles o influyentes. El cuadro muestra a continuación los porcentajes.

Tabla 88: Niveles del ítem 34, grupo experimental

Ítem 34 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	4.8%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	71.4%

También este ítem ha representado para el grupo experimental una baja tendencia a la violencia, del 4.8%; una baja incertidumbre con una **confusión** del 4.8% y una alta tendencia positiva del 90.4% con la **Favorable** en 19.0% y la **Favorable en extremo** en 71.4%.

En el grupo control la tendencia violenta es del 0.0% y la tendencia positiva a la comunión ha sido de 10 puntos menos de porcentaje que el anterior con un 85.7%

Tabla 89: Niveles del ítem 34, grupo control

Ítem 34 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	9.5%
Favorable	28.6%
Favorable en extremo	57.1%

El **ítem 35** evalúa la actitud tolerante. Los desprecios no siempre son violencias. Otras veces sí lo son. Algunas veces son muestras externas de desconciertos internos. La frase que se ha propuesto indica perplejidad frente a comportamientos visibles y agresivos. La postura podría indicar realismo pero el verbo despreciar da

un tono cargado al enunciado. Para probar a los implicados en la investigación se ha escrito este texto:

“...Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer...”

Las respuestas han sido:

Tabla 90: Niveles del ítem 35, grupo experimental

Ítem 35 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5%
Favorable	61.9%
Favorable en extremo	23.8%

Como se ve el grupo experimental muestra una bajísima tendencia violenta con solo un 4.8% y una **confusión** del 9.5%. El rubro con porcentaje más alto es la **Favorable** con un 61.9% que unido a la **Favorable en extremo** con un 23.8%, hacen una tendencia positiva del 85.7%. O sea que los estudiantes de JOLIPAX tienden a responder sin desprecio antes estudiantes débiles.

El Grupo control tiene definitivamente un comportamiento más errático. Ya la simpatía por la propensión violenta es del 28.6%. Este porcentaje es mayor que toda su tendencia positiva, que es del 23.8%. Lo que hace a este porcentaje interesante, es la **confusión** del 42.9%.

Tabla 91: Niveles del ítem 35, grupo control

Ítem 35 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	28.6%
Confuso	42.9%
Favorable	19.0%
Favorable en extremo	4.8%

Es el porcentaje de **confusión** más alto de toda la indagación, incluyendo los dos grupos. Sólo la supera la indiferencia de este mismo grupo de control en el ítem 19

con un 38.1%. Esto quiere decir que los estudiantes comunes de la escuela Zegrí tienen incertidumbre alta a la hora de reconocer y actuar cuando se comete el desprecio del débil. Frente a episodios de desprecio del otro, los estudiantes comunes de la escuela no saben qué hacer.

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 35 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.000$), de modo que se rechaza la hipótesis nula de no diferencia entre ambos grupos y se acepta la hipótesis alternativa de que, aun proviniendo de la misma población estudiantil, existe diferencia significativa tras la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, a la vista de este resultado permite inferir que el programa JOLIPAX ha servido para mejorar las actitudes de tolerancia, especialmente la disposición a no despreciar a los débiles.

Tabla 92: Rango promedio del ítem 35, grupos experimental y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer	Grupo Experimental	21	27,31	573,50
	Grupo Control	20	14,38	287,50
	Total	41		

Tabla 93: Estadísticas de contraste en el ítem 35, grupos experimental y control

Estadísticos de contraste ^a	
	Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer
U de Mann-Whitney	77,500
W de Wilcoxon	287,500
Z	-3,639
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

El **ítem 36** vuelve a incursionar en la tolerancia y la inclusión utilizando la imagen de un compañerismo poco ético que maneja el rumor y la desacreditación. Para

los dominicanos los “raros” en general son los homosexuales. La frase fue estudiada para que pudiera entenderse también como los que se desempeñan como muy inteligentes sin integrarse del todo a los demás. Comportamientos no incluyentes como este, son agresiones sutiles que pueden llegar a desencadenar violencias más evidentes. El texto ha dicho esto:

“...Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte...”

Las respuestas al ítem se vuelven variadas y asombrosamente repartidas.

Tabla 94: Niveles del ítem 36, grupo experimental

Ítem 36 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	19.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	33.3%
Favorable	14.4%
Favorable en extremo	28.6%

La tendencia negativa en este grupo experimental es del 23.8%, no es baja. Está compuesta por una **Desfavorable en extremo** de 19.0% y una **Desfavorable** de 4.8%.

La tendencia positiva es del 42.0% con una **Favorable** del 14.4% y una **Favorable en extremo** del 28.6%.

Lo que llama la atención es la **confusión** 33.3%; sólo el ítem 19 tiene una indiferencia parecida. Ningún otro porcentaje de incertidumbre frente a la violencia es mayor en el grupo experimental. Son los dos más altos de indiferencia. Aquí se muestra perplejidad e inseguridad frente al estudiante “raro” y “extraño”.

Si es verdad que en este cuadro la tendencia positiva supera la negativa en 4.8 puntos, también es verdad que no es tanto. El trabajo de aceptación del estudiante no común en los estudiantes de JOLIPAX; es una tarea pendiente según los resultados de esta encuesta.

El grupo control muestra la misma distribución de tendencias con aumentos en la negativa en 14. 2 puntos de porcentajes de aumento en la indiferencia; como se puede ver ha sido de 4.8 puntos.

Tabla 95: Niveles del ítem 36, grupo control

Ítem 36 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	19.0%
Desfavorable	19.0%
Confuso	38.1%
Favorable	19.1%
Favorable en extremo	4.8%

La tendencia positiva del grupo experimental es del 42.0%. La tendencia positiva en el grupo control es de 23.8 %; comparadas, el grupo control tiene 18.2 puntos menos de tendencia a la concordia. Los jóvenes del programa han avanzado más en la formación del respeto al débil. Desde este nivel de simpatía a la violencia y agresividad frente al indefenso, han subido a un nivel mucho mayor.

El **ítem 38** incursiona de nuevo en la inclusión, aunque en este lugar describe al “más fuerte” que impone su superioridad a otros. La supremacía como categoría juvenil (y hay que reconocer también social) es común. El éxito entre ellos y ellas se mide más por el talento de imponerse a otros, no tanto por actos de servicios o apoyos a los demás. El ítem trata de decir con sutileza que la honra y el auge está en “imitar” al fuerte. El texto del enunciado aparece así:

“...Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad...”

La tendencia violenta del grupo experimental es muy baja, del 4.8% con una **confusión** del 19.0%. La tendencia positiva es del 76.2% en la cual tanto la **Favorable** como la **Favorable en extremo** tienen lo mismo: 38.1%

Tabla 96: Niveles del ítem 38, grupo experimental

Ítem 38 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	19.0%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	38.1%

El Grupo control vuelve a tener un comportamiento errático en su distribución. La tendencia negativa es del 23.8% y la positiva del 33.3 % con una **confusión** del 42.9%. Si los estudiantes del grupo control, muestran el comportamiento estándar de la escuela, su visión de la supremacía escolar tiene incertidumbre alta comparada con las otras instancias.

Tabla 97: Niveles del ítem 38, grupo control

Ítem 38 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.8%
Desfavorable	19.0%
Confuso	42.9%
Favorable	9.5%
Favorable en extremo	23.8%

Al comparar el rango promedio del grupo experimental y de control en el ítem 38 y someterla a contraste con el estadístico U de Mann-Whitney, se comprueba que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($p = 0.021$), de modo que se rechaza la hipótesis nula de no diferencia entre ambos grupos al provenir de la misma población y se acepta la hipótesis alternativa de que existe diferencia significativa tras la aplicación del programa JOLIPAX. En otros términos, conforme a este resultado, cabe suponer que el programa JOLIPAX ha servido para mejorar la actitud tolerante de incluir a los demás, no por la fuerza o el éxito, sino mostrando una disposición de ayuda y servicio al otro.

Tabla 98: Rango promedio del ítem 38, grupos experimental y control

Rangos				
	Grupo Control/experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.	Grupo Experimental	21	25,71	540,00
	Grupo Control	21	17,29	363,00
	Total	42		

Tabla 99: Estadísticas de contraste en el ítem 38, grupo experimental y control

Estadísticos de contraste^a

	Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.
U de Mann-Whitney	132,000
W de Wilcoxon	363,000
Z	-2,314
Sig. asintót. (bilateral)	,021

a. Variable de agrupación: Grupo Control/experimental

Resumen de resultados sobre el indicador 31-38

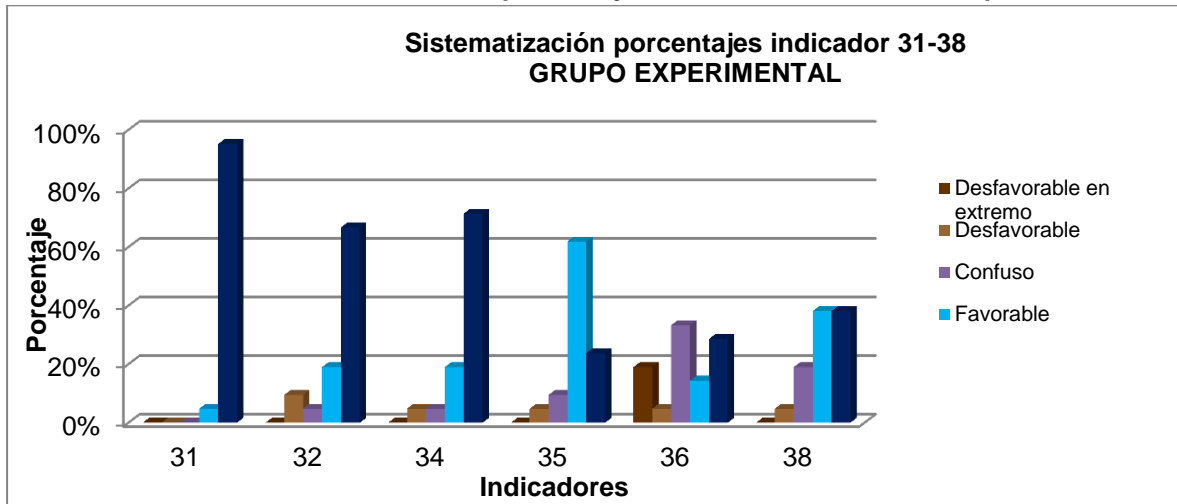
A manera de conclusión de esta parte del capítulo se proponen las cuatro tablas de sistematización de porcentajes de ambos grupos para que pueda descubrirse sus tendencias de forma general. Además se complementan con los resultados de los talleres.

La tabla general de sistematización de porcentajes del indicador 31-38 para el grupo experimental ha quedado así:

Tabla 100: Porcentajes del indicador 31-38, grupo experimental

Porcentajes del indicador 31-38 GRUPO EXPERIMENTAL						
Niveles	31	32	34	35	36	38
Desfavorable en extremo	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	19.0%	0.0%
Desfavorable	0.0%	9.5%	4.8%	4.8%	4.8%	4.8%
Confuso	0.0%	4.8%	4.8%	9.5%	33.3%	19.0%
Favorable	4.8%	19.0%	19.0%	61.9%	14.4%	38.1%
Favorable en extremo	95.2%	66.7%	71.4%	23.8%	28.6%	38.1%

Gráfico 13: sistematización de los porcentajes del indicador 31-38, G. Experimental

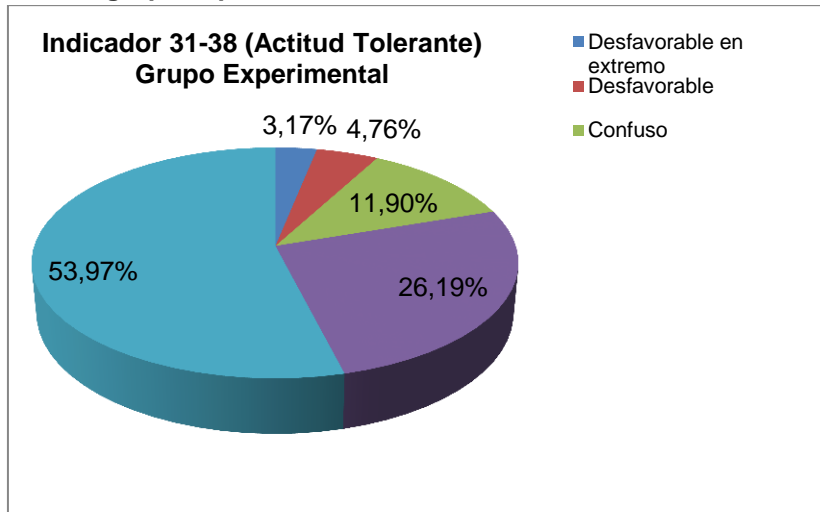


La tabla donde se organiza la Media del indicador 31-38, grupo experimental se muestra de la siguiente forma:

Tabla 101: Media del grupo experimental del indicador 31-38

Media 31-38 EXPERIMENTAL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	3.3%
Desfavorable	4.8%
Confuso	11.9%
Favorable	26.2%
Favorable en extremo	54.0%

Gráfico 14: Media grupo experimental en la actitud tolerante, indicador 31-38

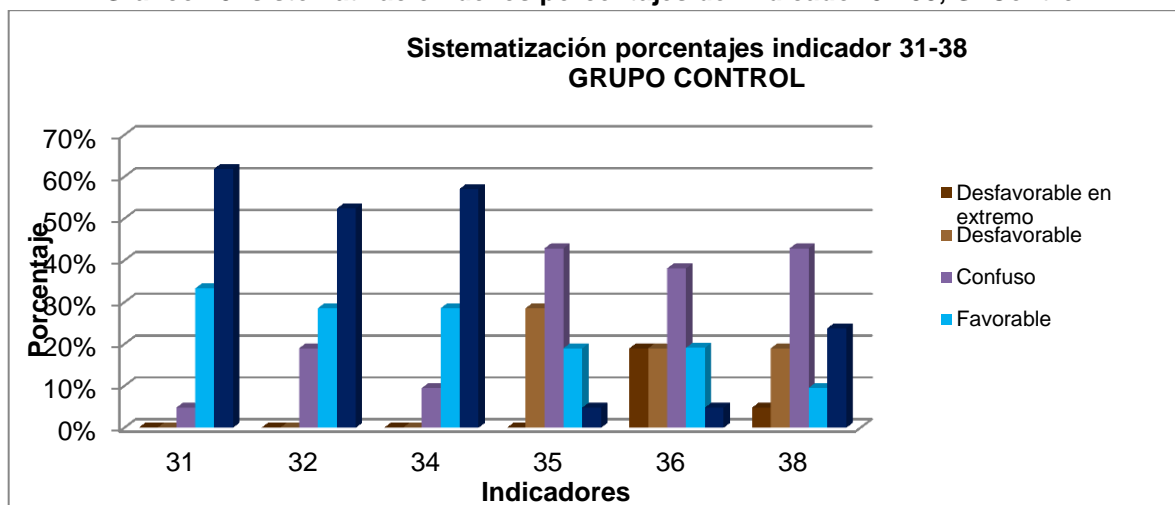


La tabla de sistematización de porcentajes del indicador 31-38 para el grupo de control ha quedado como sigue:

Tabla 102: Porcentajes del indicador 31 – 38 del grupo de control

Porcentajes del indicador 31-38 GRUPO CONTROL						
Niveles	31	32	34	35	36	38
Desfavorable en extremo	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	19.0%	4.8%
Desfavorable	0.0%	0.0%	0.0%	28.6%	19.0%	19.0%
Confuso	4.8%	19.0%	9.5%	42.9%	38.1%	42.9%
Favorable	33.3%	28.6%	28.6%	19.0%	19.1%	9.5%
Favorable en extremo	61.9%	52.4%	57.1%	4.8%	4.8%	23.8%

Gráfico 15: sistematización de los porcentajes del indicador 31-38, G. Control

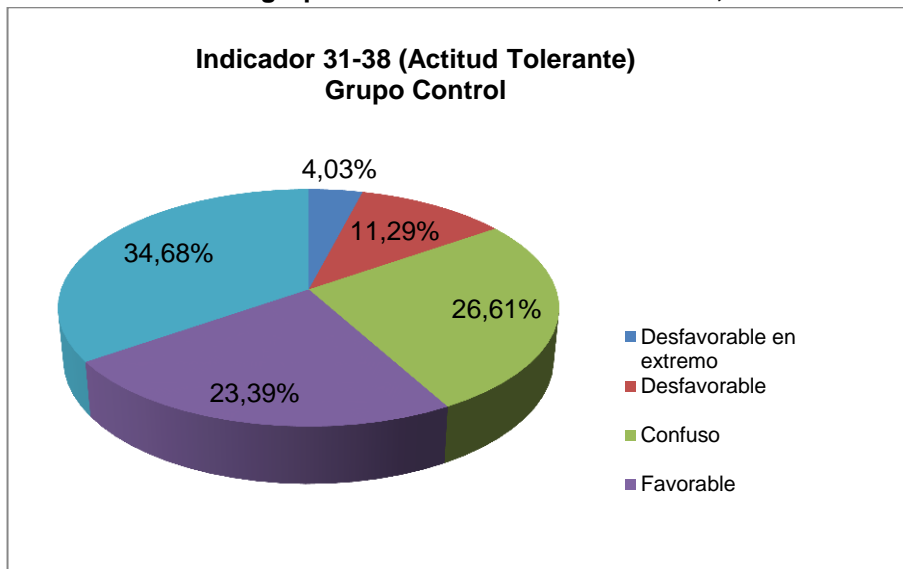


La tabla de organización de la media de los porcentajes del indicador 31-38 ha quedado de la siguiente manera:

Tabla 103: Media del grupo control del indicador 31-38

Media 31-38 CONTROL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	4.0%
Desfavorable	11.3%
Confuso	26.6%
Favorable	23.4%
Favorable en extremo	34.7%

Gráfico 16: Media grupo control en la actitud tolerante, indicador 31-38



El **Indicador 31 – 38** que mide las actitudes como el grupo de estudiantes que recibió la formación Jolipax ha mejorado sus tendencias a las actitudes del respeto y la tolerancia.

El grupo que representa la mentalidad escolar tiene en este campo de las actitudes de la tolerancia:

- ✦ una tendencia a las reacciones agresivas del 15.0%
- ✦ una tendencia a las respuestas de incertidumbre del 26.2%
- ✦ una tendencia a las actitudes de la convivencia del 57.1%

Sin embargo el grupo formado por los estudiantes de JOLIPAX ha logrado mejorar sus disposiciones con la formación disminuyendo estos porcentajes, pues:

- ✦ su tendencia a las reacciones agresivas disminuyó a la mitad, con el 7.9%
- ✦ su tendencia a las respuestas de incertidumbre descendió a menos de la mitad con un 11.9%
- ✦ una tendencia a la convivencia significativamente crecida con un puntaje de 22.9 de porcentajes por encima, con 80.0%

Este indicador 31-38 muestra un crecimiento significativo en 4 ítems específicos: el 31, el 35, el 36 y el 38. Lo llamativo de este indicador es que ha mostrado mayor número de ítems con avance estadístico significativo en las pruebas no paramétricas Mann-Whitney en comparación con los otros indicadores que han tenido uno o dos; este indicador ha mostrado tres (31, 35 y 38).

Dos de ellos exponen un elevado contraste entre los estudiantes de la institución y los estudiantes entrenados por el programa. Los ítems 35 y 38. Los dos descubren posturas de fuerte crecimiento. En el primero se refiere “alejarse de los débiles que todos desechan” y en el segundo concerniente a “acercarse a los fuertes e imitarlos”.

El primero de estos dos describe el acto de ser testigos de despreciar a un compañero y no saber qué hacer. En este campo de valorar a alguien que no es respetado por el consenso la diferencia es altísima. El grupo JOLIPAX la rechaza en un 85.7% mientras que los estudiantes de la escuela piensan que es inviable solo en un 23.8%. O sea el grupo de jóvenes entrenados posee una actitud de integración frente al relegado bien clara y definida que supera en 61.9 puntos de porcentaje al común de sus compañeros. Si algo tienen claro los estudiantes de JOLIPAX es que saben qué hacer cuando otros son despreciados.

El 38 también indica avances en los jóvenes entrenados por el programa pacificador. Ante la imitación el estudiante que se impone a otros “para imitar su éxito y superioridad” hay un rechazo alto de más del 75 % frente a sólo un 33.3 % de la mentalidad común en el centro.

Estos dos ítems tienen un curioso porcentaje en común en los estudiantes de la comunidad escolar sin la formación del programa. Los dos tienen un 42.9% de perplejidad. O sea, que los jóvenes de la escuela en estos dos ítems que tratan de las escalas de superioridad o inferioridad, tienen una incertidumbre y desconcierto más de la tercera parte. Más de dos de cada tres en los estudiantes de la escuela no saben qué pensar de la superioridad e inferioridad entre los estudiantes. Los estudiantes del programa han alcanzado mayor claridad en porcentajes significativos.

El ítem 31 tiene igual suma de porcentajes mirados desde la lectura directa. En ambos grupos hay una tendencia positiva a la tolerancia. La prueba estadística no paramétrica midió diferencia significativa porque el grupo experimental ha tenido una respuesta de calidad más absoluta al situar sus respuestas en el nivel más alto, el de mayor tendencia de convivencia.

El otro ítem significativo es el 36 referido a “alejarse cuando alguien es raro” o sea que no tiene rasgos que todos esperan. La mentalidad de los jóvenes de la escuela reaccionan ante ella con una tendencia a la concordia de un 23.9%. Mientras los estudiantes del programa reaccionan con un 43.0%. Rechazan el alejarse del raro en más de 20 puntos porcentuales.

6.1.5. Indicador especial: 33 y 37 actitudes frente al acoso

Para medir este componente se utilizaron 2 enunciados sobre el acoso: el n°. 33 y el n°. 37. En realidad el acoso es la ausencia de posturas de tolerancia y el desarrollo de unas prácticas altas de exclusión a través del ejercicio de un poder desmedido entre los estudiantes. Pero tiene componentes más específicos y personales que la exclusión social.

El **ítem 33** es simple. El primer periodo no tiene más que una presentación escueta de la situación sin muchas más descripciones. En el segundo periodo muestra la posibilidad de ayudar a otros a que sean respetados. El respeto social es algo logrado en común, nunca en solitario. El enunciado tiene este desarrollo:

“...Cuando veo estudiantes acosados, no pienso en ayudarles para que sean respetados...”

Los porcentajes emergidos de la lectura del cuestionario son:

Tabla 104: Niveles del ítem 33, grupo experimental

Ítem 33 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	9.5%
Confuso	9.5%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	47.6%

Como se ve la tendencia violenta es del 9.5% y la **confusión** del 9.5%. La tendencia asertiva es del 80.9% con una **Favorable** 33.3% y una **Favorable en extremo** del 47.6%

El grupo de control curiosamente muestra una menor tendencia destructiva de sólo un 4.8% y una mayor tendencia a la concordia del 85.9%

Tabla 105: Niveles del ítem 33, grupo control

Ítem 33 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5%
Favorable	42.9%
Favorable en extremo	42.9%

El **ítem 37** tiene una alusión a la creencia “curativa” del acoso. Los adultos (los educadores a veces están entre ellos) manejan el criterio que este fenómeno puede fortalecer el carácter del estudiante que lo sufre. La frase que se ha pensado tiene tres periodos. El primero indica la condición de algunos estudiantes, el segundo indica la acción “de dejarse abusar” como si fuera algo buscado o permitido por las victimas pasivas del acoso. Ya de por si indica un juicio de valor sobre el estudiante. Por último el tercer periodo del enunciado, indica la justificación beneficiosa como si la experiencia pudiera ser curativa en sí misma. El ítem dice así:

“...A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan...”

Tabla 106: Niveles del ítem 37, grupo experimental

Ítem 37 grupo experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	0.0%
Confuso	9.5%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	57.1%

Como se puede apreciar la propensión agresiva en este ítem es nula 0.0 % y la indiferencia es muy baja del 9.5%. La disposición hacia lo comunitario es alta del 90.4% con la **Favorable** del 33.3% y la **Favorable en extremo** del 57.1%

En el grupo de control el desempeño es diverso al anterior. Aunque es verdad que la tendencia negativa es ligeramente mayor del 4.8 %, la **confusión** sube 14. 3 puntos. Lo que hace pensar una mayor incertidumbre en los estudiantes estándar de la escuela frente al fenómeno del acoso.

Tabla 107: Niveles del ítem 37, grupo control

Ítem 37 grupo control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	23.8%
Favorable	33.3%
Favorable en extremo	38.1%

Resumen de resultados del indicador especial

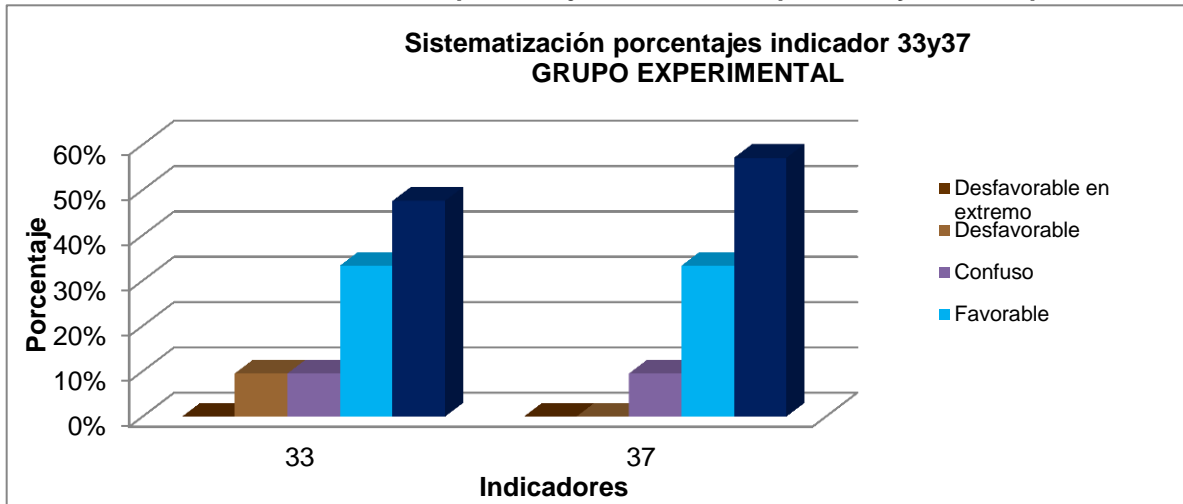
A manera de conclusión en esta parte del capítulo de resultados se organizan las tablas de incidencia de ambos grupos sobre los ítems 33 y 37 que miden las actitudes frente al acoso. Además se incrementan los resultados con aportes de los mismos estudiantes en los Debates de solución de conflictos.

- ♦ La tabla donde aparece la sistematización de los porcentajes de los indicadores 33 y 37 para el Grupo experimental se muestra de la siguiente manera:

Tabla 108: Sistematización de los porcentajes de ítems 33 y 37, grupo experimental

Porcentajes ítems 33 y 37 G experimental		
Niveles	33	37
Desfavorable en extremo	0.0%	0.0%
Desfavorable	9.5%	0.0%
Confuso	9.5%	9.5%
Favorable	33.3%	33.3%
Favorable en extremo	47.6%	57.1%

Gráfico 17: sistematización de los porcentajes, indicador especial 33 y 37, G. experimental

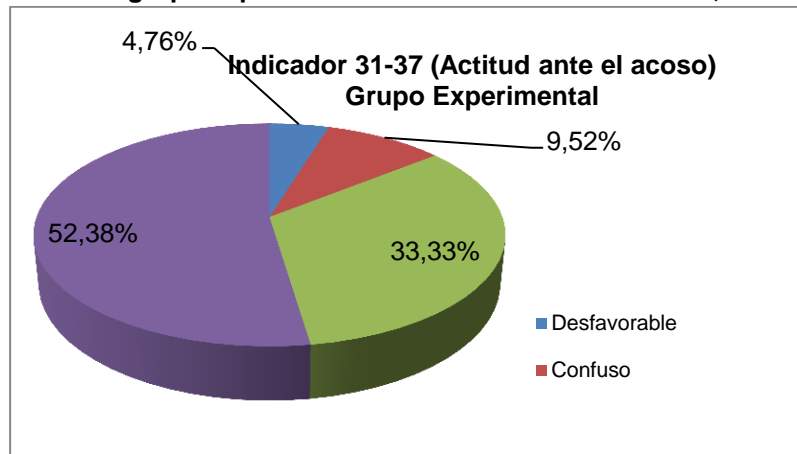


La Media de los porcentajes del G. experimental ha quedado como se indica en el siguiente cuadro:

Tabla 109: Media del grupo experimental de los ítems 33 y 37

Media 33 y 37 G. experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0 %
Desfavorable	4.8%
Confuso	9.5 %
Favorable	33.3 %
Favorable en extremo	52.3%

Gráfico 18: Media grupo experimental en la actitud ante el acoso, indicador especial 31 y 37

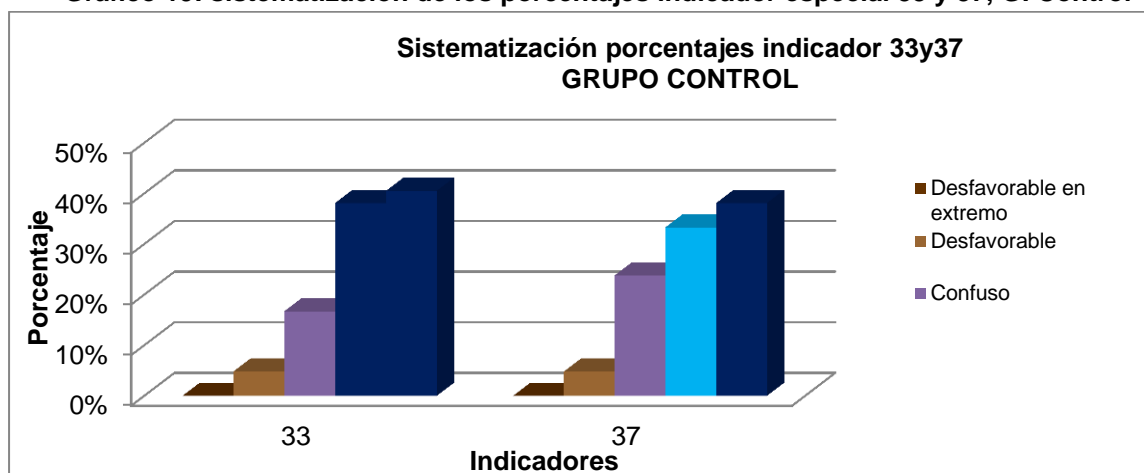


La tabla de sistematización de los porcentajes del indicador 33-37 para el Grupo control ha quedado de la siguiente manera:

Tabla 110: sistematización de los porcentajes de los ítems 33 y 37, grupo control

Porcentajes ítems 33 y 37 G. control		
Niveles	33	37
Desfavorable en extremo	0.0%	0.0%
Desfavorable	4.8%	4.8%
Confuso	16.7%	23.8%
Favorable	38.1%	33.3%
Favorable en extremo	40.5%	38.1%

Gráfico 19: sistematización de los porcentajes indicador especial 33 y 37, G. Control

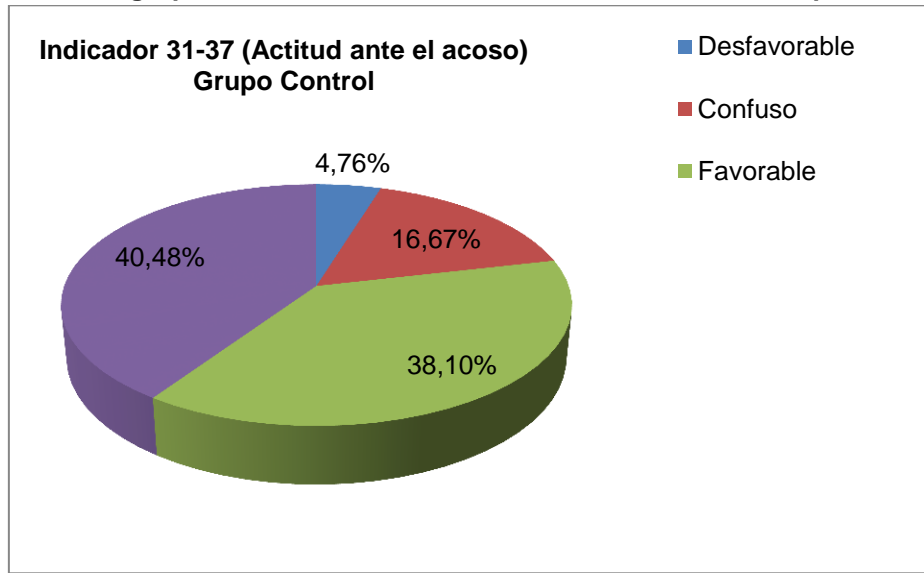


La tabla que muestra la media del indicador 33-37 para el Grupo control se muestra de la siguiente manera:

Tabla 111: Media del grupo control de los ítems 33 y 37

Media ítems 33 y 37 G. control	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	0.0%
Desfavorable	4.8%
Confuso	16.6%
Favorable	38.1%
Favorable en extremo	40.5%

Gráfico 20: Media grupo control en la actitud ante el acoso, indicador especial 33 y 37



Según los indicadores **33 – 37** que miden de manera especial las actitudes ante el acoso y la instigación las predisposiciones de los dos grupos no muestran gran distancia en cuando a su inclinación actitudinal.

El grupo que muestra la mentalidad común de los jóvenes de la comunidad educativa tiene:

- ◆ una tendencia reforzadora del acoso del 4.8. %
- ◆ una respuesta confusa a la instigación del 16.6%
- ◆ una predisposición a solucionar el acoso del 78.6%

El grupo de jóvenes formados por el programa mejoraron sus inclinaciones en algunos puntos, pues

- ◆ su tendencia al acoso es similar al grupo general con un 4.7%
- ◆ sus respuestas confusas se aclararon con un 9.5%
- ◆ donde más se mejoraron sus respuestas a la instigación y el acoso es en la tendencia a lo comunitario donde han mostrado un 90. 6%

De estos dos ítems dedicados a identificar las tendencia de acoso. El que muestra más avance es el ítem 37. Como se describió arriba, este hace referencia a que *“los estudiantes que son abusados hay que dejarlos en esa instigación para que alcancen fortaleza humana”*. El grupo formado por el programa rechaza este principio en un 90.4%. No está de acuerdo con él en cuando que no contribuye a la concordia.

Sin embargo el grupo que refleja la mentalidad escolar, muestra un porcentaje del 71.4%. Si es verdad que tiene una tendencia positiva, los estudiantes JOLIPAX han podido reflexionar con más claridad sobre la inutilidad del acoso en las relaciones estudiantiles.

Los Grupos Focales complementan con detalles personales las conclusiones estadísticas. Como se puede ver en los participantes del debate, se hace un análisis delicado de las dos posturas tanto del acosador como del acosado. Se proponen soluciones en las cuales los dos miembros implicados tienen que mostrar cambios personales. Se alejan así de la imagen del “débil” víctima del “fuerte” que maneja en las comunidades humanas y los centros educativos.

Lo significativo de las respuestas que se verán a continuación es que JOLIPAX no tiene talleres formativos dedicados específicamente al acoso. Solamente en el primer campamento del 2º año se menciona como formas de violencia entre estudiantes.

Frente al acoso, y a través del participante nº. 1 los estudiantes proponen primero una solución a corto plazo; describen de esta manera una “mediación escolar” para detener la intimidación que está sucediendo entre ellos dos.

“...tenía que haber alguien que resolviera en ese momento, entonces era que alguien fungiera como mediador, una de las personas que estaban ahí expectantes, en el sentido de que ya ellos dos, enojados y un poco molestos, no iban a tener un cambio radical de actitud, entonces nosotros involucrábamos una tercera persona, aparte de ellos dos, que entrara y mediara y les enseñara, les diera un poquito de nociones, del respeto...”¹⁴²

Los estudiantes de JOLIPAX a diferencia del grupo de control¹⁴³ lo identifican como agresión y no como conflicto¹⁴⁴. “...porque vimos que Ramiro desde, desde hace tiempo venía como haciéndole lo mismo, entonces desde en el momento que él ya dijo no, entonces Ramiro actuó de forma agresiva...”¹⁴⁵

¹⁴² ANEXO 8. **Participante nº. 1 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁴³ Ver ANEXO 9 debate no 1 donde las soluciones son para responder un antagonismo simple y cotidiano entre estudiantes.

¹⁴⁴ Curiosamente en este debate de Grupo Focal, con las mismas condiciones investigativa, el grupo control trata el acoso como un conflicto entre estudiantes con una superficialidad penosa. Véase el ANEXO 9 Primer debate donde este grupo se les da las mismas oportunidades para reflexionar y aportar soluciones. Reaccionan como un caso de simple falta de respeto anecdótica “que Ramiro le pida perdón a Gonzalo”.

¹⁴⁵ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

Con una gran percepción proponen frente al acoso una educación comunitaria a largo plazo; esta tendría que provocar en todos, la cooperación y la responsabilidad que necesitan tener convivir. Asombrosa solución integral para unos simples estudiantes. *“...A largo plazo,... ya sería cosa de que se dé educación psicológica a las personas, no directamente, sino en general, porque es un problema general de la sociedad...”*¹⁴⁶

En esta solución a largo plazo plantean de mucha agudeza; destacan la gravedad del comportamiento no solamente para los estudiantes implicados sino para la masa estudiantil *“... “...ya sería hablar con las autoridades de la escuela y no citar específicamente ese caso, diciendo, Ramiro, Gonzalo;... sino citar en general casos de discriminación, ya que también aparte de ellos dos, habían personas que también fueron indiferentes...”*¹⁴⁷

Su solución a largo plazo es sumamente educativa y dirigida a toda la comunidad de estudiantes *“...entonces sería llamados a conciencia, tiempos extracurriculares para que se concientizara a toda la masa de estudiantes sobre ese tema que en realidad era preocupante...”*¹⁴⁸

Es de destacar la habilidad desarrollada en estudiantes para analizar situaciones de este tipo. Sus comentarios muestran estudiantes que han comenzado a reflexionar lo que sucede en la interioridad de sus compañeros. Describen tanto la actitud del agresor como del agredido.

*“...y a pesar de todo lo que le hicieron, que se burlaron de él, que lo ofendieron, él simplemente lo que hizo fue como arrinconarse, entonces eso demuestra cómo, eh, la falta de seguridad en su autoestima. También vemos el aspecto psicológico también de Ramiro, vemos que él es una persona agresiva y de poca conciencia, porque él venía abusando de la, del respeto de su compañero desde hace tiempo...”*¹⁴⁹

Es significativa la descripción de los compañeros que observan la intimidación. Es como si hubieran alcanzado un ojo entrenado para ver que en fenómenos como estos todos juegan un papel determinante.

“...también vemos la forma de, la forma de sus amigos, que, que lo que hacen, en vez de ayudar o de ser de mediador, lo que hacen es seguir con la

¹⁴⁶ ANEXO 8. Participante nº. 2 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁴⁷ ANEXO 8. Participante nº. 1 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁴⁸ ANEXO 8. Participante nº. 1 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁴⁹ ANEXO 8. Participante no. 2 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

*agresividad psicológica hacia su amigo Gonzalo ofendiéndolo e hiriendo sus sentimientos. También está la situación de los estudiantes que están a su alrededor que se quedan... indiferentes...*¹⁵⁰

Sin pretenderlo, ofrecen un diagnóstico agudo y complejo al mismo, tiempo sobre el acontecimiento que narra el caso. Es de respetar la mirada analítica y, al mismo tiempo, sintética que ven varios fenómenos unidos en el mismo acontecimiento entre los estudiantes. *“...entonces son varias situaciones que en una sola problemática que encontramos, nosotros sacamos la discriminación, la agresividad, la indiferencia y el autoestima baja....”*¹⁵¹

Otro participante del debate insiste en acciones urgentes entre acosador al acosado: no sólo detener el acoso, sino también descubrir al acosador que está causando daño al acosado¹⁵². *“...en lo particular, yo considero que como una falta de empatía y que el primer punto sería ponerle un alto al agresor y darle a identificar que le está causando un daño a Gonzalo...”*¹⁵³

Notable es como proponen la atención personalizada al estudiante. Con perspicacia señalan la autoestima del acosado como causa fundamental y plantean estrategias para superar el fenómeno de la intimidación en el muchacho.

*“...ya como segundo paso, habría que tratar el problema que tiene Gonzalo con su baja autoestima, darle a demostrar que sí, que él puede reaccionar aunque sea de una manera pacífica ante la situación y darle a demostrar que no es menos que los demás, sino que él también que tiene que darse su valor y como darse a respetar a ellos, y ponerles él mismo un alto a ellos, y ponerle él un alto a su actitud, porque él como que se arrincona, se aleja en vez de hacerle frente al problema, no es que él vaya y se vaya a la trompá (golpes) con el otro muchacho, pero sí por lo menos llamarle aparte y decirle, oye, eso no me gusta por tal y tal razón...”*¹⁵⁴

¹⁵⁰ ANEXO 8. **Participante no. 2 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁵¹ ANEXO 8. **Participante nº. 2 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁵² El grupo de adolescentes llega a las mismas conclusiones que los actuales autores que estudian este delicado fenómeno. Conveniente profundizar en el libro de Stan Davis, (2008) Crecer sin miedos: estrategias positivas para controlar el acoso escolar, Ed. Norma, Bogotá. En el capítulo 7 de este libro, el autor indica como la recomendación equivocada de los adultos es ignorar el fenómeno por parte del acosado. El autor asegura por sus investigaciones y trabajo que la estrategia obligada y más efectiva es la misma que curiosamente indican los estudiantes aquí. Indicarle al acosador el daño que realizan y que vean las consecuencias sociales de sus actos.

¹⁵³ ANEXO 8. **Participante nº. 3 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁵⁴ ANEXO 8. **Participante nº. 3 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

El grupo de jóvenes formados por el programa no mejoraron sus inclinaciones al acoso pues son similares al grupo de control; sin embargo, sus incertidumbres al responder sí se aclararon y mejoraron sus predisposiciones a la instigación con un excelente 90.6%.

La situación donde muestra más avance es el referido a permitir el acoso para fortalecer a las víctimas (ítem 37). Aunque las pruebas no paramétricas Mann-Whitney no arrojaron crecimiento estadístico significativo, por los resultados alcanzados por la lectura directa de los porcentajes, muestran un impacto del programa en su acción educativa de actitudes y valores ligados a las acciones de instigación y acoso mejoraron.

6.2. LOS AVANCES DE LOS ESTUDIANTES. LECTURAS GENERALES

La investigación arroja que el avance del grupo experimental, formado por estudiantes del Programa JOLIPAX, ha tenido un crecimiento significativo hacia la convivencia escolar, se han alejado de la agresividad y las manifestaciones de violencia. Además han mostrado más capacidad para manejar conflictos de modo proactivo.

Al comparar las medias globales de las respuestas a todos los ítems se observan diferencias patentes. Se parte de la propuesta, que los estudiantes que no han recibido el programa formativo reflejan la visión común de la escuela. A los planteamientos de los ítems, estos estudiantes respondieron con actitudes **desfavorables** hacia la convivencia escolar y con una inclinación a la violencia y la agresividad del 17.9%. Casi del 20%. O sea que uno de cada 5 estudiantes de la escuela prefiere las respuestas violentas y agresivas.

Esto es más patente en las respuestas de incertidumbre o de desconcierto mostradas en las cuadrículas de “indiferente”. El 21.1% de los estudiantes mostraron **confusión** ante las propuestas de violencia y agresividad. Sumando los dos porcentajes, el resultado es del 39.0%, casi del 40%. Proyectando esta cifra se puede apreciar que más de la tercera parte de los estudiantes de la muestra (representativos de la mentalidad de la escuela) no saben qué hacer con la violencia o tienden a secundarla.

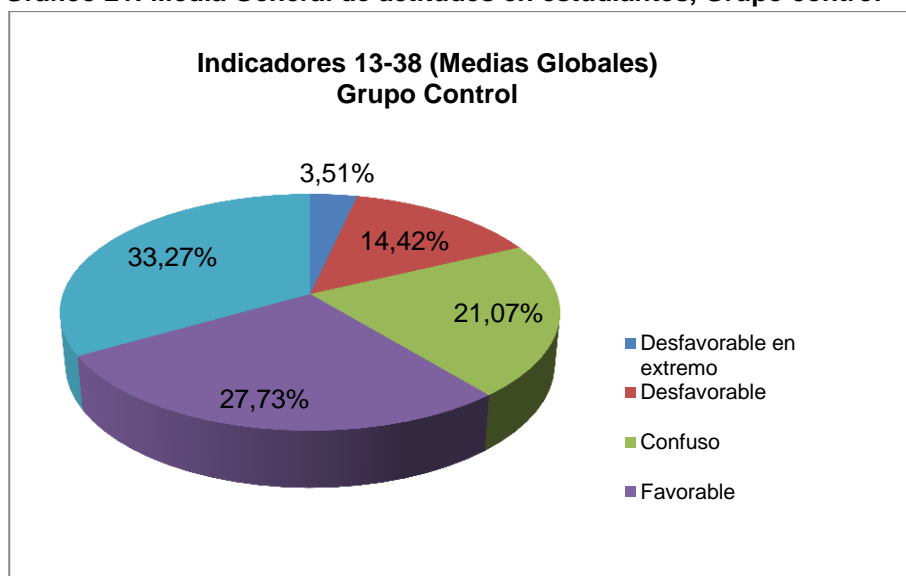
Lo cual se explica en una institución que reside en una barriada altamente violenta que tiene presencia viva de pandillas agresivas y que trafican drogas.

Tabla 112: Media General del grupo control

Media General del CONTROL	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	3.5%
Desfavorable	14.4 %
Confuso	21.1 %
Favorable	27.7%
Favorable en extremo	33.3 %

Hay que reconocer de todas formas que tienen una inclinación **favorable** del 61% hacia la convivencia. Véase esto más patente en la gráfica de pastel donde se percibe las tendencias comunes a la violencia de los estudiantes de la institución.

Gráfico 21: Media General de actitudes en estudiantes, Grupo control



El grupo experimental representa la nueva disposición hacia la convivencia escolar que se quiere formar a través del programa JOLIPAX. Su inclinación a la agresividad ha bajado: sólo es del 11.1%, o sea que uno de cada 10 son desfavorables a la agresividad y la violencia en ese nivel superando la media de la mentalidad de sus compañeros de la comunidad donde estudian.

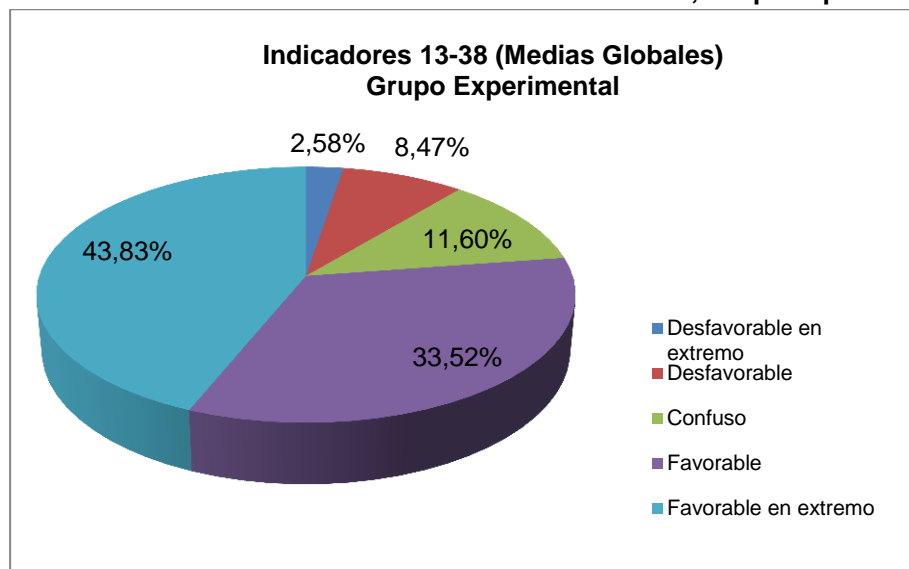
Su nivel de respuestas de desorientación e incertidumbre, también ha bajado; es la mitad del grupo que representa la mentalidad escolar: 11.6%. Eso significa que tienen mejor orientación a la hora de enfocar conflictos y carencias de convivencia humana.

Tabla 113: Media General grupo experimental

Media General G. Experimental	
Niveles	%
Desfavorable en extremo	2.6%
Desfavorable	8.5%
Confuso	11.6%
Favorable	33.5%
Favorable en extremo	43.8%

Donde se percibe más claramente su beneficio es en la inclinación favorable a la convivencia escolar; es del 77.7%. Estos estudiantes al recibir la capacitación mejoran mucho más en sus respuestas a las carencias de la convivencia.

Gráfico 22: Media General de actitudes en estudiantes, Grupo experimental



6.3. COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE VARIABLES INDEPENDIENTES

Para continuar el análisis de comportamiento en los estudiantes del programa JOLIPAX se hicieron estudios comparativos apoyándose en los perfiles de los ítems. Como se definió en el capítulo de metodología, un grupo de ítems tenían el perfil narrativo de conflictos y otro grupo tenía el perfil de actos agresivos y en algunos casos definitivamente violentos.

Las dos primeras secciones de esta parte se dedicaran a los análisis desde dos grandes variables dependientes del programa: los conflictos y la violencia.

Las dos segundas y últimas secciones de esta parte se harán aproximaciones analíticas desde dos variables independientes del programa: el sexo y la edad.

6.3.1. El desempeño frente a conflictos

Los estudiantes que participaron en el programa muestran crecimiento personal en el manejo de conflictos. Se puede percibir en los datos de las tablas que se proponen a continuación.

Tabla 114: Niveles de respuestas frente a conflictos. Grupo Experimental

Niveles	No.	Porcentaje de respuestas
Desfavorable en extremo	13	3.9%
Desfavorable	38	11.3%
Confuso	40	11.9%
Favorable	107	31.9%
Favorable en extremo	137	40.9%
Total	335	100%

Como se puede observar en la tabla resumen anterior, las respuestas referidas a los 16 ítems que describen situaciones con perfil de conflictos, son 335. En los de estudiantes del programa las tendencias de concordia han sido en 72.8%. Sus tendencias negativas hacia la desarmonía han sido sólo del 15.2%. Se puede concluir que los estudiantes integrados en el programa tienen la tendencia a resolver conflictos suficientemente alta de casi un 75%.

Esto se refuerza frente a los estudiantes del grupo de control que reflejan el comportamiento general de la escuela; sólo tienen una tendencia de 53.4% de tendencia armoniosa frente a las situaciones de conflictos. La inclinación a la discordia de estos estudiantes es más alta, del 24.0%. Es medianamente alto en comparación con el Grupo experimental.¹⁵⁵ Lo que si se dobla en porcentajes son las respuestas confusas y sin definición. El grupo JOLIPAX tiene sólo un 11.9% frente al 22.5% de las respuestas confusas.

Estas conclusiones numéricas se refuerzan con los testimonios complementarios de los docentes y estudiantes tanto en los debates como en las entrevistas. Según el testimonio de las docentes las herramientas del programa ayudan, a que los

¹⁵⁵ Cónfer ANEXO 16. En este anexo se encuentran las tablas de manejo de conflicto y violencia del grupo de control.

jóvenes que pasan el programa, se vayan ubicando en posturas que ayudan a la resolución de conflictos. *“...todas las actividades que mencioné de una forma u otra son una secuencia y van dejando huellas en ellos, eh, cuando ellos eh, después de cada taller y de Campas, ellos ya tienen una actitud diferente, o sea, no, puede que quizás uno no tome todas las herramientas, pero se quedan por lo menos con una sola herramienta y eso los ayuda no solo a la resolución del conflicto, sino eh, a cómo tú evitar que dos personas tengan un conflicto, cómo tú poder resolver algo, a ellos se les dan muchas herramientas...”*¹⁵⁶

Estos mecanismos educativos los inician en algo que ellos hasta el momento no tenían. Comienzan a iniciarlos de alguna forma en unas prácticas sociales tanto en lo teórico como en lo práctico.

*“...eh, incluso Jolipax les da técnica de expresión oral, o sea, no explícitamente, pero se les enseña a expresarse y eso es esencial, tú puedes expresar una idea de una forma tal que nadie la malinterprete, se les enseñan técnicas de negociación, que eso es básico para resolver un problema, se les enseñan a ser árbitros, de una forma u otra, se les enseña a ser conciliadores, o sea que, repito, Jolipax es una universidad...”*¹⁵⁷

El programa los ayuda a detectar con su mirada situaciones que afectan la concordia. También les inicia a disponerse a contribuir a la armonía. *“...A partir del programa Jolipax los muchachos se convierten en negociadores de conflictos no solo dentro de su aula, en su salón de clase sino en la escuela en general, o sea, viven atentos, saben detectar situaciones de conflictos y están siempre en la disponibilidad de contribuir positivamente a la resolución de esos conflictos, es lo que yo he podido percibir como educadora y como acompañante cercana de nuestros alumnos, de esa experiencia Jolipax a lo largo de estas cuatro generaciones...”*¹⁵⁸

Los profesores se dan cuenta que su misma capacidad de mirar y reaccionar frente a los enfrentamientos ha cambiado con relación a otros compañeros *“...entonces por eso nosotros planteamos la cosa desde los diferentes ángulos, porque eso de que no todos tienen la misma capacidad de reaccionar en el momento...”*¹⁵⁹

¹⁵⁶ ANEXO 15. Profesora no. 2 en el Párrafo no. 25, Entrevista a Profundidad

¹⁵⁷ ANEXO 15. Profesora no. 2 en el Párrafo no. 30, Entrevista a Profundidad

¹⁵⁸ ANEXO 14. Profesora no. 1 en el Párrafo no. 20, Entrevista a Profundidad

¹⁵⁹ ANEXO 8. Participante no. 2 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

Los estudiantes en la práctica se han convertidos en negociadores de conflictos en la comunidad educativa. Ejercen su influencia de forma espontánea sin que se lo pidan con sus compañeros como una responsabilidad asumida.

“...En cuanto a lo que es, cómo está incidiendo en la escuela, pues yo pienso que de manera muy positiva, los muchachos se han convertido en negociadores de conflictos y creo que ya lo he dicho dos o tres veces a lo largo de esta conversación, y es que no solamente se quedan en su propio salón de clase, dentro de su grupo de compañeros, sino que trascienden y van incluso a situaciones que están a otros niveles como primero y segundo grado y son capaces de aportar de manera positiva; son capaces también de referir al departamento que ellos crean necesario esas situaciones o a estos estudiantes...”¹⁶⁰

Comienzan a opinar sobre la urgencia de arreglar los conflictos cuando surgen; para que se eviten complicaciones innecesarias *“...En mi opinión, cuando hay un conflicto, hay que solucionarlo en el mismo momento en que surge, ya que cuando nosotros dejamos que el conflicto siga con el tiempo, lo que hace es que se agranda...”¹⁶¹*

Y dan fe de cómo los procesos educativos del programa los inician a comprender los elementos que componen los complejos componentes de los discrepancias *“...Eh, me gustó mucho la parte del conflicto, porque ahí uno se detiene y, y empieza a ver desde otro punto de vista, de más ángulo de cómo resolver un problema, cómo resolver conflicto sin tener que llegar a problema, cómo tratarlo, cómo salirse de la persona de uno y verlo desde fuera, intermediar desde fuera...”¹⁶²*

En esos aprendizajes comprenden las diferencias entre problema y conflicto y como esa distinción es clave para poder posicionarse en los desacuerdos. *“...Bueno, mientras iba el proceso, en el primer taller, eh, cuando, cuando aprendimos lo de los conflictos y los problemas, eh, como que no sabía diferenciar mucho, porque yo decía como que el conflicto trae problemas y el problema trae conflicto, como que iba mucho de la mano todo, como que se contradecían, algo así, entonces aprendí eh, como que el conflicto tiene que ver con la persona y el problema tiene que ver en sí con lo que hacen las personas...”¹⁶³*

¹⁶⁰ ANEXO 14. Profesora no. 1 en el Párrafo no. 26, Entrevista a Profundidad

¹⁶¹ ANEXO 8. Participante no. 4 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁶² ANEXO 10. Estudiante no. 1 en el Párrafo no. 9, Entrevista a Profundidad

¹⁶³ ANEXO 11. Estudiante no. 2 en el Párrafo no. 12, Entrevista a Profundidad

Presentan la construcción de la autoestima como parte de las estrategias de solución de conflictos *“...como podemos ver en ese caso, él no estaba acostumbrado a decirle que no cuando lo insultaban, es decir, no dejar a la larga, por ejemplo si a mí me ofenden, y me dicen que tú no debe vestir así, tú te ves muy mal o me ofenden con cualquier otra palabra, la opción que yo tengo que tomar en ese momento es decirle que no en ese momento, no esperar a que otra vez me lo sigan haciendo y me lo sigan haciendo, porque entonces esa otra persona va a ver en mí esa debilidad, me va a coger como un títere y siempre me lo va a hacer...”*¹⁶⁴

Apoyándose en esos aprendizajes recomiendan estrategias de manejo del conflicto en los cuales hay que evitar que las situaciones de enfrentamiento se agranden frases ofensivas y buscar puntos medios entre los implicados *“...hay que tratar de llegar a un punto medio, en que ambos puedan hablar, también como dice Winni, con un mediador, porque el problema se podría agrandar, si se mira el problema de una manera como ofensiva lo que uno le dice al otro...”*¹⁶⁵

Sugieren encontrar formas de solucionar y reconciliar conflictos con actividades adecuadas entre compañeros divididos. Para esto sugieren la búsqueda de personas ajenas que puedan opinar y no estar implicada afectivamente *“...entonces sería arreglar entre ellos a través de un mediador que esté fuera del problema, porque si dejan a alguien del mismo curso, se irá hacia algún lado, tiene que ir a alguien que no tenga nada que ver con el problema, para que así tenga una idea diferente, una visión diferente del problema que pasó entre esas dos personas...”*¹⁶⁶

Indican búsqueda de la mediación y de las personas que la hagan como una tarea delicada que requiere tacto y juicio *“...También hay que tener cuidado al momento de incluir un mediador, porque al incluirlo en el mismo momento puede ser que el problema, en vez de disminuir también aumente, dependiendo de qué mediador se tome, porque si se toma un amigo de una persona, ese se va a inclinar a aquel lado y si es amigo de la otra persona, se va a inclinar a aquel lado, entonces hay que tener mucho cuidado con eso y que el problema no, no aumente...”*¹⁶⁷

En sus intercambios, los jóvenes advierten lo que puede ser un mal manejo de conflicto en una controversia. Esta intervención es interesante comienza con el

¹⁶⁴ ANEXO 8. Participante no. 4 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁶⁵ ANEXO 8. Participante no. 3 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁶⁶ ANEXO 8. Participante no. 9 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁶⁷ ANEXO 8. Participante no. 5 del Primer debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

respeto que el estudiante debía al profesor por serlo. El testimonio menciona una frase que puede parecer dependiente... “el estudiante debe estar por debajo del profesor...”. Sin embargo luego termina con la alusión a que los profesores no tienen derechos y libertades para actuar como quieren y cuando quieren. Deben darse su lugar y distinguir entre personalidad y profesionalidad.

“...También es obvio que un estudiante debe, como estar por debajo, por así decirlo, del profesor, como sentir ese respeto... hasta de cómo decir cualquier cosa ante el profesor,... pero también hay que ver cómo reaccionó ella (la profesora) ante la situación. Entonces, ¿Cómo decirlo? o sea, desde que ella reaccionó así, tomar cartas en el asunto, porque la muchacha es agresiva y ella también tiene su problema, lo tomaron muy a lo personal en ese momento y hay que saber dividir las cosas, profesionalidad, personalidad, hay que tener mucho cuidado con eso ...”¹⁶⁸

Los estudiantes han desarrollado cierta capacidad para ver los conflictos relacionados con la violencia. Advierten de cuidar la escalada violenta para que no pase a mayores consecuencias. “...Otro punto importante el desafío que le plantea la profesora, o sea, cuando le dice en la calle somos iguales, la estudiante también como yo le dije antes tiene tendencia agresiva, puede tomar eso como otro problema más grande, o sea, puede aprovecharse de ahí para retar a la profesora, ya pasar del problema, al conflicto en un ambiente físico que no sea solamente verbal, entonces hay que tener mucho cuidado con eso...”¹⁶⁹

Por lo cual adjudican con buena visión que la solución a los conflictos escolares viene también del sistema, de la convivencia que se da en el centro, del clima escolar que se implemente. Sugieren la construcción de un clima educativo donde el manejo de conflicto se trate por parte de todos “...o sea, la solución, a mi parecer, ahí me veré un poquito redundante, pero también está la dirección de la escuela, ya que ella era la que podía, la dirección era la que podía ver por modificar la actitud de ambas personas...”¹⁷⁰

Recomiendan solucionar los conflictos de convivencia a nivel general; tienen ya una visión de la escuela como un “todo” donde los climas de relaciones se construyen entre todos y con la colaboración de todos.

“...Este, yo opino que una forma de solucionar el problema, por lo menos un poquito más de raíz en la institución, no se limitaría solamente hablar

¹⁶⁸ ANEXO 8. **Participante no. 5 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁶⁹ ANEXO 8. **Participante no. 8 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁷⁰ ANEXO 8. **Participante no. 6 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

profesor-estudiante, o sea, hay muchísimos profesores, nosotros incluso, tenemos algunos profesores así, que necesitan en ocasiones que se les llame y que les explique que también los estudiantes tenemos derechos... entonces si se quedan en Silvia y la profesora, solamente hablando con ellas, eh, a mi parecer la situación se estancaría y se limitaría solamente a ellos y sería propensa que pasara con otro profesor u otro estudiante, o sea, que sería importante que se llamara a colación aparte de esa profesora, a partir de ese caso, a demás profesores y también que se les establezca bien a los estudiantes el debido respeto que deben tener...¹⁷¹

Por lo anterior se puede percibir como los estudiantes de la escuela que participan en JOLIPAX reciben un incremento suficientemente significativo en los temas del conflicto y su resolución. Comparando con los resultados numéricos, los estudiantes muestran avances mayores en las actitudes de colaboración y diálogo. Estas actitudes y valores son las más útiles para manejo de situación de enfrentamiento y desavenencia.

Muy probablemente los conocimientos sobre conflictos y sus modos de intervención para su solución, sean conocimientos novedosos para los estudiantes de esta institución. Como se verá en la próxima sección, no ocurren los mismos resultados frente a la violencia; donde se muestran menos aprovechamientos personales y grupales.

Sería conveniente en el futuro ver la posibilidad de hacer levantamientos de datos donde se recojan y sistematicen las visiones sobre conflictos y sus soluciones, antes de la aplicación de los programas JOLIPAX. Estas observaciones podrían hacerse tanto en los centros como en los grupos de estudiantes que iniciarían los procesos de preparación

6.3.2. El desempeño frente a violencias

De los 26 ítems 10 de ellos eran francamente manifestaciones de violencia, que afectaban no sólo las relaciones entre los estudiantes, sino la dignidad personal de uno o más de ellos. Si se estudian las tendencias a las respuestas creativas sobre agresión y violencia, como se vio en la sección anterior, se pueden sacar algunas deducciones con relación a la influencia del programa en los estudiantes.

Como se puede ver en la tabla las respuestas frente a estos enunciados han sido 208. Los estudiantes han mantenido un bajo perfil a la agresión. La tendencia a la

¹⁷¹ ANEXO 8. Participante no. 10 del Segundo debate, Grupo Focal del Grupo Experimental

discordia en estas respuestas de violencia ha sido poca solo un 4.1%; mientras que la disposición a la concordia en las situaciones más extremas de las agresiones, ha sido del 84.7%

Tabla 115: Niveles de respuestas del frente a violencia. Grupo experimental

Niveles	No.	Porcentaje de respuestas
Desfavorable en extremo	1	0.5%
Desfavorable	8	3.8%
Confuso	23	11.1%
Favorable	75	36.1%
Favorable en extremo	101	48.6%
Total	208	100.0%

El comportamiento en este rubro en los niveles de medición no ha sido muy diferente del grupo de control. Este grupo que refleja la visión común de los estudiantes de la escuela. Indica que sus tendencias a las discordia son del 8.1% o sea, el doble de los estudiantes de JOLIPAX. Sus inclinaciones a la concordia son del 73.1%. No muestra una tendencia muy diferente en este punto con relación a los estudiantes.

En los testimonios de los Grupos Focales y la Entrevistas a Profundidad, los agentes educativos entrevistados opinan que, aunque los estudiantes muestran avances y conceptos adquiridos, sienten que todavía les hace falta continuar con sus crecimientos personales. *“...Se puede decir que en mi mente todavía reacciono un poco agresivamente, porque me incomodo, me quillo (me enojo) como decimos nosotros, y, pero no llevo el pensamiento a la acción, me quedo, puedo decir que lo manejo en parte, ya no pienso que, que, que las cosas se resuelven con violencia, trato de resolverlo hablando pasivamente...”*¹⁷²

Aparecen habilidades para identificar situaciones donde existen las escaladas de violencia que pueden darse en las relaciones entre las personas. *“...es responsabilidad de la profesora plantear la situación de una manera diferente; si nos damos cuenta, ella empezó regañándola, luego la respuesta de Silvia fue negativa y a partir de eso también ella le implantó lo que fue un reto, o sea, ella se puso al mismo nivel de madurez y de preparación que tenía Silvia...”*¹⁷³

Y se muestran capaces de reaccionar con calma y no romper con la intimidación frente los que se la arrojan en las relaciones *“...yo me di cuenta totalmente que cuando una persona actúa pasivamente, automáticamente el otro se calma; eh, si reacciona de una forma agresiva, el otro también va a actuar de forma agresiva y*

¹⁷² ANEXO 11. **Estudiante no. 2 en el Párrafo no. 10**, Entrevista a Profundidad

¹⁷³ ANEXO 8. **Participante no. 6 del Segundo debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

*yo me di cuenta que si uno se iba suave, hablándole, explicándole, el otro cedía, porque no tenía obligación, porque a veces cuando uno siente obligación uno se cohíbe si no quiere hacerlo, no siente ninguna presión como de autoridad; eh!, eso, no, no siente como ninguna eh, eh, ¿cómo es que se dice?, como enfrentación...*¹⁷⁴

Apuntan así a las soluciones y no a los enfrentamientos animando a caminos más sosegados y calmados. *“...o sea,...todo tiene solución en esta vida, ¡no se pero!,... hay que cogerlo al paso, entonces siempre los muchachos me, me relajan, diríamos así, dízque “¡no!, porque tú siempre tienes la solución para todo y que tú eres muy tranquila y muy que se yo qué”,*¹⁷⁵

Refiriéndose a la capacidad de tener conciencia al respeto, los estudiantes plantean como es necesario detener las agresiones de intolerancia con mediaciones. Aportan una solución práctica e inmediata ante los que no tienen capacidad de reaccionar en sus acciones de violencias. *“...ahora, si como no todos cuentan con esa capacidad, hay personas agresivas que en el momento no reaccionan, puede entonces haber un mediador, que ahí sí podría llevar la solución a ese problema...”*¹⁷⁶

Los estudiantes del programa en sus debates defienden la posibilidad de respuestas proactivas firmes frente a la pasividad que no resuelve nada y procrastina *“...por ejemplo si a mí me ofenden, y me dicen que tú no debe vestir así, tú te ves muy mal o me ofenden con cualquier otra palabra, la opción que yo tengo que tomar en ese momento es decirle que no en ese momento, no esperar a que otra vez me lo sigan haciendo y me lo sigan haciendo, porque entonces esa otra persona va a ver en mí esa debilidad, me va a coger como un títere y siempre me lo va a hacer...”*¹⁷⁷

Apuntan a responder con menos alteración (atención a la frase “ponerse bajito”) frente al que se altera y quiere dominar. *“... entonces a veces me choca, pero freno porque yo sé, o sea, yo no me voy a rebajar al nivel que él está (violento), soy yo que le tengo que enseñar las cosas, a veces me dicen “no, contigo no se puede”, porque entre más alto tú estás más bonito yo estoy, entonces yo me pongo bajito, no, qué se yo que...”*¹⁷⁸

¹⁷⁴ ANEXO 11. **Estudiante no. 2 en el Párrafo no. 15**, Entrevista a Profundidad

¹⁷⁵ ANEXO 12. **Estudiante no. 3 en el Párrafo no. 18**, Entrevista a Profundidad

¹⁷⁶ ANEXO 8. **Participante no. 2 del Primer debate**, Grupo Focal del Grupo Experimental

¹⁷⁷ ANEXO 8. **Participante no. 4 del Primer Debate Grupo focal**, Grupo experimental.

¹⁷⁸ ANEXO 12. **Estudiante no. 3 en el Párrafo no. 18**, Entrevista a Profundidad

Hablando de una relación familiar una de las estudiantes del programa describe como las técnicas de abajarse para hacer entrar en razón a su familia le ha dado resultado para "...entonces ella se sube y yo me bajo, "no, que contigo no se puede" y ella se va y al momento ella viene y me dice: "no, es verdad, la cosa es así",... pero sí yo comienzo a pelear con ella, quién sabe si quedamos enemigas, quién sabe todo lo que pasa, entonces siempre uno tiene como que mantenerse a su nivel, eso siempre yo lo he tenido..."¹⁷⁹

Se puede concluir, que aunque los estudiantes del programa hacen avances en los temas de las respuestas adecuadas a la violencia, el aprendizaje en esto no es tan significativo como en los conflictos. Las soluciones son menos ricas y fluidas, con menos reflexiones teóricas y sugerencias prácticas. Estas quedan más a nivel personal que grupal y escolar.

Es de tener en cuenta que los crecimientos en las actitudes de tolerancia y reconciliación fueron menores. Estas actitudes son las que inciden más en las proactivas a la violencia.

Es también de suponer que la misma institución ha trabajado durante años la violencia y sus respuestas. Es una institución que tiene nombre entre otras de la zona por atender mucho las necesidades humanas de sus estudiantes. Porque el programa JOLIPAX no tiene un estudio previo sobre las visiones de violencia en los sujetos y las comunidades que van a recibir su formación, no puede saberse cuando ha crecido en estos temas.

6.3.3. El mejor aprovechamiento por sexo

En esta sección se presentara el aprovechamiento del programa desde el género de los participantes. Desde el principio se vio como una hipótesis pertinente que era posible que el programa influyera más en las mujeres que en los hombres. Visiblemente se veía un liderazgo más claro y orientado en ellas.

El estudio numérico ha previsto estos posibles análisis desde el diseño del cuestionario. No sólo se ha pedido la aclaración del sexo del que contestaba, se ha cuidado mucho que los lenguajes de los enunciados no fueran sexuados, sino generales.

¹⁷⁹ ANEXO 12. **Estudiante no. 3 en el Párrafo no. 18**, Entrevista a Profundidad

A continuación se analizan los resultados estadísticos descriptivos en porcentajes, inferenciales y correlacionales en función del sexo. Ello nos permitirá aceptar o rechazar las hipótesis planteadas en la parte metodológica. Por lo que procederemos a presentar y comentar los resultados del estadístico U de Mann-Witney y posteriormente analizaremos el sentido de la correlación obtenida a través de índices de correlación (Tau-b de Kendall y correlación de Spearman), de modo que podamos identificar el tipo de asociación obtenida en función del sexo y la dirección de la actitud alcanzada.

El desempeño frente a conflictos a partir de sexos

Se ha estudiado analíticamente la distribución de las cuadrículas tanto en las muchachas como en los varones. A partir de los tipos de respuestas, se han extraído variados resultados. Sobre todo los exámenes se fortalecen en la comparación con los comportamientos de los estudiantes del grupo de control como veremos más adelante.

Tabla 116: Niveles de respuestas femeninas frente a conflicto. Grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	1	7.7%	0.4 %	0.3%
Desfavorable	23	60.5%	10.3 %	6.9%
Confuso	23	57.5%	10.3 %	6.9%
Favorable	80	74.8%	35.9 %	23.9%
Favorable en extremo	96	70.1%	43.0 %	28.7%
TOTAL	223		100%	66.6%

Tabla 117: Niveles de respuestas masculinas frente al conflicto. Grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	12	92.3%	10.7 %	3.6%
Desfavorable	15	39.5%	13.5 %	4.5%
Confuso	17	42.5%	15.2 %	5.1%
Favorable	27	25.2%	24.1 %	8.1%
Favorable en extremo	41	29.9%	36.6 %	12.2%
TOTAL	112		100%	33.4%

En las tablas que se ven en la parte superior se combinan tres tipos de porcentajes distribuidos en tres tipos de columnas:

La **A** que mide los porcentajes del nivel frente al otro sexo; o sea, que todas las respuestas que se dieron en un nivel específico (uniendo los dos sexos), esta

columna muestra la distribución, indicando qué sexo fue responsable de cual porción de respuestas dentro de ese nivel. Las dos columnas A, masculina y femenina, hay que leerla en paralelo para apreciar los porcentajes.¹⁸⁰

La **B** que mide los porcentajes de respuestas entre los niveles frente al mismo sexo; o sea distribuye proporcionalmente las respuestas dadas por el sexo dentro de los niveles establecidos por la investigación.

La **C** que divide en dos porcentajes parciales las respuestas del porcentaje total del sexo dentro de los respectivos niveles. Permite ver como se han comportados parcialmente los sexos dentro de los porcentajes que han tenido en los diferentes niveles. También habría que leer las columnas masculina y femenina en paralelo.

En la columna **B** se descubre, cómo los porcentajes de las respuestas en los hombres JOLIPAX, son más dispersos y negativos con una tendencia a la discordia del 24.2% frente a la inclinación femenina a la discordia del 10.7%. Los muchachos del programa desaprovecharon la formación con una tendencia de más del doble como se ven en las respuestas.

Esto se refuerza en las disposiciones de respuestas a la concordia que en las mujeres JOLIPAX es del 78.9% y en los hombres JOLIPAX sólo del 60.7%. Ellas presentan mejor aprovechamiento de la formación incluso con un nivel visible de respuestas menos confusas de 5 puntos porcentuales por debajo de los varones. Este crecimiento femenino en las visiones del conflicto y sus soluciones no se descubren con tanta fuerza en el grupo de Control.¹⁸¹

En los análisis de la columna **C** ratifica los resultados de los análisis anteriores. Del 66.6% de respuestas que dio el sexo femenino, un 52.6% fueron de tendencia a la concordia y sólo un 7.2% tuvo una inclinación a la discordia. Una enorme distancia porcentual dentro de sus rangos de contestaciones.

¹⁸⁰ Esta columna es menos representativa para la búsqueda que se desea hacer en esta sección porque mide las respuestas en bloques porcentuales globales. Las encuestas aplicadas a los estudiantes formados por JOLIPAX tuvo que aceptar el número de 21 mujeres frente a 7 hombres. Eran los líderes formados en el curso 2011 – 2012. Esta proporcionalidad se percibe en la cantidad de respuestas que ofrecen las tablas que en la de mujeres es de 223 y en la de hombres 112. Por este desbalance el análisis se apoya en la columna B y C

¹⁸¹ En el grupo de control las tendencias son parecidas en los dos sexo aunque las mujeres ligeramente más conciliadoras, pues tienen mejores respuestas en las tendencias de concordia. Ver ANEXO 16

Sin embargo esta columna muestra un mayor desbalance de concordia en los varones pues de sus 33.4% de respuestas frente al conflicto su distancia porcentual fue mucho menor, un 20.3% en la suma de los porcentajes de concordia frente a un 8.1% en la suma de sus porcentajes a la discordia.¹⁸²

El desempeño frente a la agresión y la violencia a partir de sexos

Los comportamientos femeninos y masculinos de estudiantes JOLIPAX frente a la violencia y la agresión siguen siendo menos reveladores. Estas tablas muestran los resultados.

Tabla 118: Niveles respuestas femeninas frente a la violencia. Grupo Experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	6	75.0 %	4.3 %	2.9 %
Confuso	8	34.8 %	5.8 %	3.8 %
Favorable	52	69.3 %	37.4 %	25.0 %
Favorable en extremo	73	72.3 %	52.5%	35.1 %
TOTAL	139		100%	66.8 %

Tabla 119: Niveles respuestas masculinas frente a la violencia. Grupo Experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	1	100 %	1.4 %	0.5 %
Desfavorable	2	25.0%	2.9 %	1.0 %
Confuso	15	65.2%	21.7 %	7.2 %
Favorable	23	30.7%	33.3 %	11.1 %
Favorable en extremo	28	27.7%	40.6 %	13.5 %
TOTAL	69		100%	33.2%

Como se puede apreciar la tendencia a la concordia frente a la agresión en la mujeres del programa es del 89.9% frente a la inclinación de los hombres que es del 73.9% las clarificaciones no son tan acentuadas. Las tendencias a la discordia

¹⁸² Las lecturas de los porcentajes de las respuestas según la columna C para el grupo de control son parecidas; tienen distanciamientos porcentuales que refuerzan la lectura de la columna B. De 52.3 % del total las mujeres que representan la mentalidad de la escuela tuvieron una inclinación a la concordia de 28.2%. Los varones con un porcentaje del 47.7% tuvieron una tendencia del 25.2% ver ANEXO 16.

agresiva son idénticas en porcentajes (4.3%). Lo que refuerza que el avance no es fundamental entre un sexo y otro.

Donde sí se percibe una clara diferencia es en las contestaciones de distanciamiento y confusión.

Los muchachos de JOLIPAX indican un número mayor de respuestas donde han intentado tomar indiferencia ya sea por indecisión, por falta de criterios, o por temor al compromiso.

Sin embargo en la lectura de la columna **C** se aprecia una acentuación de las tendencias. Del 66.8 de sus respuestas porcentuales, un 60.1% fueron de tendencia positiva y sólo un 2.9% de tendencia a la discordia. En las proporciones de los porcentajes de los hombres, del 33.2% de respuestas, el 24.6% es positiva y el 2.4 % es negativa.

Se puede tener otro análisis de los comportamientos de los sexos frente a la violencia. El comportamiento de los estudiantes de la escuela (Grupo de Control) frente a la violencia sigue siendo proporcional y alto. Las mujeres tienen a la concordia en un 75.0% frente a los hombres en un 71.0%. Muestra una tendencia a la discordia mayor en los hombres con un 11.0% frente a un 5.6% de las mujeres.¹⁸³

Si es relevante que las muchachas de la institución muestran un punto porcentual de mayor confusión que los hombres. Lo cual es una diferencia muy significativa frente al programa donde las mujeres se orientaron y posicionaron mucho mejor.

Los aprovechamientos formativos del sexo femenino son significativos mirados desde algunos enunciados. Las muchachas líderes de JOLIPAX muestran mejor aprovechamiento que los estudiantes varones del programa. Se pudo descubrir estos resultados en tablas de contingencia. Se van a presentar algunos casos notorios sobre esto.

En el **Ítem 13** el sector femenino del grupo experimental es el que se identificó de manera clara con las respuestas más pacíficas; el sector masculino mostró confusión en un porcentaje alto de la respuesta. La tabla de la base de datos se muestra así.

¹⁸³ Ver ANEXO 17

Tabla 120: Estadística de contingencia de sexo en el ítem 13, grupo experimental

Tabla de contingencia Sexo * Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.

Recuento

		Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.			Total
		Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	0	7	7	14
	Masculino	4	2	1	7
Total		4	9	8	21

Tabla 121: Porcentajes de tendencias según el sexo en el ítem 13

Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	0.0 %	0.0 %
Confuso	57.1 %	0.0 %
Favorable	28.5 %	50.0 %
Favorable en extremo	14.2 %	50.0 %

En los porcentajes se percibe que el 100 % de las mujeres tienen una postura claramente favorable a la armonía, mientras que solo el 42.7% de los hombres tienen clara la respuesta por la armonía. Con una tendencia de más del 50 % por la confusión o el distanciamiento.

Además, se observa la existencia de una correlación entre este ítem y el sexo. A la vista de los datos arrojados en la siguiente tabla, cabe afirmar que el sexo está relacionado con la actitud pacificadora, siendo el sexo femenino quien está más vinculado a esta actitud.

Tabla 122: Medidas simétricas entre el sexo e ítem 13, grupo experimental

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,538	,164	-2,846	,004
	Correlación de Spearman	-,566	,176	-2,995	,007 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,598	,159	-3,255	,004 ^c
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La afirmación anterior queda ampliamente consolidada con la aplicación de estadística inferencial al rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia significativa en función del sexo, admitiendo que el sexo femenino muestra una mayor tendencia que el masculino hacia actitudes de pacificación.

Tabla 123: Rango promedio del sexo, ítem 13, grupo experimental

Rangos

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.	Femenino	14	13,25	185,50
	Masculino	7	6,50	45,50
	Total	21		

Tabla 124: Estadísticas de contraste de tendencias según sexo en el ítem 13

Estadísticos de contraste^b

	Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, o no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.
U de Mann-Whitney	17,500
W de Wilcoxon	45,500
Z	-2,533
Sig. asintót. (bilateral)	,011
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,016 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Otro resultado interesante hacia la comprobación de esta hipótesis son las respuestas aparecidas en el **ítem 26**. Este enunciado hace alusión a defenderse con dureza y asiendo alusión a que sólo “los fuertes” logran. Se puede comprobar que el sexo femenino manifiesta actitudes de indiferencia o de desacuerdo con el contenido del ítem 26, mientras que el sexo masculino no manifiesta una posición tan delimitada.

Tabla 125: Estadísticas de contingencia de sexo en el ítem 26, grupo experimental

bla de contingencia Sexo * Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro han logrado más que los débiles.

Recuento

		Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro... han logrado más que los débiles.					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	0	0	3	8	2	13
	Masculino	2	2	2	0	1	7
Total		2	2	5	8	3	20

Tabla 126: Porcentajes de tendencias según el sexo según el ítem 26

Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	28.5 %	0.0 %
Desfavorable	28.5 %	0.0 %
Confuso	28.5 %	23.4 %
Favorable	0.0 %	61.5 %
Favorable en extremo	14.2 %	15.3 %

Como se puede descubrir el sexo femenino del programa tiene una opción mucho más definida hacia armonía de las relaciones con un 76.8% de tendencia positiva. El sexo masculino del proyecto se muestra con un peso definitivo por la otra tendencia con un 56.0% por las tendencias más agresivas y un 28.5% por el distanciamiento y la indiferencia. En este punto de poca consideración al débil, los varones del programa no mostraron un avance valioso.

En efecto, el estudio correlacional pone de manifiesto que el sexo está relacionado con la actitud de aceptar al más fuerte, de modo que el sexo femenino es quien expresa con mayor nitidez su actitud a rechazar este tipo de comportamiento, mostrando mayor tendencia a admitir la igualdad entre débiles y fuertes y el rechazo a la violencia.

Tabla 127: Medidas simétricas entre el sexo e ítem 26, grupo experimental

Medidas simétricas

		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,527	,190	-2,597	,009
	Correlación de Spearman	-,579	,210	-3,012	,007 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,616	,178	-3,316	,004 ^c
N de casos válidos		20			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La afirmación anterior queda ampliamente consolidada con la aplicación de estadística inferencial al rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia significativa en función del sexo, admitiendo que el sexo femenino muestra una mayor tendencia que el masculino hacia la manifestación de actitudes menos agresivas y violentas.

Tabla 128: Rango promedio del sexo, ítem 26, grupo experimental

Rangos				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro... han logrado más que los débiles.	Femenino	13	12,85	167,00
	Masculino	7	6,14	43,00
	Total	20		

Tabla 129: Estadísticas de contraste sobre sexo en el ítem 26

Estadísticos de contraste^b	
	Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro... han logrado más que los débiles.
U de Mann-Whitney	15,000
W de Wilcoxon	43,000
Z	-2,524
Sig. asintót. (bilateral)	,012
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,014 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Esto muestra que en consideraciones de minusvaloración de los débiles y admiración del más fuerte, las muchachas han aprovechado mejor el programa que los varones.

Otra respuesta interesante es el **ítem 28** referido a buscar los propios beneficios en los enfrentamientos escolares. El sexo femenino del grupo experimental ha tenido el dominio de la tendencia positiva de las respuestas:

Tabla 130 : Estadística de contingencia de tendencias según sexo en el ítem 28, grupo experimental

Tabla de contingencia Sexo * En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.

Recuento

		En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	0	2	2	6	4	14
	Masculino	2	2	2	1	0	7
Total		2	4	4	7	4	21

Lo que arroja un porcentaje como sigue

Tabla 131: Porcentajes de tendencias según el sexo en el ítem 28, grupo experimental

Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	28.5 %	0.0 %
Desfavorable	28.5 %	14.2 %
Confuso	28.5 %	14.2 %
Favorable	14.2 %	42.8 %
Favorable en extremo	0.0 %	28.5%

Lo cual muestra aprovechamiento mucho mayor en la formación del grupo experimental femenino que tiene una tendencia positiva del 71.3% muy por encima del 14.2 % de tendencia positiva del grupo masculino experimental. En efecto, el estudio correlacional pone de manifiesto que el sexo está relacionado con la actitud de buscar o no el propio beneficio, de modo que el sexo femenino es quien expresa con mayor nitidez su actitud a rechazar este tipo de actitud, mostrando mayor tendencia a admitir la actitud de hacer las cosas en colaboración, no por sí solas.

Tabla 132: Medidas simétricas entre el sexo e ítem 28, grupo experimental

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,527	,125	-3,588	,000
	Correlación de Spearman	-,584	,141	-3,135	,005 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,594	,140	-3,218	,005 ^c
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Una vez más, la estadística inferencial nos permite rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia significativa en la respuesta actitudinal en función del sexo, admitiendo que el sexo femenino manifiesta una actitud más coherente con la filosofía del programa JOLIPAX, según el cual el sexo femenino no busca un beneficio propio, sino a favor de los demás que es también el suyo.

Tabla 133: Rango promedio del sexo, ítem 28, grupo experimental

Rangos				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.	Femenino	14	13,43	188,00
	Masculino	7	6,14	43,00
	Total	21		

Tabla 134: Estadísticas de contraste sobre tendencias del sexo en el ítem 28, grupo experimental

Estadísticos de contraste^b	
	En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.
U de Mann-Whitney	15,000
W de Wilcoxon	43,000
Z	-2,611
Sig. asintót. (bilateral)	,009
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,010 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

El ítem 35 también arroja una diferencia de tendencias entre los dos sexos como se puede apreciar en las tablas de medidas que vienen a continuación.

Tabla 135: Estadística de contingencias de tendencias en el sexo en el ítem 35, grupo experimental

Tabla de contingencia Sexo * Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer

Recuento

		Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer				Total
		De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	1	2	10	1	14
	Masculino	0	0	3	4	7
Total		1	2	13	5	21

Lo que arroja un resultado como sigue

Tabla 136: Porcentajes de tendencias según el sexo en el ítem 35, grupo experimental

Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	0.0 %	7.1 %
Confuso	0.0 %	14.2 %
Favorable	42.8 %	71.4 %
Favorable en extremo	57.1 %	7.1 %

Muestra una tendencia en el grupo experimental femenino que tiene una tendencia menos positiva del 78.5 % frente al 100% de la masculina. Los estudiantes varones del programa muestran más claridad y definición a rechazar los estudiantes que desprecian a un compañero.

En el estudio correlacional pone de manifiesto que el sexo está relacionado con la actitud incertidumbre ante el desprecio de un compañero. El sexo femenino es quien expresa con menor nitidez su actitud de rechazo al desprecio de compañeros.

Tabla 139: Estadísticas de contraste sobre tendencias en el sexo según el ítem 35, grupo experimental

Estadísticos de contraste^b

	Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer
U de Mann-Whitney	20,000
W de Wilcoxon	125,000
Z	-2,498
Sig. asintót. (bilateral)	,012
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]	,031 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Otro muestra del aprovechamiento femenino por encima del masculino ocurre en el **ítem 36**. Como se describe arriba es un texto referido a cuidarse del estudiante que es extraño a los demás. En este punto las estudiantes mostraron francamente una tolerancia mucho mayor que sus contrarios del sexo masculino. La tabla arrojada por el análisis estadístico dice que

Tabla 140: Estadística de contingencia del sexo en el ítem 36, grupo experimental

Tabla de contingencia Sexo * Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte.

Recuento

		Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte.					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	0	1	5	2	6	14
	Masculino	4	0	2	1	0	7
Total		4	1	7	3	6	21

Si se hace un análisis se puede percibir como la tendencia positiva en los muchachos (14.2%) es muy inferior a la tendencia positiva en las muchachas (57.0%).

Tabla 141: Porcentajes de tendencias según sexo en el ítem 36, grupo experimental

Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	57.1 %	0.0 %
Desfavorable	0.0 %	7.1 %
Confuso	28.5 %	35.7 %
Favorable	14.2 %	14.2 %
Favorable en extremo	0.0%	42.8 %

Lo cual muestra desaprovechamiento mucho mayor en la formación del grupo experimental masculino que tiene una tendencia negativa extrema del 57.1% muy por encima del 0.0 % de tendencia negativa del grupo femenino experimental. En estas actitudes de alejarse del débil las muchachas presentan francamente un total alejamiento del comportamiento masculino.

El estudio correlacional confirma que el sexo femenino está relacionado con la actitud de no despreciar al débil pues es quien formula con mayor transparencia su actitud a rechazar este tipo de actitud, mostrando mayor tendencia a negar la exclusión del marcado por la comunidad.

Tabla 142: Medidas simétricas entre sexo e ítem 36, grupo experimental

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,550	,129	-3,686	,000
	Correlación de Spearman	-,605	,141	-3,311	,004 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,641	,125	-3,637	,002 ^c
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La estadística inferencial nos permite rechazar la hipótesis nula que indicaría que no hay diferencia significativa en la respuesta actitudinal sexo. El sexo femenino manifiesta una actitud más coherente con la filosofía del programa JOLIPAX, según el cual el sexo femenino no busca despreciar al que es tenido por débil, respuesta que hace con mayor definición que el sexo masculino.

Tabla 143: Rango promedio del sexo, ítem 36, grupo experimental

Rangos

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte.	Femenino	14	13,50	189,00
	Masculino	7	6,00	42,00
	Total	21		

Tabla 144: Estadística de contraste sobre tendencias del sexo en el ítem 36, grupo experimental

Estadísticos de contraste^b

	Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte.
U de Mann-Whitney	14,000
W de Wilcoxon	42,000
Z	-2,705
Sig. asintót. (bilateral)	,007
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]	,007 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

El ítem 37 también presenta una diferencia en el desempeño de los sexos.

Tabla 145: Estadística de contingencia de tendencias del sexo en el ítem 37, grupo experimental

Tabla de contingencia Sexo * A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan.

Recuento

		A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan.			Total
		Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	0	4	10	14
	Masculino	2	3	2	7
Total		2	7	12	21

Lo cual arroja el siguiente resultado porcentual con mayor tendencia positiva en el sexo femenino

Tabla 146: Porcentajes de tendencias según sexo en el ítem 37, grupo experimental

Porcentaje sobre sexo en el ítem 37		
Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	0.0%	0.0 %
Confuso	28.5 %	0.0 %
Favorable	42.8 %	28.5 %
Favorable en extremo	28.5 %	71.4 %

Los datos de la tabla anterior muestran que el aprovechamiento ha sido mucho mayor en la formación del grupo experimental femenino que tiene una tendencia positiva del 100%, por encima del 71.3% de tendencia positiva del grupo masculino experimental. Sobre todo su rechazo a las actitudes negativas es mucho mayor en el nivel de favorabilidad mayor.

En efecto, el estudio correlacional pone de manifiesto que el sexo está relacionado con la actitud de alejarse del abusado, de modo que el sexo femenino es quien expresa con mayor decisión en su actitud a rechazar este tipo de actitud, mostrando mayor tendencia a admitir la actitud de apoyar a los estudiantes débiles que están siendo abusados por otros.

Tabla 147 : Medidas simétricas entre el sexo e ítem 37, grupo experimental

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,457	,184	-2,241	,025
	Correlación de Spearman	-,473	,194	-2,340	,030 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,508	,176	-2,569	,019 ^c
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Una vez más, la estadística inferencial nos permite rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia significativa en la respuesta actitudinal en función del sexo, admitiendo que el sexo femenino manifiesta una actitud más coherente con la filosofía del programa JOLIPAX, según el cual el sexo femenino no busca una aprobación de dejar abusar a los estudiantes débiles para que se fortalezcan.

Tabla 148: Rango promedio del sexo, ítem 37, grupo experimental

Rangos

		Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan.	Femenino		14	12,79	179,00
	Masculino		7	7,43	52,00
	Total		21		

Tabla 149: Estadística de contraste sobre tendencias del sexo en el ítem 37, grupo experimental

Estadísticos de contraste^b

	A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan.
U de Mann-Whitney	24,000
W de Wilcoxon	52,000
Z	-2,116
Sig. asintót. (bilateral)	,034
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,067 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Otro aporte interesante lo ofrece el ítem 38 como se muestra a continuación.

Tabla 150: Estadísticas de contingencia según sexo en el ítem 38, grupo experimental

Tabla de contingencia Sexo * Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.

Recuento

		Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.				Total
		De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Sexo	Femenino	1	1	4	8	14
	Masculino	0	3	4	0	7
Total		1	4	8	8	21

Lo cual muestra los porcentajes siguientes con mucha mayor tendencia a la armonía en el grupo femenino de JOLIPAX:

Tabla 151: Porcentajes de tendencias según sexo en el ítem 38, grupo experimental

Porcentaje ítem 38		
Niveles	% masculino	% femenino
Desfavorable en extremo	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	0.0 %	7.1 %
Confuso	42.8 %	7.1 %
Favorable	57.1 %	28.5 %
Favorable en extremo	0.0 %	57.1 %

Lo cual muestra aprovechamiento mucho mayor en la formación del grupo experimental femenino que tiene una tendencia positiva del 85.6% muy por encima del 57.1 % de tendencia positiva del grupo masculino experimental. Sobre todo este grupo masculino muestra una alta tendencia de respuestas confusas de incertidumbre, 6 veces más que el grupo femenino.

El estudio correlacional también pone de manifiesto que el sexo está relacionado con la actitud de imponerse con el fuerte. El sexo femenino es quien expresa con mayor nitidez su actitud a rechazar este tipo de actitud, mostrando mayor tendencia a admitir la actitud de no imitar al fuerte impositivo.

Tabla 152 : Medidas simétricas entre sexo e ítem 38, grupo experimental

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,473	,156	-2,920	,004
	Correlación de Spearman	-,506	,163	-2,554	,019 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,427	,190	-2,058	,054 ^c
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La estadística inferencial rechaza la hipótesis nula de que no hay diferencia significativa en la respuesta actitudinal en función del sexo; el sexo femenino manifiesta una actitud más coherente con la filosofía del programa JOLIPAX, según el cual el sexo femenino no busca imitar la superioridad del fuerte que se impone.

Tabla 153 : Rango promedio del sexo, ítem 38, grupo experimental

Rangos

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.	Femenino	14	13,04	182,50
	Masculino	7	6,93	48,50
	Total	21		

Tabla 154: Estadística de contraste de tendencias según sexo en el ítem 38, grupo experimental

Estadísticos de contraste^b

	Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace para imitar su éxito y superioridad.
U de Mann-Whitney	20,500
W de Wilcoxon	48,500
Z	-2,261
Sig. asintót. (bilateral)	,024
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]	,031 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

6.3.4. El aprovechamiento por edades

Otro estudio específico que se ha realizado es el desempeño por edades. La hipótesis 5 dice: “*El programa JOLIPAX produce un mejor aprovechamiento en las actitudes de los adolescentes de mayor edad que han realizado la totalidad del programa.*”

Las preguntas que atraía a los formadores del programa era si la edad permitía un mejor aprovechamiento o no. ¿Los estudiantes de 16 captaban menos suponiendo

en ellos una madurez afectiva menor? ¿Los estudiantes de 18 mostraban mejor tendencia a la asimilación del programa?

En esta investigación se ha deseado conocer la influencia del programa en los diversos desarrollos personales de los estudiantes; esto permitiría saber si el programa podía trabajar por igual con todos los estados de madurez o había que hacer cambios y variaciones correspondiendo con una edad o en otra.

Como se ha explicado arriba el grupo experimental tenía una proporcionalidad de variables independientes de edades y sexo que estaba determinada por la constitución natural del grupo de líderes que al final habían quedado en el proceso formativo.

- ◆ 2 Estudiantes de 16
- ◆ 14 estudiantes de 17
- ◆ 5 estudiantes de 18

Los cruces numéricos del programa estadístico de los datos recolectados por el cuestionario han arrojado estas tablas.

Tabla 155: Niveles de porcentajes por edad (16 años) frente al conflicto, grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente a otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	5	13.2 %	15.6 %	1.5 %
Confuso	5	12.5 %	15.6 %	1.5 %
Favorable	11	10.3 %	34.4 %	3.3 %
Favorable en extremo	11	8.0%	34.4 %	3.3%
TOTAL	32		100%	9.6 %

Tabla 156: Niveles de porcentajes por edad (17 años) frente al conflicto, grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente a otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	12	92.3 %	5.4. %	3.6.%
Desfavorable	22	57.9 %	9.9 %	6.6 %
Confuso	25	62.5 %	11.2 %	7.5.%
Favorable	70	65.4 %	31.4 %	20.9 %
Favorable en extremo	94	68.6 %	42.2 %	28.1%
TOTAL	223		100%	66.6%

Tabla 157: Niveles de porcentajes por edad (18 años) frente al conflicto, grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente a otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	1	7.7 %	1.3 %	0.3 %
Desfavorable	11	28.9 %	13.8 %	3.3 %
Confuso	10	25.0 %	12.5 %	3.0 %
Favorable	26	24.3%	32.5 %	7.8.%
Favorable en extremo	32	23.4 %	40.0 %	9.6 %
TOTAL	80		100%	23.9 %

En las tablas que se ve en la parte superior se combinan tres tipos de porcentajes distribuidos en tres tipos de columnas como se propuso con el análisis de sexos:

La **A** que mide los porcentajes del nivel frente a otras edades; o sea, que todas las respuestas que se dieron en un nivel específico (uniendo las tres edades), esta columna muestra la distribución, indicando qué edad fue responsable de cual porción de respuestas dentro de ese nivel. Las columnas A de las tres edades hay que leerlas en paralelo para apreciar los porcentajes.¹⁸⁴

La **B** que mide los porcentajes de respuestas entre los niveles frente a la misma edad; o sea distribuye proporcionalmente las respuestas dadas por la edad dentro de los niveles establecidos por la investigación. Es particularmente útil por el desbalance de edades visto arriba.

La **C** que divide en tres porcentajes parciales las respuestas del porcentaje total de la edad dentro de los respectivos niveles. Permite ver cómo se han comportados parcialmente las edades dentro de los porcentajes que han tenido en los diferentes niveles. También las columnas C de las tres edades hay que leerlas en paralelo para apreciar los porcentajes.

Según los análisis de la columna **B** la influencia de JOLIPAX no se diferencia en las edades. El programa provoca los resultados parecidos en las tendencias de resolución de conflictos en los estudiantes independientemente de su edad. Esta afirmación se apoya al observar que las respuestas de concordia frente a la

¹⁸⁴ Como en el caso anterior esta columna es de menos representativa para la búsqueda que se desea hacer en esta sección porque mide las respuestas en bloques porcentuales globales. Las encuestas aplicadas a los estudiantes formados por JOLIPAX tuvo que aceptar el número de 2 estudiantes de 16, 14 estudiantes de 17 y 5 estudiantes de 18. Eran los líderes formados en el curso 2011 – 2012. Por este desbalance el análisis se apoya en la columna B y C

agresividad han sido de 68.8% en los de 16 años, de 73.6% en los de 17 años y de 72.5% en los de 18 años.

Así mismo, la tendencia a la pobre solución de conflictos se percibe en un porcentaje parecido en los tres conjuntos de edades: en los de 16 años han tenido 15.6%, en los de 17 años han tenido 15.3% y en los de 18 años han tenido 15.1%.

En las respuestas de distanciamiento e incertidumbre los resultados han sido ligeramente diversos. Los estudiantes del programa que tenían 16 años han mostrado una confusión más acentuada del 15.6%, frente a los estudiantes de 17 años que han mostrado solamente un 11.2% y los estudiantes de 18 años que han mostrado un distanciamiento de 12.5%. Por lo que se ve los estudiantes menores han mostrado más incertidumbre o cautela frente a respuestas referidas a los conflictos.¹⁸⁵

Sin embargo los resultados de la investigación varían ostensiblemente en los tratamientos de las respuestas de violencia y agresividad. Aunque todos muestran aprovechamiento en el programa en comparación con sus compañeros del grupo de Control¹⁸⁶, cada edad tiene sus características frente al manejo de la violencia. Las edades de 16, indican una tendencia más agresiva. Los de 17 mayor perplejidad o distanciamiento y las de 18 presentan un mayor aprovechamiento. Esas conclusiones se pueden apreciar en las tablas que siguen a continuación.

¹⁸⁵ Ver ANEXO 16 Esto se refuerza cuando se ven los reflejos de respuestas por edades frente a situaciones de conflictos en comparación con el grupo que representa la mentalidad del centro: en la tendencia a la concordia los de 16 % = 51.6, los de 17 % = 55.1, los de 18 = 64.5 %. Al compararlas se ve que hay crecimiento en las habilidades. Lo mismo las tendencia a las discordias; han sido; en los de 16 = 25.8%; en los de 17= 22.1%; en los de 18 22.6%. En las tres edades, el grupo de Control ha mostrado una incertidumbre o distanciamiento mayor.

¹⁸⁶ Ver ANEXO 17

Tabla 158 : Niveles de porcentajes por edad (16 años) frente a la violencia, grupo experimental

Tabla de respuestas de jóvenes de 16 años frente a la violencia. Grupo Experimental				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	4	50.0 %	20.0 %	1.9 %
Confuso	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Favorable	8	10.7 %	40.0 %	3.8 %
Favorable en extremo	8	7.9 %	40.0 %	3.8 %
TOTAL	20		100%	9.6 %

Tabla 159 : Niveles de porcentajes por edad (17 años) frente a la violencia, grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	1	100 %	0.7 %	0.5 %
Desfavorable	4	50.0 %	2.9 %	1.9 %
Confuso	21	91.3 %	15.2 %	10.1 %
Favorable	46	61.3 %	33.3 %	22.1 %
Favorable en extremo	66	65.3 %	47.8%	31.7%
TOTAL	138		100%	66.3%

Tabla 160: Niveles de porcentajes por edad (18 años) frente a la violencia, grupo experimental

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Confuso	2	8.7%	4.0 %	1.0 %
Favorable	21	28.0%	42.0 %	10.1%
Favorable en extremo	27	26.7%	54.0 %	13.0%
TOTAL	50		100%	24.0%

Los estudiantes del programa, que tienen 16 años, han mostrado una tendencia a la discordia con un 20.0% de porcentajes en comparación a los de 17 que indicaron un 3.5% y a los de 18 que mostraron un 0.0%.

Estos estudiantes de 16 no mostraron incertidumbre frente a la agresividad. Se manifestaron por una tendencia o la contraria. No así los de 17 que mostraron una alta indiferencia o distanciamiento al proponer un porcentaje de 15.2%. El tema de la

agresividad o la violencia los ha dejado más perplejos o cuestionados que sus pares de otras edades. Pues los de 18 apuntaron solamente una confusión del 4.0%.

La mayor tendencia a la armonía frente a la violencia, la llevaron los jóvenes de 18 años que se decantaron por un 96.0% frente a sus compañeros. Los de 16 manifestaron un 80.0% y los de 17 un 81.1%. Este análisis se refuerza con las comparaciones porcentuales de la columna **C** donde los de esta edad, con un porcentaje de respuestas del 24.0% tenían un dividendo del 23.1% de respuestas positivas de ese porcentaje. Sus compañeros tenían menores porcentajes: los de 16 un 7.6% de 9.6% y los de 17 tenían un 53.8 % de sus 66.3% porcentajes de respuesta.

Merece la pena destacar estos resultados comparándolos con el grupo de Control. Los estudiantes de 16 y 17 muestran parecidas tendencias positivas y negativas en las posturas ante la violencia, incluso en los distanciamientos por indiferencia.

Como se muestra en la tabla de arriba, son los de 18 años del Grupo de Control los que se remarcan con resultados distintos. Estos muestran ausencia de extremos negativos con un 0.0% y un comportamiento a la concordia mucho menor que sus compañeros de JOLIPAX del 68.4 % y una incertidumbre muy alta del 31.6%¹⁸⁷ Podría avanzarse, que los procesos formativos de JOLIPAX en los temas de violencia y agresividad, benefician mejor a los estudiantes de 18 años. Estos aprovechan mejor las enseñanzas en estos tópicos que sus compañeros de otras edades.

En resumen JOLIPAX es un programa que impacta a los estudiantes en algunos campos temáticos como los diálogos y la solidaridad y menos en otros como la reconciliación y la tolerancia. Los mismos resultados estadísticos y sus apoyos testimoniales indican que hay índices donde los jóvenes crecen poco o muy poco con relación a la población general de estudiantes del Centro educativo.

En el capítulo siguiente de Conclusiones se presentarán las hipótesis de la investigación que han sido probadas y las que no. En un momento posterior alcanzaremos las implicaciones que esto trae para el Programa JOLIPAX en cuanto a sus aciertos a destacar, las deficiencias a repensar y las revisiones por hacer.

¹⁸⁷ El grupo de control puede verse en el ANEXO 17.

CAPITULO 7º

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION

INTRODUCCION

Este capítulo contiene las conclusiones de la investigación. Comienza con un preámbulo necesario donde se muestran los elementos que componen esta investigación en forma sucesiva; se continua con unas conclusiones que pretenden la integración reflexiva de todos los elementos de la tesis “al ponerlos a dialogar”, y por último, se proponen logros, limitaciones y sugerencias como resumen proyectivo para futuras investigaciones y nuevas ediciones del programa. El programa, que ha sido evaluado en nuestra investigación, sigue vigente; no se trata de una propuesta para un futuro más o menos inmediato, ni se limita a una revisión del pasado como algo ya cerrado; ya está en camino con su implementación de varios años en 8 instituciones educativas. Para crecer hacia el futuro, el programa tiene que ser riguroso e ilustrado sabiendo donde tiene las fortalezas y las limitaciones; además necesita pistas certeras para rectificar oportunamente en esas limitaciones.

Este programa tiene demanda y es su responsabilidad expandirse con calidad. A continuación se exponen las conclusiones que pueden hacerlo progresar con la excelencia que se necesita.

7.1. PREÁMBULOS PARA EVALUAR UN PROGRAMA QUE FORMA EN VALORES Y ACTITUDES PARA LA CONVIVENCIA DESDE EL ENCUENTRO CON EL OTRO

Desde septiembre del 2006 al Centro Roberto Bellarmino¹⁸⁸ se le pidió promover un programa de educación para la convivencia en instituciones educativas de una zona al norte de Republica Dominicana, más conocida como el Valle del Cibao. La razón era el crecimiento de la violencia que afectaba la convivencia de las comunidades de aprendizajes y sus familias. El primer análisis de la situación dio con estudiantes que tenían fundamentalmente tres características negativas: habían crecido con familias que los trataban con autoritarismo, su educación

¹⁸⁸ Institución para la de promoción de valores y cultura de paz

hacia los valores había sido más teórica que anclada en la vida, se le orientaba a respuestas individualistas donde la responsabilidad por el otro y los demás, era escasa.

Se propuso entonces crear un programa que tuviera líneas de acción pedagógica que superara estas condiciones entre otras. Las estrategias de formación serían: con encuentros “cara a cara” donde los jóvenes se sintieran personas respetadas; las propuestas éticas de valores necesitaban arraigarse en sus experiencias personales de vida; la proyección de los temas tenía que ser no sólo hacia el sujeto, sino hacia la comunidad con un alto sentido de responsabilidad.

El programa se comenzó a implementar en enero del 2007. Al cabo de cuatro años, en el 2010, tanto el Centro mencionado arriba como las escuelas implicadas, les interesaba una evaluación a fondo de este programa. Esa evaluación era un reto; las principales acciones y resultados ocurrían en la interioridad de los jóvenes formados. Había una incidencia en las comunidades, pero el principal efecto estaba escondido en las personas de los receptores.

Se podía haber elegido distintos ángulos de evaluación como el liderazgo negociador o la incidencia del programa en la convivencia de la escuela. Al final se ha concebido una investigación que tiene como intención fundamental la constatación de si el programa JOLIPAX es capaz de producir, a través de su socialización, un aumento positivo de las actitudes hacia valores de convivencia en adolescentes y jóvenes. Ha habido otras intencionalidades como conocer las características del contexto socio familiar de estudiantes; identificar sus opiniones y creencias sobre la agresividad y la violencia; manifestar la dirección y la intensidad de las actitudes hacia los valores de convivencia una vez han pasado JOLIPAX.¹⁸⁹

Las hipótesis de partida de nuestra investigación fueron:

- ♦ Saber si la aplicación de un programa tres cursos lectivos en estudiantes de bachillerato, cuyo objetivo es la promoción de actitudes positivas hacia los valores de convivencia (tolerancia, diálogo, reconciliación y cooperación), produce un aumento significativo en esas actitudes (Hipótesis general)

¹⁸⁹ Ver objetivos de la investigación, capítulo 5, sección 5.2.1.

- ◆ Los estudiantes de bachillerato, que eligen entrar en el programa provienen de contextos socio-familiar asociados a manifestaciones de violencia y agresión (HO1).
- ◆ Los estudiantes de bachillerato, que han permanecido y han cursado el programa JOLIPAX en su totalidad, manifiestan actitudes positivas hacia los valores de convivencia con niveles estadísticamente significativos (HO2).
- ◆ Los estudiantes de bachillerato que no han recibido el programa Jolipax mantienen actitudes indiferentes y/o desfavorables a los valores de convivencia a niveles estadísticamente significativos (HO3).
- ◆ El programa JOLIPAX tiene mayor impacto en las actitudes de adolescentes del sexo femenino que del masculino (HO4).
- ◆ El programa JOLIPAX produce un mejor aprovechamiento en las actitudes de los adolescentes de mayor edad que han realizado la totalidad del programa (HO5).
- ◆ El programa JOLIPAX origina mejores actitudes hacia la violencia y el conflicto con sus soluciones a través de la mediación y conciliación (HO6).
- ◆ La obtención de una mejora significativa en las actitudes de los estudiantes de bachillerato hacia los valores de convivencia, contribuye a consolidar el programa JOLIPAX como un programa pedagógico válido para la prevención y/o disminución de la violencia en contextos socio-escolares en donde la violencia interpersonal es frecuente (HO7).

Para fundamentar la búsqueda de estas hipótesis investigativas había que partir de las mismas percepciones teóricas que el programa tenía. Se habían hecho planteamientos didácticos generales al comienzo del programa, pero ninguno que sirviera para una evaluación tan a fondo como se pretendía. Por lo tanto se ha construido un cimiento teórico en los cuatro primeros capítulos. Este ha sido inspirado en las mismas claves conceptuales que animaron JOLIPAX. Al final ha servido para reformular académicamente la propuesta original del programa.

El capítulo primero reconoce que hombre es un ser orientado fundamentalmente hacia los otros. Al contrario de una visión individualista, la convivencia se sustenta en una antropología que concibe al hombre como un *ser relacional*, otorgando primacía a la comunión inmediata con el otro hombre en el mundo y que se distancia de cualquier planteamiento que lleve a la autosuficiencia del yo. Esta antropología estará polarizada por la responsabilidad frente al otro y por la necesidad de realizarse en comunión con él. En esta visión de la convivencia, el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre. El encuentro con el otro constituye un dinamismo formativo ético (Mínguez, 2010, 2011) que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza (Levinas, 2008; Gevaert, 1976; Chaliier, 1995).

Esta propuesta implica una socialización hacia la convivencia desde un tipo de conciencia social que implique cambio de lo inadecuado hacia el progreso. Para eso hay que fundamentar una autoestima que supere las fracturas subjetivas internas y se enfrente a las inadecuaciones del entorno social.

En un segundo capítulo se ha partido de una visión de tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. Desde estas tres visiones se han hecho planteamientos de las formas como estas violencias se manifiesta en los centros educativos. En el tercer capítulo se ha propuesto la superación de los conflictos y la violencia desde una pedagogía que propiciara el encuentro con el “otro” como camino de formación hacia la convivencia. Se ha reflexionado, cómo desde ella se pueden educar en actitudes y valores. En el cuarto capítulo se ha formulado un micro currículo de valores y actitudes hacia la convivencia y las estrategias de educarlas a grupos de adolescentes y jóvenes.

Como se ha deseado medir el desarrollo de actitudes, otro reto ha sido encontrar un adecuado diseño de metodología. No podía ser totalmente numérica pues podría ocultar matices del avance humano; al mismo tiempo se ha deseado mantener una objetividad suficientemente sustentada. Como se vio en el capítulo 5º, se ha presentado la elección del diseño de investigación donde se ha combinado los componentes cuantitativos y los cualitativos. Partiendo de estas consideraciones, se describió como el diseño tiene dos campos de metodologías de la investigación: Por un lado se ha tomado el paradigma investigativo con perspectiva **Empírico - Analítica**, más orientado a la obtención de un conocimiento ajustado a la realidad investigada; a este se ha unido el paradigma investigativo **Humanístico - Interpretativo** más orientado hacia la comprensión de las conductas humanas desde los significados y las intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Del primero se ha tomado la **Metodología No experimental** y del segundo se ha tomado la **Metodología de Estudio de**

Caso. El resultado de la propuesta ha sido una investigación empírica con interpretación humanística orientada a la práctica educativa.

Se ha aclarado seleccionando una **metodología no experimental ex post facto** por varias razones: pues los efectos ya se han producido; no se deseaba modificar el entorno a conocer; sólo se deseaba seleccionarlo y observarlo; era un proceso donde se ha deseado hacer escrutinio del pasado inmediato educativo; los grupos que se han estudiado son naturales ya formados por los mismos elementos a escudriñar.

Se propuso un estudio a fondo de un grupo de sujetos. Por lo cual ha sido también delicada la elección de la institución. Era conveniente que fuera un lugar con bajos recursos, con alto índice de violencia e incluso de criminalidad, con un grupo representativos de estudiantes muy entusiasmados con el programa. Estos tenían que haber aprovechado visiblemente su crecimiento de actitudes. Al elegir el Instituto Zegrí emergió otra razón de interés; los sujetos formados convivían con compañeros de aula que no apreciaban el programa. Ellos habían tenido que formarse en medio del rechazo de los suyos. Era un grupo muy conveniente para estudiar la socialización de actitudes y valores para la convivencia. Se realizó el estudio experimental con los estudiantes que habían recibido el programa JOLIPAX durante los cursos 2010, 2011 y 2012.

7.2. ALCANCE DEL PROGRAMA EN ACTITUDES Y VALORES. LOS ESTUDIANTES

Como se ha dicho al principio, JOLIPAX es un programa que forma valores y actitudes desde algunos principios pedagógicos que facilitan el encuentro profundo con el “otro”. En esta perspectiva se han identificado resultados que permiten confirmar la pertinencia de esta propuesta formativa.

Como en la investigación se revivieron frases con experiencias personales y debates sobre casos reales para hacerles emerger la socialización adquirida, los estudiantes del programa han demostrado que visiones y respuestas éticas son efectivas. Como fueron hechas a partir de compartir las experiencias vitales de sus compañeros, ha permitido aumentar su sentido de responsabilidad y convivencia en sus respectivas comunidades.

Lo que permite concluir con la investigación que esa forma de enseñar la ética desde el encuentro con el otro y su experiencia vital más profunda es efectiva y

provechosa en adolescentes y jóvenes. A continuación se describirá los detalles de estas conclusiones.

7.2.1. Los estudiantes de JOLIPAX y su contexto socio familiar (HO1)

Se ha comprobado que los estudiantes de JOLIPAX no tenían un contexto socio – familiar más violento en comparación a los estudiantes de la escuela (Hipótesis HO1). Esto se ha descubierto en los resultados que arrojó el estudio estadístico de las primeras 12 preguntas del cuestionario. Algunos testimonios de las entrevistas mostraron los mismos resultados.

7.2.2. La formación actitudes para la convivencia en los estudiantes de JOLIPAX (HO2)

Se ha comprobado que los estudiantes de JOLIPAX mejoran en sus valores y actitudes para la convivencia a través del programa (Hipótesis HO2)

Se ha descubierto en los resultados relevantes de los 5 indicadores que aparece en las secciones del capítulo 6º de Resultados¹⁹⁰

Los valores y actitudes del diálogo y la comunicación

Los estudiantes del grupo experimental han demostrado en la investigación que sus valores y actitudes frente al diálogo y la comunicación han mejorado exponencialmente. El grupo formado en el programa mejoró tendencia a la incomunicación con relación a sus compañeros; sus respuestas confusas frente a la comunicación se aclararon y ha incrementado su tendencia a las respuestas dialogales. Ha mejorado su capacidad de expresión y mayor disposición a promover el valor del diálogo a través del respeto a las opiniones propias y ajenas.

Como se muestra en los ítems 14, 17, 18. Ha habido un avance relevante en las situaciones de comunicación: los debates para producir ideas nuevas, la atención y el cuidado para no imponer sus opiniones a otros y atención al diálogo con sus profesores. Los resultados muestran un impacto del programa en su acción educativa de actitudes y valores ligados a la comunicación y al dialogo.

¹⁹⁰ Consultar secciones 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 6.1.4, 6.1.5

Especialmente significativo a nivel estadístico fueron los ítems 13, 14 y 18; el crecimiento se demostró a través de las mediciones no paramétricas da la prueba Mann-Whitney.

- ♦ La combinación de actitudes y valores (diálogo, comunicación y deliberación) es efectiva a través del programa.
- ♦ Esto prueba que las temáticas y las dinámicas referidas al diálogo y la comunicación son efectivas y deben mantenerse.¹⁹¹
- ♦ Son efectivas las estrategias de colocarlos a conversar temas muy personales en grupos de a dos y de a tres.
- ♦ Son convenientes los temas de comunicación asertiva donde se les rectifica las formas de expresión a partir de expresiones agresivas y restrictivas.

Los valores y actitudes de la solidaridad y la cooperación

Por lo que se ha descubierto en la investigación, el grupo de jóvenes formados por el programa tiene un aumento muy positivo en sus disposiciones a la solidaridad y la cooperación. En este campo de la insolidaridad su tendencia es mucho menor que la de sus compañeros; los porcentajes indican que la han disminuido a la mitad. También los estudiantes del programa tienen respuestas más centradas y de menos incertidumbre; indican que saben responder del tema de cooperación mejor que sus compañeros de la escuela. Han logrado superar la confusión que ellos en estos temas responsabilidad y compromiso. Su preferencia positiva a la solidaridad ha superado en 20 puntos de porcentajes a sus compañeros.

Los estudiantes de JOLIPAX indican un incremento en compromiso en el cumplimiento de reglas (ítem 19); en cumplimiento de obligaciones (ítem 20); en la respaldo ante los enfrentamientos agresivos (ítem 21); el apoyo al profesorado (ítem 23). Por lo que los resultados muestran un impacto del programa en su acción educativa de actitudes y valores ligados a la solidaridad y la comunicación.

Especialmente han demostrado un crecimiento estadísticamente significativo en los ítems 19 y 23 donde las pruebas no paramétricas Mann-Whitney han demostrado una franca diferenciación con relación a sus compañeros.

- ♦ La combinación de actitudes y valores (Responsabilidad, Solidaridad y Cooperación) es efectiva a través del programa.

¹⁹¹ Ver anexos ANEXO 8 donde se muestran las grandes habilidades para la comunicación y el debate adquirida en la solución de los casos de convivencia escolar.

- ◆ Esto indica que las dinámicas referidas a la solidaridad y cooperación son adecuadas y deben ser mantenidas como están.
- ◆ Es efectivo colocar la solidaridad y la cooperación como temas claves de todo el proyecto.
- ◆ Es muy convenientes formarlos con la proyección que lo recibido ya tienen la responsabilidad de ir dándolo a sus comunidades familiares y estudiantiles.

Los valores y actitudes de la reconciliación

Como se ha podido evaluar en el capítulo anterior los crecimientos en valores y actitudes referidas a la reconciliación, aunque perceptibles, no son tan impactantes como en los otros campos temáticos del programa. El grupo JOLIPAX tiene un incremento en su disposición a disminuir las actitudes de resentimiento si se compara con el grupo control. Tiene menos respuestas erráticas en estos campos y, su tendencia a la superar los rencores para construir convivencia, ha crecido.

Gracias al programa el grupo ha mejorado respuestas en tres situaciones: cuando se buscan los propios beneficios en los enfrentamientos (ítems 28); buscar soluciones en peleas entre compañeros (ítems 29) y en el tratar de someter al otro por la fuerza (ítems 30). De estas tres situaciones, es especialmente significativa desde el punto de vista estadístico el ítem 28 por las comprobaciones no paramétricas donde se ve claramente confirmado el avance.

- ◆ La combinación de actitudes y valores (Comprensión, Reconciliación y Compasión) es efectiva a través del programa.
- ◆ Reafirma que el programa puede seguir aplicando las dinámicas de Reconciliación.

Los valores y las actitudes de la tolerancia

La investigación muestra crecimiento en 4 ítems específicos: el 31, el 35, el 36 y el 38. Lo llamativo de este indicador es que ha mostrado mayor número de ítems con avance estadístico significativo en las pruebas no paramétricas Mann-Whitney en comparación con los otros indicadores que han tenido uno o dos; este indicador a mostrado tres (31, 35 y 38).

Dos de ellos exponen un elevado contraste entre los estudiantes de la institución y los estudiantes entrenados por el programa. Los ítems 35 y 38. Los dos descubren

posturas de fuerte crecimiento. En el primero se refiere “alejarse de los débiles que todos desechan” y en el segundo concerniente a “acercarse a los fuertes e imitarlos”.

El primero de estos dos describe el acto de ser testigos de despreciar a un compañero y no saber qué hacer. En este campo de valorar a alguien que no es respetado por el consenso la diferencia es altísima. El grupo JOLIPAX la rechaza el desprecio del débil mostrando una fuerte actitud de integración frente al relegado supera a la opinión común de sus compañeros en la escuela. Si algo tienen claro los estudiantes de JOLIPAX es que saben qué hacer cuando otros son despreciados.

El 38 también indica avances en los jóvenes entrenados por el programa pacificador. Ante la imitación el estudiante que se impone a otros “para imitar su éxito y superioridad” hay un rechazo alto frente la mentalidad común en el centro.

- ◆ La combinación de actitudes y valores (tolerancia, respeto a la diversidad e inclusión) es efectiva a través del programa.
- ◆ El programa tiene una alta incidencia en los niveles de actitudes en los que participan en él.
- ◆ Por sus temáticas y dinámicas ayuda a los jóvenes a considerar que los estudiantes deben ser altamente respetados y tenidos en cuenta en sus diferencias y originalidades.
- ◆ Las dinámicas de indagación sobre gustos y preferencias de las comunidades para descubrir de ahí la necesidad de la diversidad son positivas.
- ◆ Los temas sobre estereotipo, prejuicio y discriminación son adecuados e impactantes.

Los valores y actitudes frente al acoso

El grupo de jóvenes formados por el programa no muestran una mejora sustancial en sus inclinaciones al acoso pues son similares al grupo general. Los dos grupos mostraron un alto rechazo a estas situaciones. Si mejoraron sus incertidumbres al responder; mostraron tener algunos crecimientos sus predisposiciones a instigación. La situación donde muestras más avance es el referido a permitir el acoso con el pretexto de fortalecer a las víctimas (ítem 37).

Aunque las pruebas no paramétricas Mann-Whitney no arrojaron crecimiento estadístico significativo, por los resultados alcanzados por la lectura directa de los

porcentajes, muestran algún impacto del programa en su acción educativa de actitudes y valores ligados a las acciones de instigación y acoso mejoraron.

- ◆ Se ve la pertinencia del tema a través del programa.
- ◆ Se resiente la falta de una programación sistemática sobre las temáticas de acoso e instigación que se expone de manera circunstancial en una de los talleres.

Conclusiones generales sobre los crecimientos de actitudes

Lo anterior reafirma algunos de las conclusiones de la propuesta pedagógica del programa y sus didácticas:

- ◆ Para educar los valores y las actitudes hay que partir no sólo de la propia afirmación, sino del “reconocimiento del otro”. Que el adolescente no se sienta tratado como objeto, sino con total aceptación y acogida.
- ◆ Para formar adolescentes y jóvenes hay que referirse a la conformación de su identidad; sin embargo, formar en una identidad que no se aísle, sino la proyecte en solidaridad con los que coexisten con ellos mismos.
- ◆ Para educar la actitud de convivencia se necesita la perspectiva de sentirse responsable, ética a la presencia del otro: “hacerse cargo del otro”.
- ◆ La presencia de los demás con sus experiencias vitales, ayuda a los jóvenes a asumir la responsabilidad.
- ◆ Partir de las creencias y las representaciones sociales de los estudiantes que necesitan estar en sus diálogos con sus conflictos y disyuntivas. Buscar la solución entre todos, cara a cara, les da una solidaridad sustancial que facilita que se arraiguen las actitudes de la convivencia.

7.2.3. Nivel de actitudes a la convivencia en los estudiantes de la escuela (HO3)

La investigación ha arrojado que el nivel de valores de los estudiantes de la institución escolar hacia la convivencia es suficiente. El parecer existen intereses y planes en el centro para formar en ese tema. Sin embargo se confirma que los conocimientos y las tendencias de los estudiantes pueden ser mejorados

(Hipótesis HO3). A continuación se presentan las tendencias de los estudiantes de la institución en los temas de valores y actitudes para la convivencia.

- a) El instrumento estadístico se ha revelado como un adecuado medio para medir el estados de actitudes y valores para la convivencia de una comunidad de estudiantes.
- b) En general los estudiantes de la institución presentan tendencias parecidas en los diferentes campos de valores y actitudes referidas a la convivencia.
- c) Esta comunidad de estudiantes estaban mejor preparados para los valores y actitudes referidos a la Comunicación y el Diálogo¹⁹², así como también en los temas de negación al Acoso y la Instigación.
- d) Esta comunidad de estudiantes donde tiene más carencias en los temas de valores y actitudes para la Reconciliación.¹⁹³
- e) Esta comunidad de estudiantes donde se hizo la investigación, tienen las ideas más confusas y dudan más es en los temas de la Tolerancia y la Inclusión.¹⁹⁴
- f) Esta comunidad de estudiantes tienen debilidad en las respuestas de los temas referidos a la Solidaridad y Cooperación.¹⁹⁵
- g) Esta comunidad de estudiantes tiene bajo nivel de disposición y habilidades para el manejo de conflictos y la violencia en la escuela.¹⁹⁶
- h) Esta comunidad de estudiantes tiene insuficiente preferencia para la convivencia escolar; en la búsqueda de la armonía de las relaciones, 2/5 partes de los estudiantes muestran dispersión para la coexistencia.¹⁹⁷
- i) Esta escuela tiene una concientización alta sobre los temas de instigación entre los estudiantes.¹⁹⁸

¹⁹² Consultar en el capítulo anterior las estadísticas según el indicador 13-18

¹⁹³ Consultar en el capítulo anterior las estadísticas según el indicador 25-30

¹⁹⁴ Consultar estadísticas del grupo control en el indicador 30-38

¹⁹⁵ Consultar en el capítulo anterior las estadísticas según el indicador 19-25

¹⁹⁶ Consultar en el capítulo anterior las estadísticas que aparecen en la sección 6.3.1. referidas al manejo de conflictos.

¹⁹⁷ Consultar en el capítulo anterior los resultados estadísticos del punto 6.2.6. que muestra las lecturas generales de la investigación.

7.2.4. Impacto del programa en el sexo femenino (HO4)

Se ha comprobado que el aprovechamiento del sexo femenino ha sido superior que el aprovechamiento del masculino (Hipótesis HO4).

Un campo de la investigación que se puede prestar atención es el desempeño frente a conflictos; este ámbito muestra con claridad que hay mejores respuestas de las estudiantes del sexo femenino, frente a los estudiantes del masculino que participaron en el programa. Estos muestran más dispersión y confusión frente a la discordia que sus compañeras del sexo contrario. En las respuestas positivas frente a situaciones de conflictos, las mujeres superaban francamente a los hombres.¹⁹⁹ Ellas presentan mejor aprovechamiento de la formación incluso con un nivel visible de respuestas menos confusas de 5 puntos porcentuales por debajo de los varones. Este crecimiento femenino en las visiones del conflicto y sus soluciones no se descubren con tanta fuerza en el grupo de Control.²⁰⁰

Los comportamientos femeninos y masculinos de estudiantes JOLIPAX frente a la violencia y la agresión son menos reveladores. No se perciben las mismas distancias porcentuales con referencia al conflicto. Se puede considerar que la tendencia a la concordia frente a la agresión en las mujeres del programa frente a la inclinación de los hombres no es tan acentuada.

Donde sí se percibe una clara diferencia es en las contestaciones de distanciamiento y confusión. Los muchachos de JOLIPAX indican un número mayor de respuestas donde han intentado tomar indiferencia ya sea por indecisión, por falta de criterios, o por temor al compromiso.

Se puede tener otro análisis de los comportamientos de los sexos frente a la violencia. El comportamiento de los estudiantes de la escuela (Grupo de Control) frente a la violencia sigue siendo proporcional y alto. Las mujeres tienen a la concordia más alta que los hombres. Estos muestran una propensión a la discordia mayor frente a las mujeres.²⁰¹

¹⁹⁸ Consultar estadísticas del grupo control en los ítems 33 y 37

¹⁹⁹ Consultar estadísticas del capítulo 6º no. 6.3.3. donde se ofrecen lecturas directas de las lecturas estadísticas.

²⁰⁰ En el grupo de control las tendencias son parecidas en los dos sexo aunque las mujeres ligeramente más conciliadoras, pues tienen mejores respuestas en las tendencias de concordia. Ver ANEXO 16

²⁰¹ Ver ANEXO 17

Los aprovechamientos formativos del sexo femenino son significativos mirados desde algunos enunciados. En los ítems 13, 26, 28, 36, 37 y 38, tanto en el estudio de correlaciones como en la estadística inferencial, el sexo femenino es quien muestra mejores actitudes hacia la convivencia.

- a) Con estos resultados se pueden concluir que es probable que las estrategias educativas están desarrolladas en claves más comprensibles para el sexo femenino.
- b) Además que el programa ha logrado implicar menos a hombres que a las mujeres mirando el número de los participantes en el mismo (14 muchachas y 7 hombres)

7.2.5. Impacto del programa por edades (HO5)

Se ha comprobado que el programa no tiene diferencias estadísticas significativas referidas al comportamiento por edades (Hipótesis HO5).

7.2.6. Impacto en las respuestas frente a las violencias y conflictos (HO6)

Se ha podido comprobar cómo el impacto del programa frente a las respuestas que facilitan la convivencia frente a la violencia y el conflicto (Hipótesis HO6) muestra resultados relevantes²⁰².

Como se ha podido observar en el capítulo anterior, las respuestas referidas a los ítems que describen situaciones con perfil de conflictos, los estudiantes del programa han mostrado las mejores tendencias a la concordia.

- a) Se puede concluir que los estudiantes integrados en el programa tienen la tendencia a resolver conflictos suficientemente alta.²⁰³
- b) La formación sobre estas temáticas se ha realizado al colocar a los estudiantes en situaciones de conflictos y violencias cercanas a ellos; en algunos casos personales. Lo cual confirma la eficacia de estos métodos.

²⁰² Consultar el capítulo 6º en las secciones 6.3.1. (Desempeño frente a conflictos) y 6.3.2. (Desempeño frente a violencias) donde se apuntan los porcentajes frente a los conflictos y a la violencia.

²⁰³ Esto se refuerza frente a los estudiantes del grupo de control que reflejan el comportamiento general de la escuela con una tendencia débil de un poco más del 50 por ciento.

- c) Lo cual se puede concluir que es factible formar en conflictos y violencias ayudando a los interesados a reflexionar sobre las raíces que animan sus propios conflictos y violencias.

7.2.7. Impacto de JOLIPAX en los valores de la convivencia (HO7)

Se ha comprobado que los estudiantes del programa progresan en el manejo de los valores y actitudes del programa (Hipótesis HO7) según los resultados relevantes de la investigación²⁰⁴. Se observa en la investigación porcentajes que muestran los crecimientos de actitudes y valores generales del programa en los estudiantes que participan frente a los estudiantes que no participan. Lo cual hace llegar a algunas conclusiones.

Sobre el micro currículo y sus dinámicas pedagógicas

Los recursos que utiliza el programa para formar desde la vida son efectivos:

- a) Se evidencia que ese micro currículo de valores y actitudes fortalece realmente la convivencia. El programa actual se puede mantener.
- b) Se comprueba que es preferible mantener un ritmo suave y constante de formación en esos valores y actitudes para provocar un crecimiento al mismo nivel que su psicología y personal:
 - ◆ **2º de bachillerato:** la formación de la identidad y la solidaridad.
 - ◆ **3º de bachillerato:** qué es conflicto y violencia, qué es comunicación asertiva, qué es perdón y qué es reconciliación.
 - ◆ **4º de bachillerato:** como ayudar a los compañeros a crecer resolver sus conflictos; como ayudar a sus compañeros a formarse en valores y actitudes.
- c) Se comprueba el valor de la comunidad y del “otro” para enseñar valores y actitudes para la convivencia. Socializar sobre los valores del convivir implica que los demás den sus testimonios y sus vivencias.
- d) Enseñar valores y actitudes para la convivencia implica el estímulo y el convencimiento que se tiene la responsabilidad frente a sus comunidades vitales: familia, grupos, amigos, compañeros de aula.

²⁰⁴ Consultar sección **6.2.** (*Los avances de los estudiantes. Lecturas generales*)

- e) La combinación curricular de JOLIPAX que busca la socialización de la convivencia es válida.
- ◆ Fundamentando con la Cooperación, la solidaridad y la responsabilidad como valores básicos.
 - ◆ Usar diálogos e intercambios comunicativos de alta cercanía humana como vías para crear fuertes vínculos personales.
 - ◆ Para llegar a las actitudes de Respeto y Tolerancia.
 - ◆ Que facilita a la larga la Comprensión y la Reconciliación.

El encuentro cara a cara con los compañeros:

El programa tiene la mayoría de sus dinámicas en conjuntos de dos o tres compañeros llamados “grupiños”. Ese número de personas permite la comunicación desde el “cara a cara”, pero al mismo tiempo sin exclusividad con un nivel de socialización mínima, al mismo tiempo que evita las posturas de individualismo y aislamiento.

La evocación de experiencias vitales

Para reflexionar sobre los temas se les ayuda a encontrar recuerdos personales hondos y entrañables. Esos recuerdos algunos dolorosos, otros no; sin embargo siempre reveladores. Desde el diálogo intenso todos tratan de encontrar soluciones junto a los compañeros.

La celebración de la vida

- ◆ Los logros y propósitos alcanzados en los talleres con sus didácticas, son celebrados a través rituales comunitarios con sus signos y símbolos al final de todos los talleres.
- ◆ Esto permite confirmar que el encuentro con los demás y para los demás les ha ayudado a reencontrar nuevas visiones y soluciones.
- ◆ Y así facilitan sentirse responsables de los otros al escuchar que sus logros y propósitos son de igual peso humano a los propios.

El refuerzo del proyecto de vida solidario

Las dinámicas terminan siempre con una proyección de las reflexiones en las propuestas fundamentales de vida; así se resalta la importancia de la comunidad en la propia historia y los aportes personales en medio de ella.

7.3. LOGROS, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS AL PROGRAMA JOLIPAX

Se ha completado el estudio investigativo al contrastar intencionalidades, referentes teóricos, categorías y datos. Estos contrastes han producido unos resultados con una finalidad: identificar logros, limitaciones y sugerencias para el desarrollo adecuado del Programa JOLIPAX.

7.3.1. Logros que el programa puede reconocer

Entre los provechos que el programa puede identificar se encuentran tres de tipo general y dos de tipo particular.

- a) **Programa efectivo:** JOLIPAX es un programa efectivo en la formación de valores y actitudes juveniles hacia la concordia y la convivencia tanto a nivel personal²⁰⁵ como a nivel comunitario²⁰⁶.
- b) **Pedagogía innovadora:** las propuestas pedagógicas ha sido efectivas por facilitar el encuentro intenso y profundo con el otro. Al promover los valores y actitudes de la convivencia desde esta cercanía humana se hace más comprensible el mensaje de coexistir; así como también manejar la propia agresividad.
- c) **Currículo apropiado:** la combinación de valores y actitudes que tiene el programa para la formación de la convivencia es adecuado.
- d) **Frutos en formación de algunas actitudes:** Tiene fortalezas en la formación de las actitudes y valores referidos a la Solidaridad, el Diálogo y la Tolerancia de adolescentes y jóvenes.

²⁰⁵ Consultar ANEXOS 10, 11, 12, 13 donde los estudiantes comentan con sus testimonios sobre las experiencias de crecimiento personal en las prácticas del programa.

²⁰⁶ Consultar ANEXOS 14 y 15 donde la entrevista a profundidad de las profesoras dan testimonio de las influencias del programa en la vida comunitaria del centro.

- e) **Rendimientos en la visión de los conflictos:** el programa tiene beneficios a la hora de enseñar sobre los conflictos y conocimientos de cómo enfrentarlos.²⁰⁷

7.3.2. Limitaciones que el programa tiene que revisar

Entre las limitaciones que el programa tiene que revisar para ir mejorando su propuesta hay dos de tipo estratégico referido a la calidad de su implementación y su personal; además hay dos más referidos a los resultados prácticos.

- f) **Datos insuficientes al comenzar:** Ausencia de datos sobre los estudiantes que comienzan de los cuales no se sabe con suficiente claridad el estado de sus posturas, actitudes y valores frente a los temas de convivencia.
- g) **Insuficiente preparación del personal:** La filosofía educativa y sus principios pedagógicos necesitan ser afinada y asentada, dentro del mismo programa y de cara a los formadores que lo imparten y los educadores de los centros que participan.
- h) **Insuficiencias en algunas actitudes:** No tiene igual impacto en las actitudes y valores que tocan la Reconciliación entre los jóvenes.
- i) **No aporta medios a la mediación escolar:** Aunque motiva mucho a los jóvenes en su acción cotidiana, no le ofrece muchos instrumentos de mediación adecuadas para sus acciones conciliadoras.

7.3.3. Sugerencias que pueden dar mejor calidad al programa

Entre las sugerencias que se pueden ir efectuando para su mejora y crecimiento, hay dos campos: uno está referido a su gestión como programa y el otro está relacionado a sus urgencias didácticas.

Sugerencias referidas a la gestión del programa

- j) **Incorporar instrumentos de recopilación de datos:** esto permitiría llevar constancia de las particularidades de los que reciben la formación y por otra

²⁰⁷ Consultar ANEXO 8 donde se ve los avances de los estudiantes en el manejo de situaciones críticas de la convivencia y la armonía.

permitir las evaluaciones para la adaptación adecuada de las estrategias educativas. Los instrumentos que se pueden incorporar son:

- a. Cuestionario sobre la situación de violencia y conflicto en la familia de los estudiantes.
 - b. Cuestionario sobre los contextos sociales de los estudiantes.
 - c. Cuestionario que mida la visión de los estudiantes frente a la violencia y el conflicto.
 - d. Cuestionario que mida la visión de los estudiantes sobre los valores y las actitudes de convivencia.
- k) **Extender su acción:** Aunque es un programa prometedor que merece la pena ser extendido, necesita revisar su gestión y la formación de su personal para que pueda atender la demanda que tiene en cada centro y puedan insertarse adecuadamente con las comunidades educativas donde crece.
- l) **Más acompañamiento a líderes formados:** Así también tiene que definir sus estrategias de acompañamiento para los estudiantes que no están siendo formados en el pero tienen compañeros que sí.
- m) **Definir políticas:** Al mismo tiempo necesita definir las estrategias de seguimiento para que los jóvenes egresados para ayudarles a crear entre ellos mismos, si así lo desean, estrategias de fortalecimiento para su desarrollo personal.

Referidas a la propuesta curricular

- a) **Fortalecer el proyecto JOLIPAX en la Pedagogía de la Alteridad:** esta propuesta tiene principios educativos que replantean en profundidad la interacción del educador y del estudiante. Desde la aceptación radical que consigue en la relación personal, permitiría que los adolescentes y a los jóvenes asuman mejor la postura ética de la convivencia con sus valores y actitudes.
- b) **Revisión de didácticas:** Así mismo necesita revisar sus didácticas:
 - a. disminuir las horas de talleres teóricos,
 - b. implementar más dinamismos en las prácticas,
 - c. evaluar las aplicaciones con cada grupo.

- c) **Responsabilidad como transversalidad:** Seguir manteniendo el taller de Solidaridad al comienzo del programa y hacer que la Responsabilidad sea un tema transversal a los largo de todas las actividades formativas.
- d) **Revisión de la Reconciliación:** Tiene que examinar las dinámicas de Reconciliación que realiza para ver como provocar mejor aprovechamiento en los estudiantes.
- e) **Reforzar sobre acoso escolar:** Hay que acrecentar los temas y dinámicas dedicadas al acoso y la instigación en las comunidades educativas.
- f) **Atender el desarrollo por sexos:** cuidar la formación del sector masculino de los que se forman en el programa. Se podría hacer preguntas a los jóvenes sobre la forma que tienen para asumir los temas y las dinámicas del programa.

7.4. A MANERA DE CULMINACIÓN

El surgimiento de este programa fue oportuno porque la formación para la convivencia es muy relevante para los centros educativos de República Dominicana. La evaluación, después de 5 años de implementación, ha sido más oportuna y necesaria.

Se ha pretendido una investigación que permitiera la constatación de si el programa JOLIPAX es capaz de producir, a través de procesos educativos concretos, un aumento positivo de las actitudes hacia valores de convivencia en adolescentes y jóvenes.

Detrás de estos resultados y conclusiones hay educadores implicados; ellos han permitido que el proyecto y la investigación hayan sido posibles. Ellos necesitan refuerzo para saber si lo están haciendo adecuadamente o no.

Aunque este trabajo ha culminado conforme a criterios específicos de investigación universitaria; sin embargo, va más allá de los muros de la Academia y tiene una incidencia real en la práctica de escuelas, en el centro de promoción de paz, en profesores, directivos y egresados. Y en todos aquellos que están comprometidos con el desarrollo de este programa hacia la realización de la paz como valor preeminente de la convivencia.

El 16 de agosto de este año 2012 el nuevo presidente de República Dominicana tomó posesión; hizo algo que nunca había hecho anteriormente ningún presidente. Pidió ayuda a todas las fuerzas sociales, económicas, culturales de la nación para hacer un pacto por el desarrollo educativo de la sociedad dominicana. Este paso lo dio después de que la sociedad civil viniera pidiendo mayor inversión (4% del P.I.B.) y una mejor gestión en la calidad de la educación.

Programas como JOLIPAX, o investigaciones como la que se acaba de terminar, permiten dar una respuesta a este reto de mejorar la calidad educativa al decrecer la frustración de los actores escolares en formación humana, a optimizar la convivencia en la escuela y a favorecer la comunicación de los profesores y estudiantes. Programas como estos van a comenzar a responder al pacto por la educación dominicana.

BIBLIOGRAFÍA

8.1 Recursos bibliográficos

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R., y Hernández Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15, (4), 589-594.
- Ahmed, W., y Braithwaite, V. (2004): «Bullying and Victimization: Cause from Concern for both Families and Schools», en *Social Psychology of Education*, 7, pp. 35-54.
- Alighiero Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Álvarez Munárriz, L. (2005). La conciencia humana. Álvarez Munárriz, L. (Ed.). *La conciencia humana: perspectiva cultural*, p.11 – 92, Barcelona: Antropos.
- Álvarez, L., Alvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, Vol. 18, (4), 686-695
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y práctica para el desarrollo de comunidad*. (3ª reimpresión). México D.F.: El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. (21ª ed.). Buenos Aires: Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. (2005). El proceso de globalización en lo cultural. N. Boggino (Comp.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, (p. 195-222). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Andranovich, G. (1995). *Developing community participation and consensus: The Delphi technique*. IL: Irwin.
- Andrés, S., Barrios, A. y Fernández, I. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista de investigación Psicoeducativa*, 4(2), 160-174.
- Antúnez, Serafín (1997), *Innovación y cambio en los centros escolares*, en Claves para la organización de los centros escolares, Barcelona: Institut de los

centros escolares. Universitat de Barcelona-Horsori (Cuadernos de Educación p. 199-243)

Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.

Arnaiz Sánchez, P. y Ballester Hernández, F. (1999). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria y la Atención a la Diversidad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 3 (2), 57-81.

Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Avilés Martínez, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE – EILAS.

Avilés, J. M^a. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.

Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Imitacion of film-mediated agressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (66), 3-11.

Barahona Plaza, A. (1997). Concepto de violencia. En Moreno Villa, M. (ed.). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. (p. 1224 – 1229) Madrid: San Pablo.

Barfield, T. (2001). *Diccionario de antropología*. Barcelona: Bellaterra.

Barreiro, T. (2009). *Los del fondo*. Buenos Aires: Noveduc.

Bass, B. M. (1983). *Organizational decision making*. Homewood, IL: Irwin.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. México D. F.: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Bautista Vallejo, J. M. (2001). *Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico*. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.

- Belgich, H. (2005). Autonomía, orden escolar y prevención para la igualdad y la libertad. N. Boggino, (Comp.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, (p. 47 - 68). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 9 Vol. 4(2) 151-170.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal Guerrero, A. (2004). El concepto de autorrealización como identidad personal. Una revisión crítica, en Cuestiones Pedagógicas, Identidades y Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, (16).
- Bernard, H. R. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park: Sage.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Fundación Paideia. Madrid: Morata.
- Blasco Mira, J. E., López Padrón, A. y Santiago Mengual, A. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf, *Ágora para la EF y el deporte*, 12, (1), 75-96.
- Boggino, N. (2005). La construcción de lazos sociales y convivencia como instancia para prevenir la violencia en la escuela. N. Boggino, (Comp.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, (p. 69-92). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación Democrática en la Escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (317), 53-56.
- Borrego de Dios, C. (Coord.), Delgado, B., Arbues, A.E., Peñalver, C., Garduño, L.R. (1992). *Aprender a vivir juntos en la escuela. Un proyecto para el*

desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la educación primaria, Consejería de Educación y Ciencia, Ed. Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

- Borrego de Dios, C. y Morales, J. (1991). *El desarrollo socio-personal como ámbito específico de contenidos escolares: una propuesta educativa. Comunicación en el primer seminario sobre desarrollo del currículum escolar en el ámbito socio-personal*. Sevilla: I.C.E.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety & Anger*. Attachment and Loss (vol. 2); (International psycho-analytical library Nº 95). London: Hogarth Press.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). *Student disruptive behaviour, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. Paper presented at the ninth European Conference on Personality, University of Surrey.
- Buenaventura Alder, N. (1997). *La Maestra. Por una pedagogía de los derechos humanos en la escuela colombiana*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Piani.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: producción y evaluación de medios aplicados a la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, P., Marrero, G., y García, A. (2001-2002). Las conductas disruptivas en Secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 111-119.
- Camors, J. (2005). *Educación Social: una perspectiva desde (y para) América Latina*, XVI Congreso mundial de educadores sociales, 15 de Noviembre de 2005, Montevideo.
- Camp, B. W. y Bash, M. A. S. (1981). *Think Aloud*. Champaign, IL: Research Press.
- Cantero Server, J. (2003). La voz del profesorado. En *Vivir la democracia en la escuela, Cuadernos de Pedagogía*, (275), 66-74.
- Carbonell, J. L. et al. (2001). Convivir es vivir. Un programa educativo para el desarrollo de la convivencia de la violencia escolar. En Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (coord.), *Convivencia escolar: un enfoque práctico* (p. 157-167). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

- Carrascosa, M. J. y Martínez M. B., (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.
- Carrier, H. (1994). *Diccionario de la cultura para el análisis cultural y la inculturación*. Navarra: Verbo Divino.
- Casamayor, G. (2007). Tipología de los conflictos. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao.
- Castells, M. (1998). *La Era de la información. El Poder de la Identidad*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información. La Sociedad Red*. Vol. 1. México, D. F.: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1993). *En el imaginario social de Colombo Eduardo*. Montevideo, Uruguay: Altamira.
- Cerezo Ramírez, F. (1999) *Conductas agresiva en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámides.
- Cerezo Ramírez F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Madrid: Pirámides, Grupo Anaya.
- Charlebois, P., Brendgen, M., Vitaro, F., Normandeau, S. & Boudreau, J. (2004). Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys. *Journal of School Psychology*, 42, 201–220.
- Charlier, C. (1995). *Levinas. La utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coll, C. (1978). *La conducta experimental en el niño*. Barcelona: Ceac.
- Conoley, J., y Goldstein, A. (eds.). *School Violence Intervention. A Practical Handbook*. Nueva York: Guilford Press.

- Contreras, J. (1994). El currículo como formación, en F. Angulo y N. Blanco (coord.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- Corbo, D. (2002). La Dimensión axiológica de la educación. *Revista Educar*, (11), 6.
- Cortina, A. (1992). *Una ética política contemplada desde el ruedo ibérico*, en APE K.O. y otros, *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y el ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7), 41-63
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi. Method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3), 458–467.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.) (2001). *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 805-832.

- Delgado Granados, P. (2004). Reflexiones en torno al concepto de identidad y diversidad: pasado y presente educativo. *Cuestiones Pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación: Identidades y Educación*, (16), 77-100.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid, UNESCO: Santillana.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. (5ª ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Díaz – Aguado, M. J. (Dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz Aguado, M. J. (1996) *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide S.A.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.
- Díaz-Aguado, M. J. Dir. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. España.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17- 47.

- Dorsch, F. (Comp.). (1991). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Egan, S. K., Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental-Psychology*, Vol. 34 (2) 299-309.
- Elmore, R. F. (2002) *Bridging the gap Between Standards and Achievement: The imperative for Professional Improvement*. Alberta: Shanker Institute
- Equipo de Gestión (2011). *Proyecto Educativo de Centro*. Santiago de los Caballeros: Instituto Tecnológico Zegrí.
- Escámez Sánchez, J. (1988). El marco teórico de las actitudes. El modelo de Fishbein y Ajzen. J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, (p. 29-50). Valencia: Nau Llibres.
- Escámez Sánchez, J. (1988). La educación en valores. J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, (p. 113-131). Valencia: Nau Llibres.
- Etxeberria, F., Esteve, J.M., Jordán, J. A. (2001). *La escuela y la crisis social*. Ponencia en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, sobre Conflicto y Violencia en Educación. Murcia, España. 19 – 21 noviembre, pp. 79-155.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice*, 17, (381-458). Chicago: University Chicago Press
- Felner, R.D. y Felner, T.V. (1998). Primary Prevention Programs in the Educational Context: A Transactional-Ecological Framework to analysis. In Bond, L. A. (ed.), *Primary Prevention and promotion in the Schools*. California: Sage
- Fernandes Dos Santos, J. M. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47/2).
- Fernández Martín, F., Pichardo Martínez, M. C., y Arco Tirado, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, (2), 375-384.
- Fernández Nares, S. y Mata Salvador, F. (1997). Reflexiones para la construcción de un programa de organización escolar en la formación de profesores de

- educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (28), 53–5.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (p. 210-219). Madrid: Narcea.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/Unesco.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, inc.
- Flores d' Arcais, G. (1990). Concepto de Violencia. G. Flores d' Arcais (Ed.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*, (p. 1823-1827). Madrid: Paulinas.
- Frankl, V. (2008). *El hombre en busca del sentido*. Madrid: Herder.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*, México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- Gairin Sallan, J. (1996). Los conflictos en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (222), 22-25.
- Galtung, J. (1969). *Violencia, paz e investigación para la paz* en "Sobre la Paz". Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, Vol. 18 (2), 180-186
- García Canclini, N. (2001). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

- García-Hierro García, M^a A. y Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *REIFOP*, 12 (1), 51-62.
- García Guzmán, J. M. (1992). Los valores que promueve el sistema educativo tal y como son recibidos por los agentes del mismo. En M. Muñoz-Repiso Izaguirre, J. M. Valle López, y J. L. Villalaín Benítez (Eds.), *Educación y valores en España: actas de seminario comisión española de la UNESCO* (pp. 89-96). Cádiz: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., Smith, P.K. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education* (11) 97-110
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gevaert, J. (1976). *El Problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gil Colomer, R. Dir. (1997). *Filosofía de la educación hoy. Diccionario filosófico – pedagógico*. Madrid: Dykinson.
- Gini, G. (2004): «Bullying in Italian Schools. An Overview of Intervention Programs» en *School Psychology International*, 25, (1), 106-116.
- Giorux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y saberes. *Aportes* (53), 11-17.
- Girard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Madrid: Narcea.
- Girard, K., & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Gobierno de Chile. (2003). *Cómo hacemos la vida. Convivencia y resolución de conflictos en educación media*. Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, Santiago de Chile.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. Champaign, IL: Research Press.

- González García, B. (2003). Odiseo o el sujeto libre, El concepto de identidad. Th. W. Adorno. *NOMADAS, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, ISSN 1578-6730, MONOGRÁFICOS MA.0 – TH. W. ADORNO, Teoría, Proyecto Crítico de Ciencias Sociales, Universidad Complutense de Madrid.
- González González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239.
- González, M. T. (2005). Conocer y transformar la cultura en organizaciones educativas. Santos Guerra M. A. (Coord.) *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de centros educativos. Colección Contexto Educativo*, 15-40.
- González, M. T. y Santana B. P., (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. M. Escudero (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Goodman, J. (2002). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., D.L.
- Guerin, S. y Hennessy E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journey of Psychology of Education*, (17), 249-261.
- Guerrero, E y Vicente, F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guichot Reina, V. (1996). La educación en los Derechos Humanos como garantía del estado de bienestar. *Cuestiones Pedagógicas*, (12) 39-47.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (2da.). Madrid: Morata.
- Hayman, J. (1979). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing-gruppall bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur

- Helwig, M. (2008). *Nacido en una red de identidades colectivas*. Conferencia sobre "Identidad y conflicto" presentada en la Trienal de la IRG, Septiembre, Croacia.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hernández, P. (1993). Programa y metaprograma en la intervención psicológica. En Beltrán y cols. (Eds.), *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: Aprendiendo a realizarse (PIECAP)*. (2ª ed.). Madrid: TEA
- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *Programa Instruccional para la Evaluación y liberación emotiva: Aprendiendo a vivir (PIELE)*. Madrid: TEA
- Herrera Clavero, F., et al. (2008). Convivencia versus violencia. Intervención psicológica en el ámbito escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hritz, S., y Gabow, P. (1997): A peer Approach to high risk Youth, *Journal of Adolescent Health*, 20,(4), 259-260.
- Ibáñez – Martín, J. A. (2003). Los códigos de Ética profesional en los profesores ¿simple receta o signo de una nueva educación? F. Altarejos, et al. (Coord). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Instituto P. Zegrí. (2011). Proyecto de Centro. Documento interno para la orientación de docentes y directivos. Santiago de los Caballeros: Instituto P. Zegri.
- Jares X. R. (1994). *Educación para la paz, una propuesta posible*. Ponencia presentada en el Seminario de Educación para la Paz. Madrid: A.P.D.H.
- Jares, X. R. (1993). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista de Educación*, (302).

- Jares, X. R. (2005). Los conflictos en las organizaciones educativas. Santos Guerra M.A. (Coord.). Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de centros educativos. *Colección Contexto Educativo*, 131-154.
- Jares, X. R. (2000). *Educar para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación* 13, (3), 347-359.
- Jodelet, D. (1984). La representación Social, fenómenos, concepto y teoría. S. Moscovici. *Psicología social*, (Tomo 2). Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. (2ª). Barcelona: Paidós.
- Jover, G. (2003). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. Altarejos, F. et al (coord.). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Jover, G., Cáceres, P., Gil, F. y Paya, M. (2001). La crisis de la sociedad actual. Ponencia presentada en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, sobre Conflicto y violencia en Educación, Murcia, España. Noviembre 19 – 21, (p. 25 – 75).
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 94-105.
- Justicia, F.; Arco, J. L. y Benítez, J. L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: qué es y cómo intervenir. En Herrera, L., Lorenzo, O., Mesa, M. y Alemany, I. (coords.) *Intervención Psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *En School Psychology International*, 21, (1), 47-64.
- Kellner, H. (1999). No te enfades. *Resolución positiva de los conflictos*. Bilbao: Mensajero.

- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development, Vol. I. The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Krug, E. et al. (2002). *World report on violence and health*, Geneva: World Health Organization.
- Labaké, J. C. (2002). *Pedagogía de la personalidad*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI.
- Laín Entralgo, Pedro (1986), *Ciencia, técnica y medicina*. Madrid; Alianza Universidad.
- Lapresta Rey, C. (2004). *La identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán*. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Pedagogía Psicología, Universitat de Lleida.
- Lee, Y. (2009). Competencias Hended by Korean HRD Master's Graduates: A Compararison Between the ASTD WLP Competency Model and the Korean Study. *Huma Resource Development Quarterly, Vol. 20, (1)*.
- Levinas, E. (2008). *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. MA: Addison Wesley Publishing.
- López Yanes, J. (2005) El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En Santos Guerra M. A. (Coord.), *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de centros educativos*, Colección Contexto Educativo, Cantabria: Consejería de la Educación, (p. 107 – 128)
- Macedo, D. y Bartolomé, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. En F. Imbermon (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, (p. 81-99). Barcelona: Grao.
- Magendzo, A. (1989). *Currículo, Educación para la democracia en la Modernidad*. Programa de Educación para la Democracia. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santa Fe de Bogotá: Instituto para el Desarrollo para la Democracia Luis Carlos Galán.

- Manacorda, M. A. (1987). *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Manassero M. A., et al. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: UIB.
- Mariño, G. (1994). *El Diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Martínez Bonafé, A. (2003) ¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela? *Revisa Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 17 (3), 105-128.
- Martínez Bonafé, J. (1998). Proyecto de centro, democratización y escuela pública. *Panorama, Diálogos*, 13, 17- 27.
- Martínez Bonafé, J. (2004). Un Proyecto de Autonomía. *Cuadernos de Pedagogía*, (336), 52-55.
- Martínez, L. (Coord.). (1995). *Educación Intercultural Análisis y resolución de Conflictos*, Colectivo AMANI. Madrid: Popular S. A.
- Martínez, P. (2008). *Cualitativa-mente. Los secretos de la investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Martínez-Otero, V. y Jardim de Miranda, R., (2010) A violência escolar. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 52/3.
- Maruyama, M. (junio, 1993). Mindscapes, individuals and culturas in management. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 2, (2), 138-154.
- Mejía, M. R. (1996). *La comunidad educativa, una construcción*, Santafé de Bogotá. Ponencia al panel de comunidad educativa, convocado por la Secretaría de Educación. División de Padres de Familia. Noviembre 27 al 30, Colombia.
- Mejía, M. R. (2000) Del intercambio de saberes a la negociación cultural. *En Revista Aportes*, (53), 101 – 121
- Mendoza, B. (2005). *La otra cara de la violencia. El maltrato en la interacción profesor-alumno*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press.
- Mínguez, R. (2006). El conflicto en las aulas. Delimitación conceptual. En *II Congreso Virtual de Educación en Valores: "El acoso escolar, un reto para la convivencia en el centro"*. Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón, 29-31 de mayo y 1 de junio. Comunicación.
- Mínguez, R. (2010). La escuela en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 22 (2). 43-61.
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. Mexicali (México): CETYS Universidad.
- Mínguez, R. (2012) *La responsabilidad como valor de desarrollo cívico: propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad*, en Touriñán López, J. M., *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*, en Oleiros (La Coruña).
- Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. J. M. Touriñán (Ed.). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*, (p. 285-308). Netbiblo: Oleiros (La Coruña).
- Mofaux, L. M. (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Barcelona: Grijalbo.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de integración social para niños y niñas de edad escolar*. Valladolid: Trilce.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Madrid: CCS.
- Moreno Villa, M. (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- Morín, E. (1999). *Siete saberes para la educación del siglo XXI*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka City University: Department of Sociology.

- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. En Robert Farr y Serge Moscovici (Eds). *Social Representations* (p. 3-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Musschenga, A. (2000). La identidad personal y la sociedad individualizada, En la identidad desde el punto de vista biográfico moral y religioso. *Concilium: Revista internacional de Teología*, 285, (27-36).
- Nansel, T. Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Narváez Gómez, L., imc. (2006). *Escuelas de Perdón y Reconciliación, ES.PE.RE. Teoría y método*. Bogotá: Fundación para la Reconciliación.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- O`shea, K. (2003). Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática. Educación para la ciudadanía democrática, Desarrollar una comprensión compartida, DGIV/EDU/CIT, 29, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- O`Moore, A. M. and Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (7-27). London & New York: Routledge.
- Onetto, F. L. (2008). *Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar*, Buenos Aires: Noveduc.

- Ortega R (1992). Violence in schools: Bully-victims problems in Spain. En *Vth European Conference on Developmental Psychology* (p.27). Sevilla: European Society for Developmental Psychology.
- Ortega Ruiz, P. (1988). Estrategia para el cambio de actitudes. Dimensiones prácticas de los modelos de Fishbein y Ajzen y Bandura. J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, (p. 61-86). Valencia: Nau Llibres.
- Ortega Ruiz, P. (2000). Agresividad y violencia entre iguales. J. I. Pozo (Coord.), *Educación la violencia para prevenir la violencia*, (p. 39-52). Madrid: Machado Libros, S. A.
- Ortega Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. Universidad de Murcia. *Revista española de pedagogía* (227), 5-30.
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejo, R. (1999). La educación de la autoestima. *Revista de Educación*, (320), 335-352.
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejo, R. y Rodes Bravo, M.L. (2000). Autoestima, nuevo concepto y su medida, en Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejo, R. y Saura, P. (2008). *El conflicto en la escuela. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejo, R., Saura, P. (2008). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega Ruiz, R. y cols. (2003). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, P. (1998). *Convivencia escolar, enfoques y experiencia*. Bogotá: Magisterio.
- Ortega, R. (1994). Violencia Interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

- Ortega, R. (1995). Bullying in Andalusian Adolescents. A study about the Influence of Passage from Primary School to Secondary School. En *VIIIth European Conference on Developmental Psychology*. Kradów, Polonia: European Society for Developmental Psychology.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2001). *Andalucía Anti-violence in School: A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence*. Key Note en la internacional Conference: From Ripples to Wades, Brujas.
- Ortega, R. (2004, 10 octubre). [Entrevista]. Definición de bullying. *Diario de Córdoba*, p. 14.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., Mora-Merchan, J.A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J.A. (Coords.), (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Ed. Diada.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). Investigación educativa e intervención contra la violencia Escolar en España. El proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar: Andave. En I. Alberto, A. Castro, C.P. Alburquerque, A. Gomes y Rebelo: *Comportamento Anti-social: Escola e familia*. Coímbra: Ediliber, Lda.
- Osorio, F. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática a través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26, (76), 187-206.
- Palacios, J. (1984). *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. (6ª ed.). Barcelona: Laia.

- París, E. y Penna, F. (2009). Mecanismos formales y resolución de Conflictos en escuelas de la ciudad de San Luis, Argentina. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 7 (21),
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V., y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L. (Coords) (1995). *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid: UNED.
- Pérez Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO, *Revista de Educación*, 503-529.
- Pérez Samaniego, V.M. (1999) El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes de magisterio en educación física. Tesis doctoral. Dpto. Teoría de la educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- Pérez, C., Polanco, K., Heisen, R., Feliz, R., (2010) Planificación Territorial y Estratégica Urbana de los Barrios Mirador del Yaque y Bella Vista. Tesina de licenciatura. Dpto. Arquitectura. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Perry, G. D., Kusel, S. J., & Perry, C. L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807–814.
- Piéron, H. (1993). *Vocabulario de psicología*. (8ª ed.) Madrid: Akal.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37.
- Popkewitz, T. S. (1997). La profesionalización, del gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 89-109.

- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La Psicología Cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*, 2ª ed., Buenos Aires: La Crujia.
- Puig Rovira, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26, (2).
- Puig Rovira, J. (2001). Las Pedagogías Antiautoritarias. J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, p. 38-70. Barcelona: Grao.
- Ramos, C., Nieto, A. M., Chaux, E. (2007). Aula en paz. *Revista interamericana de Educación para la democracia*. www.ried-ijed.org
- Reinke, W., y Herman, K. (2002). A Research Agenda for School Violence Prevention. En *American Psychologist*, 57, (10), 796-797.
- Rigby K, Slee P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rincón Orduña, (1997) En Moreno Villa, M. (Dir.) *Diccionario de pensamiento contemporáneo*. Madrid: Ed. San Pablo.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad: optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma.
- Rodrigo, L. ed. (1999). *Carácter propio de los Centros Educativos. Hermanas Mercedarias de la Caridad*. Roma: Editabor
- Rodríguez Rojo, M. (1992). Pedagogía Crítica. *Revista aula de innovación educativa* (7).
- Rodríguez Rojo, M. (1998). Dialogicidad versus “comunicados” de la sociedad global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (33), 37-52.
- Rogers, C. (2002). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe
- Román, J. M. y García, D. A. (Eds.) (1990). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- Ross, M. H. (1994). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Rosset, C. (1997). *Le démon de la tautologie, suivi de cinq pièces morales*. París: Ed. Minuit, p. 68.)
- Ruggiero, M. A. (1990). Concepto de Actitud. G. Flores d' Arcais (Ed.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*, (p. 1823-1827). Madrid: Paulinas.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacristán J. G. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía* (275). 19-26.
- Sacristán, J. G. (1995). Educación, Democracia y Escuela Pública. G. García y F. Delgado, F., *Los retos de la Educación del Siglo XXI*, (p. 105-122). Congreso de Educación de la CEAPA, Madrid, Popular.
- Salazar, C. V. (2009). Violencia escolar y medios de comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (4).
- Salinas, H. y Puig, J. M. (1994). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. En Martínez, M. y Puig, J. M. (Coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A., & Österman, K. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- San Martín, J. (2000). Agresividad y violencia. J. San Martín, J. (Coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, (p. 21-46). Barcelona: Ariel.

- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, vol. 4 (2), no. 9, 353 – 370.
- Sánchez, Cuesta, M. (1997) Sujeto. En Moreno Villa, M. (Dir.) *Diccionario de pensamiento contemporáneo*. Madrid: Ed. San Pablo.
- Santos, Guerra, M. A. (2003). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Santos, Guerra, M. A. (2006). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. N. Boggino (Comp.), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*, (p. 39-62). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sánchez, Iniesta, T. (2005). *Educación hoy*. N. Boggino (Comp.), *Convivir, aprender y enseñar en el aula*, (p. 13-34). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Scala Eduan, A. M. (2005). *Nuevos desafíos y propuestas para los educadores. Una experiencia de trabajo en proyectos de centros en el Uruguay*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional, Los significados de la educación en el siglo XXI, 24 al 26 de noviembre de 2005, Mendoza, Argentina.
- Schaub, H. y Zenke, K. (Eds.). (2001). *Diccionario de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Schulze, G. (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus Verlag GMBH.
- Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Segura, M., Arcas, M. y Mesa, J. R. (1998). *Programa de competencia social*. Materiales curriculares Innova. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Sepúlveda Ruiz, M. P. y Calderón Almendros, I. (2002). La construcción de la identidad en contextos de exclusión y la violencia escolar como respuesta a una situación violenta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

- Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000). *La salud laboral del docente en la enseñanza pública*. Madrid: Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO.
- SERNAM (2003). *Cómo hacemos la vida. Convivencia y resolución de conflictos en educación media*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer.
- Smith, P. K. et al. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K., & Brian, P. F. (2000). Bullying in the Schools. *Aggressive Behavior*, 26 (1) 314-344.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). (Eds). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smorti, A., McKeough, A., Ciucci, E., y Misfeld, D. (1999). Narrative thought of aggressive and non aggressive children: A cultural comparison. En *IX European Conference of Developmental Psychology*. Spetses, Greece: European Society for Developmental Psychology.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stan Davis (2007) *Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar*. Bogotá: Norma S.A.
- Tattum, D. P. (1993). *Understanding and managing bullying*. London: Heinemann Books.
- Tedesco, J. C. (2003). La educación para la solidaridad como política educativa. *Somos. Revista de Desarrollo y Educación Popular*, (5), 32-37.

- Terry, A. (1998). Teachers as Targets of Bullying by Their Pupils: a Study to Investigate Incidence, *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Thompson, J.B. (1990). *Ideología y Cultura Moderna, Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tobeña Pallares, A. (2001) *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg S.A.
- Torrego Egado, L. (2002). Diez olvidos educativos o por qué los universitarios segovianos no conocen el principal problema de la humanidad. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), Universidad de Valladolid.
- Torres Santomé, Xurso. (2005). Desmoralización del profesorado, reformas educativas y desmoralización del sistema educativo. En *Escuelas para la Democracia. Cultura, Organización y Dirección de centros educativos*, Torres Santomé, X. (Coord.). Cantabria: Consejería de la Educación, Colección Contexto Educativo, (p. 41 – 78).
- Torres Santomé, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía poder y educación*, (p. 113-132). Barcelona: Grao.
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es la Democracia?* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos e iguales?* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1999). El sujeto democrático (1) las concepciones liberal, revolucionaria y social de la democracia. *Revista Foro*, (36), 55-69.
- Tournier, P. (1986). *Violencia y Poder*. Buenos Aires: La Aurora.
- Traver Martí, J. (2000). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica puzle de Aronzon para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud*. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaime I.

- Trepat Carbonell, Cristofol-A. (2006). ¿Educar sin instruir? Apuntes para una reflexión para nuestro sistema educativo. *Cristianisme y Justicia* (146), 5-7.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández- Figarés, C. (2001). *Enseñar a ser personas ya convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, A. y Fernández, F. J. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. (1994). *Programa de educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Vassart, M. (1997). *La agresividad de nuestros hijos. Cómo comprenderlos y actuar ante sus conflictos cotidianos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Vázquez Rodríguez, F. (2007). *Educar con maestría*. Universidad de la Salle. Bogotá: Unisalle.
- Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal.
- Wilfred, F., (2000). Identidades reprimidas, alienadas y perdidas. La identidad desde el punto de vista biográfico, moral y religioso. *Concilium: Revista internacional de teología*, (285), 206 - 224.

8.2. Recursos electrónicos.

- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (Agosto 2004). *Resolución de Conflictos. Escuela de padres*. Tema 6. Recuperado el 22 de mayo de 2010, en <http://www.aepap.org/pdf/resolucion.pdf>
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M.P. e Hinojo Lucena, F.J. (2008, junio). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista OEI Iberoamericana de Educación*, (46/5). Recuperado el 30 de junio de 2010, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2466Caceres.pdf>

- Blanco Dóverti, M. (2004). *Los conflictos en la escuela argentina, un camino a la reconstrucción*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, en <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2004/2004terc/educacion1/e107368-4pl.asp>
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, (1). Recuperado el 26 de septiembre de 2010, en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/bolivar.pdf>
- Carreras, G. (2003). *Resolución de conflictos en el aula: La Amenaza*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, en http://educacion.idoneos.com/index.php/119545#Resoluci%C3%B3n_de_conflictos_en_el_aula%3A
- Cascón Soriano, F. (2003). *Educación en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 21 de mayo de 2010, http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/ddu/resources/LocalContent/143/1/Lectura%2008.pdf
- Contreras, M. E. (1994). *Los Talleres de Educación Democrática*. Trabajo Pedagógico en Organizaciones Magisteriales. Santiago de Chile, PIIE. Recuperado el 26 de abril de 2006, en <http://www.psicologiagrupal.cl/memo/enc2/talleres.htm>
- Cuevas Noa, F. J. (2004). *Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, en <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/1038C.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Domínguez Palma, J. (2002). *Resolución de conflictos en la educación secundaria. Planificación de actuaciones prácticas para responder a problemas de convivencia*. UNED, C. A. Algeciras. Recuperado el 24 de noviembre de 2010, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181339>

- Durán Pizaña, E. (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación, Acción Educativa. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Sinaloa) Resumen de tesis internacional. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, 2 (1), Recuperado el 22 de septiembre de 2010, en <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>
- Elxpuru, I. (2005). *Mapa y Definiciones de los Valores Hall-Tonna*. Tecnológico de Monterrey. Adaptación: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto. Recuperado el 8 de octubre de 2006, en http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/encuentro/doc_carpeta/taller/definiciones.pdf
- Elkarri, Movimiento Social para el Diálogo y el Acuerdo. (1999). Hiru Txandatan, el método de los tres turnos. Guía didáctica para educadores. Módulo didáctico 12 – 18. Experiencia de nuevos hábitos de diálogo. Aprendizaje y entrenamiento en la escucha. Esta publicación ha sido homologada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, extraído el 25 de mayo 2010 <http://www.elkarri.org/publicaciones/>
- Flecha García, R. (2000). *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos*. CREA. Barcelona. Recuperado el 24 de mayo de 2010, en http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=436
- Fernández García, I. (2008). *Programas de ayuda para la mejora de la convivencia*. Recuperado el 19 de enero de 2011, en www.redes-cepalcala.org/
- Funes Lapponi, S. y Martínez García, J.M. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia, *Contextos educativos: Revista de educación*, (3), 91-106. Recuperado el 24 de mayo 2010, en <http://dialnet.unirioja.es/>
- Hormigo, T.; Águila, M^a. C.; Carreras, R.; Flores, M^a. J., Guil, R. y Valero, S. (2003). Conductas conflictivas en el centro escolar. En *Proyectos de investigación educativa* (p. 187-200). Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencias. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado. <http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm>

Galtaung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191. Recuperado el 3 de junio de 2010, en <http://www.jstor.org/stable/422690>

Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. Foto para filosofía intercultural. Recuperado el 24 de enero de 2011, en <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>

Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica, S. A. Recuperado el 21 mayo de 2012, en http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol_conflictos.pdf

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar, Recuperado el 24 de junio de 2010, en http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf

González González, M. T. (2001). La mejora de la organización de los centros escolares. *Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA*, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), 1 (3), Recuperado el 10 de abril de 2006, en <http://www.amydep.com/Revista/numero3/v1n3a4.htm>

Grupo Trascender. (2006). Trascender los conflictos. La perspectiva de Johan Galtung. *Revista Futuros*, IV, (13), Recuperado el 22 de septiembre de 2010, en http://www.revistafuturos.info/futuros13/trascender_conflictos.htm

Ibarra Mustelier, L. (2003). Los conflictos escolares: un problema de todos. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Recuperado el 24 de mayo de 2010, en http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml

Larraín, J. (2001). El concepto de identidad. Lom (Ed.). *Identidad Chilena*, (p. 21-48). Recuperado el 2 de octubre de 2010, en www.cfg.uchile.cl

López de la Vieja de la Torre, T. *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Universidad de Salamanca. Recuperado el 4 de agosto de 2012, en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comprehension.htm>

- Ludwig, B. G. (1996). U.S. Extension systems—Facing the Challenge to Internationalize. *Journal of Extension (electronic version)*, 34 (2) Recuperado el 2 de noviembre de 2010. <http://www.joe.org/joe/1996april/rb3.html>
- Ludwig, B. G. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension (electronic version)*, 35 (5). Recuperado el 2 de noviembre de 2010. <http://www.joe.org/joe/1997october/tt2.html>
- Menesini, E., y Modaino, R. (2001). *Tackling violence in school: A report from Italy*. Proyecto CONNECT. <http://www.gold.ac.uk/connect/countryreports>.
- Moreno Rodríguez, M. C. (2001). *La mediación en la resolución de conflictos*, IES, Toledo. Recuperado el 25 de mayo de 2010, en <http://www.cepis.org.pe/cursomcc/e/pdf/lectura4.pdf>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2012, mayo). La mediación escolar en el marco de la Construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista Adide*. Recuperado el 24 de mayo en 2012, en <http://www.adide.org/revista/>
- Pacuru Pacuru, A. L. (2002). *El juego y la resolución de conflictos a través de Macarthur story stem: estudio comparativo entre niños normales y con dificultades en el desarrollo de 4 a 6 años*, Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología de la Salud y Psicología social, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 25 de mayo de 2010, en <http://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Proyecto Atlántida. (2005). *Educación y cultura democráticas*. Recuperado el 7 de septiembre de 2006, en <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/marcot/Jusproy.rtf>
- Robinson Rodríguez, J. F. (2003). La visión de una escuela pacífica. Foro de Seguridad. Foro de Profesionales Latinoamericanos de Seguridad. , Coordinación de Seguridad Escolar de la SEC - Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, México. Recuperado el 21 de mayo de 2010, en http://www.forodeseguridad.com/artic/prevenc/prev_3012.htm
- Rodríguez Fernández, T. y Linares Von Schmitterlow, C. (2002). Enseñar y convivir: Hacia una educación dialogada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). Recuperado el 26 de febrero de 2007, en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Salinas, M. L., Isaza, L. S. (2002). "A propósito del conflicto escolar". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Recuperado 29 Septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=873>

Sánchez Rivas y Trianes (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, vol. 4 (2), no. 9, 353 - 370

Seagal, S. y Horne, D. (2006). *Marco teórico y referencial. Teorías y experiencias sobre los valores en Brian Hall y Benjamin Tonna*. Recuperado en <http://www.valuesonline.net/public/uploads/27/Marco%20te%F3rico%20y%20experiencial.pdf>

Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2001). *Resolución de conflictos de convivencia*. Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Ríos

ANEXOS

ANEXO NO. 1

Instrumento de investigación entregado a los estudiantes que formaban los dos grupos: experimental y control.

CUESTIONARIO SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS EN LA ESCUELA

Este cuestionario quiere conocer las opiniones y sentimientos que tienen los estudiantes sobre algunos comportamientos en el bachillerato. Nos gustaría saber tu modo de reaccionar cuando aparecen. Con la información que tu y otros estudiantes nos ofrezcan se podrán conocer mejor los centros educativos. La información que nos darás, especialmente si es sincera y honesta, será de mucha utilidad, porque sólo tú sabes cómo te sientes y actúas ante determinadas situaciones. El tratamiento de la información será estrictamente confidencial,

Instrucciones generales para completar el cuestionario

- ♦ No pongas tu nombre en las hojas de este cuestionario.
- ♦ Para rellenar el cuestionario utiliza un lápiz. Si te equivocas al responder corrige borrando, no taches.
- ♦ Marca con una **X** sobre el número que corresponda a tu respuesta. Para el caso de las tablas (preguntas 4 y 7) marca con una **X** dentro del recuadro correspondiente.
- ♦ Si surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.
- ♦ Al finalizar, coloca el cuestionario en el recipiente ubicado en el escritorio.

1. Edad _____

2. Sexo:

2.1	Femenino	2.2	Masculino
-----	----------	-----	-----------

3. ¿Tienes materias pendientes del curso anterior?

3.1	Si	3.2	No
-----	----	-----	----

En caso afirmativo, ¿cuántas? _____

4. Profesión de tus padres o tutor

Profesión	Padre	Madre	Tutor
4.1. Ninguna			
4.2. Empleado de comercio (colmado, cafetería)			
4.3. Agricultor, campesino			
4.4. Vendedor ambulante (Chiripero)			
4.5. Mantenimiento de edificios (aseo, guardián)			
4.6. Técnico de maquinaria			
4.7. Carpintero de madera o de hierro			
4.8. Maestro o instructor técnico.			
4.9. Obrero de la construcción			
4.10 Otra: ¿cuál?	_____	_____	_____

5. ¿Tus padres o tutor trabajan?

5.1	Si	5.2	No
-----	----	-----	----

En caso afirmativo, ¿a qué hora trabajan?

5.1.1	Por el día	5.1.2	Por la noche	5.1.3	Fin de Semana
-------	------------	-------	--------------	-------	---------------

6. Momentos en los cuales trabajan tus padres o tutor:

6.1	Todo el día	6.2	Medio día	6.3	Por Horas	6.4	Cuando tiene oportunidad
-----	-------------	-----	-----------	-----	-----------	-----	--------------------------

7. Nivel de estudio de tus padres o tutor:

Nivel	Padre	Madre	Tutor
7.1. No terminó Educación Básica			
7.2. Terminó la Educación Básica			
7.3. Terminó la Educación Media			
7.4. Terminó la Educación Técnica			
7.5. Terminó la Educación Universitaria			

8. Tipo de vivienda donde vive toda tu familia:

8.1	Casa	8.2	Apartamento	8.3	Pieza	8.4	Con otra familia
-----	------	-----	-------------	-----	-------	-----	------------------

9. ¿En tu familia has visto agresividad y violencia en...? (Puedes marcar más de una opción)

9.1	Nadie		9.5	Abuelos(as)
9.2	Padre		9.6	Tíos(as)
9.3	Madre		9.7	Primos(as)
9.4	Hermanos(as)			

10. ¿Algún familiar tiene problemas con la justicia (en juicio o preso)? (Puedes marcar más de una opción)

10.1	Nadie		10.5	Abuelos(as)
10.2	Padre		10.6	Tíos(as)
10.3	Madre		10.7	Primos(as)
10.4	Hermanos(as)			

11. ¿Algún amigo tiene problemas con la justicia (en juicio o preso)?

11.1	Si	11.2	No
------	----	------	----

En caso afirmativo, ¿cuántos? _____

12. ¿Te has relacionado con alguna pandilla de tu barrio?

12.1	No conozco		12.4	Me dejan estar
12.2	De lejos		12.5	Sólo hablo
12.3	Con alguna		12.6	Participo

Recomendaciones adicionales para completar la siguiente sección

- ♦ Esta sección tiene afirmaciones con las cuales puedes encontrar tus opiniones sobre algunos temas.
- ♦ En todos los casos se te pide que identifiques tu grado de “acuerdo” o “desacuerdo” marcando un número correspondiente.
- ♦ Para ayudarte en tus respuestas, te ruego que atiendas al “Cuadro de Significado” provisto que te guiará en tu opción frente a cada afirmación.
- ♦ Reflexiona al elegir la opción que prefieras tratando de identificar tu grado de acuerdo o desacuerdo frente a las afirmaciones.
- ♦ Una vez que hayas decidido tu respuesta, por favor, para cada afirmación marca con una **X** sobre el número que mejor se ajusta a tu opinión en la columna “Nivel de acuerdo”.
- ♦ Recuerda, si tienes alguna pregunta mientras rellenas esta sección del cuestionario levanta la mano y te responderemos.

Cuadro de Significado:

No.	Significado
1	Muy de acuerdo
2	De acuerdo
3	Indiferente
4	En desacuerdo
5	Muy en desacuerdo

Enunciados	Nivel de acuerdo				
	1	2	3	4	5
13. Cuando estás hablando con otro compañero/estudiante e intenta explicarte algo y no puede, no merece la pena escucharle, entonces le respondo duro para que no me moleste.	1	2	3	4	5
14. No creo que compartiendo entre todos se alcancen ideas útiles. Cada uno tiene que pensar lo suyo.	1	2	3	4	5
15. De nada vale tratar de escuchar los intereses de los otros. Al final es lo mismo. Es mejor aislarse buscar a los que piensan como yo.	1	2	3	4	5
16. Si alguien tiene una opinión distinta a la mía, lo convengo hasta que piense como yo.	1	2	3	4	5
17. Cuando mis profesores me llaman la atención no me molesto en explicarles claramente lo que pasa.	1	2	3	4	5
18. Me gusta imponer mi opinión y no me esfuerzo por explicarla cuando no la entienden bien.	1	2	3	4	5
19. Cumplir las reglas de los grupos es una carga. Al final hay que soportar a la gente que no hacen ningún esfuerzo.	1	2	3	4	5
20. Prefiero que otros te hagan las obligaciones de la escuela. Así tienes más tiempo para ti.	1	2	3	4	5
21. Apartar a estudiantes que discuten y se empujan... ¿para qué? Nunca te lo agradecen.	1	2	3	4	5
22. No merece la pena cooperar cuando dos muchachos no se hablan. Al final te meten en problemas.	1	2	3	4	5
23. Si la profe busca a alguien que dé apoyo... me hago el distraído; que busque a otro... no conmigo.	1	2	3	4	5
24. No sé ayudar a resolver peleas y agresiones del aula, con mis problemas... tengo de más.	1	2	3	4	5
25. Para que esforzarse por comprender a los demás, eso no hace falta en el aula. Un buen grito hace que todos capten.	1	2	3	4	5
26. Sé que no todos somos iguales. Los que se defienden más fuerte y duro... han logrado más que los débiles.	1	2	3	4	5
27. Cuando hay discusión y peleas, pienso que es mejor dejarlos. Tener piedad y humanidad es inútil.	1	2	3	4	5
28. En mis choques en la escuela, trato de buscar lo que me beneficia. Nadie hará nada por mí, si yo no lo hago.	1	2	3	4	5
29. Cuando dos personas se enfrentan a golpes, no me esfuerzo mucho, las dejo metidas en su rollo y me voy.	1	2	3	4	5
30. Cuando alguien comienza a molestar, le hago una advertencia y tiene que someterse.	1	2	3	4	5
31. Respetar a los que hacen cosas distintas de las que yo hago es una tontería; hay que imponer que todos hagan lo mismo que yo	1	2	3	4	5
32. Haitianos y homosexuales hay que aclararles que no pueden estar con otros. Si	1	2	3	4	5

hace falta, se les dice bien claro.					
33. Cuando veo estudiantes acosados, no pienso en ayudarles para que sean respetados.	1	2	3	4	5
34. A los estudiantes débiles hay que tratar de no compartir con ellos. Al final te traen mala imagen.	1	2	3	4	5
35. Cuando veo que mis compañeros desprecian a algunos estudiantes en la escuela, no sé qué hacer	1	2	3	4	5
36. Hay que agradecer cuando un compañero te advierte que alguien es raro. Así te puedes cuidar y alejarte.	1	2	3	4	5
37. A los estudiantes débiles que se dejan abusar, se les deja solos para que se fortalezcan.	1	2	3	4	5
38. Cuando alguien fuerte se impone a un grupo de estudiantes, hay que atender muy bien lo que dice y hace... para imitar su éxito y superioridad.	1	2	3	4	5

¡Gracias por tu participación!

ANEXO NO. 2

Este documento ha sido confeccionado y entregado por el investigador para el grupo que ha colaborado con recolección de los datos para que conociera los objetivos del taller debate.

GUIA DEL DIALOGO DEBATE DE GRUPOS FOCALES

Objetivo de la guía:

- ◆ Facilitar que los estudiantes muestren sus visiones y tendencias al solucionar casos de conflictos escolar.
- ◆ Comparar las respuestas del grupo estudiado con el grupo control.

Fuentes: alumnos del grupo estudiado y alumnos del grupo control

Recursos: cuatro casos que muestren conflictos, agresividad y violencia escolar

Estrategias:

- ◆ Se presentan hechos cercanos a los mismos que los estudiantes viven en sus entornos de su escuela Zegrí.
- ◆ Cada hecho medirá como los estudiantes sabrían responder en una actitud específica.

“La exclusión pública” (para medir la actitud tolerante).

“...en el recreo Ramiro ve la fila de la cafetería muy larga. Como otras veces quiere meterse delante de Gonzalo. Gonzalo a diferencia de otras ocasiones, le dice que no. Entonces Ramiro le saca la camisa de los pantalones y le llama “gordo fofo” delante de todos. Tres amigos de Ramiro se ríen y repiten “saco de papa” “vaca tonta”; uno de ellos le tiran un cajita de jugo medio llena y un poco de jugo se le riega a Gonzalo por la camisa. Gonzalo no hace nada, se aparta a un rincón y se sienta a secarse el jugo con cara muy triste. Los demás estudiantes del recreo se comportan como si nada hubiera ocurrido.”

“El enfrentamiento irreconciliable” (para evaluar la actitud reconciliadora).

Silvia es una estudiante rebelde no le gusta que le llamen la atención. Resulta que Manuela es una profesora que no le gusta que los estudiantes le repliquen. En un momento de una clase Silvia, que estaba hablando con una compañera sobre las mismas clases, recibió un regaño de la profesora Manuela. Al recibir la reprimenda, Silvia replicó y se enfrentó a la profesora de una forma muy firme alegando que estaba trabajando en lo mismo de la tarea. La profesora Manuela le dijo que así no se le podía hablar a ella. Que la respetara. Silvia respondió que en la escuela eran distintas pero en

la calle eran iguales y que afuera la retaría a pelear.

“Sin capacidad de entendimiento” (para evaluar la actitud dialogante).

Alejandro pasó corriendo al lado del pupitre de Paquita. Estaba tratando de alcanzar un amigo que se le iba y no se dio cuenta que golpeaba el vaso de bebida del asiento de su compañera. El líquido se derramó y manchó los papeles donde Paquita tenía su tarea y la echo a perder. Alejandro ni pidió disculpas y ni quiso explicar cómo fue el accidente. Paquita estaba muy enojada y le decía que tenía que pagar lo que había hecho. Que tenía que ayudarla a copiar la tarea. Alejandro decía que no tenía tiempo, que el mismo también estaba muy ajetreado con muchas tareas por hacer. Se fueron calentando al no escuchar las razones que el otro alegaba.

“Sin colaboración posible” (para evaluar la actitud solidaria).

Juan y Yolanda, cada uno tenía su grupo de amigos en la escuela. Juan le encantaba el teatro y era capaz de hacer personajes simpáticos e interesantes. Yolanda le gustaba también las artes cantaba y actuaban. Con sus amigos hacían prácticas para ganar a otros colegios. Como los dos grupos eran de la misma aula, cada uno quería prevalecer ante el otro grupo. Se enfrentaron y discutían frente a todos, tratando de eliminar al otro grupo. Eso trajo la intervención de los directores del centro que tuvieron que actuar para bien de sus compañeros del aula.

ANEXO NO. 3-A

Texto de la entrevista que construyeron el investigador y su auxiliar para guiar su propia acción en el momento de realizar las entrevistas a profundidad con los estudiantes.

GUIA DE PREGUNTAS PARA EL INVESTIGADOR PARA LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD DE LOS ESTUDIANTES

Objetivos de la guía serían buscar:

- ◆ Identificar el impacto del proceso JOLIPAX sobre los estudiantes.
- ◆ Descubrir como variaron sus respuestas y actitudes sobre la violencia.
- ◆ Indagar la apropiación sobre los valores en la resolución de conflictos.
- ◆ Corroborar si alcanzan razones para no usar la violencia y la agresividad.
- ◆ Identificar sus tendencias de colaboración con la violencia o su tendencia a alejarse de sus manifestaciones especialmente en los ESCENARIOS ESCOLARES: relaciones los profesores, compañeros.

Fuentes: Se aplicaría a estudiantes que pasaron el PROGRAMA JOLIPAX y tuvieron cambios significativos

SOBRE SU MANEJO PERSONAL DE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA

1. ¿Cómo vivió la violencia en tu vida infantil? ¿hay algún fenómeno de conflicto, agresión o violencia que le haya marcado en tu infancia?
2. ¿Cómo se manejaban los conflictos en sus relaciones de origen? (amigos, barrio, familia)
3. ¿Qué piensa su familia de los conflictos, de la agresividad y la violencia? ¿Tenían razones para usar la violencia y la agresividad en algunos momentos?
4. ¿Cómo está ahora el manejo de los conflictos, la agresividad y la violencia en su vida personal?
5. ¿Siente que tiene todavía la tendencia a colaborar con las respuestas violentas que ve en tu entorno? o ¿Siente que ha superado de alguna manera la tendencia de respuestas agresivas en sus relaciones?

SOBRE EL PROGRAMA JOLIPAX

1. ¿Cómo se sentía al comenzar JOLIPAX? ¿Lo recuerdas?
2. ¿Cómo sintió los cambios que iban ocurriendo en usted?

3. ¿En algún momento del programa, se vio a sí mismo con más deseo para la respuesta positiva al conflicto y la agresividad?
4. ¿Qué taller o campamento le dejó más huella en la capacidad de responder al conflicto y la violencia? ¿Tienes algún recuerdo especial de lo vivido?
5. ¿Alguna de las actividades le tocó tan hondo que no fue el mismo después? ¿cuál?
6. ¿Vio a sus compañeros del programa cambiar en su estilo de relaciones? ¿sus relaciones con ellos cambiaron?
7. JOLIPAX quiere transmitir actitudes. Aspira a que los estudiantes lleguen a ser: **tolerantes, reconciliadores, cooperativos, deliberantes** (buen manejo del diálogo). ¿Cuánto ha alcanzado en cada una de ellas?
8. ¿Cómo ha vivido el conflicto y la violencia en su vida escolar a partir del PROGRAMA JOLIPAX?

ANEXO NO. 3-B

Este documento fue confeccionado para que los estudiantes se prepararan para el encuentro donde les harían las entrevistas a profundidad. Se pretendía una implicación de ellos en sus testimonios.

GUIA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

Querido líder de paz:

Usted ha terminado su proceso de formación JOLIPAX. Quisiéramos tener una conversación con usted para que nos facilite informaciones que serán de mucha utilidad para una investigación que se está realizando sobre el programa JOLIPAX y su desempeño en los estudiantes. Las intenciones de este diálogo son:

- ◆ Impacto del proceso JOLIPAX en cada uno de los estudiantes que lo cursaron.
- ◆ Visión sobre la resolución de conflictos, la violencia y la agresividad que les ha quedado.
- ◆ Valores y actitudes ante la resolución de conflictos que les ha quedado.
- ◆ Razones tienen para **no usar** la violencia y la agresividad.
- ◆ Sus deseos de colaboración con la superación de la violencia especialmente en la escuela: relaciones los profesores, compañeros, etc.

Por eso le sugerimos pensar y compartir sobre los puntos que siguen u otros que usted quiera comentar.

Instrucciones:

- ◆ Para el dialogo que sostendrá con el profesor - investigador se podrá ayudar de estas preguntas que están a continuación.
- ◆ Léalas con cuidado y reflexione sus respuestas.
- ◆ El intercambio de la entrevista dará por sentado su deseo de colaborar con la experiencia.
- ◆ A mayor aporte de los detalles de su parte, mayor riqueza tendrá el dialogo y la investigación.

SOBRE SU MANEJO PERSONAL DE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA

- ◆ ¿Cómo vivió la violencia en tu vida infantil? ¿hay algún fenómeno de conflicto, agresión o violencia que le haya marcado en tu infancia?

- ♦ ¿Cómo se manejaban los conflictos en sus relaciones de origen? (amigos, barrio, familia)
- ♦ ¿Qué piensa su familia de los conflictos, de la agresividad y la violencia? ¿Tenían razones para usar la violencia y la agresividad en algunos momentos?
- ♦ ¿Cómo está ahora el manejo de los conflictos, la agresividad y la violencia en su vida personal?
- ♦ ¿Siente que tiene todavía la tendencia a colaborar con las respuestas violentas que ve en tu entorno? o ¿Siente que ha superado de alguna manera la tendencia de respuestas agresivas en sus relaciones?

SOBRE EL PROGRAMA JOLIPAX

- ♦ ¿Cómo se sentía al comenzar JOLIPAX? ¿Lo recuerdas?
- ♦ ¿Cómo sintió los cambios que iban ocurriendo en usted?
- ♦ ¿En algún momento del programa, se vio a sí mismo con más deseo para la respuesta positiva al conflicto y la agresividad?
- ♦ ¿Qué taller o campamento le dejó más huella en la capacidad de responder al conflicto y la violencia? ¿Tienes algún recuerdo especial de lo vivido?
- ♦ ¿Alguna de las actividades le tocó tan hondo que no fue el mismo después? ¿cuál?
- ♦ ¿Vio a sus compañeros del programa cambiar en su estilo de relaciones? ¿sus relaciones con ellos cambiaron?
- ♦ JOLIPAX quiere transmitir actitudes. Aspira a que los estudiantes lleguen a ser: **tolerantes, reconciliadores, cooperativos, deliberantes** (buen manejo del diálogo). ¿Cuánto ha alcanzado en cada una de ellas?
- ♦ ¿Cómo ha vivido el conflicto y la violencia en su vida escolar a partir del PROGRAMA JOLIPAX?

Gracias por su colaboración.

ANEXO NO. 3-C

Texto de la entrevista que construyeron el investigador y su auxiliar para guiar su propia acción en el momento de realizar las entrevistas a profundidad a los docentes.

GUIA DE PREGUNTAS PARA EL INVESTIGADOR PARA LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD DE LOS EDUCADORES

Objetivos de la guía:

- ◆ Identificar el impacto del proceso JOLIPAX sobre los estudiantes.
- ◆ Descubrir como variaron sus respuestas y actitudes sobre la violencia.
- ◆ Indagar la apropiación sobre los valores en la resolución de conflictos.
- ◆ Corroborar si alcanzan razones para no usar la violencia y la agresividad.
- ◆ Identificar sus tendencias de colaboración con la violencia o su tendencia a alejarse de sus manifestaciones especialmente en los ESCENARIOS ESCOLARES: relaciones los profesores, compañeros.

Fuentes: Educadores vinculados al PROGRAMA JOLIPAX

SOBRE EL MANEJO PERSONAL DE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA EN GENERAL

- ◆ ¿Cómo viven la violencia en la vida infantil estos estudiantes? ¿hay fenómenos de conflictos, agresión o violencias que marcan sus infancias?
- ◆ ¿Cómo se manejan los conflictos en sus relaciones de origen? (amigos, barrio, familia)
- ◆ ¿Cómo es la tendencia al manejo de los conflictos, la agresividad y la violencia en la vida escolar?
- ◆ ¿Siente que tienen alguna tendencia a colaborar con las respuestas violentas que ve en tu entorno escolar?

◆ SOBRE EL PROGRAMA JOLIPAX

- ◆ ¿Cómo se muestran los jóvenes al comenzar JOLIPAX?
- ◆ ¿Se perciben los cambios que van ocurriendo en los estudiantes?
- ◆ ¿En algún momento del programa, se ven con más deseo para la respuesta positiva al conflicto y la agresividad?

- ♦ ¿Qué taller o campamento le deja más huella en la capacidad de responder al conflicto y la violencia? ¿Tiene algún recuerdo especial de lo que viven?
- ♦ ¿Alguna de las actividades les toca tan hondo que no son los mismos después? ¿cuál?
- ♦ ¿Sus relaciones con los compañeros del programa cambian?
- ♦ JOLIPAX quiere transmitir actitudes. Aspira a que los estudiantes lleguen a ser: **tolerantes, reconciliadores, cooperativos, deliberantes** (buen manejo del diálogo). ¿Cuánto han alcanzado en cada una de ellas?
- ♦ ¿Cómo viven el conflicto y la violencia en su vida escolar a partir del PROGRAMA JOLIPAX? ¿Siente que se han superado de alguna manera la tendencia de respuestas agresivas en las relaciones estudiantiles después de aplicar el programa JOLIPAX?
- ♦ Elementos a mejorar en JOLIPAX
- ♦ Como JOLIPAX está influyendo en la escuela.

ANEXO NO. 3-D

Este documento fue confeccionado para que los profesores se prepararan para el encuentro donde les harían las entrevistas a profundidad. Como se puede observar tiene más información por su mayor capacidad de comprensión.

GUIA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

Objetivos de la guía:

- ◆ Identificar el impacto del proceso JOLIPAX sobre los estudiantes.
- ◆ Descubrir como variaron sus respuestas y actitudes sobre la violencia.
- ◆ Indagar la apropiación sobre los valores en la resolución de conflictos.
- ◆ Corroborar si alcanzan razones para no usar la violencia y la agresividad.
- ◆ Identificar sus tendencias de colaboración con la violencia o su tendencia a alejarse de sus manifestaciones especialmente en los ESCENARIOS ESCOLARES: relaciones los profesores, compañeros.

Instrucciones:

- ◆ Para el dialogo que sostendrá con el profesor investigador se podrá ayudar de estas preguntas que están a continuación.
- ◆ Léelas con cuidado y reflexione sus respuestas.
- ◆ El intercambio de la entrevista dará por sentado su deseo de colaborar con la experiencia.

SOBRE EL MANEJO PERSONAL DE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA EN GENERAL

- ◆ ¿Cómo viven la violencia en la vida infantil estos estudiantes? ¿hay fenómenos de conflictos, agresión o violencias que marcan sus infancias?
- ◆ ¿Cómo se manejan los conflictos en sus relaciones de origen? (amigos, barrio, familia)
- ◆ ¿Cómo es la tendencia al manejo de los conflictos, la agresividad y la violencia en la vida escolar?
- ◆ ¿Siente que tienen alguna tendencia a colaborar con las respuestas violentas que ve en tu entorno escolar?

- ◆ **SOBRE EL PROGRAMA JOLIPAX**

- ◆ ¿Cómo se muestran los jóvenes al comenzar JOLIPAX?
- ◆ ¿Se perciben los cambios que van ocurriendo en los estudiantes?
- ◆ ¿En algún momento del programa, se ven con más deseo para la respuesta positiva al conflicto y la agresividad?
- ◆ ¿Qué taller o campamento le deja más huella en la capacidad de responder al conflicto y la violencia? ¿Tiene algún recuerdo especial de lo que viven?
- ◆ ¿Alguna de las actividades les toca tan hondo que no son los mismos después? ¿cuál?
- ◆ ¿Sus relaciones con los compañeros del programa cambian?
- ◆ JOLIPAX quiere transmitir actitudes. Aspira a que los estudiantes lleguen a ser: **tolerantes, reconciliadores, cooperativos, deliberantes** (buen manejo del diálogo). ¿Cuánto han alcanzado en cada una de ellas?
- ◆ ¿Cómo viven el conflicto y la violencia en su vida escolar a partir del PROGRAMA JOLIPAX? ¿Siente que se han superado de alguna manera la tendencia de respuestas agresivas en las relaciones estudiantiles después de aplicar el programa JOLIPAX?
- ◆ Elementos a mejorar en JOLIPAX
- ◆ Como JOLIPAX está influyendo en la escuela.

Gracias por su colaboración

ANEXO NO. 4-A

TABLAS DE CATEGORIAS DE ANALISIS

Las categorías utilizadas para la medición han sido tres: la asimilación de valores, la apropiación de actitudes, las visiones sobre conflicto y violencia. A continuación se describen.

¿QUE ESTUDIAN LAS CATEGORIAS?

Asimilaciones de valores	Mira el grado de aprovechamiento a los temas referidos a los valores. Generalmente unidos a creencias y opiniones. Esta categoría mide cómo han progresado los estudiantes sobre los contenidos referidos a los principios de JOLIPAX.
Apropiación de actitudes	Analiza el grado de respuestas y demostraciones a la superación del conflicto y la violencia. Estas categorías evalúan cómo reaccionan los estudiantes a las situaciones referidas con las cuatro actitudes de JOLIPAX.
Visiones sobre conflicto y violencia.	Analiza las miradas y las opiniones frente a situaciones de enfrentamiento y violencia en sus diferentes manifestaciones. Esta categoría mide la intensidad con que perciben los estudiantes los enfrentamientos y las formas de violencia.

¿QUÉ ESTUDIAN LAS SUBCATEGORIAS?

Asimilaciones de valores

1.de deliberación y comunicación	Valoración que hacen sobre los ideales de escuchar e integrar las expresiones y argumentaciones de otros que no son ellos.
2. de cooperación y responsabilidad	Valoración que hacen sobre los ideales de apoyarse mutuamente y auxiliar con otros a personas con necesidades y urgencias.
3. de comprensión y compasión	Valoración que hacen sobre los ideales de compartir los sentimientos y aflicciones hacia personas que sufren desgracias o

	penalidades.
4. de respeto a lo diverso e inclusión	Valoración que hacen sobre los ideales integrar y aceptar personas poco comunes o extrañas.

Apropiación de actitudes

1. Dialogante	Reacciones y respuestas que emplean a situaciones de intercambios conceptuales enfrentados.
2. Solidaridad	Reacciones y respuestas que emplean a situaciones auxilio y asistencia de personas en situaciones de carencia o necesidad.
3. Reconciliadora	Reacciones y respuestas que emplean a situaciones de integración y unificación de personas distanciadas o enfrentadas.
4. Tolerante	Reacciones y respuestas que emplean a situaciones de aceptación y aprobación de personas diferentes o ajenas

Visiones sobre violencia y conflicto

1. Conflicto	Como percibe, acepta o rechaza las formas de conflicto partiendo de la idea que conflicto es un problema no resuelto por no haber podido dilucidar los intereses de las partes involucradas.
2. Violencia	Como percibe, acepta o rechaza las formas de violencia, partiendo de la idea que violencia es toda acción o reacción que bloquea el desarrollo y la expansión de personas o grupo hacia una mayor dignidad. Suele ser un conflicto no resuelto y convertido en aplastamiento entre personas y grupos

ANEXO NO. 4-B

NIVELES DE FAVORABILIDAD

A partir de los indicadores se han agrupados los enunciados para la identificación de los diversos tipos de actitudes de los estudiantes. Como había que tener en cuenta la claridad en las tendencias de respuestas frente a los enunciados, la medición de las actitudes dependía de 5 estrategias investigativas:

- A. Los estudiantes han tenido que mostrar un distanciamiento claro en sus respuestas ante enunciados negativos; este apartamiento ha mostrado cuanto han asimilado unas actitudes específicas con los valores que las sustentan.
- B. Este distanciamiento se ha marcado en la escala de Likert del cuestionario que ha dado cinco posibilidades; en cada una de las cuadrillas los estudiantes han podido mostrar sus niveles de aceptación o de rechazo.
- C. La contestación ideal era el rechazo total (identificado con el nº. 5) y por tanto la respuesta esperada era la negativa que se alejaba de las recomendaciones ofrecidas. Los estudiantes han tenido que mostrar su distanciamiento a las declaraciones que aparecían en las cuadrillas 4 y 5. Por lo cual las respuestas a las cuadrillas 4 y 5 han sido consideradas las adecuadas para mostrar actitudes abiertas a la convivencia pacífica. La fidelidad a estas cuadrillas se ha contemplado como el punto de partida del avance actitudinal.
- D. Las respuestas en las cuadrillas 1 y 2 de la escala de Likert se han considerado inadecuadas; los estudiantes que las utilicen han aportado niveles de lectura que aprueban el conflicto y la violencia interpersonal.
- E. Las respuestas en las cuadrillas 3 de la escala de Likert se han estimado como posturas de incertidumbre. En ellas los estudiantes han intentado mantener respuestas calculadas sobre opiniones fundamentales en las cuales necesitan tomar posturas más pacíficas.

La proporcionalidad de fidelidad o infidelidad a los enunciados de las cuadrillas, han marcado los niveles de favorabilidad de las respuestas de los estudiantes a la superación de la agresión y la violencia. Rechazar con el nº. 5 (o 4) era un estudiante que favorecía la paz desde actitudes de concordia. Aceptar con el nº. 1 (2) era un estudiante que desfavorecía la concordia.

A partir de esto se han confeccionado cinco niveles cada uno con un significado de lectura a partir de la contestación en la cuadrilla. A estos niveles se han denominado de la siguiente manera:

- ♦ **FAVORABLE EN EXTREMO.** Contestación en las **cuadrillas 5**: son las respuestas de los estudiantes que rechazan totalmente la violencia y la agresión de los enunciadados; Las consideran inconvenientes e inadecuadas. Muestran así una definida tendencia a la convivencia y coexistencia entre todos.
- ♦ **FAVORABLE.** Contestación en las **cuadrillas 4**: son las respuestas de los estudiantes que rechazan parcialmente la violencia y la agresión de los enunciadados. Aunque muestran tendencias hacia la coincidencia y el entendimiento, sus acercamientos todavía tienen matices. Su formación hacia la superación de la violencia, aunque efectiva, no es total; faltan matices y complemento.
- ♦ **CONFUSO.** Contestación en las **cuadrillas 3**: son las respuestas de los estudiantes que han elegido la casilla de indiferencia; por tanto han mostrado perplejidad y desorientación antes las opciones que le ofrecen. Su formación hacia la violencia ha servido para detener una tendencia negativa de aprobación, pero no ha logrado superar una orientación constructiva y provechosa. Están en un desconcierto de la cual sería necesario promoverlos.
- ♦ **DESFAVORABLE.** Contestación en las **cuadrillas 2**: son las respuestas de los estudiantes que han elegido las opciones violentas y agresivas en un tono suave pero definido por ellas. Muestran tendencias hacia la divergencia y la desarmonía, sus inclinaciones tienen matices francamente violentos. Su formación hacia la superación de la violencia no ha sido efectiva. Aunque su tendencia violenta no es total, ya no puede identificarse como un actor de la armonía y concordia.
- ♦ **DESFAVORABLE EN EXTREMO.** Respuestas en las **cuadrillas 1**: son las respuestas de estudiantes que han elegido las opciones violentas y agresivas en su máxima posibilidad. Las consideran convenientes y adecuadas. Muestran tendencias hacia los enfrentamientos y pugnas; sus inclinaciones tienen manifestaciones francamente violentas. Su formación hacia la superación de la violencia deja mucho que desear. Su tendencia violenta es total. Se puede identificar como un actor de la discrepancia y hostilidad.

ANEXO NO. 5

Texto que construyeron el investigador y su auxiliar para guiar a los estudiantes en sus debates.

CASOS PARA EL DIALOGO - DEBATE

CASO 1 “La exclusión pública”

“...en el recreo Ramiro ve la fila de la cafetería muy larga. Como otras veces quiere meterse delante de Gonzalo. Gonzalo, a diferencia de otras ocasiones, le dice que no. Entonces Ramiro le saca la camisa de los pantalones y le llama “gordo fofo” delante de todos. Tres amigos de Ramiro se ríen y repiten “saco de papa” “vaca tonta”; uno de ellos le tira una cajita de jugo medio llena ensuciándole la camisa a Gonzalo. Este reacciona no haciendo nada, se aparta a un rincón y se sienta a secarse el jugo con cara muy triste. Los demás estudiantes del recreo se comportan como si nada hubiera ocurrido.”

CASO 2 “El enfrentamiento irreconciliable”.

Silvia es una estudiante rebelde que no le gusta que le llamen la atención. Resulta que Manuela es una profesora que tampoco le gusta que los estudiantes le contesten. En una de sus clases, Silvia, que estaba hablando con una compañera, recibió un regaño de ella. Al recibir la reprimenda, Silvia replicó y se enfrentó a la profesora de forma muy fuerte alegando que estaba trabajando en la misma tarea. La profesora Manuela le dijo que así no se le podía hablar a ella, que la respetara, que en la escuela eran distintas pero en la calle eran iguales.

CASO 3 “Sin capacidad de entendimiento”.

Alejandro pasó corriendo al lado del pupitre de Paquita. Estaba tratando de alcanzar un amigo que se le iba y no se dio cuenta que volteaba el vaso de bebida del asiento de su compañera. El líquido se derramó y manchó los papeles donde Paquita tenía su tarea y la echo a perder. Alejandro ni pidió disculpas y ni se detuvo a ver lo que había hecho. Pasaba de largo. Paquita muy enojada, le gritó y le decía que tenía que pagar lo que había hecho; que tenía que ayudarla a copiar la tarea. Alejandro decía que no tenía tiempo, que él mismo también estaba muy ajetreado con muchas tareas por hacer. Al no escuchar las razones que uno y el otro alegaban, se fueron calentando.

CASO 4 “Sin colaboración posible”.

Juan y Yolanda, cada uno tenía su grupo de amigos en la escuela. A Juan le encantaba el teatro y era capaz de hacer personajes simpáticos e interesantes. A Yolanda le gustaban también las artes, cantaba y actuaba. Con sus amigos hacían prácticas para ganar a otros colegios. Como los dos grupos eran de la misma aula, cada uno quería prevalecer ante el otro. Se enfrentaron y discutían frente a todos, tratando de eliminar al oponente. Eso trajo la intervención de los directores del centro que tuvieron que actuar para bien de sus compañeros del aula.

ANEXO NO. 6

Notas fueron redactadas para guiar el procedimiento en el grupo formado por el investigador, su auxiliar y los profesores que colaboraban en la coordinación de los estudiantes.

PASOS DEL DIALOGO – DEBATE DEL GRUPO FOCAL

Instrucciones:

1. Reunirse en plenario con tus compañeros en el lugar acordado.
2. Toma una de las hojas donde se describen los casos.
3. Escucha atentamente la lectura de los casos los casos.
4. Después de la lectura se dejaran unos momentos en silencio para que pienses en soluciones negociadas de esas situaciones.
5. Después de unos minutos se dividirán en cuatro grupos, a cada uno se le asignara un caso.
6. Cada grupo buscará soluciones negociadas a ese evento que le tocó.
7. Después de debatir durante 10 minutos escriban las soluciones por detrás de las páginas.
8. Transcurrido el tiempo reunirnos en plenario.
9. Las soluciones serán presentadas por los secretarios de los grupos.
10. Después de escuchar las 4 soluciones de negociación, y si así lo desean, se pueden aportar nuevas soluciones.

ANEXO NO. 7

ANEXO NO. 7
Crecimiento poblacional del barrio Bella Vista
 CONSEJO NACIONAL DE POBLACION Y FAMILIA (CONAPOFA)
 POBLACION TOTAL POR BARRIOS Y PARAJES ESTIMADA AL 1º DE JULIO SEGUN GRUPOS DE EDADES, DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO
 REPUBLICA DOMINICANA, 2006

BARRIOS Y PARAJES	POBLACION TOTAL	< DE 1 AÑO	1-4 AÑO	5-9 AÑO	10-14 AÑO	15-19 AÑO	20-24 AÑO	25-29 AÑO	30-34 AÑO	35-39 AÑO	40-44 AÑO	45-49 AÑO	50-54 AÑO	55-59 AÑO	60-64 AÑO	65-69 AÑO	70-74 AÑO	75 AÑO Y MAS
TOTAL	9229856	223363	825149	1047589	1033744	903603	847301	741157	696854	636860	514103	409906	356272	251975	224266	170752	145755	200288
PAIS																		
PROVINCIA SANTIAGO	937,066	22677	83775	106359	104954	91741	86024	75248	70750	64659	52196	41607	36172	25582	22771	17336	14900	20335
SANTIAGO DE LOS CABALLEROS	652,588	15793	58341	74069	73090	63888	59908	52403	49270	45029	36349	28975	25190	17816	15858	12073	10376	14161
ZONA URBANA	532,512	12887	47607	60440	59641	52133	48885	42761	40205	36743	29661	23644	20555	14538	12940	9851	8467	11556
BELLA VISTA	4693	114	420	533	526	459	431	377	354	324	261	208	181	128	114	87	75	102

ANEXO NO. 8

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL.

Sujetos: GRUPO EXPERIMENTAL.

Día: 19 de marzo del 2012

Análisis del Primer Caso

Tiempo: 9:34 minutos.

Lectora: El caso No. 1 “La exclusión pública”

“En el recreo, Ramiro ve la fila de la cafetería muy larga, como otras veces, quiere meterse delante de Gonzalo, Gonzalo a diferencia de otras ocasiones le dice que no, entonces Ramiro le saca la camisa de los pantalones y le llama gordo fofo, delante de todos. Tres amigos de Ramiro se ríen y repiten: saco de papa, vaca tonta; uno de ellos le tira una cajita de jugo medio llena, ensuciándole la camisa a Gonzalo, este reacciona no haciendo nada, se aparta en un rincón y se sienta a secarse el jugo con cara muy triste, los demás estudiantes del recreo se comportan como si nada hubiera ocurrido.”

Participante 1: Este, nosotros planteamos dos soluciones, que fue una inmediata y una a largo plazo, o sea, la inmediata fue propuesta por nosotros, en el sentido de que tenía que haber alguien que resolviera en ese momento, entonces era que alguien fungiera como mediador, una de las personas que estaban ahí expectantes, en el sentido de que ya ellos dos, enojados y un poco molestos, no iban a tener un cambio radical de actitud, entonces nosotros involucrábamos una tercera persona, aparte de ellos dos, que entrara y mediara y les enseñara, les diera un poquito de nociones, del respeto.

Entonces el cambio a largo plazo, ya sería hablar con las autoridades de la escuela y no citar específicamente ese caso, diciendo, Ramiro, Gonzalo; ya que eso podría crear otro conflicto, sino citar en general casos de discriminación, ya que también aparte de ellos dos, habían personas que también fueron indiferentes, entonces sería llamados a conciencia, tiempos extracurriculares para que se concientizara a toda la masa de estudiantes sobre ese tema que en realidad era preocupante.

Participante 2: Por ejemplo en este caso, nosotros tomamos como la problemática en sí de cada, de cada persona, porque en este solo caso hay diferentes problemas, eh, dependiendo desde dónde lo tomemos; por ejemplo, en el caso de Gonzalo podemos ver que él tenía una autoestima baja en cuanto a su personalidad y el respeto que él mismo se merece, porque vimos que Ramiro desde, desde hace tiempo venía como haciéndole lo mismo, entonces desde en el momento que él ya dijo no, entonces Ramiro actuó de forma agresiva y a pesar de todo lo que le hicieron, que se burlaron de él, que lo

ofendieron, él simplemente lo que hizo fue como arrinconarse, entonces eso demuestra como, eh, la falta de seguridad en su autoestima. También vemos el aspecto psicológico también de Ramiro, vemos que él es una persona agresiva y de poca conciencia, porque él venía abusando de la, del respeto de su compañero desde hace tiempo y en el momento en que él dijo, no, ya no más, él reaccionó de forma agresiva, también vemos la forma de, la forma de sus amigos, que, que lo que hacen, en vez de ayudar o de ser de mediador, lo que hacen es seguir con la agresividad psicológica hacia su amigo Gonzalo; ofendiéndolo e hiriendo sus sentimientos.

También está la situación de los estudiantes que están a su alrededor que se quedan indiferentes, entonces son varias situaciones que en una sola problemática que encontramos, nosotros sacamos la discriminación, la agresividad, la indiferencia y el autoestima baja.

A largo plazo, para solucionar ese problema, deberíamos ir directamente a la raíz de cada persona, ver el por qué es así y tratar de solucionarlo, como había dicho Willy, ya sería cosa de que se dé educación psicológica a las personas, no directamente, sino en general, porque es un problema general de la sociedad. Nosotros en el grupo planteamos, que, por ejemplo, si hay un mal y nos lo ponen a darle una característica, decimos oscuro, algo malo es oscuro, entonces ya, inmediatamente eso viene a aceptar la psicología de una persona negra, entonces, si todos tomamos así como, acusamos con algo determinada cosa, va a causar problema a diferentes personas, dependiendo de cómo sea, entonces a largo plazo sería crear conciencia entre cada persona, porque si cada una tiene conciencia, desde el principio se hubiese solucionado ese problema; ahora, si como no todos cuentan con esa capacidad, hay personas agresivas que en el momento no reaccionan, puede entonces haber un mediador, que ahí sí podría llevar la solución a ese problema.

Entonces por eso nosotros planteamos la cosa desde los diferente ángulos, porque eso de que no todos tienen la misma capacidad de reaccionar entre momento.

(No se escucha bien.)

Participante 3. En lo particular, yo considero que como una falta de empatía y que el primer punto sería ponerle un alto al agresor y darle a identificar que le está causando un daño a Gonzalo; ya como segundo paso, habría que tratar el problema que tiene Gonzalo con su baja autoestima, darle a demostrar que sí que él puede reaccionar aunque sea de una manera pacífica ante la situación y darle a demostrar que no es menos que los demás, sino que él también que tiene que darse su valor y como darse a respetar a ellos, y ponerles él mismo un alto a ellos, y ponerle él un alto a su actitud, porque él como que se arrincona, se aleja en vez de hacerle frente al problema, no es que él vaya y se vaya a la trompá con el otro muchacho, pero sí por lo menos llamarle aparte y decirle, oye, eso no me gusta por tal y tal razón, porque también si lo hace en público, el problema se haga más grande porque también la otra persona se sienta ofendida, hay que tratar de llegar a

un punto medio, en que ambos puedan hablar, también como dice Winni, con un mediador, porque el problema se podría agrandar, si se mira el problema de una manera como ofensiva lo que uno le dice al otro.

Investigador: ¿Más opiniones? Sí.

Participante 4: En mi opinión, cuando hay un conflicto, hay que solucionarlo en el mismo momento en que surge, ya que cuando nosotros dejamos que el conflicto siga con el tiempo, lo que hace es que se agranda, como podemos ver en ese caso, él no estaba acostumbrado a decirle que no cuando lo insultaban, es decir, no dejar a la larga, por ejemplo si a mí me ofenden, y me dicen que tú no debe vestir así, tú te ves muy mal o me ofenden con cualquier otra palabra, la opción que yo tengo que tomar en ese momento es decirle que no en ese momento, no esperar a que otra vez me lo sigan haciendo y me lo sigan haciendo, porque entonces esa otra persona va a ver en mí esa debilidad, me va a coger como un títere y siempre me lo va a hacer.

Investigador: ¿Si?

Participante 5. También hay que tener cuidado al momento de incluir un mediador, porque al incluirlo en el mismo momento puede ser que el problema, en vez de disminuir también aumente, dependiendo de qué mediador se tome, porque si se toma un amigo de una persona, ese se va a inclinar a aquel lado y si es amigo de la otra persona, se va a inclinar a aquel lado, entonces hay que tener mucho cuidado con eso y que el problema no, no aumente, porque al ser al mismo instante Gonzalo ya se sentía ofendido y el otro estaba agresivo, entonces podría aumentar la agresividad de uno y el otro se podría poner a llorar, hacerse un trauma más grande, lo que sea.

Análisis del Segundo Caso

Tiempo: 21:22 minutos

Lectora: El enfrentamiento irreconciliable.

Silvia es una estudiante rebelde, que no le gusta que le llamen la atención, resulta que Manuela es una profesora que tampoco le gusta que los estudiantes le contesten. En una de sus clases Silvia que está hablando con una compañera recibió un regaño de ella, al servir la reprimenda, Silvia replicó y se enfrentó a la profesora de forma muy fuerte, alegando que estaba trabajando en la misma tarea, la Profesora Manuela le dijo que así no se le podía hablar a ella, que la respetara, que en la escuela eran distintas pero que en la calle eran iguales.

Participante No. 1: La solución a nuestro problema, eh, nos basamos primeramente en que el respeto, no hubo respeto de ambas partes, tanto de la estudiante como de la profesora, eh, ese es un caso que se ve a, no a diario pero precisamente se ve en los

cursos donde nosotros como estudiantes damos nuestra posición ante un problema en el curso, puede ser que nos llamen la atención por hablar en ese caso, como es así; pero en ese caso, eh!, cada persona debió de medir su cargo, o sea, a la hora de interactuar con otra persona sería mejor medir nuestros cargos, si la profesora en el momento en que la alumna se enfrentó a ella, se hubiese impuesto un cargo o un castigo ya establecidos en las reglas de la escuela, al momento, sería mejor: muchas veces los estudiantes nos alteramos, porque nos llaman la atención, nos dicen no, tú no debiste hacer eso, no debiste hacer lo otro; pero también debemos nosotros medirnos como estudiantes y decir, estamos dentro de una escuela; tenemos normas, tenemos que respetar a nuestros profesores y seguir lo que nos dicen, puesto que se podría en un futuro ya, se podría agrandar y esto podría haber como problemas entre los mismos estudiantes y el profesor, puede haber que, que, podría haber una discordia, puede haber enfrentamientos ya futuros.

Participante No. 2: También vimos como una falta grande en la profesora, porque ya como ella es más profesional, de ella depende la clase y eso, y es como la líder en ese momento, se ve como una falta de profesionalidad, porque eh, la adolescente, o sea la estudiante es una adolescente y tiene menos madurez, la profesora ya tiene una profesión y tiene una cierta edad mayor; ella debió tratar de o de hablarle personal a ella, aparte, para preguntarle o explicarle por qué no debía hablar en ese momento o tratar de comprenderla, pero personalmente, eh, ahí vimos como que la falta, no puedo decir mayor porque no podemos irnos por un lado, pero faltó profesionalidad en la profesora.

Participante No. 3: También aquí podemos observar que no podemos dejar que nuestras diferencias nos dominen, porque yo sea diferente a mis compañeros yo no puedo tratar de imponerle lo mío, o sea, ellas tenían una diferencia, a Silvia no le gustaba que le llamaran la atención y a la maestra no le gustaba que los estudiantes le contestaran o le hablaran mal, entonces ella lo llevó muy a lo personal, porque ella le dijo que en la escuela eran, eh, distintas pero en la calle eran iguales, entonces uno no puede dejar que las diferencias que uno tiene por el cargo o la posición social que uno ocupa en la sociedad, eso haga que la otra persona se sienta, eh, menos, o sea, menos importante, y la profesora le quiso dar a conocer a ella que ella era la superior, que ella era la que mandaba y que por eso tenía que respetarla; sin embargo, ella tenía que entender que las dos son seres humanos, entonces el hecho de que ella ocupara un cargo alto no le quitaba ni tampoco le agregaba.

Entrevistador: Excelentes los aportes.

Participante No. 4: Yo digo que no está de más, que no está de más, por ejemplo, dentro de un compañero dar un consejo a un amigo, por ejemplo, yo voy a tomar esto como un caso personal. En mi curso pasó una cosa referente a eso, de que una amiga mía le había contestado al profesor, entonces yo vi lo mal que está actuando, entonces yo me le acerqué y le comencé a hablar, a decirle, mira tú eres estudiante, tú tienes que ubicarte en tu puesto, tú no le puedes contestar al profesor debido a que te puede traer

diversos problemas; por ejemplo, un profesor que siempre un estudiante le conteste, siempre va a estar atento a ese estudiante aunque no quiera, es decir, siempre le va a estar mirando y el estudiante a juzgar, ¿Por qué el profesor me mira a mí?, muchos dirán, porque en ese momento te estaba viendo a ti y tú estabas cometiendo esa falta, entonces es como ubicarse en su puesto, yo vine a la escuela a aprender, no a contestar ni a faltar el respeto, entonces, también está perder mi educación, qué estoy haciendo para mejorar mi educación, entonces me tendría que también, en ese mismo momento disculparme con el profesor, al ver una actitud mía positiva y de reconciliación, por ejemplo, disculparme con el profesor, decirle: Ok, no lo vuelvo a cometer, me disculpa, profesor. Porque también está el reconocer también de la maestra que está actuando mal, podría ser que no sea el mismo día, porque un conflicto cuando se calienta así, no una parte como decía Wendy, no va a haber exactamente ese cambio totalmente radical, pero sí al otro día o en su clase, decirle, mire alumno usted me disculpa porque mi actitud fue incorrecta, porque yo quiero que mi clase se respete mi hora y no haga esto, eso o lo otro.

Participante No. 5: Si nos ponemos a ver un poquito más profundo el caso, cuando la profesora le dice que “en la escuela eran distintas pero en la calle eran iguales”, hay un desafío ahí de parte de la profesora, inmediatamente uno escucha eso, ¿Qué quiere decir?, Ah!, aquí nosotros no podemos hacer nada, pero en cualquier lugar nosotros podemos darnos, eso es lo que uno inmediatamente interpreta; entonces, viendo la forma de ser de la chica, que de un principio es agresiva eso podría traer un conflicto, si la profesora en el caso que le dijo eso, yo supongo que la chica no se quedó así, sino que también tuvo otra reacción en agresividad en contra de la profesora. Desde el principio para la solución inmediata, si el respeto hubiese sido presente en ese momento, esta situación no se da, porque desde el principio, inmediatamente la profesora llama la atención a la estudiante, la estudiante no iba a reaccionar de esa manera, entonces la solución primordial es el respeto, ahora bien, como en este caso no se da, yo considero que de parte de la, de la profesora, fue poco ético eso que ella dijo de, de, de que en la escuela eran iguales pero en la calle era distintas, ahí hubo falta de ética tanto de su moral como de su profesionalidad. También es obvio que un estudiante debe, como estar por debajo, por así decirlo, del profesor, como sentir ese respeto hasta de cómo decir cualquier cosa ante el profesor, pero también hay que ver cómo reaccionó ella ante la situación. Entonces, ¿Cómo decirlo?, o sea, desde que ella reaccionó así, tomar cartas en el asunto, porque la muchacha es agresiva y ella también tiene su problema, lo tomaron muy a lo personal en ese momento y hay que saber dividir las cosas, profesionalidad, personalidad, hay que tener mucho cuidado con eso. Entonces...

Participante No. 6: Este, yo siento que la responsabilidad recae, en cierto modo, mayormente en lo que es la profesora, en el sentido de que la joven está en proceso de formación; es responsabilidad de la profesora orientarla y eso por el buen camino, para mí, a mi parecer un regaño no es una buena manera de corregir o de llamar la atención; entonces, al momento de la profesora empezar y llamar la atención de una manera que no fue la indicada, la acción de Silvia fue responder de mala manera, entonces yo pienso que a veces uno tiene un poquito distorsionados lo que son los conceptos del respeto, la

sociedad en general lo tenemos así, en el sentido de que el profesor, el profesor es el que manda, que eso y que lo otro, y ciertas acciones de los profesores, en ocasiones hasta nosotros mismos, los estudiantes, las justificamos, cuando si nos ponemos a ver de un modo un poco más objetivo, tampoco está bien, es responsabilidad de la profesora plantear la situación de una manera diferente; si nos damos cuenta, ella empezó regañándola, luego la respuesta de Silvia fue negativa y a partir de eso también ella le implantó lo que fue un reto, o sea, ella se puso al mismo nivel de madurez y de preparación que tenía Silvia.

En ese momento Silvia lo que hacía más era necesitar de la profesora, de que la profesora le ayudara a ser un poquito menos rebelde; si ustedes se dan cuenta, eso lo que hizo fue que le puso una carga más de rebeldía, ya que la actitud de la profesora desde el principio fue rebelde y la terminó también con un reto, o sea, la solución, a mi parecer, ahí me veré un poquito redundante, pero también está la dirección de la escuela, ya que ella era la que podía, la dirección era la que podía ver por modificar la actitud de ambas personas.

Participante No. 7: Con respecto a lo de la estudiante, estuvo mal que ella, de la forma en que actuó, tuvo una falta de respeto hacia la profesora, pero con lo que pasó con la profesora, hubo una gran falta de inmadurez, ella se rebajó a lo que estaba diciendo la estudiante; ella tenía que tener un nivel, tenía que tener un punto del cual, como dijo Winni, que no, que se tratara con la dirección esa falta que tuvo la profesora porque no es la manera, esa no es la manera de uno corregir, gritando, sino pasivamente.

Participante No. 8: Eh, yo concuerdo con lo que dicen las muchachas, la estudiante es una persona que está en proceso de formación. Otra cosa normalmente en un curso cuando hay una persona con ese tipo de actitudes se da a destacar, los maestros ya la tienen pendiente; la profesora también debió de actuar de otra manera, que sabe con qué tipo de estudiante está tratando, que es una estudiante de tendencia agresiva, entonces lo más recomendable hubiese sido como llamarla aparte y que, expresarle su punto de vista, o sea que no le gustaba lo que ella estaba haciendo en su clase, quizás si ella lo hubiese hecho de esa manera, la reacción del estudiante fuera un poco más pasiva y como consecuencia no se hubiera generado ese problema.

Otro punto importante el desafío que le plantea la profesora, o sea, cuando le dice en la calle somos iguales, la estudiante también como yo le dije antes tiene tendencia agresiva, puede tomar eso como otro problema más grande, o sea, puede aprovecharse de ahí para retar a la profesora, ya pasar el problema, el conflicto a un ambiente físico que no sea solamente verbal, entonces hay que tener mucho cuidado con eso, también los profesores como dirigente deben tener cuidado de cómo se dirigen a ciertos tipos de estudiantes, no todo el mundo reacciona de la misma manera, hay que educar tanto a nosotros los estudiantes como a los profesores, cómo tratar cierto tipo de persona.

Entrevistador: No se escucha bien.

Participante No. 8: Bueno la solución en sí, después del hecho sería, o uno de los estudiante o tal vez la misma Silvia, ir donde una superior de la profesora y decir como que, o no, o ir donde ella misma y tratar como de explicarle por qué ella actúa así, o si no tal vez ir a donde un superior y como tratar de atrasar la situación, anjá, pero como diciendo a la profesora que cómo debería actuar en ese caso, eso pienso yo.

Participante No. 9: En mi caso, yo diría que la solución sería que la profesora como es más adulta y más mayor, llamar a Silvia fuera del curso y hablan calmadamente fuera de la situación, para que así aclararan los puntos de que en hora de ella no, ella quiere que le estén hablando y que aclaren los puntos para que una próxima vez no se repita o que propongan y tomar una cita con la psicóloga o psicólogo del colegio y hablar sobre el respeto y sobre la empatía entre profesor y alumno, con un psicólogo escolar. Otra de las soluciones sería no que no fueran a agrandar el problema a la dirección, porque cuando un profesor lleva un alumno, eso agranda la situación o solo el profesor sale ganando por más autoridad y, o beneficio propio, entonces sería arreglar entre ellos a través de un mediador que esté fuera del problema, porque si dejan a alguien del mismo curso, se irá hacia algún lado, tiene que ir a alguien que no tenga nada que ver con el problema, para que así tenga una idea diferente, una visión diferente del problema que pasó entre esas dos personas.

Participante No. 10: Este, yo opino que una forma de solucionar el problema, por lo menos un poquito más de raíz en la institución, no se limitaría solamente hablar profesor-estudiante, o sea, hay muchísimos profesores, nosotros incluso, tenemos algunos profesores así, que necesitan en ocasiones que se les llame y que les explique que también los estudiantes tenemos derechos y ese tipo de cosas, entonces si se quedaban Silvia y la profesora solamente hablando, eh, a mi parecer la situación se estancaría y se limitaría solamente a ellos y sería propensa que pasara con otro profesor u otro estudiante, o sea, que sería importante que se llamara a colación aparte de esa profesora, a partir de ese caso, a demás profesores y también que se les establezca bien a los estudiantes el debido respeto que deben tener.

Participante No. 8: Yo también pienso que, hablando con relación a Winni, que incentivar a todo el mundo, incentivarlo, darle una charla, aclararle que las personas son adaptables, dependiendo de cómo ellas reciban una reclamación o le llamen la atención, ellas se adaptan y devuelven según sea la misma atención, o sea si le llaman la atención salvajemente, eh, de modo agresivo, le devolverán agresivamente, si se le llama la atención calmadamente, la persona puede calmarse y devolver la misma empatía que hay entre las dos personas.

Participante No. 11: Que una actitud así como que tiene muchos profesores, que a veces se la inculcan la misma directiva de los centros educativos; que ante un problema, ah, no que ellos son maestros, tienen mayor credibilidad y sin embargo, puede ser que el maestro esté exagerando algunas situaciones; por ejemplo, a nosotros un profesor una

vez nos dijo: no, porque ustedes son el huevo y nosotros la piedra, si el huevo choca con la piedra, se rompe y si la piedra choca con el huevo también se rompe, entonces como que nosotros por ser estudiantes, por ser menos, siempre llevamos la de perder. Hay ocasiones en que uno tiene la razón y cuando se dirige tanto a un superior del maestro, ya el superior inmediato lo que hace es que, ah! está bien nosotros vamos a hablar con el maestro, quizás así tomen una represalia y el maestro como que se siente agredido y toma otra represalia mayor contra el estudiante; entonces un buen punto de vista sería tratar el problema ante las dos personas, dejar que ambos se expresen y tratar como de adaptar las dos partes que ellos dijeron a una realidad, porque yo quizás, voy a decir algo y siempre como que digo algo un poco más a mi favor al igual que la otra persona, entonces hay que tener eso mucho en cuenta, que a veces uno se hace una idea, ah, no, porque yo tengo cierta jerarquía, cierto poder con esa persona y yo puedo hacer lo que yo quiera y eso es erróneo.

Participante No. 12: A veces también una buena forma de entrar a esas situaciones está la intersección de los padres, o sea, si tus padres se saben manejar bien en una situación así es bueno, porque yo recuerdo que una vez, yo estaba teniendo, mis notas estaban bajando y la coordinadora me llamó al principio del año siguiente y me mandó a firmar algo condicional, o sea, fue como, en cierto modo ella no lo manejó de la mejor manera, fue como presión psicológica y ese tipo de cosas y al momento de ella preguntarme que por qué había sido eso, había otra muchacha ahí y el ambiente estaba concurrido, entonces ella me preguntó, dízque, ¿tú te enamoraste?, tú esto, tú lo otro, o sea, yo siento que si yo hubiera tenido algún problema que contarle a ella, el ambiente no era el más propicio, entonces en ocasiones las personas atento a poderes y autoridad y ese tipo de cosas no maneja la situación, yo pienso que si esa institución, si está aquí y todo eso, es por y para los estudiantes, entonces a veces ese concepto se desliga un poquito de lo es realmente y esas soluciones yo pienso que están en manos de los jóvenes es, de cuando sean directores académicos y ese tipo de cosas mejorarlas, porque hay veces que a la persona no se le puede entrar, a esa situación.

Participante No. 13: Yo pienso que otra de las soluciones que se deben dar a este caso es que, por ejemplo, en el curso de nosotros, cuando ocurre un problema con un profesor o por ejemplo nos ponen un trabajo que es para el otro día y que no lo podemos hacer, existen controversias y dificultades porque no lo podemos hacer y se nos hace muy difícil, qué nosotros hacemos, bueno nos reunimos el curso, entre todos y hablamos, entonces buscamos solución, escogemos una persona que hable calmadamente para que hable con el maestro y, al fin y al cabo, se soluciona el problema, pero eso es cuando una persona que sea carismática, que sea una persona simpática, y que, porque al profesor no todo el mundo le puede caer mal, o sea, hay un curso, quizás se lleve mal con una persona, pero no todo el mundo de un curso le puede caer mal a un profesor, entonces el problema no sería del estudiante sino del maestro.

Análisis del Tercer caso.

Tiempo: 11.04 minutos.

Lector: “Sin capacidad de entendimiento”.

“Alejandro pasó corriendo al lado del pupitre de Paquita, estaba tratando de alcanzar un amigo que se le iba y no se dio cuenta que volteaba el vaso de bebida en el asiento de su compañera, el líquido se derramó y manchó los papeles donde Paquita tenía sus tareas y la echó a perder; Alejandro ni pidió disculpa ni se detuvo a ver lo que había hecho, pasó de largo, Paquita, muy enojada, le gritó y le decía que tenía que pagar por lo que había hecho, que tenía que ayudarla a copiar la tarea, Alejandro le decía que él no tenía tiempo, que él mismo también estaba muy ajetreado con muchas tareas por hacer, al no escuchar las razones que uno y el otro alegaban, se fueron calentando.”

Participante No. 1: Nosotros lo que hicimos en este caso fue dar nuestras propias opiniones para así concluir a una sola solución, las cuales son: que es mejor llegar tarde que nunca, porque debe asumir la responsabilidad de lo ocurrido y que a pesar de estar ajetreado, sofocado y muy ocupado, lo que va a hacer es empeorar la situación. Segunda opinión: que Alejandro al no pedirle la disculpa necesaria a Paquita, se empeoraron las cosas, comenzaron así una discordia entre los dos compañeros; la conclusión final para la solución fue la comunicación ese es uno de los principales objetivos para llegar a solucionar ese problema, ya que si Paquita y Alejandro hubiesen llegado a un acuerdo, no se habría practicado la violencia entre ellos.

Participante No. 2: Aquí la comunicación era, es el aspecto más importante, porque en realidad el problema en sí fue que al final de todo no se ha escuchado lo que cada uno alegaba, eh, generalmente, nosotros tenemos ocasiones que nos apuramos por determinadas cosas y sin tener, sin querer hacemos un daño a otra persona, yo me imagino que ese accidente fue, no fue a propósito, entonces en el momento en que él cometió el error su deber era pedir disculpas a la persona que agredió, entonces ya en el punto de vista de la chica que fue agredida, es obvio que en un caso así, uno se enoja y puede manifestar agresividad, pero, por ejemplo, en el caso, si él hubiese tomado actitud de una disculpa, ella hubiese aceptado. También, por ejemplo, en un caso de que estén los dos muy ajetreados con otra tarea, es penoso que otra persona venga y eche a perder lo tanto trabajado, entonces en cada cosa, cada error tiene que haber una solución o una recompensa. En el caso de él, aunque él estaba ajetreado, él debió por lo menos ofrecerse por lo menos solucionar ese problema, en el caso ya de que ella aceptara, quedaría en condición de ella si, o si ella estuviese conciencia de decir no, ok, está bien, pues yo te disculpo, tú también estás ajetreado, ve tú a hacer lo que tú tienes que hacer, yo lo reparo, no te preocupes, o sea, hay un acuerdo; en el caso de que ella no hubiese querido que él se fuera, el deber de él era como ayudarla, pero en sí el fallo total de ese problema fue la comunicación, no se escucharon el uno al otro, yo se que si hubiesen escuchado lo que uno decía y lo que el otro también decía, el por qué sucedió eso y una

determinada disculpa, el problema inmediatamente se hubiese solucionado, porque y si hubiesen hablado en ese mismo momento, se hubiesen escuchado y, sobre todo, y lo más importante, comprendido, el problema en ese mismo momento hubiese estado resuelto sin ningún inconveniente.

Entrevistador: eh!, si, tú y luego tu.

Participante No. 3: Como el caso anterior, no fue intencionado como dijo mi compañera, el joven no fue, o sea, él no lo provocó porque él quiso, sino, como dice él, no se dio cuenta que se había derramado el agua sobre el cuaderno de ella; eh, todos los problemas, todos los conflictos para que no lleguen a un problema tiene que haber una solución; entonces, yo pienso que en vez de ella estar dando cada uno dando sus razones o simplemente dándola, tenían primero que escucharse, ella decía sus razones, los motivos por los cuales él tenía que copiarle la tarea de nuevo y él también se podía expresar al momento, pero tenían que escucharse el uno al otro. Una de las soluciones para este conflicto es que él tenía que ayudarle a copiar la tarea, porque como él andaba desesperado y andaba muy rápido, aunque fuera sin querer, pero él tiene que entender también que ella tiene un compromiso de entregar esa tarea y que ella estaba haciéndola, porque por ejemplo, si a mí me rompen mi cuaderno, yo estoy en la clase y tengo que entregar la tarea, me rompen el cuaderno, yo no me, o sea, la otra persona no se puede quedar así como si no hizo nada, aunque haya sido sin querer, la responsabilidad del otro es comprar el cuaderno, porque el error fue de esa persona, él le rompió el cuaderno, entonces si él le rompe el cuaderno, él tiene que sustituir eso, darme un cuaderno para que el problema no se llegue más grande, esa es mi opinión.

Participante No. 4: Bueno, podemos ver en esto que este caso, él tenía que ser una persona responsable, porque cuando uno comete algo, tiene que enfrentar esos, los hechos, y ese lo que hizo fue que salió corriendo, aunque él tenía prisa, pero eso indica que aún él no tenga prisa uno tiene que ser responsable a la cosas que se le interponen en el camino; si él hubiera pedido disculpa como de verdad, con gesto de que sí él se preocupa también, quizás ella le dice, no pero está bien lo podemos llegar así, llegar ellos dos a un acuerdo claramente con una comunicación de los dos hablándose bien, porque Alejandro tenía prisa, pero él no se dio cuenta que cuando ellos se detuvieron a discutir, él estaba perdiendo tiempo también y ese tiempo él lo podía utilizar a favor de él y tener buena comunicación.

Participante No. 5: Yo considero que ese caso lo más importante hubiese sido la comunicación y que una buena disculpa de él a ella por el error cometido, hubiese sido suficiente, dice que eran unos papeles, no se sabe si eran mucho o poco, pero sí mostrar interés en solucionar el error, ya pasó, o sea, todos nos equivocamos, a todos nos pasa un accidentes, pero el punto radica en saber reconocer que pasó y saber tomar la iniciativa de solucionarlo, una buena disculpa en ese caso, yo considero,, nuevamente que hubiese sido suficiente y ella también en base a esa disculpa hubiese tomado otra

actitud; si él se hubiese detenido y hubiera dicho, no mira , excúsame, yo lo siento, fue sin querer, ella le hubiera dicho, ah, no, está bien, y quizás se lo hubiese dejado pasar.

Participante No. 6: Ya todos han dicho lo de la comunicación, que fue el factor más importante, porque ella habló agresivamente también, porque está bien que te hicieron un mal, pero hay maneras de expresar de que tú te sientes mal y que la otra persona pueda responderte adecuadamente, también la falta de interés de parte del muchacho y que todo tiene una solución si se le busca, porque si ambos tenían tareas y ambos estaban ajetreados y a ella se le acababa de dañar la tarea, podían claramente enseñar el papel dañado con el agua y la tarea hecha al profesor y el profesor no podía ser tan encerrado, tan cabeza dura que no le iba a decir, ok., yo te entiendo tú hiciste la tarea y se te dañó, tráemela mañana o escríbela de nuevo, eso sería una buena solución, si ambos están muy ajetreados con tareas.

Participante No. 7: Otra experiencia que a mí me pasó, por ejemplo en octavo, hay personas que le ponen mucho empeño a hacer algo y teníamos que entregar un proyecto de artística y yo estaba un poquito ajetreada, porque no estaba terminado el proyecto y entonces un momento me caí para atrás en el asiento y le tumbé el proyecto a la compañera, yo le pedí disculpa y le ayudé a arreglarlo, pero ella estaba tan agresiva y estaba como tan encerrada, porque le había puesto tanto empeño a su proyecto, que se me fue a mala palabras y agresiones, entonces viéndolo de ese punto, hay personas que le ponen mucho empeño a algo, entonces la otra persona no sabe lo que le costó, por ejemplo a Paquita a hacer ese trabajo, quién sabe si Paquita tuvo que ir y gastar mucho, mucho dinero en su trabajo, entonces lo recomendable como dijo mi compañera sería, que explicara al profesor el problema que pasó y que este en un momento que entendiera el problema y le diera una oportunidad de hacerlo y yo también quiero dar como un consejo fuera del problema ya; por ejemplo, en nuestro curso siempre hemos planteado que los profesores, que se comuniquen unos con otros cada proyecto que tenga, para que así el estudiante no vaya sofocado, porque puede ser que un profesor ponga una tarea, otro ponga un proyecto, otro ponga un examen, otro ponga un trabajo y el estudiante se le venga la cabeza encima, es decir, todo se le venga encima y no sepa cómo afrontar el asunto; entonces, siempre nos hemos planteado en nuestro curso que se comuniquen los profesores entre sí, los trabajos que van a poner para que no choquen y el estudiante no se vea así sofocado, tampoco se vea así atareado para hacerlo y lo haga correctamente su tarea.

Análisis del 4to caso.

Tiempo: 7.03 minutos.

Lectora: Sin colaboración posible.

“Juan y Yolanda tenían cada uno su grupo de amigos en la escuela, a Juan le encantaba el teatro y era capaz de hacer personajes simpáticos e interesantes, a Yolanda le gustaban también las artes, cantaba y actuaba; con sus amigos hacían prácticas para

ganarle a otros colegios, como los grupos eran de la misma aula, cada uno quería prevalecer ante el otro; se enfrentaron y discutían frente a todos, tratando de eliminar al oponente; eso trajo la intervención de los directores centro que tuvieron que actuar para bien de sus compañeros del aula.”

Participante No. 1: Nosotros planteamos varias soluciones que van una de la mano de la otra, la primera era para detener la discusión inmediata, que ya como se refería la intervención de los directores para hablar con los integrantes del grupo individualmente, para que estos pudieran expresar cuál era el problema en que se encontraban o que tenían con el otro, cuál era la diferencia que tenían con el otro grupo, una vez ellos se expresaran y conocieran esos datos y que ya la discusión hubiese parado, era proponer actividades que ellos trabajaran en conjunto, para demostrar que trabajando en equipo las cosas también se pueden, que no se necesita tener ese tipo de rivalidad y ya que se dieran cuenta o que esas actividades estuvieran fechas se le proponía la unificación de los grupos, analizando las debilidades y fuertes de cada uno, de cada grupo, para hacerles entender que en grupo podían hacer mejor trabajo; el punto principal era detener la discusión inmediata y también tratar de conseguir una solución a largo plazo, puesto que esos problemas se podrían volver a presentar.

Participante No. 2: También en el texto vemos que había una parte de, un grupo que era bueno actuando, que ahí solamente hace referencia que era bueno haciendo personas, interpretando personajes, pero en cambio, el otro grupo que era el de Yolanda hacía arte, o sea, era más como artístico, con canto incluido y todo eso, nosotros hablamos también en el grupo que luego de que ellos expresaran sus problemas individuales, así hablando con ellos frente a frente y sacándolo del grupo aparte, también ver luego que ellos trabajaran en grupo, como que tuvieran que trabajar juntos ambos grupos trabajar juntos, unificarse, al final que ellos se dieran cuenta que trabajar juntos, si antes hacían una presentación de teatro donde solamente se actuaba, luego de que ellos se unificaran y vieran los fuertes y debilidades de cada grupo, pudieran tal vez hacer una actividad artística, un musical con canto incluido y todo eso, vieran que podían trabajar juntos y menor en un futuro, que no valía la pena tener estar matándose y peleando y discutiendo y creando un conflicto o un problema en el curso.

Participante No. 3: Que uno de los conflictos más frecuentados entre los estudiantes y los seres humanos es que muchos, en ocasiones, quieren ser mejores que otros, entonces se creen superiores y eso, pero si, el problema radica en que las personas no se dan cuenta que quizás yo soy buena para algo y tú tienes otro talento con el que tú te identifica, entonces si, a partir de ellos conocer eso y ese tipo de cosas, en todas las instituciones, se eliminaría lo que son las rivalidades, porque por ejemplo, si Juan y Yolanda se daban cuenta de que ellos podían desempeñar cada quien su rol, que no había por qué competir, porque su punto común eran las artes, pero ambos estaban en diferentes área de las artes, en vez de competir, en vez de ser rivales, ellos debieron darse cuenta de que cada quien podía desempeñar un rol y hacerlo mejor, que ellos como dúo, podían ser un dúo excelente y no ser rivales.

ANEXO NO. 9

TRANSCRIPCIÓN DE GRUPO FOCAL.

Sujetos: GRUPO DE CONTROL

Día: 20 de marzo del 2012

Análisis del Primer Caso

Tiempo: 1.55 Minutos

Entrevistador: ¿Quién va a hablar del grupo No. 2?

Lectora: ¿Leo primero eso?

“En el recreo, Ramiro ve la fila de la cafetería muy larga, como otras veces, quiere meterse delante de Gonzalo; Gonzalo a diferencias de otras ocasiones le dice que no, entonces Ramiro le saca la camisa de los pantalones y le llama gordo fofo delante de todos, tres amigos de Ramiro se ríen y repiten: saco de papa, vaca tonta, y uno de ellos le tira una cajita de jugo medio llena, ensuciándole la camisa a Gonzalo, este reacciona no haciendo nada, se aparta a un rincón y se sienta a sacarle el juego con cara muy triste, los demás estudiantes del recreo se comportan como si nada hubiera ocurrido.”

Entrevistador: ¿La solución del grupo?

Participante No. 1: Ya que Ramiro ofendió y humilló a Gonzalo, por querer obtener un beneficio, la solución es que Ramiro le pida disculpas a Gonzalo y cuando Ramiro quiera entrarse en la fila le pida perdón a Gonzalo, permiso.

Entrevistador: El grupo, si quiere abundar.

Análisis del Segundo caso.

Tiempo: 2.39 minutos

Lectora: Caso 2, El enfrentamiento irreconciliable.

“Silvia es una estudiante rebelde que no le gusta que le llamen la atención, resulta que Manuela que tampoco le gusta que los estudiantes le contesten; en una de sus clases Silvia que está hablando con una compañera recibió un regaño de ella; al servir la reprimenda, Silvia replicó y se enfrentó a su profesora de forma muy fuerte, alegando que estaba trabajando en la misma tarea, la Profesora Manuela le dijo que así no se le podía

hablar a ella, que la respetara, que en la escuela eran distintas pero que en la calle eran iguales.”

Entrevistador: La solución del problema:

Participante No. 1: El respeto al derecho ajeno es la paz, no importa el lugar donde estemos, cada persona debe demostrar respeto mutuo y antes de exigir respeto, procurar respetar y no olvidarse de que todos somos seres humanos que en algún momento cometemos errores y ya que Dios nos ha dado facultad de perdonar, debemos de utilizarla; también debemos de recordar que para un pleito se necesitan dos personas

Entrevistador: ¿alguien quiere ampliar?

Participante No. 1: Yo diría que, o sea, en el caso de que estuviera pasando el problema, si yo estuviera ahí, yo aconsejaría a mi compañera y le dijera, tratara de aconsejarla de que no le contestara al profesor, porque al final del caso uno sale perdiendo

Participante No. 2: Y recordar que los profesores son la piedra y nosotros el huevo, es decir, que ellos son más fuertes que nosotros y tienen más autoridad que nosotros.

Análisis del Tercer caso.

Tiempo: 1.42 minutos.

Lector: Caso No. 3. Sin capacidad de entendimiento.

“Alejandro pasó corriendo al lado del pupitre de Paquita, estaba tratando de alcanzar un amigo que se le iba y no se dio cuenta que volteaba el vaso de bebida en el asiento de su compañera, el líquido se derramó y manchó los papeles donde Paquita tenía sus tareas y la echó a perder, Alejandro ni pidió disculpa ni se detuvo a ver lo que había hecho, pasó de largo, Paquita, muy enojada, le gritó y le decía que tenía que pagar por lo que había hecho, que tenía que ayudarla a copiar la tarea, Alejandro decía que él no tenía tiempo, que él mismo estaba muy ajetreado con muchas tareas por hacer, al no escuchar las razones que uno y el otro alegaban, se fueron calentando.”

Participante 1: Solución al caso sería que Alejandro se detuviera y le pidiera disculpa a Paquita y también le diera una explicación de por qué estaba corriendo y la ayudara, ya que Paquita tenía su tarea hecha y la arruinó, pero él no la quería ayudar porque él no había hecho su tarea tampoco, pero la solución más negociable sería que ambos se ayudaran y trataran de calmarse.

Entrevistador: ¿Quieres hablar?

Otra estudiante: Terminamos.

Análisis del Cuarto caso.

Tiempo: 4:03 min.

Lector: Sin colaboración posible.

“Juan y Yolanda, cada uno tenía su grupo de amigos en la escuela. A Juan le encantaba el teatro y era capaz de hacer personajes simpáticos e interesantes; a Yolanda le gustaban también las artes, cantaba y actuaba; con sus amigos hacían prácticas para ganar a otros colegios; como los dos grupos eran de la misma aula, cada uno quería prevalecer ante el otro, se enfrentaron y discutían frente a todos, tratando de eliminar al oponente, eso trajo la intervención de los directores del centro, que tuvieron que actuar para bien de sus compañeros del aula.”

Participante 1: La solución a este tipo de conflicto es la siguiente: Como los dos equipos se desenvuelven en actividades artísticas, lo mejor sería unificar los talentos de ambos en un solo equipo, buscando crear una comunicación entre ellos para identificar la causa de los conflictos que ocasionan diferencias entre dichos equipos. Además, crear eventos artísticos que involucren y envuelvan las capacidades de cada uno de los equipos; actividades como dramatizaciones y musicales para beneficio de la institución, beneficios sociales y para beneficio moral entre ellos.

Otro ejemplo de solución también sería involucrarlos en talleres o en actividades en los que se involucren talleres de integridad, para que así se unifiquen y creen conciencia entre cada uno de ellos y puedan compartir, reunir ideas y así quitar esa falta de empatía que hay en el grupo.

Participante 2: Eh, otra solución sería que dentro de una aula no debe haber rivalidad y lo mejor sería la humildad, no es, no es, en una aula no puede haber grupos, sino que todos sean un equipo y que todas esas ideas sean para el bien del aula.

Participante 3: Yo pienso que si los grupos no se quieren unir, también se podrían hacer como competencias democráticas para que se mantenga la competitividad.

Participante 4: Y que al igual que en el comercio, como somos interdependientes, que un negocio necesita de sus clientes para mantenerse, así también somos los seres humanos, necesitamos de cada persona que está a nuestro alrededor, porque somos seres sociales y la mejor, eh, la mejor solución sería la que ya se ha mencionado antes, reunirse los, ambos grupos con sus capacidades, como son las capacidades, un grupo de simpáticos

interesantes y a otros les gusta el arte, es decir, que esas capacidades se pueden ligar porque al uno estar actuando lo puede hacer de forma simpática y también al contrario.

Participante 5: Como dice ahí, uno tenía, uno podía actuar y otro podía cantar, pero el otro podía imitar a cualquier personaje, es mejor una fuerza unida que dos fuerzas dispersas.

ANEXO NO. 10

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD ESTUDIANTE NO. 1

Día: 19 de marzo del 2012

Tiempo: 17.45 min

1. **Estudiante no. 1:** En el caso de lo personal, la violencia en mi infancia no recuerdo así nada que ver, aparte de la pela que le dan a los niños cuando hacen cosa mala o hacen travesuras pero, de eso, lo único que me ha marcado recuerdo una vez que yo me caí, o sea, y me di con un hierro de un vidrio de una mesa y me marcó una cicatriz en la frente, pero después de violencia, así de padres, de tíos, nunca así que mereciera, unas cuantas pelitas, pero nada fuera de lo normal.
2. Ya en los casos de los conflictos, eh, _____ era muy conflictivo, así, alzaba la voz, era muy testarudo, altanero, siempre criticaba a todo el mundo, siempre llevaba la contraria, o sea, siempre me ha gustado llevar la contraria, de tener ese conflicto de qué hablar, esa conversación así llevarla a un momento, como diría yo, emocionante, donde se calientan las cosas, pero sin pasar muy allá, sin tener que llegar a los golpes, pero siempre llevaba los conflictos, no con agresividad, no con agresividad física, pero a veces verbal, siempre, a veces la agresividad verbal siempre salía de mí.
3. Eh!, a veces llegan por los problemas, a veces uno amanece malo, amanece con ganas de pelear con alguien o cuando le hacían, incomodaban a uno, eh, siempre aparecían amigos que incomodaban, solo para verte encojonado, furioso, eh, después ya mientras iban pasando los años, mientras me fui poniendo más maduro, porque siempre me he caracterizado por ser una persona abierta, o sea, en todo caso inteligente que siempre miro más allá de mi nariz, eh, siempre tengo la mente abierta para el intelecto, me gusta investigar mucho, saber de temas variados, que, que a veces se me van y empiezo a actuar como una persona inmadura, pero mientras más pasados los años, más me he adaptado al mundo adulto, trabajando desde los 14 años con un tío mío, ahora estoy trabajando un trabajo más formal, eh!, en una farmacia y así por el estilo, eh, mientras más pasan los años, más maduro me voy volviendo y más voy aprendiendo a cómo responder, a cómo tratarme con las personas.
4. En mi entorno yo nunca tuve mucho, mucha violencia porque no fui, fui nativo de un barrio de una localidad, pero fui de una vez, desde los cuatro años me mudé, nos mudamos para lugares más apartados, donde vivo actualmente que tengo más de once años viviendo, ese lugar era un poco solitario, solo habían unas cuantas casas, no habían muchas familias, y como no había muchos adolescentes, niños, siempre la vida era tranquila, trancado en la casa, jugando, haciendo algo, pero nunca así con ese ambiente de agresividad que se da en los barrios,

5. y por eso he sido una persona pasiva, que no le gusta mucho los pleitos porque como no tuve esa tendencia así de entrar a grupos, a pelear, a jugar esos juegos agresivos entre jóvenes nunca, por eso no me considero una persona agresiva, soy un poco pacifista, no me gusta pelear eh, físicamente, verbalmente sí, me encanta la controversia, el argumento, eh, llevar siempre, defender mi punto de vista, defender bien mi opinión, hacerle saber al otro, a la otra que sé de lo que estoy hablando, hacerle saber que puedo defender mi punto de vista y tener los puntos claros, de lo que estoy hablando.
6. En el caso de JOLIPAX, cuando lo inicié me sentía muy emocionado de que podía salir, porque como mayormente siempre estaba, era del trabajo, del trabajo a la casa, que iba a la iglesia o que iba a donde mis familiares, nunca tenía esa libertad, eh de irme a dormir fuera por varios días, incluso me inicié en JOLIPAX y los scout casi prácticamente al mismo tiempo y cuando se me cruzaban esos campamentos así, siempre era muy emocionante irme de fin de semana y dejar mi casa botada, me encantaba irme y durar esos tres días para allá, en dos ocasiones de los scout duré cuatro días y fue muy emocionante.
7. Eh!, me sentía muy emocionado cuando me inicié en JOLIPAX, porque iba a conocer muchos ambientes nuevos, personas nuevas, iba a conocer cómo controlarme, según lo que me habían, me habían eh, entusiasmado en los temas que iban a tratar en JOLIPAX en qué se basaba JOLIPAX, siempre me gustaba, porque como era una persona agresiva verbalmente, quería controlarme, quería llegar más a las personas, eh, tratar mejor,
8. siempre, siempre que alguien me hacía algo malo, yo siempre sentía ese rencor ahí, de que tenía que devolverle ya sea verbalmente o con acciones o hacerlo sentir mal como mis amistades me han hecho sentir. Esos han sido algunos de los cambios que, que me han ocurrido a través de JOLIPAX, ser más comprensivo, ser más amable, ir bajando, bajando la guardia, siempre, yo siempre me he caracterizado por estar a la ofensiva, si alguien me ataca yo le devuelvo ahí mismo, si es públicamente le devuelvo públicamente, nunca espero dizque a que esté solo o agarrarlo con la baja guardia, no, si alguien me ataca, yo le devolvía, ahora me he controlado más, con los proceso de JOLIPAX, he entendido que los demás son personas también, que, que hay que tratar a las personas como quiere que a uno lo traten, por eso ya he bajado el nivel.
9. Eh, me gustó mucho la parte del conflicto, porque ahí uno se detiene y, y empieza a ver desde otro punto de vista, de más ángulo de cómo resolver un problema, cómo resolver conflicto sin tener que llegar a problema, cómo tratarlo, cómo salirse de la persona de uno y verlo desde fuera, intermediar desde fuera.
10. Eh, una de la, la parte más difícil y que me afectó más a mí, en JOLIPAX, fue la parte del perdón, porque yo cuando entré a JOLIPAX tenía conflictos fuertes con amistades,

que yo era muy unido a ciertos amigos que a través del tiempo, entre iban avanzando a bachiller, fuimos peleando, fuimos discutiendo, nos fuimos separando, y entonces a quien yo consideraba más cercano, que consideraba como un hermano, fue en ese momento en el que estábamos separados, estábamos peleando, él cogió un rumbo, yo cogí otro, eso me había marcado mucho,

11. entonces en el proceso de JOLIPAX, en la parte del perdón, de conciliación, fue la parte más dura porque ahí tuve, aprendí y me sometí a perdonarlo y a reconciliarme, aunque yo le hablaba indirectamente o como uno dice, sarcásticamente, eh, hipócritamente uno le hablaba, o sea, había dizque una reconciliación pero casi hipócrita, nunca, nunca estaba ese perdón exacto de que él me había hecho esto y que yo lo personaba y todo seguía igual, entonces eso fue la parte más difícil para mí, el perdón, porque ahí yo aprendí, me desahogué y vi que él no era tan culpable como yo creí que era, porque en parte yo era culpable porque no aceptada lo que pasó, quería seguir ahí, llevar esa roca dentro de mis pies, para recordar que no debía volver a juntarme con él, o que, o que ya debía soltarlo, dejar que él viva su vida y yo la mía,
12. en todo cado después de la reconciliación, ya yo pude seguir adelante, ya fue como un peso que se fue de mí, al yo soltar ese conflicto que estaba, siempre lo estaba cargando, que siempre estaba acumulando en mi corazón ahí y que cada vez que yo pensaba o intentaba arreglarlo, me entraba taquicardia y así mentalmente mi corazón se aceleraba, entonces ahí me entraba taquicardia y como quien dice sin sufrir de eso porque fue en ese proceso, donde que me ocurrió en dos ocasiones, cuando yo intentaba eh, desesperadamente de arreglar la situación pero sin, o sea, sin tener que acercarme a ella o a ellos.
13. Eh, después de eso, las relaciones con los demás cambiaron, han mejorado sustancialmente, ya puedo tratar un tema o enfrentar a alguien que me ha hecho algo sin necesidad de agredirlo verbalmente o físicamente, sin la necesidad de guardar rencor, de pensar en que ojalá le pase algo malo, ojalá que sienta lo mismo que yo, incluso cuando yo veo a una persona que está pasando por lo mismo que yo pasé, yo trato de ayudarla, de aconsejarla, de que lleve el mejor camino, de que el camino de la venganza no es el mejor, que la venganza te puede hacer sentir bien, pero después, con el tiempo, tú te sientes mal, porque tú ves a la persona que tú quería sufriendo como tú estás sufriendo, entonces indirectamente aunque uno quiera vengarse, siempre uno va a tener ese doble dolor, esa espada de doble filo que al tú cortarlo te está cortando tú mismo y más profundo.
14. Eh, JOLIPAX me enseñó, o sea, me ayudó en mi forma testaruda, a ser más tolerante, incluso lo malo que yo tenía lo he ido cambiando y me ha enseñado a utilizarlo para el bien, o sea, en mi forma testaruda me ha servido para ser perseverante con las tareas, con las relaciones, para no dejar que se caigan, para ayudarme a superarme, cuando me va mal en algo, en algún examen, eh, para reconciliarme; me he reconciliado con muchas personas que yo creía que no iba a volver a hablarles, por

situaciones o bobadas que pasaran, que uno las llevaba muy a pecho, que siempre creía que ya después de eso no iba a volver a hablarles, por el solo hecho de, de lo malo que hizo; eh, me ha enseñado a ser más solidario, más comprensivo con los demás, siempre, siempre que uno veía a alguien, ah! que tiene poco dinero, ah! que se humillaba ante los demás, yo siempre pensaba qué tanto se habla, qué tanto se hace sentir, llama la atención para que uno lo vea, o para que uno sienta lastima de él, y eso se ha ido controlando, eh, ahora estoy un poco más calmado.

15. Eh!, después del proceso de JOLIPAX me he integrado incluso más con Dios, he empezado a leer, no a leer la Biblia directamente, sino a hablar con Él, porque también en ese mismo transcurso estaba empezando a leer, por las clases, Una Vida con Propósito, pero yo lo veía así, solo para salir de las clases y tareas de español, entonces ahora yo empecé de nuevo a leerlo, voy por la mitad del libro, el libro está diseñado para leerlo en 40 días, yo voy casi en la mitad, casi en los 20, y me ha enseñado a cómo relacionarme más con Dios, a cómo ayudar a los demás a través de mi personalidad.
16. En la vida ya dentro del colegio, aunque aún todavía hay algunos cuantos conflictos que debo ir mejorando, que debo ir tratando de no llevar tanto la contraria en los temas políticos y religiosos, que siempre son los que hacen más controversia, eh, JOLIPAX me ha enseñado que uno debe callar y escuchar a los demás, para que a través de las opiniones de los demás uno pueda seguir y apoyar, o refutar una opinión, sin la necesidad de llevar la contraria o llevándole la contraria con hechos que refuten; hechos que puedan ser válidos para la otra persona y que puedan tener validez. Siempre me he caracterizado por ser una persona que busca la justicia, la verdad, nunca me han gustado las cosas injustas, que robar, que la gente que viola, que los políticos que ofrecen y nunca dan, siempre he sido una persona, eh, que está fija en lo que quiere en su vida.
17. También JOLIPAX me ha, me ha integrado más con mi familia, me ha ayudado a ser más sociable, yo siempre era una persona antisocial, que yo no podía estar con gente, a mi no me gustaba el tener esa sociedad, esa vivencia de estar, de compartiendo, de que estar compartiendo en la familia, en que la llamadera, que estar juntándose, que estar gastando dinero, eh!, me he acercado más y yo creo que sería bueno que pudieran integrar a más personas, no una cantidad x de persona por cada generación, mientras sería bueno que integraran a cursos completos o que evaluaran a las personas que no vayan a los talleres, que las evaluaran para ver qué tanto grado de necesidad, porque uno como líder de paz, se da cuenta de las personas que necesitan esos talleres, que tienen esos conflictos y que deberían darle más seguimiento.
18. Eh, también, eh, uno, deberían enseñarle a uno cómo uno impartir, por ejemplo mini-talleres, porque mientras uno va ayudando a las personas que tienen conflictos, que uno pueda hacerles ver que las respuestas están en él, que a través de él poder resolver un conflicto, independientemente de que si fue él el agresor o si tiene un agresor particular, yo sentiría bien que integraran a parte de JOLIPAX de los

seleccionados y les dieran talleres por lo menos anuales a las personas que no están para que ellos vean lo bueno que es JOLIPAX y que ellos sientan la libertad que uno siente, así de liberarse de todos sus conflictos y de todo ese peso que uno lleva en la espalda y que puedan liberar todo ese dolor que tienen,

19. que esa persona aparte de los que vamos a JOLIPAX siempre tiene problema con la familia, siempre tiene problema con los amores, con las relaciones amorosas, eh, con los amigos, que personas que tienen trastornos, que han sido, eh, se, atracasadas en las calles, personas así, deberían darles cursos por ejemplo cursos anuales, los cursos que dan anual, a, a los, por ejemplo a los terceros a los segundos, para incentivar a que ellos puedan ver y relacionarse más con los demás y a convivir más con los JOLIPAX, porque siempre cuando hacen reuniones JOLIPAX hay mucha discordia en los que no han podido ir o los que les negaron el ir, siempre hay discordia, a que ahora Jolipax, a vete, yo no quiero estar en esto, enseñarle que aún siendo JOLIPAX o no, puede ser un líder de paz y puede convivir y aprender todo lo que uno aprende en esos campamentos.

Entrevistador: ¿Hay unas cosas o limitación que Jolipax debería superar, algo que no funciona tan bien o funciona deficientemente, has dicho algunas cosas bien interesante, pero qué puntos negros tiene JOLIPAX?

20. **Estudiante no. 1:** Eh, bueno los puntos negros, ya en los casos de los talleres como tal es la longitud del tiempo que se le da a la teoría, eh, los jóvenes como yo, eh!, me ha tocado la experiencia de llevar a la nueva generación, siempre se han, eh, aburrido, incluso se han ido de los temas y le han puesto menos atención por la cantidad de tiempo que se le dedica a la teoría de un ejercicio. Por ejemplo, si los ejercicios fueran más dinámicos o la teoría se hiciera dinámica, en que una parte teoría luego viene la práctica, teoría , práctica, los estudiantes, los participantes se entusiasman más por aprender, que en vez de dar media hora de teoría, teoría y después una actividad en relación a eso, las ideas se van y el enfoque que se debería dar, se pierde, porque me tocó en la, cuando fui a la comunicación efectiva de campas, que mucho de los participantes, eh, no estaban poniendo atención o iban mucho al baño, o dizque iban al baño y se perdían, para no oír todo el bla, bla que siempre hacían. Sería bueno reducir un poco los términos y aumentar, la, la, la práctica de ellos, en los talleres.

ANEXO NO. 11

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD. ESTUDIANTE NO. 2

Día: 20 de marzo del 2012.

Tiempo: 19.50 minutos

Entrevistador: Fíjate que no es necesario que te digas tu nombre, voy a mantener el anonimato.

1. **Estudiante no. 2:** Unjú. ¿Cómo vivió la violencia en tu vida infantil? ¿Hay un fenómeno de conflicto, agresión o violencia que haya marcado en tu infancia?
2. Bueno en mi vida infantil, eh, mi padre cuando yo hacía algo malo me golpeaba, correa y así, eh!, conflicto con mi hermano, también peleaba mucho, en el barrio, jugábamos y cuando pasaba algo peleábamos y eso, eso es una cosa.
3. ¿Cómo se manejaban los conflictos en sus orígenes? Eh, anjá así como dije, estábamos jugando, por ejemplo y hubo algo que no le gustó al otro, yo reaccionaba de una manera agresiva o si no otro y así, y ahí nos peleábamos y eso.
4. En la familia ¿Cómo me manejaba? Bueno, siempre de una manera agresiva, porque tal vez eso fue lo que me inculcaron, porque si yo hacía algo malo lo primero que hacían era darme un boche y después; no, darme una pela y después venía el consejo del boche.
5. Eh!, ¿Cómo lo manejaba? Bueno, con ira, se podría decir, me quedaba dándole mente a lo que yo le hice y a veces hasta lo justificaba todo lo que yo hacía, yo la mayor parte del tiempo creía como que estaba exagerado, que tal vez por eso no había necesidad de golpe, de agresión, ahora todavía lo pienso.
6. Eh! ¿Qué piensa su familia de los conflictos de agresividad y la violencia? ¿Tenían razones para usar la violencia y la agresividad en algunos momentos? Ahora mismo, eh, yo no sé si es la madurez o están aprendidos, ya ellos no van con eso de la violencia, ahora mi hermanita pequeña no la tratan con violencia.
7. Eh!, cuando yo le hablo de eso, les reclamo que antes me daban, hasta disculpan me piden, pero ellos dicen que antes no habían manuales de cómo criar a un hijo, esas son yo creo que excusas, pero también tiene su justificación, sus razones.
8. ¿Tenían razones para usar la violencia? Eh, como no, yo pienso que nunca hay razón para usar la violencia, pero tal vez lo que uno hacía y la educación de ellos

que fue así violenta también que lo trataban así, tal vez se puede justificar un poco, eh, pero en sí no creo que haya, que había necesidad de usar la violencia, puede haber otros métodos, que pueden ser castigos y algo por el estilo.

9. ¿Cómo está ahora el manejo de los conflictos, la agresividad y la violencia en tu vida personal? Eh! demasiado diferente, porque antes si algo no me gustaba, yo reaccionaba de una manera agresiva, eh!, no controlaba, no manejaba la agresividad, daba un golpe, lo que sea, empujaba, gritaba, eh, y eso.
10. ¿Piensa que tiene la tendencia de colaborar con la respuesta violenta en todo, o siente que ha superado la tendencia agresiva en sus relaciones? Se puede decir que en mi mente todavía reacciono un poco agresivamente, porque me incomodo, me quillo como decimos nosotros, y, pero no llevo el pensamiento a la acción, me quedo, puedo decir que lo manejo en parte, ya no pienso que, que, que las cosas se resuelven con violencia, trato de resolverlo hablando pasivamente.

Entrevistador: Eh, ahora la que tiene que ver con Jolipax.

11. **Estudiante no. 2:** ¿Cómo se sentía al comenzar Jolipax, lo recuerdas? En sí no recuerdo muy bien, pero yo se que, que ignoraba muchas cosas de las que aprendí.
12. ¿Cómo sentía los cambios que iban ocurriendo en usted? Bueno, mientras iba el proceso, en el primer taller, eh, cuando, cuando aprendimos lo de los conflictos y los problemas, eh, como que no sabía diferenciar mucho, porque yo decía como que el conflicto trae problemas y el problema trae conflicto, como que iba mucho de la mano todo, como que se contradecían, algo así, entonces aprendí eh, como que el conflicto tiene que ver con la persona y el problema tiene que ver en sí con lo que hacen las personas o algo así;
13. los cambios, bueno, sí, en el proceso yo fui, eh, cambiando, yo veía aquí en el colegio como que se, como que hablaban sobre el tema, yo decía no, porque hablando sobre el estereotipo, prejuicios y discriminación; eh, yo lo usaba mucho o para defenderme o para argumentar, si decían algo, por ejemplo, generalizando, yo decía como que eso era el estereotipo que estaba mal, no siempre hay excepciones o que no, eh, no siempre es igual, no se puede generalizar, que la mayoría no siempre gana, o la mayoría no siempre tiene la razón.
14. ¿En algún momento del programa se vio con deseo para la respuesta positiva del conflicto y la agresividad? Eh! sí, porque también, eh, yo me di cuenta en los ES.PE.RE., que siempre hay varias versiones de la verdad, eh, la empatía, que si una persona actuaba de una forma no era porque sí, que tenía un por qué profundo o, tenía su por qué; eh, entonces eso me hizo a mí actuar, eh! de una manera más positiva, porque también me perjudicaba y perjudicaba al otro,

15. eso me hizo querer actuar como, eh, más asertivamente y así como, eh, eh, resolver el conflicto, eh, sin agresividad, yo me di cuenta totalmente que cuando una persona actúa pasivamente, automáticamente el otro se calma; eh, si reacciona de una forma agresiva, el otro también va a actuar de forma agresiva y yo me di cuenta que si uno se iba suave, hablándole, explicándole, el otro acedía, porque no tenía obligación, porque a veces cuando uno siente obligación uno se cohibe si no quiere hacerlo, no siente ninguna presión como de autoridad; eh!, eso, no, no siente como ninguna eh, eh, ¿cómo es que se dice?, como enfrentación.
16. Eh! ¿Qué taller o campamento le dejó más huellas en la capacidad de responder el conflicto y la violencia, tiene algún recuerdo especial de lo vivido? El ES.PE.RE. la primera parte, eh, yo me di cuenta que además de yo tener que perdonar al otro, también tenía que saber perdonarme a mí; que si yo hice algo, tal vez el otro tiene ese recuerdo todavía, pero, eh, si él no tiene la capacidad de perdonarme porque tal vez no tiene la suficiente madurez o qué se yo; si yo sigo con eso, si yo intenté perdonar, que me perdonara y no, no quiso, yo iba a seguir con ese remordimiento en mí de, de por qué yo hice eso, y entonces, yo, yo aprendí como a perdonarme, que si yo, eh, me perdonaba yo mismo, yo me iba a sentir mucho mejor aunque esa persona no me perdonara, entonces, eh, ese recuerdo, que la empatía eso, me marcó mucho, como que aprendí mucho a ser más empático.
17. Eh!, algunas de las actividades le tocó tan hondo que no fue lo mismo después? Eh, la actividad no recuerdo en sí cual fue, yo creo que el de la silla que ponen al frente, ese, eh, como que me marcó un poco más porque yo sentí como que el agresor mío, estaba en mí y nosotros conversamos y yo como que entendí más el por qué esa persona me, me trataba de esa forma; sentía empatía porque me di cuenta que él tenía un por qué Psicológico, por así decirlo, porque en realidad se puede decir que fue por mi culpa en lo que le afectó, aunque no hubiera sido directamente mi culpa.
18. Eh, ¿Vio a sus compañeros cambiar en su estilo de relaciones, sus relaciones con ellos cambiaron? Eh! sí, lo que los compañeros de JOLIPÁX, los de aquí, los de Bella Vista, eh, la mayoría, por no decir todos, porque tal vez a alguno, por no decir le pasó por encima, pero tal vez no captaron en sí lo que era el objetivo; pero en la mayoría se vio el cambio, eh!, al momento de uno interactuar o de ponernos de acuerdo en algo, nosotros ponemos ejemplo de cosas que aprendimos allá, de que hay varias versiones de la verdad, de la comunicación afectivamente y eso, Jolipax quiere transmitir actitudes, aspira que los estudiantes lleguen a ser tolerantes, reconciliadores, cooperativos, deliberantes, buen manejo del diálogo ¿Cuánto ha alcanzado de cada una de ellas? Bueno, tolerante, ¿Eso es una respuesta personal, verdad?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

19. **Estudiante no. 2:** Ok, tolerantes, he sido más, más tolerante, porque antes yo eran un poco intolerante, si una persona me pedía algo y yo no estaba de ánimo, yo, yo a veces respondía agresivamente, ahora si algo me molesta, yo trato de decirlo de una forma más, más calmada, asertivamente, eh, reconciliadores, ese no sé si es por orgullo o por qué, pero ese, eso de reconciliarme como que no aprendí mucho a hacerlo, no sé si fue orgullo de no querer acercarme a esa persona, porque yo he tenido como la necesidad de pedirle perdón, pero eso de como caerle atrás, de volver a ser como antes, no me llegó mucho; cooperativos, yo siempre he sido así que me gusta colaborar con, con todos así, con todo lo que yo puedo, lo de deliberante no entiendo, ¿Qué significa eso, delibera, interactuar?

20. **Entrevistador:** Hablar. Lo que está entre paréntesis.

21. **Estudiante no. 2:** Hablar, ah!, lo que está entre paréntesis. Sí, se puede decir que sí, porque al uno tener más conocimiento, uno, uno sabe, uno tiene más seguridad y se puede decir en esa parte de lo que yo aprendí, yo tengo más confianza de, de hablar.

22. Cómo así, cuánto (no se entiende). ¿Lo mismo que yo acabo de decir?

Entrevistador: Sí, ya ____.

Ok.

23. **Estudiante no. 2:** ¿Cómo vive el conflicto y la violencia en su vida escolar a partir del programa Jolipax? Bueno, yo, yo he dicho ya que aquí siempre nos tratamos los compañeros de Jolipax tratamos de comunicarnos poniendo ejemplo de lo que aprendimos, eh, de una forma asertiva, tolerancia, empatía y eso. Esta es la última pregunta, ¿algo más?

Entrevistador: ¿Puntos a mejorar en Jolipax, o sea, algún punto que tú dirías si mejoran es esto sería ideal, sería buenísimo, algo a mejorar?

24. **Estudiante no. 2:** Algo a mejorar; yo tenía como algunas ideas de eso, pero ahora mismo como que no las tengo, no las tengo ahora mismo en la mente, pero de lo que recuerde así, es como que al final del día como que ya el sábado por ejemplo, que sea menos estresante, como que le den más libertad porque ya uno tiene un proceso de viernes y sábado el día entero y uno quiere usar el sábado para desestresarse, de salir de la rutina de eso que uno ha aprendido, porque antes era así, con el que estaba antes, ahora no, ahora, eh, hacen una actividad pero no era como antes, antes era con muchísima libertad, como así decirlo, porque uno podía bailar y eso, y ya no quieren ni que bailen, ni nada de eso, eh! qué más, eh! la, eh, como, bueno eso se hace, que es como tratar de _____, eso

se trata de hacer, eso está bien, tal vez focalizarse en hacerlo más, que funcione más,

Entrevistador: Que funcione mejor.

25. **Estudiante no. 2:** Anjá, otras eh, como actividades para Jolipax, pero así, ahora mismo no recuerdo bien, yo como que tenía algunas ideas, pero no me llegan ahora mismo.

Entrevistador: ¿Tú crees que Jolipax esté influyendo en la escuela, en el colegio Zegrí?

26. **Estudiante no. 2:** Si, uno se pone a comparar las personas que son de Jolipax, antes y después, también debe compararlas con las que no han hecho el proceso, uno se da cuenta del cambio porque el que asiste a los cuatro campamentos, eh, se lleva algo siempre, por más que vaya por ir, se lleva algo y más ahora que están haciendo una selección, ah! con eso yo no iba mucho, con que excluyan, porque hay persona como que se sienten, como que necesitan eso, entonces ellos, en vez de seguir con esas personas que en verdad lo necesitan, se quedan con los que menos lo necesitan, por así decirlo, porque ya tienen ese liderazgo, y como es un taller de líderes y lo que quieren es crear líderes, eh, yo creo como que hay personas como que tienen ese liderazgo pero no lo saben utilizar y por eso tal vez lo, lo excluyen.

Entrevistador: ¿Tú lo harías más masivo?

27. **Estudiante no. 2:** Más masivo no. Me gustó la selección que hicieron, pero en el segundo taller hicieron como, eh, expulsaron algunos que creían que no eran capaces o algo así, entonces esos que no era capaces tal vez es porque no le vieron la aptitud de líderes igual que a los otros, pero como es un taller de líderes, yo pienso que a esos eran a los que menos tenían que expulsar porque esos eran lo que más necesitaban desarrollar su aptitud de líderes, porque sí tienen una aptitud de líderes, por algo lo seleccionaron, porque lo demostraron, pero no sabían desarrollarlo muy bien;

28. entonces eso como que los hizo sentir mal, porque también se sentían bien allá, se sentían que estaban aprendiendo, o sea, porque yo me, yo interactúo con las personas de Jolipax, nosotros hacemos coro, así como decimos nosotros, como si fueran de la misma generación, se sienten identificados, eh!, pues sí, lo que estaba hablando que sí, eh, se nota siempre la diferencia por como actuamos antes y después, también en comparación con los que no han hecho el proceso de Jolipax.

29. **Entrevistador:** ¿Libremente quiere decir algo que no esté en las preguntas?

30. **Estudiante no. 2:** No, ahora mismo no.

Entrevistador: Muchas gracias.

31. **Estudiante no. 2:** Ok., siempre.

ANEXO NO. 12

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A PROFUNDIDAD. ESTUDIANTE NO. 3

Día: 21 de marzo

Tiempo: 20.42 min.

(Persona hablando en el fondo)

Entrevistador: día 21 de marzo 2012, Entrevista a Profundidad estudiante no. 3

1. **Estudiante no. 3:** Eh, de tres años atrás, adelante se sentía una total armonía en el barrio que yo vivo, que en La Herradura y, y ya ahora se han estado como muchos, muchas bandas, o sea, puntos de drogas, más o menos donde yo vivo, en!, una esquina antes de donde yo vivo, hay uno, incluso cuando yo llego del colegio, yo lo que he hecho es que me voy por otra calle que también llega a mi casa por no pasar por ahí, porque a veces se han, conflictos, la policía, se han, se reunían ahí, por las drogas y hay más o menos como tres puntos, en el barrio, de lo que yo conozco, porque hay más todavía, pero de los que son como los más reconocidos que siempre han tenido como problemas; entonces eso es algo que uno está como inquieto, porque ya de noche, ya, ya a las nueve de la noche no se puede salir porque han matado más, como a tres personas ya dentro del barrio, que eso nunca había pasado, entonces allá se está viviendo una violencia bien fuerte.

Entrevistador: ¿En la zona en la que tú vives? (Pausa) Entonces, ¿ustedes no tienen idea, si se te ocurre alguien que pueda darnos información sobre la violencia en el barrio, un poco más organizada, o sea, tu testimonio es muy valioso, pero hay muchas personas...

2. **Estudiante no. 3:** Con más detalles, sí, porque, o sea, nada más sé sobre eso, porque siempre nosotros, en mi casa, siempre mi papá nos a tenido a mi y a mi hermana, que somos dos, siempre como recogidas, él nunca hacía que uno saliera a la calle, a jugar con los amiguitos y nada de eso, eh, mi papá ahora no está, mi papá faltó, murió hace 5 años y siempre él nos inculcó eso, incluso allá las personas dicen que nosotros somos como “tan diferentes” que no parecemos de ese lugar, porque siempre todos con nosotros es mi mamá, mi hermana y yo, siempre en la casa y por donde yo vivo, que es como dos calles, que la gente de por ahí son muy bien.

Entrevistador: Ok, ¿tú barrio tiene zonas que son tranquilas?

3. **Estudiante no. 3:** Sí, sí, tiene zonas todavía que viven gente de trabajo, que se van a las seis de la mañana, llegan en la tarde y muy bien, más o menos como cinco calles, en esa zona, en esa manzana, se vive todavía un poco tranquilo, es como alrededor, que está pasando todo ese problema.

Entrevistador: Entonces, ¿Qué tal si pasamos a las entrevistas, tú tienes copias de lo que te dí?

Estudiante no. 3: Sí, nosotros, yo la leí.

Entrevistador: Y, ¿te es suficiente?, ¿quieres una guía?

Estudiante no. 3: No.

Entrevistador: Por si acaso, (se oye hablar, pero no se entiende bien). Sé libre, o sea, siéntete libre, no tienes necesidad de responder el rigor de...

Estudiante no. 3: Cada una de ellas.

Entrevistador: Exacto, tienen cierta distribución, en cuanto unas son más personales y otras son referidas aquí, a Jolipax.

Estudiante no. 3: Sí.

Entrevistador: aquí, a la Jolipax, de ----...

Estudiante no. 3: Ujum.

Entrevistador: Si puedes mantener esa, pero igual siéntete espontánea, habla como tú creas, tú eres la que controla, la que lleva la investigación, la entrevista, tú eres la dueña y tú vas a seleccionar lo que tú quieres decir y lo vas a hacer.

4. **Estudiante no. 3:** Ok. Yo eh!..., como una introducción, más o menos, eh, en mi casa se está viviendo un momento bien tenso cuando mi papá estaba enfermo, que él tenía problemas, o sea se estaba arrastrando ya de la familia, los abuelos, siempre que estaban enfermos, siempre llegaban a mi casa y eso era como un poco chocante porque uno no podía ser uno mismo, porque tenía que estar recogido para como no molestarlos a ellos, ya luego que mi abuela muere, mi abuelo, eh!, no, perdón, antes mi abuela muere primero y mi papá cae enfermo de la presión, del riñón, al punto que llegamos a la diálisis, eso es algo, un proceso muy fuerte,
5. entonces todo eso era como algo que, que me tenía presionada y mi papá tenía un carácter bien fuerte y él a veces aún el quería a uno, indiscutiblemente, pero él a

veces era muy fuerte y le hablaba fuerte a uno y uno se sentía mal, incluso a mi mamá él a veces le hablaba así fuerte y yo me sentía mal; los médicos decían que era por la impotencia que él se sentía, porque mi papá era una persona que él era como la cabeza de la familia de mi mamá y de él, y al él verse como que así que no podía, que tenía que depender de otra gente, él se sentía muy mal y él a veces esa cosa como que se la transmitía a uno y eso fue unos momentos difícil, difícil, y entonces yo como que nunca era de las personas que hablaba,

6. yo siempre como que todos los problemas me los callaba, me sentía mal, como con un dolor y un vacío que, inexplicable, que no podía salir y ya luego muere mi papá, que hace 5 años; entonces quedamos mi mamá, mi hermana y yo, y ma, mi hermana eh, es un tanto como que se desespera las cosas y mi mamá como que no la puede dominar, diríamos, más o menos; mi mamá le explica, le explica, entonces como que ambas pierden la paciencia, entonces yo me quedaba como en el medio, ¿a quién apoyo?, porque las dos tienen razón, pero como que no sé, no llegan a un acuerdo entre ellas, entonces, si yo soy la más pequeña, ¿cómo yo lo voy a hacer?, yo siempre, pero nada, yo trataba decir: “no, pero hablen bajito”, “cálmense”, “hablen bajito, que nosotros estamos aquí”,
7. entonces ya ahí es que comienza el proceso de Jolipax y yo me acuerdo que el primer campamento que fue el problema y el conflicto, a mí me encantó ese, me fascinó, porque yo dije: “Dios mío, uno se, como que se hace una tormenta en un vaso de agua, cuando es tan fácil solucionarlo, el problema y el conflicto”, siempre y cuando tú tengas una buena comunicación y yo llegué a mi casa y yo llegué y como tan emocionada, como emocionada de que yo iba a poder ayudar a mi familia, de que fuera todo tranquilidad. Entonces yo como que llegué, que quería hacerles entender las cosas como rápido, entonces lo que, como que ninguna nos supimos comunicar después y yo dije “no, espérate yo soy la que tiene los conocimientos yo no puedo tratar de decirles las cosas y que las hagan de una vez, porque todo es un proceso”, entonces hay fue el segundo campamento que fue el perdón y ese, esos fueron los dos que me encantaron, que fueron “conflicto y problemas” y “el perdón”, y nada,
8. yo llegué a mi casa y ese, el segundo campamento y llegué a mi casa y yo estaba como tan diferente, como tranquila, o sea, yo en mi casa soy siempre la que pongo como la emoción, siempre hago reír a mi mamá si tiene problemas y le dice: “ay, los problemas se van a solucionar” y a mi hermana también y ese día como que yo estaba tan callada y qué tú tienes, qué tú tienes? ¿yo?, nada, “pero, que tú tienes algo”, “qué te pasó para el campamento?, ¿qué fue lo que te hizo?”, y yo callada, y entonces después, eh, yo tengo un padrastro, eso es algo que a uno, no es fácil cuando uno está acostumbrado a su papá, y le llega un padrastro, las cosas se tornan muy difíciles y yo tenía como ese rencor con mi mamá, pero yo nunca se lo hacía, no se lo demostraba, yo siempre la trataba, no tan igual como antes, pero más o menos trataba y, y yo siempre como con eso, con ese problema y a veces

le hablaba un poquito mal, digo: “espérate” y era por eso, porque yo no, no la veía ya de la forma que ella era para mí antes,

9. entonces ya cuando pasé por el proceso del perdón, la perdoné y un día me senté con ella y le dije: “Mami mira, vamos a hablar, yo no quiero que tú te molestes, vamos a hablar bajito” y yo le expliqué todo lo que a mí no me gustaba de su esposo, de que por qué las cosas pasaron así, porque son tantos que ya, ella nos trata todavía como las niñas y no nos informa de cosas y a mí no me gusta eso, o sea, porque yo le dije si nosotros somos tres aquí, el problema de una es de todas, tú nos tienes que informar, entonces ella no es así y yo le expliqué eso, y ella me explicó por qué pasó la cosa y todo eso, y hoy por hoy yo soy como más o menos la confidente de mami.
10. Cuando ella se siente mal ella habla conmigo y yo trato de mi hermana y ella que tengan una comunicación más o menos, o sea, yo soy la que aconseja a mi hermana y a mi mamá, o sea yo digo “no mira”, ella se llama Gissel, mi hermana y yo digo: “no, mira tú tienes que tratar a mami, más al paso, porque ya mami no es la misma mujer de antes, o sea, es nuestra madre” y la tenemos que respetar, y entonces yo me siento como, como bien porque yo siento como que les estoy ayudando, a ambas, de que no tengan violencia y que no, el conflicto, más o menos se ponga estable, entonces de verdad,
11. eso influyó bastante, para mí eso fue una experiencia inolvidable para mí, siempre lo voy a llevar pendiente que Jolipax para mí, cambió totalmente, todavía hay cosas que tengo que trabajar, que es como el desahogarme, eh!, problemas que tengo, no lo, no los trabajo tanto y me enfoco más como en ayudarlas a ellas que ayudarme a mí misma y entonces a veces eso es malo, porque también uno tiene que dedicarse tiempo, eso es lo único, después de ayudar, eso para mí, sí ha influido. (Pausa).

Entrevistador: Y del programa, ¿qué tú crees que se pudiera mejorar en el programa después de tu experiencia en él?

Estudiante no. 3: Bueno yo considero...

Entrevistador: Ujum.

12. **Estudiante no. 3:** ...que darle participación a las demás personas; yo creo que ese programa es muy bueno y hay muchas personas en la institución que lo necesitan, que las dejaron fuera, por eso yo siempre he tenido la idea, de que es bueno a las personas, porque me parece que son como veinte que estamos, solamente, a las personas que no están, ellos ven esto como algo, aburrido, ¡ay, vienen para molestar!, ¡qué sé yo!, pero es porque ellos no conocen, no conocen la experiencia que se vive, entonces a mí me gustaría que esas personas, ya con

el conocimiento que nosotros tenemos, enseñarles a ellos que no es algo aburrido que es algo para ayudar los jóvenes de ahora, para que no caigan a las drogas, la violencia, que es la cosa que están como dañando más a las personas y yo siempre he dicho del curso, en el curso que yo estoy es algo como que cada quien vive su mundo, uno pasa aquí varias horas juntos, y no es tratarse así, ¿por qué razón?

13. En mi casa yo paso menos tiempo con mi familia, entonces aquí pasamos el resto de nuestra vida, entonces, ¿por qué razón tratamos así? Y yo siempre he dicho que de hacer como un campamento, de hacer como etapa, como hicimos, pero con esos compañeros, cada curso, un ejemplo que se hacen entre tercero y cuarto, que son los cursos que se hacen; cada curso, los líderes que están en ese curso que a hagan un campamento y que ellos dirijan a ese curso para que tengan una buena comunicación y se compenetren más, esa es la simple, la cosa que yo siempre como que, imagino, que sería bien chulo que uno se vaya por un fin de semana, los otros muchachos dicen: “¿un fin de semana?, pero vamos a gozar, vamos a que se yo qué”,
14. pero ya a la hora que usted se vea allá compartiendo los temas, tratando los temas, tú te dice: “¡wao!”, tú te pones como tan bien, porque tú ves cómo tú estás trabajando con tus compañeros y están trabajando de una forma totalmente diferente a como trabajaban en el curso, porque en el curso uno trabajan, no por notas, o sea tú haces tu trabajo y yo hago mi trabajo, no es por quedar bien, sino por notas y ya, pero allá no, allá tú cuando te imparten la cosa de busque un conflicto, tú haces las cosas para que te digan: “¡muy bien, lo entendiste bien!”, eso es para que tú te sientas bien, entonces esa es la única cosa que me gustaría que mejoren como que a las otras personas que están fuera que también las, las incluyan. Sí, de eso, me gustaría mucho.

Entrevistador: ¿Cómo tú sientes que está influyendo el programa en la escuela?

15. **Estudiante no. 3:** Bueno, en la escuela, en sí influye un poco, pero no lo suficiente porque, es como digo, como esas personas no conocen el proceso, los que están fuera, eh, como que lo cogen, no sé, como que irrespetan en cierto modo a las personas que sí estamos en esto, entonces por eso, pero influye porque a veces hay problemas, conflictos en el curso y uno como ya conoce, uno trata de las cosas ponerlas tranquilas y sí, si no tuviéramos nuestros conocimientos, fuera totalmente desastre, entonces sí, ha influido un poco; lo que siempre digo, no lo suficiente porque me gustaría que esas personas que, que no saben, que no conocen sobre este, esa cosa que es fascinante, este programa, que se incluyan, porque ahí ya la persona, o sea, ya si todos fuéramos como educados aquí, ya pudiéramos ayudar a las personas fuera de aquí, porque ya como aquí no tenemos que educarles, como ya más o menos me entienden, porque ya que en el curso conocen el proceso, no se van a tocar mal, no se van a

hablar mal y ¿qué es lo que van a hacer?, que por su casa cuando vean una acción así, van a tratar de las hacer las cosas, llevarlas a su punto, entonces eso me gustaría mucho.

Entrevistador: ¿Tú quisieras agregar algo más?

Estudiante no. 3: No, no creo. (Se oyen personas hablando)

Entrevistador: Muchas gracias, muchas gracias.

16. **Estudiante no. 3:** Aquí, con respecto a que si veo cambios en los compañeros, sí, hay un compañero en específico que es algo como, ¿cómo le diríamos?, no sé, totalmente diferente, totalmente diferente y yo veo en él de su forma de hablar, yo veo que cambió mucho, él siempre se iba como al contrario de todo el mundo, él nunca veía nada positivo, nada positivo, siempre todo negativo, tú le decías, esto es así, no!, todo negativo, la vida, él cómo que no le encontraba sentido a la vida, más o menos, no es que cambió totalmente, pero ya en la forma de él hablar, él, uno se puede dar cuenta de que él sí quiere que uno cambie, porque él antes quería que tú fueras como él, yo soy malo, tú tienes que ser malo, entonces ya él, si él quizás tenga una idea que hay que ser como él, ok, pero él ya trata de dar, de decir cosas productivas y eso yo he visto un cambio tremendo, que él pertenece a nosotros también, de Jopliax, entonces me ha encantado el cambio que ha tenido, entonces por eso el proceso de verdad, es como yo digo, me gustaría todavía que se fuera trabajando por fases, cada cierto tiempo, no necesariamente , como se hacía cada mes, no, pero es algo que aún uno salga de aquí es bueno seguir trabajando, porque la vida cada día se está poniendo más difícil y es bueno que la gente tenga buen conocimiento para que esto lo pueda transmitir a esas personas.
17. Las personas piensan que la vida se basa en dinero y punto, o sea, hay una persona que yo conozco que me da lástima ella, una persona joven y que piensan que todo es el dinero y no es así, uno no es feliz con el dinero, tú eres feliz cuando tú tienes paz tú misma y esa paz tú la puedes transmitir a otras personas, o sea, es muy bueno que yo diga: “¡ay, mira!, yo hice sentir bien a esta persona”, se sentía mal, me explicó sus problemas, yo pude solucionar, y yo pude ayudar con eso y, no simplemente es dinero todo, entonces eso de verdad me gustaría que cada cierto tiempo, uno siempre se mantenga en comunicación y trabajando, de que los problemas siempre encontrarle solución y que reine como esa una tranquilidad en uno, que es algo muy bueno; a veces a mí me dicen, en mi casa: “no, pero que tú lo coges muy suave”, suave, no, es que yo no hago nada con desesperarme, cuando yo sé que eso no me lleva a nada, vamos a buscar la base del problema, ¿qué es? y buscarle solución,
18. o sea, porque lo único que no se soluciona es la muerte; todo tiene solución en esta vida, ¡no se pero!, no, hay que cogerlo al paso, entonces siempre los

muchachos me, me relajan, diríamos así, dizque “¡ no!, porque tú siempre tienes la solución para todo y que tú eres muy tranquila y muy que se yo qué”, entonces a veces me choca, pero freno porque yo sé, o sea, yo no me voy a rebajar al nivel que él esta, soy yo que le tengo que enseñar las cosas, a veces me dicen “no, contigo no se puede”, porque entre más alto tú estás más bonito yo estoy, entonces yo me pongo bajito, no, qué se yo que. Eso me ha pasaba con mi hermana, mi hermana es un poco desesperante, y estresa, a veces y, ella comienza a decir las cosas, estoy desesperada” y yo le digo Yisely espérate, hay que cogerlo al paso, y entonces ella se sube y yo me bajo, “no, que contigo no se puede” y ella se va y al momento ella viene y me dice: “no, es verdad, la cosa es así”, pero sí yo comienzo a pelear con ella, quién sabe si quedamos enemigas, quién sabe todo lo que pasa, entonces siempre uno tiene como que mantenerse a su nivel, eso siempre yo lo he tenido. (Pausa)

Entrevistador: ¡Qué bello testimonio!

Estudiante no. 3: Entonces, eso solamente, no hay más las preguntas.

Entrevistador: Entonces, nada.

Entrevistada: Ok.

Entrevistador: Bueno, nos queda darte las gracias,

19. **Estudiante no. 3:** Estamos siempre a la orden y nada, seguir trabajando para esto, para que estos problemas y estos conflictos, tantas cosas y violencias que hay ahora mismo, uno aportar por lo menos un granito de arena para que se solucione un poquito, porque de verdad es bien penoso la situación que se está viviendo en la calle, eso es increíble, pero nada, por lo menos, es como dicen: “hay que comenzar por uno, cambiando el mundo”, no hay que esperar a otros, sino a uno mismo, ¿verdad?

Estudiante no. 3: Claro.

Entrevistador: Pues nada, muchas gracias.

Estudiante no. 3: De nada.

ANEXO NO. 13

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD. ESTUDIANTE NO. 4

DIA: 21 de marzo

TIEMPO: 17:56 minutos.

Entrevistador: Entrevista a Profundidad, 21 de marzo, estudiantes no. 4

1. **Estudiante 4:** Eh, bueno, sobre el manejo en mi vida personal de los conflictos y la violencia, cuando yo era pequeña, en mi vida infantil ocurrieron varios conflictos en mi familia, igual que en todas las familias, entre esos problemas estaba la preferencia de mis padres, ya que se inclinaban más para mi madre, porque mi madre siempre le daba la preferencia al más pequeño. Cuando nació mi hermanito más pequeño entonces él me maltrataba a mí, a pesar de que yo era más grande que él, sin embargo, al yo ser hembra y ser de un sexo más débil, me sentía tímida, me sentía, eh, que yo no podía hacerle daño a él, porque yo sentía en mi corazón que eso era algo desagradable. Entonces mi mamá le daba la correa el hermanito mío más pequeño para que me maltratara a mí, y me diera golpes e hiciera lo que él quisiera conmigo.
2. Sin embargo, ellos, eso era un conflicto que siempre se daba en mi casa, y ellos no trataban de resolverlos, cuando yo le explicaba mi situación a mi madre, ella no me prestaba atención, porque decía que él era más pequeño, que eso no podía ocurrir; mi hermanito siempre ha sido así, como muy alterado, desde que él nació y eso yo pienso que se ha dado por la presencia que le ha dado mi mamá a él, y siempre el apoyo que le ha dado a él, porque se ha inclinado más a él.
3. Entonces, mi hermanito más pequeño se unió al hermano mío más grande, entonces según lo que ellos veían en la televisión, los muñequitos que ellos veían, específicamente los de Gokú y eso, ellos, eh, hacían lo mismo que ellos veían en la televisión pero conmigo, yo era el malo, entonces a mí era que me daban los golpes y me maltrataban, y hacían todas las cosas malas que ellos podían hacer, me daban trompadas y todo eso, y todo lo venían a pagar conmigo, entonces eso lo hacían siempre y ellos cada vez que veían esos muñequitos me hacían lo mismo, entonces mi mamá y mi papá ellos vivían siempre ocupados trabajando y no tenían suficiente tiempo para atenderme o para escucharme, no se detenían, sino que siempre vivían ocupados con los quehaceres de la casa; ahora, la que me cuidaba a mí era mi abuela, entonces mi abuela tampoco me prestaba mucha atención, pero quizás ella me comprendía más que mi padre.
4. Ella era la que me ponía a hacer los oficios de la casa, y todo eso, si yo no hacía algo ella me maltrataba, al igual que esas personas de antes, las personas

mayores, no son iguales que los padre de uno ahora, sino que ellos son muy estrictos y si yo no le hacía algo, ella me daba con lo primero que ella encontrara. Si era un palo que ella encontraba, me daba con eso, si yo me metía debajo de la cama, me daba con el palo.

5. Ahora, con respecto a mis amigos, en el barrio que yo vivía, porque ahora vivo en La Herradura, y mi familia, mis amigos cuando se les presentaba un conflicto ellos se alteraban, se preocupaban mucho por el problema que, por el conflicto que estaban pasando y creían que no había solución para eso. Y siempre vivían frustrados, pero no se daban cuenta que eso algún día iba a pasar. Ellos, eh, cuando era un conflicto con otro amigo, o sea, entre amigos, entre dos personas, ellos se dejaban de hablar, eh, ponían, se cambiaban de puesto, por ejemplo en el curso, cuando se sentaban juntos, entonces cuando venía el conflicto entre ellos dos, uno se quedaba adelante y otro se quedaba atrás; duraban una semana, un día, sin hablarse aunque luego tenían que hablarse porque tenían esa necesidad. Eh, en el barrio donde yo vivía, en Bella Vista, que me mudé ahí por causa del río, que quedó damnificada mi familia, entonces las personas, cuando se les presentaba un conflicto, en vez de buscar la solución calmadamente, eh, comenzaban a apuñalarse, a matarse, y de ahí salían muchísimas personas heridas.
6. Hoy en día yo vivo en La Herradura, Villa Progreso, vivo en los apartamentos. Una de esas personas que resolvía los conflictos de esa manera es mi vecina, entonces ella discutía con los otros vecinos por sus hijos, por un problema que se daba entre sus hijos; entonces, ella creía que la solución era apoyar a sus hijos, entonces no miraba el punto de vista de la otra persona, sino que sus hijos, por ser de ella eran los que tenían la razón, y ahí se armaban los conflictos, por no escuchar los otros, por no escuchar los hijos de los demás, entonces peleaban, y la solución era hiriéndose, parando en el hospital, y quién sabe.
7. Eh, en mi familia a los conflictos, como dije anteriormente, no se les buscaba ninguna solución, sino que dejaban a la _____, que cada quien hiciera lo que quisiera y que, o sea, no se escuchaba a nadie. El conflicto surgía, bueno, no importa, eso es lo que tú estás pasando, ese es tu problema con él, y no tiene que ver con él. Entonces el conflicto mío era mío sola, era mi familia pero sin embargo, los demás no me escuchaban ni nada, sino que era yo que tenía que resolvérmela, y si no, yo tenía que aguantarme todos los golpes y todo lo que me quisieran hacer.
8. Mi familia, con respecto a lo que ellos piensan sobre el conflicto, eh, existe una división, porque mi padre es más calmado y no le gusta hablar nada, muy, muy tranquilo, muy pasivo; pero sin embargo, mi mamá es muy agresiva, una persona muy colérica, entonces con respecto a los conflictos siempre ha respondido de

una forma agresiva, agresiva, siempre ha tratado de buscarle la solución hablándole mal al otro.

9. Por ejemplo, mi hermano una vez se le perdió la llave, porque tiene ese problema con la memoria, que siempre pierde las cosas, entonces mi hermano fue a coger otra llave del hermanito mío y qué hizo mi mamá, bueno! Ella le habló mal, le dijo no, yo no te lo ____, ni lo dejó respirar, sino que alteradamente comenzó a gritarle a decirle que él fue que la botó, tú l botaste y todo eso, entonces siempre a los hermanos míos y a mí nos echa la culpa de todo, mayormente me la echan a mí la culpa, y no sé por qué.
10. Será porque yo soy la única hembra en la casa, siempre me echan a mí la culpa de todo lo que pasa allá, porque en mi casa solamente estoy yo y el hermanito mío más pequeño, el hermano mío más grande siempre vive trabajando, entonces, cuando se pierde algo o le pasa algo a mi hermanito, la culpa recae sobre mí siempre. Entonces yo a veces me he sentido mal por eso, porque yo pienso que mi mamá tiene primero que investigar, qué lo que pasó, para antes de acusarme a mí, de algo que sucedió.
11. Y yo pienso que ella no ha tenido razón, o sea, que no tiene para ella responder de esa forma, porque mi mamá le pudo expresar ese problema de la llave del hermano mío, de una forma más clara y más pacífica. Ella le pudo decir, “mira, eh, tú no puedes llevarte la llave porque tú sabes que el otro hermanito tuyo tiene que cerrar la puerta con ella antes de irse para la escuela, y él estudia en la mañana, tienes que comprender eso”, pero no creo que ella tuvo razón para ella responder de esa manera, alteradamente.
12. Y hoy en día, con respecto a la violencia, antes del proceso de Jolipax yo era muy diferente, era una persona triste, depresiva, amargada, creía que nadie me amaba y que la vida no tenía sentido, de que todo se iba a acabar rápido y que no valía la pena vivir, eh, sin embargo, con el grupo Jolipax yo empecé a cambiar y soy diferente, gracias a Dios y a este proceso que el Señor se lo puso en ustedes. Eh, yo cambié porque yo, con las canciones que yo escuchaba me llamaban mucho la atención, las canciones de JOLIPAX de que hay que vivir la vida y creeré, porque esas canciones entraban en mi corazón, yo soy una persona que ama mucho las canciones y me encanta cantar., y cambio por medio de ellas.
13. Entonces, cuando yo escuchaba esa canción eso cambió mucho mi vida, porque yo me sentía una persona más alegre, eso como que motivaba alegría en mí y a mí los jóvenes, los demás jóvenes, cantando, bailando, yo descubrí que la vida uno, uno está solo cuando uno quiere estar solo, porque si yo no quería estar sola yo tenía que acercarme a otra persona, no quedarme arrinconada en un lugar, porque yo siempre me quedaba así, callada, y era una persona muy tímida y todo eso.

14. Entonces, al yo venir a este campamento descubrí que la vida no simplemente es estar solo, estar callado, porque simplemente va a pasar, sino que son pocos años de vida y que uno tiene que disfrutarlos con la persona que uno tiene al lado, porque eso es lo único que le queda. Entonces yo cambié mucho con respecto a eso, ya en la escuela mis compañeros son testigos de que yo soy muy diferente a como era antes, porque ya esa persona que era depresiva, esa persona que era triste, ya no está en mí, sino que yo he aprendido a rechazar eso, hoy yo me he sentido muy alegre, o sea, me siento muy positiva y no me llevó los problemas o los conflictos todos a la mente, sino que yo en vez de preocuparme, me ocupo, por lo que tengo que hacer, entonces así soluciono el conflicto antes de convertirse en un problema grande.
15. Y también he descubierto por algunos campamentos, por ejemplo, el de asertividad, cómo acercarme a la persona, porque a esa persona que está muy alterada, entonces ese no es el momento de uno acercarse a esa persona, sino que según ese campamento, lo que yo aprendí es que tengo que primero escuchar los puntos de vista de los demás, sentarme y si hay conflicto entre dos personas, no irme o inclinarme a un lado de otro, sino escuchar a los dos, y tratar de llevarlos a un acuerdo, no darle la preferencia a uno, sino que los dos queden, o sea, satisfechos, que queden los dos satisfechos con el problema o sea, por la resolución que le he dado para el problema.
16. En esos talleres hubieron (sic) muchos de los campamentos que dejaron huellas en mí, o unos campamentos donde se hizo una *wi fi*, eso me marcó bastante, porque yo me sentí como más alegre y me sentí en un ambiente juvenil, y me hizo sentir que yo no soy una persona inferior, sino que yo soy igual que los demás y que la, o sea, yo me sentía más cómoda conmigo misma porque había más personas ahí junto conmigo y me escuchaban y todo eso.
17. También los *raily* me cambiaron muchísimo, me dejaron una marca muy profunda en mí, porque ahí pudimos comprobar, yo pude comprobar que uno necesita de los demás para resolver conflictos que uno presenta en la vida y que uno en la vida no está solo, sino que uno cuenta con el apoyo de alguien, porque eran de dos personas entonces si uno caía, yo lo levantaba, y si yo caía él me levantaba a mí, o sea, y viceversa, y eso me marcó mucho.
18. Y también uno de los talleres que me marcó mucho fue el taller del conflicto y el problema, porque ahí yo pude entender de que un conflicto no puede llegar a un problema necesariamente, sino que el conflicto se puede resolver antes de que se convierta en un problema. Y me gustaron mucho los dramas que hicieron allá, en el campamento, porque ahí pudimos comprobar cómo nosotros podemos resolver un problema. Cada uno de nuestros compañeros hacía un drama sobre un problema que sucediera en su escuela o en cualquier medio, entonces nosotros

planteábamos las soluciones y hoy en día, cuando se nos presenta un problema similar a los dramas ya sabemos qué solución darle. Entonces, esto ayuda bastante.

19. Eh, hubieron (sic) muchas actividades que me llevaron al fondo, que me llegaron al corazón, por ejemplo uno, yo creo que esa fue el primer taller que fue en Bao, que hablaba sobre el prejuicio, porque a veces uno juzga a la persona por lo que uno ve de ella. En ese campamento hubo un momento de oración, donde nosotros teníamos que escribirle una carta a Dios y cada quien se retiró a un lugar.
20. Esto me impactó bastante, porque yo comencé a expresarle a Dios todo lo que vivía en mi corazón, todo lo que me molestaba cuando me sentía mal y todo eso y yo me sentí liberada, y ellos decían que uno tiene que expresarse, con una persona de confianza uno puede expresar lo que uno siente, porque la persona es como una bomba, que uno va acumulando, acumulando, acumulando cosas, hasta que llega un momento que uno no aguanta y explota.
21. Entonces, es bueno que uno vaya expresando poco a poco y ahí, cuando yo escribí esa carta yo me fui desahogando, y con, no solamente yo, sino que muchos de mis compañeros comenzaron a llorar, y comenzaron a botar eso que ellos se sentían en ellos, a sacar de ellos esa tristeza, esa depresión, que había en nosotros.
22. Eh, mi relación con mis compañeros es mucho mejor ahora. ¿Por qué? Porque yo conozco mejor a mis compañeros, sé por qué una persona actúa como actúa, porque algunos de mis compañeros, eh, son un poquito, hablan un poquito diferente, son un poquito alterados, pero por medio de lo que ellos han vivido y la experiencia que ellos contaron en los campamentos, ellos, yo me di cuenta por qué ellos son así.
23. Y muchas veces hay muchos de ellos que han perdido familiares, que han pasado por momentos difíciles, difíciles en su familia y quizá esa es la razón por la que ellos son así, y antes yo no comprendía eso, eh, entonces en el campamento yo aprendí que no tiene que ponerse en el zapato de los demás, y pensar lo que el otro piensa y no siempre pensar que uno es el único en el mundo, sino que otras personas tienen conflictos, tienen problemas en su familia y uno tiene que entenderlos porque es así. Y tratar uno de tolerar a esa persona y ayudarlo.
24. Eh, en el manejo del diálogo con mis compañeros, eh, hay muchos compañeros y hay muchas personas por el barrio donde vivo que han tenido conflictos y yo he aprendido a reconciliarlos. ¿Qué yo hago? El otro día había una discusión entre dos de mis compañeros y yo lo que hice fue llamarlos y explicarles a ellos el por qué o sea, yo les hacía preguntas a ellos sobre por qué ellos eran así, y ellos mayormente discutían por la Biblia.

25. Entonces, yo les explicaba a ellos que no había razón de por qué discutir por la Biblia, porque Dios no nos ha mandado a discutir por su palabra. Yo les deje que expresaran cada uno su punto de vista y al fin y al cabo se dieron cuenta de que los dos pensaban lo mismo. Simplemente que uno lo pensaba de otra manera. Lo miraba desde otro ángulo, porque a uno de ellos le gusta mucho la ciencia y todo eso y él olvidaba el otro punto de vista, sin embargo, el otro miraba desde lo espiritual, porque es muy cristiano y es muy profundo en eso.
26. Entonces, yo los llevé a ellos a un entendimiento, porque a veces las personas cuando discuten mucho es porque tienen algo en semejante. Cuando una persona te habla mal o quizás discute con otra persona es porque tiene algo igual con la otra persona, porque las personas que tienen cosas iguales chocan, porque dice ay, no, el otro va a ser mejor que yo en esa área y así se pudo solucionar este problema y yo los estoy tratando todavía, porque hay veces que están en seguimiento.
27. Eh, en el proceso Jolipax en mi vida escolar, como le dije, lo he llevado más a la práctica; he entendido que mis compañeros somos todos diferentes, pero que yo puedo llevarme bien con ellos, y mucho más, yo comprendí esto con los campamentos, porque nosotros dormíamos en las habitaciones juntos, porque nosotras, todas las jóvenes nos acostábamos en una sola habitación, porque no había abanico en la que está enfrente de la de nosotros, entonces ahí comenzamos a hablar y a relacionarnos mejor.
28. Antes, en los campamentos yo no hablaba con las personas, yo era una persona muy antisocial, no me gustaba hablar con el otro, eh, no le prestaba atención, pero yo aprendí en el campamento que hay personas que muchas veces cuando nosotros no escuchamos al otro nos hacemos ignorantes del otro e indiferentes, entonces la otra persona se siente mal con nosotros y yo aprendí que la mejor manera cuando una persona nos pida algo que nosotros no aprendamos que lo que nos está diciendo, nuestro deber es acercarnos a esa persona y escucharla; porque esa persona, al igual que yo, que me sentía así callada, tiene esa misma necesidad.
29. **Entrevistador:** ¿Qué tú consideras que se puede mejorar en el programa de Jolipax? Dentro de tu experiencia, que ha sido muy bonita, que ha sido un testimonio muy bonito.
30. **Estudiante 4:** ¿Cómo fue?
31. **Entrevistador:** ¿Qué elementos tú mejorarías en el programa?

32. **Estudiante 4:** Eh, eh, a mí me gustaría que los campamentos en vez de hacerlos siempre, porque ellos hicieron un solo campamento en Bao, que los hicieran en otro lugar además de Bao y Jolipax. Y que pudiéramos integrarnos, no simplemente durar un cierto período con nosotros, sino que se le diera continuidad y que si pudieran incluir a más jóvenes, porque en el Barrio mío hay muchísimos jóvenes que tienen ciertos problemas y yo sé que si a ellos los llevaran ahí ellos fueran diferentes. Pero, ello solamente, seleccionaron algunos y no todos han tenido esa oportunidad, no sé si fue por el espacio que no daba o el tiempo, pero me gustaría que incluyeran a otros compañeros también.
33. **Entrevistador:** ¿Y cómo tú sientes que ha influido el programa en la escuela, en la institución?
34. **Estudiante 4:** ¿En la institución? Yo creo que ha influido bastante, porque por medio de los jóvenes que ya estamos ahí nosotros, que la mayoría de los que estamos en JOLIPAX somos líderes, y somos los que dirigimos los grupos y todo eso de nuestros cursos, entonces eso nos ha ayudado bastante a nosotros, cuando van otro grupo para poder entender el grupo que nosotros manejamos. Porque en el caso del curso mío, la mayoría de los que estamos en JOLIPAX somos líderes; otros no lo son, son personas muy tímidas y calladas, pero ellos se han abierto más, entonces eso ha cambiado bastante nuestras vidas, y en el ámbito escolar, porque ya nosotros sabemos por qué nuestros compañeros se comportan de una manera y en vez de nosotros discutir con ellos como lo hacíamos antes, ya no discutimos, sino que tratamos de buscarle una solución, y de decirles que no todo queda ahí, y que todas las cosas en el mundo, todo lo que ocurre y nos ocurre en el pasado, pasa y queda atrás y la vida continúa.
35. **Entrevistador:** Bueno, pues me queda darte las gracias por tu testimonio. No hay palabras para darte las gracias, porque esto es como te decía, para un proyecto de investigación y con esto nos has ayudado mucho. Gracias.

ANEXO NO. 14

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A LA PROFESORA NO. 1²⁰⁸

Voz del Entrevistador: Hoy es martes 27 de marzo del 2012, esta es la entrevista a profundidad a educadores número 1.

1. **Voz de la entrevistada²⁰⁹:** Bueno, mi nombre es Carmen Josefina Sandoval, soy educadora, eh, acompaño a los estudiantes en el proceso Jolipax, sobre todo, en el proceso de sensibilización y también en el proceso de formación, ya tendente a los talleres y a los campamentos; estoy más de cerca con los estudiantes del Politécnico Padre Zegrí, que desde el inicio del proyecto están participando, vamos por la cuarta generación y dentro de los elementos positivos, que a mi juicio aporta este proyecto, es el que despierta en los alumnos, en nuestros estudiantes, en los muchachos que participan, el deseo de cambiar su actitud frente a los conflictos y a la violencia.
2. Nuestros estudiantes proceden de ambientes donde está presente la violencia de una manera u otra, la mayoría son del barrio, del entorno y también de cara a su familia, viven situaciones de conflictos, las cuales se manifiestan en la escuela. La violencia en la etapa infantil, nuestros estudiantes muchas veces la viven como agresividad que se manifiesta en conductas agresivas entre ellos; incapacidad, muchas veces, para escuchar al otro, para el diálogo y esas manifestaciones se van dando de una manera u otra a lo largo de su vida, sobre todo, en la niñez y en la adolescencia.
3. El Proyecto Jolipax trata de detectar un poco, primero, esas manifestaciones en los propios estudiantes, es decir, primero, a mi juicio, les ayuda a ellos, a resolver sus propias situaciones de conflictos o a ponerse en camino hacia la solución, para luego ser negociadores de paz, ayudando a resolver conflictos y situaciones de violencia que se presentan en su propio entorno, ya sea en su familia, en su barrio, en los grupos con los que se relacionan y, por supuesto, en la escuela, en el centro educativo, ya que como sabemos, no todos participan en el proceso, pero los muchachos que participan, los estudiantes, hacen ver la diferencia: el proceso que viven les marca de una manera positiva, de manera tal que ellos pueden ser negociadores de conflictos y tienen, hasta cierta medida, como una voz de autoridad de cara a sus otros compañeros, eso lo hemos percibido en el mismo desenvolvimiento de las generaciones que han pasado por el proyecto.

²⁰⁸ Las intervenciones de la entrevistada se han dividido en capítulo para que puedan ser citadas y consultadas con facilidad.

²⁰⁹ A los profesores entrevistados se les ha dado un cuestionario que estudiaron previamente buscando una implicación investigativa en el proceso de entrevista. El diálogo se ha realizado con ese cuestionario en la mano de los dos participantes.

4. En un principio, podemos percibir en los estudiantes, muchas veces cuando llegan a nuestro centro educativo, y en la medida en que nos vamos relacionando con ellos, actitudes de violencia, como decía, incapacidad para a veces dialogar y tratar de buscar soluciones a través del diálogo; muchas veces quieren recurrir a lo que es la violencia física, en otros momentos se da la violencia verbal, pero el proyecto, de una manera u otra, va ayudando a que se modifiquen esas, esas actitudes; que vayan mejorando en cuanto a ese nivel de violencia, saber manejar las situaciones sin tener que recurrir a la violencia.
5. En cuanto a los estudiantes, nosotros hemos podido percibir también que de cara a sus familias, van notando cómo va incidiendo en ellos la formación que van recibiendo, la formación que van recibiendo en nuestro centro y también la que refuerza el proyecto Jolipax, ya que aunque no todos los estudiantes participan en la etapa comprensión, sí participan en la etapa sensibilización y ya en ellos se van operando cambios que nosotros podemos percibir, aquí como educadores.
6. Muchas veces, eh... nosotros podemos ver más las situaciones de violencia, la actitud de violencia en estudiantes que están entre primero y segundo grado del bachillerato, del Nivel Medio, ya en tercero y cuarto, ellos van, por su misma etapa de madurez, y porque ya de hecho es la etapa en que participan más directamente en el proceso Jolipax, que van cambiando su manera de pensar, van cambiando su manera de actuar y eso es, se pueden evaluar como elementos positivos.
7. Muchos de nuestros estudiantes, antes de ingresar al proyecto de participar en la experiencia Jolipax, se manifiestan violentos en cuanto, muchas veces azuzan el conflicto, azuzan la violencia entre sus compañeros y son los primeros que llevan la voz cantante en situaciones de conflictos, no para solucionar, no para dar soluciones, sino más bien para contribuir a aumentar el conflicto; esa actitud, hemos podido percibir en ejemplos concretos, en estudiantes concretos, que ha sido totalmente modificada por una actitud más positiva, después que han participado de la experiencia Jolipax; después que ya se encuentran inmersos en esa experiencia, su actitud va cambiando, ellos mismos lo notan, lo perciben, lo van diciendo, lo notan también sus familiares, sus círculos de amigos en el que a veces se nota también un distanciamiento, porque ya hay algunos compañeros que no tienen los mismos intereses, o sea, va cambiando un poco la relación de amistad, los que buscan más o menos los mismos intereses, están, tienen los mismos deseos, los mismos anhelos pues se van unificando más.
8. Esto pasa de cara a lo que es los que participan directamente en el proyecto, ya en la etapa de comprensión donde van estrechando sus lazos, aunque sean de distintas secciones, sección A, B y C, pero ya se va percibiendo como una cohesión entre ellos que como podríamos pensar, o sea, lo contrario de lo que podríamos pensar no lo cierra en sí mismos sino que los abre más a poder colaborar con otros de manera positiva; son los que en sus salones de clase se convierten en los negociadores, en

los mediadores muchas veces en conflictos que se dan tanto de cara a los profesores, a las asignaturas, como de cara a sus propios compañeros.

9. Muchos de ellos también trasciende a su propio salón de clase y se enfocan también en otras situaciones de conflictos y de violencia que se dan en otros grupos del centro educativo, en otros salones de clases, lo que nos hace percibir también que ellos no solo tienen un interés por, por vivir ellos una actitud más pacífica y una actitud de menos violencia, sino que también se preocupan por ir esparciendo lo que han recibido como formación dentro del proyecto.
10. Los jóvenes nuestros al comenzar el proceso Jolipax, se manifiestan con un entusiasmo desbordante; todos quieren pertenecer al proyecto, todos quieren participar de la experiencia, lamentablemente no pueden ser todos, se hace una selección de cara a la participación en los campamentos y talleres y tomando en cuenta cómo ha sido su desenvolvimiento en los talleres de sensibilización, en el taller de identidad y en el taller de solidaridad.
11. Los estudiantes que son seleccionados, se aprestan siempre con mucho entusiasmo a participar y viven a plenitud cada una de las dinámicas que están incluidas dentro de este proceso en cada uno de los talleres y campamentos; estos estudiante tienden a querer permanecer, después del primer campamento manifiestan una, un deseo inmenso por seguir participando, por seguir creciendo en esas actitudes como negociadores de paz y establecen una relación de amistad, de fraternidad, con los centros con los que participan, porque como sabemos participan con otros centros educativos; se van creando unos vínculos de amistad, unos lazos de amistad que permanecen a lo largo del tiempo. Eso lo hemos podido notar con la primera generación, donde los estudiantes, a pesar de haber egresado de los centros educativos, mantienen un contacto, una vinculación, están pendientes los unos de los otros y se interesan por las situaciones que cada uno vive, en la realidad concreta en que se ha insertado después salir del centro educativo.
12. Los cambios más notables que hemos podido percibir en nuestros estudiantes son la capacidad de diálogo que van desarrollando de cara a sus compañeros, de cara a profesores; la capacidad de verbalizar las propias situaciones que viven ellos y también colaborar con el diálogo de cara a otros compañeros que viven situaciones similares o parecidas que las que ellos han vivido, iluminándolas ya desde los que ellos han vivido como experiencia en el proceso Jolipax.
13. En cuanto a los talleres, yo siento que el campamento es muy positivo, el campamento primero, que es conflicto, o sea, donde van de una manera teórica y un poco práctica, al final, descubriendo qué es el conflicto y cuáles son como los distintos matices que presenta un conflicto y de cara a ofrecer soluciones posibles a algunos conflictos, pero sobre todo, en la detección del conflicto, en saber nombrar, en saber descubrir, detectar situaciones de violencia y de conflictos.

14. En el taller de comunicación asertiva, siento que es donde ellos aterrizan y pueden romper el hielo, a través de las dinámicas que se van efectuando a lo largo del taller, siento que es un taller puntual, lo he podido percibir así con las generaciones que he acompañado, percibo que es ahí donde se define totalmente su permanencia o no en el proyecto, sabemos que algunos estudiantes tienen que ser eliminados porque no manifiestan actitudes que les posibiliten la permanencia en el proyecto y tienen que ser retirados, pero en cuanto a los permanecen, yo percibo que ese es el taller puntual, el segundo taller, comunicación asertiva, para determinar si ellos permanecen o no en el proyecto. La mayoría de los estudiantes podría yo decir que en un 90%, manifiesta una gran capacidad de comunicación, acoge cada una de las herramientas que se ofrecen en este taller e intentan ponerlas a funcionar dentro de sus ambientes, ya sea en la familia, he tenido experiencia de estudiantes que se han acercado para contarme cómo han implementado lo que han aprendido en este taller, dentro de su familia y los resultados positivos que han tenido; entonces, no es solo algo que no se queda aquí en la escuela sino que trasciende mucho más, a su ambiente familiar, a su ambiente del barrio, en el sector donde viven.
15. En el taller o campamento que más huellas yo siento que les deja a los muchachos, es, son los que tienen que ver con la reconciliación y perdón, las esperes, aunque en la comunicación asertiva ellos ya establecen como un nivel de confianza muy profundo, es en estos talleres en las esperes, perdón y reconciliación, donde ellos pueden ponerse de cara ya a sus propias situaciones de conflicto, a las situaciones que a lo largo de su vida han constituido para ellos momentos de dolor, de dificultad, trauma, entonces como esto los pone de frente, este taller los ponen de frente con esas situaciones y los hacen dialogar con esas situaciones, tratando de darle la vuelta, tratando de buscar la parte positiva, tratando de sacar el aprendizaje que pueden tener de ella, para ahí relanzar su vida, desde ahí asumir la vida desde una nueva actitud, yo pienso que son fundamentales las esperes, esos talleres donde ellos pueden ya aterrizar en su propia vida, pueden descubrir ahí cuáles son las marcas, cuáles son las huellas, las heridas, que a lo largo de la vida han ido acumulando y cómo curarlas; eso es fundamental porque ellos van a ser negociadores de paz. Entonces cómo poder ayuda a otros, cómo poder acompañar a otros en su caminar, si no hemos podido curar nuestras propias heridas, entonces eso es fundamental.
16. Algunas de las actividades que los muchachos más recuerdan, o que más calan en sus vidas, están dentro del Taller de comunicación asertiva y también dentro del taller las esperes de las escuelas de perdón y reconciliación; en la comunicación asertiva está una dinámica que se llama la dinámica del corazón, donde ellos, a partir de una ambientación que se hace de entrada, a partir de una motivación, pues van sacando ya situaciones que en su vida han sido fundamentales, relaciones con personas, con familiares, con seres queridos, pérdidas, traumas, y todo aquello que pueda ir aflorando y lo comparten de una manera sencilla, de una manera confiada;

17. Está también dentro de la comunicación asertiva la dinámica de los colores, que para mí, a mi juicio, también tiene gran incidencia en ellos, porque en esta dinámica tienen que asumir distintas posturas y es más fácil comprender a los demás cuando ellos toman esas actitudes, cuando ellos tienen que desempeñar esos roles y la manera cómo se sienten, los que comparten después muchas veces la sensación de impotencia, la sensación de no ser escuchado, la sensación de que nadie les toma en cuenta, entonces como tienen que tomar distintos roles, distintas actitudes dentro de esta dinámica, pues tienen un aprendizaje muy grande, con relación a lo que es el saber escuchar, el saber, podríamos decir ampliar las vías y los caminos del diálogo; y en las esperes cada una de las dinámicas que se presentan también tienen gran incidencia en ellos y les deja, a mi juicio, muy, son muy diferentes los que ingresan a esta experiencia, los que entran al proyecto a después cuando salen, el recorrido hasta el final, los resultados, los frutos que después podemos recoger de toda estas experiencias, son inmensos.
18. Las relaciones en cuanto a los compañeros del programa, pues yo ya decía les hace muy cercanos, los vincula de manera tal que ya no se sienten compañeros, se sienten más que familia, se desarrolla mucho el nivel de la fraternidad entre ellos, tanto de cara a sus propios compañeros del centro educativo como de cara al otro centro que les acompañan, se establecen relaciones muy profundas de amistad, donde son capaces de compartir a profundidad; donde son capaces de expresar la solidaridad, donde son capaces también de ponerse en el lugar de su compañero o compañera y tratar a veces acompañarle en la situación, en la medida de lo posible, por la que están pasando; he visto manifestaciones muy grandes de solidaridad, de compromiso, de preocupación por el otro y pienso también que eso ha sido fruto de la experiencia que les ha propiciado el programa como tal.
19. En cuanto a las actitudes, el cambio de actitudes negativas por positivas, yo podría decir que un 90% los estudiantes logran un cambio de actitud o el programa logra en ellos un cambio de actitud en un 90%, sabemos que muchos estudiantes o algunos estudiantes, para ser más específica, pasan por este proceso y en ellos no tiene la incidencia que tiene en los demás porque quizás no se abren a la experiencia, no la toman en serio, no son capaces de dejar de lado otras cosas para darle prioridad a este proyecto, a la formación y a la experiencia Jolipax, pero en un 90% de los estudiantes que pasan por el proceso, yo diría que salen con una actitud totalmente diferente; otros que aunque no terminan la formación pero reconocen en el diario vivir, en lo cotidiano, que aun la parte aquella en la que han participado, uno, dos talleres, tres talleres, pues ha incidido en ellos de manera positiva, eso lo podemos percibir en sus propias actitudes.
20. A partir del programa Jolipax los muchachos se convierten en negociadores de conflictos no solo dentro de su aula, en su salón de clase sino en la escuela en general, o sea, viven atentos, saben detectar situaciones de conflictos y están siempre en la disponibilidad de contribuir positivamente a la resolución de esos conflictos, es lo

que yo he podido percibir como educadora y como acompañante cercana de nuestros alumnos, de esa experiencia Jolipax a lo largo de estas cuatro generaciones.

Entrevistador: Hay dos preguntas más Sor Carmen, los elementos a mejorar en Jolipax y ¿Cómo está influyendo el programa en la escuela?

21. **Entrevistada:** Elementos a mejorar, yo he podido percibir a lo largo de este tiempo, algo que ha incidido de manera negativa, no sé si está, no podría decir que está bajo control de cada uno, pero es el cambio de equipos, de equipos sobre todo en la formación, eso ha creado una cierta inestabilidad, que gracias a Dios no ha afectado tanto a los estudiantes, a los muchachos y muchachas, pero los que estamos acompañando desde el principio el proceso, hemos percibido eso, los cambios de equipos, equipos que a veces han tenido que asumir de una manera acelerada, responsabilidades como talleres y campamentos y no han tenido la oportunidad de primero empaparse de lo que es el proyecto Jolipax, sino que han tenido que ir sobre la marcha, eso ha contribuido a que dinámicas que son importantes y fundamentales, pues no se les dé el espacio que requieren y ameritan, tanto en el Taller de comunicación asertiva, sobre todo en ese taller, como también en el campamento Conflicto; entonces, pienso que es un aspecto a mejorar, hay que tratar, en la medida de lo posible, que el equipo que va a dirigir el proceso, sobre todo el proceso en la etapa comprensión, sea un equipo que esté bien establecido, un equipo que esté bien empapado de todo lo que es la dinámica de Jolipax.
22. Se pueden ir introduciendo los cambios y novedades que se requieren, pero sin perder la esencia de lo que desde el principio ha querido ser el proyecto, entonces pienso que eso es una de las grandes, o de las grandes no, de las pequeñas debilidades que ha tenido el proceso o el proyecto en ese sentido, esos equipos se han esmerado en dar lo mejor de sí, pero a veces el desconocimiento, la falta de experiencia, pues han contribuido un poco a menguar el efecto que puede tener una dinámica, un proceso dentro de lo que es la etapa comprensión.
23. Otra cosa que es bueno tener en cuenta es aquellos estudiantes que no terminan el proceso de alguna otra manera, por alguna razón, a ver cómo el programa logra mejorar y poder darle un seguimiento aunque ya sea de una manera de más diversa, quizás no insertándolo ya dentro de los mismos talleres, pero quizás acompañando su proceso de maduración, que puede ser más lento que el de los otros, pero no quiere decir que no tenga la capacidad de madurar, entonces en ese sentido pienso que en ese sentido es de las cosas que debería mejorar en el proyecto, en el proceso, sobre todo, en la etapa comprensión.
24. En cuanto a la etapa convivencia, hemos pasado por, por distintas experiencias; primeramente por los estudiantes en la primera generación y podría decir en la segunda han estado muy bien acompañados en esta etapa de convivencia, la posterior de la etapa de los talleres y campamentos, pero últimamente por razones de

sobrecarga, de compromisos y por falta de disponibilidad del personal, pues están un poco abandonados en esa etapa, en la etapa convivencia y es una etapa fundamental porque los muchachos necesitan seguir afianzando las herramientas que adquirieron en la etapa comprensión y necesitan seguir creciendo en ese sentido.

25. También necesitan que se les acompañen los enlaces o los educadores que acompañamos desde los centros educativos tratamos un poco de, de llenar ese vacío pero sabes que con muchas deficiencias, entonces son de las cosas que siento que el programa tendría que mejorar, eh! tener un personal quizás más amplio para poder atender a todas esas necesidades y poder darle un seguimiento más de cerca; hemos tenido también una etapa dentro del proyecto donde al ser un psicólogo, el que estaba al frente de la etapa comprensión, pues daba un poco, podríamos decir un poco más de énfasis a algunas situaciones particulares de estudiantes, entonces también eso lo estamos echando en falta en estos momentos, en el último año no hemos tenido esa riqueza, ese acompañamiento que en otros tiempos gozábamos y disfrutábamos.
26. En cuanto a lo que es, cómo está incidiendo en la escuela, pues yo pienso que de manera muy positiva, los muchachos se han convertido en negociadores de conflictos y creo que ya lo he dicho dos o tres veces a lo largo de esta conversación, y es que no solamente se quedan en su propio salón de clase, dentro de su grupo de compañeros, sino que trascienden y van incluso a situaciones que están a otros niveles como primero y segundo grado y son capaces de aportar de manera positiva; son capaces también de referir al departamento que ellos crean necesario esas situaciones o a estos estudiantes.
27. Yo he tenido la experiencia de que en el ámbito de la pastoral del centro, pues los muchachos se han acercado, los participan del proyecto o los que ya han egresado y están en la etapa convivencia, para plantearme situaciones de estudiantes que están, ya sea en primero o en segundo y hemos podido lograr soluciones, hemos podido enfocarnos en resolver esos conflictos, hemos trabajado con la familia y en eso han contribuido ellos de manera muy positiva, porque muchas veces las situaciones que no detectamos los educadores, pues ellos tienen la capacidad, por el contacto, por el tiempo que permanecen juntos, por los ambientes en los que se relacionan de detectar esas situaciones y tienen también la capacidad de remitirlas, de comentarlas, de plantearlas a los departamentos, ya sea al Departamento de Psicología, ya sea a la Dirección General, ya sea al Departamento de Pastoral, para que entre todos podamos buscar la soluciones y ayudar a las personas a salir de esa situación de conflicto, a veces a superar la actitud de violencia y a veces también a no ser víctima de la violencia dentro de su propio ambiente; creo que es la contribución mayor que hace este programa en la escuela, convierte a los estudiantes a través de las herramientas que les propicia, a través de las herramientas que ellos van adquiriendo a que sean negociadores de paz en medio de los conflictos que se pueden presentar en el centro educativo.

Entrevistador: Solo me resta darte las gracias, por tu apertura y por tu tiempo, no hay otra cosa.

28. **Entrevistada:** Estamos siempre a la orden, siempre, este, yo pienso que Jolipax es el proyecto uno, uno, en cuanto a la formación para los jóvenes en ese ambiente, sobre todo yo me enfoco mucho aquí en el barrio, en el sector, nuestros estudiantes tienen que lidiar continuamente con situaciones de violencia, donde la vida está en peligro, no lo digo de una manera catastrófica, pero estamos en situaciones críticas
29. Tenemos sectores de donde proceden nuestros estudiantes donde hay muchos jóvenes en las etapas en la que ellos están viviendo, de adolescentes, en la que están inmerso en el mundo de las drogas o que viven en la desintegración familiar muy grande, conflictos muy, muy grandes entre sus padres, situaciones que ellos muchas veces que les superan y sin embargo este programa Jolipax ha venido a llenar un cometido muy, muy grande, pienso que los primeros beneficiados, Jolipax está enfocado a ser negociadores de paz en medio de los conflictos en el entorno.
30. Yo pienso que los primeros, los primeros beneficiados son los mismos estudiantes que participan del proyecto de cara a la actitud en que ellos salen de ahí para enfrentarse a la vida y que van manteniendo a lo largo de la vida, a lo largo del tiempo que ya muchos, por ejemplo que ya no están en los centros educativos, pero en el ambiente universitario donde están, en el ambiente del trabajo manifiestan esas actitudes y uno lo puede percibir, continuamente se remiten a la experiencia que vivieron, *“cuánto me ha ayudado Jolipax, cuánto me ha ayudado todo eso que aprendí, cuánto me ha ayudado toda esa formación”*, entonces, eso nos puede ayudar a percibir, yo creo, la magnitud que tiene la formación que los muchachos reciben,
31. Entonces yo pienso que es un proyecto que es, que un podríamos decir que en un 98% es positivo, amén de las cositas que hay que mejorar, de las cosas que hay que seguir afianzando y pienso que ojalá todos los estudiantes de los centros educativos de Santiago y podríamos decir del país, pudieran tener un tipo de experiencia como esta, que estas experiencias se vayan multiplicando y que vayan teniendo como esa incidencia tan positiva que para nosotras está incidiendo tanto de cara al centro, de cara a su mismo entorno familiar, de nuestros estudiantes; entonces es una experiencia yo pienso demasiado positiva, demasiado, que ayuda tanto a nuestros jóvenes y que les da una visión diferente de la vida y del mundo.
32. O sea, las cosas pueden ser diferente y tú puedes, en tus manos está el hacer, de contribuir a que la realidad sea diferente; entonces cómo no apoyar, (risa), cómo no enfrascarnos en estas experiencias cuando sabemos que contribuyen de manera tan positiva a la formación de nuestros estudiantes y es lo que percibimos, o sea, nuestra misión como educadores es llevar, conducir, guiarlos hacia aquello que les puede servir en la vida, entonces cómo no ayudarlo, cómo no estar.

Entrevistador: Claro, Claro, gracias una vez más, también nosotros estamos abiertos para cualquier cosa que necesiten.

33. **Entrevistada:** Muchísimas gracias, bueno que siga siendo un programa exitoso y que siga cada vez más llegando a otros centros educativos, y afectando de manera positiva la vida de tanto muchachos que son buenos por esencia, pero que muchas veces la realidad en la que viven les va, eh! distorsionando un poco el camino. Gracias a ustedes de corazón y ánimo y que Jolipax siga hacia adelante. Gracias.

ANEXO NO. 15

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A LA PROFESORA NO. 2²¹⁰

Voz del entrevistador: Hoy es martes 27 de marzo del 2012, eh... vamos a la entrevista a profundidad al segundo educador.

1. **Voz de la Entrevistada**²¹¹: Bien, pues, si vamos a hablar desde el origen de los chicos, eh, nosotros aquí tenemos chicos que, que tienen, tienen un inicio de vida un poco fuerte, especialmente en cuanto a sus familias, o sea, que tienen muchos problemas familiares, vienen de hogares que no tienen, eh, los dos pilares, que son papá y mamá o que los tienen pero son muy descuidados o que viven con una abuela o con una tía, entonces, todo eso va creando de una forma u otra carencias en sus propias vidas y que no tengan un modelo fijo a seguir, entonces cuando un adolescente todavía no ha encontrado su propio modelo a seguir, puede que le traiga problemas por su personalidad, con su identidad, entonces ellos se muestran al momento de solucionar cualquier problema, de una forma u otra, un tanto agresivos, porque todavía no tienen las herramientas de cómo lo podrían solucionar;
2. Yo creo que ese es uno de los mayores problemas antes de pertenecer al programa, que ellos al no tener herramientas, al no saber cómo solucionarlos, lo, quizás lo expresan de una manera agresiva y no entienden el daño que podrían hacer, no, no solamente en el presente, sino en el futuro a esa persona, con la que ellos no reaccionaron tan bien, entonces al momento de, al momento de ellos aquí, en el mismo colegio, eh, solucionar los conflictos, eso es lo que ellos hacen, como que no se saben expresar o que como ven que, como ven,
3. ...Repito, vienen de familias un poquito carente de muchos valores, que eso también se le trata de, de ayudar, el colegio, a formarlos, pero es que, usted sabe que eso es de base, como una base, entonces al ellos todavía no poseerlo, ellos como que se pierden en ese entorno y tienen reacciones violentas y agresivas, a veces, ehh, se hieren, no solamente con palabras e incluso no saben como reaccionar ante, ante profesores o ante cualquier crítica,
4. O sea, nosotros tenemos ejemplos de personas de, de antes de comenzar el proyecto que hasta porque el profesor le dijera que: "No mi hijo, pero eso no fue lo que yo te puse a hacer" reaccionaban de una manera un tanto fuerte, entonces es chocante,

²¹⁰ Las intervenciones de la entrevistada se han dividido en capítulo para que puedan ser citadas y consultadas con facilidad.

²¹¹ A los profesores entrevistados se les ha dado un cuestionario que estudiaron previamente buscando una implicación investigativa en el proceso de entrevista. El diálogo se ha realizado con ese cuestionario en la mano de los dos participantes.

porque simplemente no saben expresar la idea, entonces de una forma u otra, eh, los educadores que aquí, bueno en ningún colegio no pasan por ningún proceso, yo quiero decir, no entienden lo que es el programa y a veces sí le dan las esperes a algunos profesores, pero a veces no, entonces, ellos también reaccionan de una manera que no sería la apropiada, o sea, que de una forma u otra, incluso los mismos profesores eh, facilitan a esas reacciones violentas en los chicos, o no les expresan las ideas, que yo creo que es el mayor problema, no les expresan las ideas, de una forma clara, para que ellos las comprendan,

5. Porque son adolescentes, o sea, yo siempre he dicho que los adolescentes son los que no son niños y no son adultos, entonces ellos se encuentran envueltos en ese qué soy, o sea, me tratan como a un niño, pero no puedo actuar como un niño, no puedo actuar como un adulto, porque todavía no tengo las condiciones para ser adulto, entonces yo creo que esa es la edad en la que ellos están más complicados, entonces al ellos no encontrar en nosotros mismos como, como educadores, eh, una base, una guía, un ejemplo, ellos se pierden más, entonces eh, viene este proyecto que para mí es esencial, si fuera por mí yo sé que por muchos de, de los que participan, el proyecto se hiciera en todos los colegios, incluso concibo que todavía lo, lo necesitan más las escuelas y ellos, porque es un proyecto que incentiva muchos valores.
6. Entonces cuando los muchachos van a comenzar Jolipax ellos estaban, bueno realmente, antes de comenzar Jolipax, el campamento, como ya sabes ellos tienen identidad y solidaridad, desde el momento en que ellos van a identidad, ellos comienzan a cambiar, porque incluso ellos empiezan a valorar cosas que uno como que no le da, no le pone mucha atención, como su nombre, por ejemplo; en identidad tienen un bloque que escribe tu nombre y no sé qué, entonces desde identidad ellos comienzan a ser, a tener más pilares, más base,
7. ...Eh y cuando ya ellos van a comenzar los campamentos, es un poco complicado porque de una forma u otra, Jolipax es un programa para líderes, o sea, es, es formando, bueno, yo lo entiendo así, es formando personas que también puedan luego ayudar, entonces no se toman todos los grupos; entonces de una forma u otra, si nosotros tenemos un grupo de cinco chicos, se eligen tres, técnicamente se divide un poquito, entonces ese momento es lo más fuertes para ellos comenzar, adaptarse desde el principio a que ellos van a Jolipax por ellos, para aprender ellos y no por estar con un grupo y luego soportar las críticas de los que no fueron seleccionados para ir a Jolipax, que especialmente en mi colegio, o sea, aquí se vuelve eso, todo un show, por así decirlo, o sea, cuando se publica la selección tenemos gente muy enojada porque pensaba que iba y tenemos gente que no sabe porque fulanito va y yo no voy, entonces en ese instante se complica un poquito.
8. Ya cuando ellos llegan al primer campamento que es Campal, que se unen con otro colegio, que a nosotros nos toca con un colegio que es un tanto en cuanto a clase económica ehh, están en una mejor posición que nosotros; entonces nosotros vemos

al principio, eso es cuando ellos llegan, dos grupos totalmente diferentes, tenemos uno que está asombrado con la naturaleza y que está super feliz y tenemos otro que no se quiere desmontar de la guagua, por el simple hecho de ver todos esos animales que le están pasando y que hay hierba y que, ¿yo voy a dormir en esa cabaña?, no imposible, incluso al momento de la primera cena eso es horrible para un grupo, porque ellos van a comer una sola cosa, lo que les den y cuando ya se hace la generación tenemos gente acostumbrada a comer lo que quieran, o sea, tenemos chicos muy, muy pobres que no les importa lo que le den y tenemos chicos muy, muy ricos que llevan su maleta de comida y su maleta de ropa, que no entran en las cabañas, entonces ahí es cuando ellos chocan un poquito.

9. Lo primero que hacen, o sea, no la primera actividad, pero una de las actividades centrales del viernes, el primer día que ellos están juntos, es una investigación, que técnicamente se vuelve una competencia entre dos instituciones, o sea, ellos de una forma u otra, compiten entre los dos grupos y después de esa competencia, de una forma u otra, es que ellos ya se van adaptando,
10. ...Eh, en las generaciones en las que yo he estado hay algunos que se les ha hecho más fácil adaptarse al grupo; por ejemplo, la generación cuatro eh, del Belarmino, eso fue, inmediatamente esos chicos llegaron ya eran un grupo, ellos estaban molestándose, sí, así fue que comenzó la relación, claro,
11. ...Del primer campamento lo que rompe el hielo es el rally, o sea, lo que los convierte en un solo grupo es el rally y no solamente el rally, porque en el rally se pone uno de un centro y otro de otro, sino al momento en que ellos se ven zambullidos en un lodo, que es super espeso, que ellos no saben lo que tienen adentro y tienen que pasarlo como si eso fuera lo más normal y como les dije ahorita, hay personas que en su vida han andado descalzos, o sea, nosotros en los grupos tenemos personas así, que ellos tener que meterse en su lodo, especialmente esas mujeres que van con su, su pelo de salón, eso es horrible para ellas, entonces ya ahí es cuando se empieza a romper el hielo, cuando tú ves que ellos se ven todos iguales, llenos de lodo, ahí ellos se olvidan que son dos instituciones diferentes, y de una forma u otra, es decir el ritual, ellos verse todos enlodados que los convierte en una sola generación, de ahí en adelante, ya no se menciona más que si soy del Zegrí, si soy del Juan XXIII, si soy de Educare, ya ahí ellos se convierten en una generación ya sea la tres, la cuatro, la cinco, la seis, ya, después de ese lodo ellos son una generación.
12. Eh, otra cosa especial del primer campamento es cuando ellos después de estar sumamente enlodados pasan a una noche de blanco, o sea, después de ellos verse marrones, cabello, todo marrón, pasan a una noche totalmente blanca y eso pa, eso es como una transición, que tal vez muchas personas la puedan ver como que, que no la entienden en el proceso, pero de una forma u otra hasta esos pequeños detalles ya fueron bien pensados y bien desarrollados, para que los muchachos como que de una forma u otra eh, se vayan transformando ellos mismos, porque Jolipax no es

solamente, eh, como no, no les da de una forma u otra todas las herramientas que ellos necesitan así, como no les pone el plato y la cuchara y todo, sino que ellos tienen que empezar a indagar en ellos mismos, empezar a buscar entre ellos y empezar a limpiarse ellos mismos; claro, repito, se les dan las herramientas, pero se les hace o se les impulsa, entonces eh, eh, en el primer campamento eso es lo que ven eh, solucionar conflicto y ese tipo de cosas.

13. Ya para el segundo taller, comunicación asertiva, que es para mí el mejor de todos porque ya ahí no tienen que pasar por el proceso de conocerse y nada de eso, ellos llegan ya al Bellarmino siendo una familia, eso es otra cosa, el do, el viernes cuando ellos entraron no se querían ni siquiera saludar, son dos grupos divididos, se sientan, este grupo acá y este grupo allá y el eh, el domingo cuando se van ya son una sola persona o sea, hasta lloramos porque se van a separar y ya cuando ellos vuelven a llegar a comunicación asertiva, eso es como si tuvieran diez años sin verse y es de un mes a otro, dos meses lo máximo que dura; entonces comunicación asertiva eh, y creo que es la actividad que más los marca a ellos,
14. ...Eh, siempre que cambian a, siempre que cambian al personal de Jolipax que, que ese es el punto negativo me cabe mencionar, que el personal se cambia mucho y no es una persona que se entrena, o sea, que no es una persona que pase por los cuatro talleres antes de comenzar él, sino una persona que llega a Campal sin saber qué es lo que tiene que hacer, o sea, sabe porque hay libros y eso, pero usted sabe que más con, con adolescentes, más que lo que pueda decir un libro es la experiencia empírica, es lo que tú aprendiste con ellos porque sobre esa marcha es que se van corrigiendo los errores.
15. Entonces lo que marca, yo creo que lo que los marca a ellos para siempre es la actividad de desarrollo y decir que es sobre “corazones”, donde, bueno se ha cambiado la temática para eso, pero donde ellos tenían que eh, darle la forma que ellos quisieran a su corazón y decir por qué tenía esa forma y ahí es cuando ellos técnicamente se terminan de conocer y esas personas como que, o sea, se les impulsa a decir cuáles son las heridas que tienen, que ya ellos quieren sanar y ahí es cuando especialmente uno se da cuenta de eh, de las carencias que tienen los chicos, o sea, ahí es que ellos cuentan si se les murió su papá, que, las cosas negativas que pasan en su vida, las cosas de ellos mismos, que les han herido, eh, ellos, técnicamente ellos se desahogan ahí, ellos encuentran un espacio para ser ellos mismos y de ahí en adelante es cuando ellos se sienten en confianza de decir cualquier cosa, especialmente las ES.PE.RE., porque saben que tienen ya alguien que técnicamente lo, lo resista, o sea, alguien que los ayuda, alguien que los va a escuchar, entonces entre ellos mismos se convierten en técnicamente un grupo de apoyo, para ellos mismos; entonces esa yo creo que es la actividad, para mí, y he ido como a tres generaciones y yo creo que esa es una de las actividades mejores,

16. ...Bueno cada, cada taller tiene una, Campamentos es lo del lodo, lo del rally, En Comunicación Asertiva, que para mí es una de las mejores, es lo del Corazón, porque eso para ellos es como, como me voy a desahogar, voy a decir todas las cosas negativas que yo tengo dentro y ya después que tú técnicamente te liberas de todas esas cosas negativas, de una forma u otra ya tú estás abierto para lib, para curar eso y para poder ayudar a otras personas a curarlos, que por lo menos con este colegio, eso es lo que pasa.
17. Después que ellos llegan de los talleres, ellos tienen la capacidad de ayudar a sus compañeros, a los que no han ido a Jolipax y tienen la capacidad de ayudar a sus familiares, porque como ya especifique son familias muy complicadas, yo creo que los adolescentes y, y bueno, en general el mundo, lo que, lo que, el peor, el peor problema es la familia; que tenemos familias desunidas, familias que no son educadoras, familias que no transmiten valores y entonces ellos encontraron un lugar donde los formen, un lugar que los ayude a que ellos mismos creen sus familias, o sea, que ellos mismos puedan ayudar a sus familias y entonces comunicación asertiva y ¿qué más?
18. Bueno eh, la actividad del sábado, a ellos les gusta muchísimo, que se les hace unas premiaciones, eh, en cuanto a temáticas, todos los talleres son muy cargados, sumamente cargados, todos, y a veces tú ves que los chicos están como que eh, que no dan para más, ellos resisten porque se hace una muy buena selección y se llevan realmente a personas que son líderes y que van a estar allá para aprender, pero son muy fuertes los bloques y muy poco el tiempo y entonces, en cuanto a eso, ellos quedan agotados, pero, eh, por lo menos aprenden todo, o sea todo el material que se les da ellos, eh, lo dominan y se los dan de una manera tal que ellos, que se quedan con eso, pero de que es muy cargado, es muy cargado.
19. Ya cuando van para las esperes, que es la escuela de perdón y reconciliación, eh, en perdón, yo creo que es lo que más, lo que más lo marca a ellos es la entrada de perdón, es una de las cosas que, eh, que se hace como si fuera una discusión entre los mismos guías y el personal que, que está dando el taller y eso para ellos es como, los desequilibra por un segundo, cómo, cómo tú vas a ver a las personas que nos están guiando, matándose entre ellas, entonces ya ahí es cuando ellos comienzan a reconocer que es lo que es el perdón, que para ellos es sumamente chocante cuando, bueno, al último grupo se los dio el Padre Chepe, cuando el Padre Chepe viene y les dice: "bueno, porque perdonar es un recordar sin dolor", ¿cómo yo voy a recordar algo que me duele sin dolor?, o sea, eso para ellos, ellos entender esa definición, eso para ellos es difícilísimo.
20. Y de ese taller eh, bueno cosas que los marcan, muchísimo, es una actividad que se hace con una silla, que se les dicen que se imaginen que ellos tienen a la persona como que más los ha herido adelante y que traten de hablar con esa persona y tú ves personas llorando, cuando en realidad no tienen a nadie adelante, la silla vacía, creo

que sí, que así es que se llama esa actividad y esa es una actividad que los marca muchísimo, muchísimo, eh bueno, perdón, imagínate, les están enseñando a perdonar, les están dando herramientas para poder purificar su propia alma y eso para ellos es como, como todo nuevo;

21. Son cosas que ellos no entienden y que tienen que aprender y que se les enseña a dominar de una forma u otra, tienen actividades muy buenas, yo creo que lo mejor de los talleres, con lo que ellos más se quedan, más que con lo que nosotros les hablamos, es con esas dinámicas que se les hacen, por ejemplo, la de la tablita y el clavo o la de arrugar la hoja de papel y luego mira tú no puedes volver a ponerla el estado en que estaba, así quedan los corazones de las personas cuando los han herido, son esas las cosas que a ellos se les quedan marcadas para siempre o sea, yo tengo, conozco personas de la generación primera, que yo nunca me involucré con esa generación, yo todavía no trabajaba acá y son personas que te pueden decir: “oye, lo que más me marcó fue esto, esto y esto” y tú siempre vas a escuchar que son esas dinámicas, las que los marcan, los marcan en realidad.
22. Entonces, ya en cuanto a (taller de...) Reconciliación eh, es fuerte para ellos, también, eh, incluso todavía hay personas que están terminando de digerir lo del perdón, entonces es como, no es solo como reconciliarte con otras personas, sino como tú también aprender a reconciliarte contigo mismo, porque son niños que, que muchos de ellos ni siquiera se perdonan el nacer, por el simple hecho de que ellos suponen que ellos son un problema para su familia, entonces, reconciliarse con ellos mismos, eh, es fuerte para ellos, eh, ahí ellos tienen una actividad que los marca muchísimos, que es que ellos se pasan media mañana decorando un jarrón y pintando su jarrón, pensando que eso va a ser un recuerdo de su vida y vienen como que les hacen técnicamente un drama y les dejan caer este jarrón y se los rompen en mil pedazos y, no obstante, también se lo hacen pegar y arreglarlo y ponerlo idéntico como estaba en un principio, eso para ellos es algo que los marca, pero ya usted sabe.
23. Y otras de las actividades que es de comunicación asertiva, que repito, para mi es una de las mejores que los marca muchísimos es una actividad de los colores, que cada uno tienen un color, son rojo, azul y blanco, es opcional, el color, entonces el rojo es más o menos la ira, el blanco es como la ignorancia, el no me importa nada de lo que está pasando a mi alrededor y el azul es una persona que te está contando algo que le pasó, algo fuerte y entonces tú tienes esos tres grupos que ninguno de los tres sabe que les toca decir al otro y que supone que el otro va a estar ahí para escucharlos, entonces cuando les toca hablar al que le toca hablar, ahí uno que les está diciendo: “ay a mí no me hable de eso, que yo no te quiero escuchar”, no se cuántas cosas y ahí otro que lo están ignorando completamente, es una actividad en la que todos los guías tienen que estar totalmente eh, a disposición y totalmente preparados porque si se salen de control, o sea, tienen que ser en un ambiente controlado,

24. Por eso Campamento es el peor, el campamento es el peor de los talleres, el campamento solamente es bueno para Campas, para los talleres, el Belarmino, porque el ambiente tienen que ser controlados, tú no sabes como pueden reaccionar uno de esos muchachos cuando está contando algo que realmente le duele y está escuchando a una persona insultándolo y a otra ignorándolo, entonces técnicamente ese es un, un choque con la realidad, cuando a mí me tocó hacer esa dinámica, que yo era la persona que ignoraba, eso fue horrible para el grupo que le tocó estar conmigo porque yo soy su mami Kathy, entonces mami Kathy ignorándome, o sea, que son cosas que, que les da una vista a la realidad y de una forma u otra, una vista a los que ellos no pueden ser en el mundo.
25. Entonces eso, déjame ver, eh, repito, eh, yo creo que una de las actividades que más hondo les toca son esas la del corazón, porque ellos se abren ellos mismos, ellos se expresan y todas las actividades que mencioné de una forma u otra son una secuencia y van dejando huellas en ellos, eh, cuando ellos eh, después de cada taller y de Campas, ellos ya tienen una actitud diferente, o sea, no, puede que quizás uno no tome todas las herramientas, pero se quedan por lo menos con una sola herramienta y eso los ayuda no solo a la resolución del conflicto, sino eh, a cómo tú evitar que dos personas tengan un conflicto, cómo tú poder resolver algo, a ellos se les dan muchas herramientas.
26. Ahora, ¿que qué es lo negativo del programa?, pues el no seguimiento, o sea, yo les puedo asegurar, eh y lo puedo decir con toda mi boca, que ahora vamos al Belarmino y no se sabe quién fue la primera generación, entonces les damos herramientas hermosas y desarrollamos en ellos un potencial increíble, que dejamos apagar de una forma u otra, porque luego no se les da ese seguimiento, no se desarrolla un programa, o sea, ¿qué pasa?, después que los niños salen del colegio, ya, ellos saben que son Jolipax por todo lo que les tocó el programa, por todo lo que aprendieron en el programa, pero no hay algo más que ellos puedan hacer, o sea, no se ha desarrollado un, un programa de egresados, no se ha desarrollado algo que puedan hacer ellos, un voluntariado, que son cosas que ya se deberían de formar, porque entonces estamos formando chicos, ok., ellos ayudan y ellos ya tienen herramientas y siguen desarrollándose, pero sería muy, muy chulo que ellos tuvieran su propio voluntariado, que se quedarán ya en contacto con las cosas que han aprendido, eso es como que yo estudie derecho y ejerza psicología,
27. o sea, técnicamente esto una escuela, Jolipax es más que un programa, Jolipax te enseña normas de vida, Jolipax es técnicamente un guía, entonces yo me quedo con el libro guía, pero muchos de esos muchachos de la segunda, de la primera generación, que son ya los que tienen un tiempo, que se quieren involucrar, no encuentran cómo, ni dónde, no solamente porque ya no es el mismo personal que estuvo con ellos, sino porque aunque tenemos las puertas abiertas en Jolipax, no les tenemos nada preciso en los que ellos puedan ayudar, ¿me doy a entender?. repito, no, no tienen algo que hacer después,

28. ...O sea, el programa tiene que trascender, tiene que crear algo para los chicos, tiene que crear un voluntariado, tiene que crear cursos extras, porque esos líderes no se pueden quedar simplemente con las herramientas que se les dan en Jolipax, que son buenas y que son muchas, pero que no son suficientes, o sea, eh, un líder se va innovando, incluso el mismo programa de Jolipax se va innovando y esas herramientas que se les están dando ya a los chicos que están ahora, que pertenecen a la generación seis y la generación siete que es la que estoy dando con el colegio, ya no son las mismas herramientas de una forma u otra que se les dio a la generación uno, porque se va creciendo, entonces esos chicos de la generación uno, nosotros ni siquiera tenemos contacto con ellos y yo creo que eso es lo, lo único negativo que todavía se tiene en el programa, que todavía no se ha desarrollado algo que trascienda con el programa y con los chicos.
29. Y luego que los chicos terminan Jolipax, o sea, los cuatro, los tres talleres de Campas, eh, se ve el cambio, totalmente, o sea, en cuanto a los cursos, eh, eh, tuve personas que se vivían matando, incluso con los propios profesores y entre ellos mismos, pero ya tú ves los cursos más tranquilos y tú los escuchas a cada rato diciendo dizque: "Hey, tienes que expresarte, porque acuérdate lo que aprendimos en comunicación asertiva", o sea, ellos mismos recordándose entre ellos mismos: "Hey, aprendimos esto y esto, vamos a ver, vamos a ponerlo en práctica" o ellos mismos si tienen un problema, que si ven que si alguien tienen un problema, van y se sientan con esa persona y hablan con esa persona y a que ti no te da miedo, porque tú sabes que no le van a dar un mal consejo, porque ya son hábiles para dar consejos, para ayudar;
30. entonces eh, en cuanto a su desarrollo con los profesores, repito, los profesores a veces no entienden el proceso que están viviendo los chicos y eso no ayuda mucho, pero ya en cuanto a eso se disminuye, eh, incluso se comienzan a llevar mucho mejor entre ellos, con el personal, entre sus familias, nosotros tenemos un padre que nos preguntaba dizque: "¿Qué fue lo que le hicieron a mi hijo?, porque yo tenía un hijo que no paraba en mi casa, que era violento, que siempre vivía discutiendo porque él quería ser el que hablara, él quería ser el líder", porque tú les enseña también que como líder el no puede querer imponerse, eh, incluso Jolipax les da técnica de expresión oral, o sea, no explícitamente, pero se les enseña a expresarse y eso es esencial, tú puedes expresar una idea de una forma tal que nadie la malinterprete, se les enseñan técnicas de negociación, que eso es básico para resolver un problema, se les enseña a ser árbitros, de una forma u otra, se les enseña a ser conciliadores, o sea que, repito, Jolipax es una universidad.

(Se oyen unas voces).

Entrevistador: Vamos a agregarle los elementos ¿qué tú mejorarías en el programa de Jolipax, y ¿cómo ésta influyendo actualmente en los chicos en la escuela?

31. **Entrevistada:** Bueno, yo creo que en cuanto a mejorar, lo de los bloques, que son muy pesados y cuando tú trabajas con adolescentes, tú tienes que ser un poco dinámico, o sea, esa es una forma para que ellos capten la información más fácil y más rápido, entonces a veces, son muy pesados los bloques, a veces tenemos mucha información para dársela, eh, en un solo campamento, en un solo taller, a veces son muy, muy cargados y bueno, eh, déjame ver, yo creo que podemos mejorar, eso que dije al principio del personal, porque eso influye en los chicos, o sea, ellos inmediatamente se dan cuenta cuando una persona no sabe lo que está haciendo, entonces ellos se sienten un poquito perdidos y, en cuanto a lo que dije ahorita, que debería de desarrollarse algo que trascienda con Jolipax, que los chicos no se queden en los cuatro talleres, porque incluso se debería estar desarrollando en el cuarto y no se está desarrollando, lo que es convivencia, que hasta eso se ha dejado de lado y era sumamente importante, entonces el seguimiento es esencial que se mejore con eso o sino el programa no va a trascender, y, ¿cuál fue la otra pregunta?

Entrevistador: ¿Cómo están influyendo los frutos de Jolipax en la escuela?

32. **Entrevistada:** Bueno, eh, los frutos de Jolipax es, eh, es como, como si nosotros creáramos minis, minis psicólogos, en cuanto a que ellos mismos resuelven, ellos mismos ven, buscan cuáles son las personas, se vuelven investigadores, ven quién tiene un problema y lo solucionan de una forma u otra y yo estoy hablando de que buscan, no es que buscan solamente personas de su propio curso o personas que ya pasaron el proceso, sino a esas personas de primero y de segundo que todavía no han pasado por ningún proceso de Jolipax y que necesitan de eso;

33. ...entonces nosotros los vemos que, que incluso se convierten en parte esencial del centro, porque nos ayudan de una forma tal, porque, yo como bibliotecaria o yo como asistente de pastoral, hay cosas que yo no puedo ver, hay situaciones que yo no puedo ver, pero ellos como personas que se mezclan en el mismo grupo, ellos sí están totalmente en contacto con esas personas, entonces de una forma u otra ellos relacionan confianza con esa persona y pueden ayudar a esa persona más rápido y más fácil que yo, que soy un tercero ajeno a la situación;

34. entonces, repito, ellos se convierten en conciliadores, o sea, yo recuerdo como era el centro antes de Jolipax, porque yo estudiaba aquí y es totalmente diferente, o sea, disminuyen los problemas entre el estudiantado, disminuyen los problemas con los profesores, disminuyen eh, los niños tristes en recreo, porque tú ves que cuando hay una persona triste, ahí está el grupo entero “qué vamos a hacer”, ve tú Winni, habla con no sé quién, o sea, de una forma u otra, Jolipax se convierte en una parte esencial de los centros que lo tienen, yo particularmente no sé cómo se trabajaría si Jolipax no fuera parte del centro, porque sí el centro da muchísimo, nosotros muchas pastorales que nos pueden ayudar, pero nosotros nos quedamos en lo general, Jolipax crea personas que transmiten eso o sea, yo puedo darle el conocimiento, pero yo le doy el conocimiento al grupo de la pastoral, Jolipax le da ese conocimiento a los

chicos y los enseña que ellos tienen que trascender, que ellos tienen que ayudar, que ellos no se pueden quedar con eso adentro, que lo que les están enseñando es a ser líder de paz, a ser un conciliador, a ser tolerantes, entonces, todo esto es lo que ellos ponen en práctica aquí, o sea, ese es el primer entorno en el cual ellos ponen en práctica todo lo que ellos aprenden en Jolipax.

Entrevistador: Bueno, no me queda nada más que darte las gracias por tu tiempo y por tu apertura.

35. **Entrevistada:** Siempre a la orden.

Entrevistador: Entonces, nada, no te voy a quitar más tiempo, gracias de verdad, desde lo profundo.

36. **Entrevistada:** Siempre a la orden.

ANEXO NO. 16

Comportamiento GRUPO CONTROL frente a conflictos

Desempeño General de las respuestas del frente a conflictos. Grupo Control

Niveles	No.	Porcentaje de respuestas
Desfavorable en extremo	16	4.8%
Desfavorable	64	19.2%
Confuso	75	22.5%
Favorable	87	26.1%
Favorable en extremo	91	27.3%
Total	333	100.0%

Tabla respuestas FEMENINAS frente al conflicto. Grupo Control

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	9	56.3 %	5.2 %	2.7 %
Desfavorable	33	51.6 %	19.0 %	9.9 %
Confuso	38	50.7 %	21.8%	11.4 %
Favorable	44	50.6 %	25.3 %	13.2 %
Favorable en extremo	50	54.9 %	28.7 %	15.0 %
TOTAL	174		100%	52.3 %

Tabla respuestas MASCULINAS frente al conflicto. Grupo Control

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	7	43.8 %	4.4 %	2.1 %
Desfavorable	31	48.3 %	19.5 %	9.3 %
Confuso	37	49.3 %	23.3 %	11.1 %
Favorable	43	49.4 %	27.0%	12.9 %
Favorable en extremo	41	45.1 %	25.8 %	12.3 %
TOTAL	159		100%	47.7%

Tabla de respuestas de jóvenes de 16 años frente al conflicto. Grupo Control

NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en	9	56.3 %	7.0 %	2.8 %

extremo				
Desfavorable	24	40.0%	18.8 %	7.6 %
Confuso	29	42.6 %	22.7 %	9.1 %
Favorable	24	28.6 %	18.8 %	7.6 %
Favorable en extremo	42	47.2 %	32.8 %	13.2 %
TOTAL	128		100%	40.4 %

Tabla de respuestas de jóvenes de 17 años frente al conflicto. Grupo Control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	7	43.8 %	4.4 %	2.2 %
Desfavorable	29	48.3 %	18.4 %	9.1 %
Confuso	35	51.5 %	22.2 %	11.0%
Favorable	48	57.1 %	30.4 %	15.1 %
Favorable en extremo	39	43.8 %	24.7 %	12.3 %
TOTAL	158		100%	49.8%

Tabla de respuestas de jóvenes 18 años frente al conflicto. Grupo Control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0%	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	7	11.7%	22.6 %	2.2 %
Confuso	4	5.9 %	12.9 %	1.3 %
Favorable	12	14.3 %	38.7 %	3.8 %
Favorable en extremo	8	9.0 %	25.8 %	2.5 %
TOTAL	31		100%	9.8 %

ANEXO NO. 17

Comportamiento GRUPO CONTROL frente a la violencia

Desempeño de las respuestas del frente a violencia. Grupo Control

Niveles	No.	Porcentaje de respuestas
Desfavorable en extremo	3	1.4%
Desfavorable	14	6.7%
Confuso	39	18.8%
Favorable	63	30.3%
Favorable en extremo	89	42.8%
Total	208	100.0%

Tabla de respuestas FEMENINA frente a la violencia. Grupo control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0 %	0.0%	0.0 %
Desfavorable	6	42.9 %	5.6 %	2.9 %
Confuso	21	53.8 %	19.4 %	10.1 %
Favorable	29	46.0 %	26.9 %	13.9 %
Favorable en extremo	52	58.4 %	48.1 %	25.0 %
TOTAL	108		100%	51.9 %

Tabla de respuestas MASCULINAS frente a la violencia. Grupo control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otro sexo	B. % del nivel frente al mismo sexo	C. % parcial del sexo frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	3	100 %	3.0 %	1.4 %
Desfavorable	8	57.1 %	8.0 %	3.8 %
Confuso	18	46.2 %	18.0 %	8.7 %
Favorable	34	54.0 %	34.0 %	16.3 %
Favorable en extremo	37	41.6 %	37.0 %	17.8 %
TOTAL	100		100%	48.1%

Tabla de respuestas de jóvenes de 16 años frente a la violencia. Grupo Control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en	2	66.7%	2.5 %	1.0 %

extremo				
Desfavorable	4	33.3%	5.0 %	2.0 %
Confuso	12	33.3%	15.0 %	6.1 %
Favorable	23	37.1%	28.8 %	11.6 %
Favorable en extremo	39	45.9 %	48.8 %	19.7 %
TOTAL	80		100%	40.4%

Tabla de respuestas de jóvenes de 17 años frente a la violencia. Grupo Control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	1	33.3 %	1.0 %	0.5%
Desfavorable	8	66.7 %	8.1 %	4.0 %
Confuso	18	50.0 %	18.2 %	9.1 %
Favorable	37	59.7 %	37.4 %	18.7%
Favorable en extremo	35	41.2%	35.4 %	17.7%
TOTAL	99		100%	50.0%

Tabla de respuestas de jóvenes de 18 años frente a la violencia. Grupo Control				
NIVELES	No.	A. % del nivel frente al otras edades	B. % del nivel frente a la misma edad	C. % parcial de la edad frente al total del nivel
Desfavorable en extremo	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Desfavorable	0	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Confuso	6	16.7 %	31.6 %	3.0%
Favorable	2	3.2.%	10.5 %	1.0 %
Favorable en extremo	11	12.9 %	57.9 %	5.6 %
TOTAL	19		100%	9.6%