

EL SOFTWARE SOCIOGRAMA Y LOS SENTIDOS DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS DE BARCELONA

SOCIOGRAM SOFTWARE AND THE SENSES OF VIOLENCE IN SCHOOLS OF BARCELONA

Sergio Kodato¹

Maria Jesús Comellas²

Éder Aparecido de Paula³

Alexandre da Silva de Paula⁴

Resumen: Este es un estudio de las representaciones y sentidos de violencia escolar, resultantes de la intervención del Observatorio de Violencia de Catalunya, con profesores de Barcelona (España), no intento de manejar las relaciones sociales en sala de aula, a partir de la aplicación del instrumento sociograma. Esa estrategia permite el análisis sociométrica de la dinámica de grupo que se constituye en aula, para la detección de los factores que pueden ser considerados inadecuados al proceso de socialización y, por lo tanto, constituyen se mientras factores de riesgo generadores de violencia en las relaciones pedagógicas. Esto compromete el proceso pedagógico y aprendizaje de segmentos significativos de alumnos, que acaban se constituyendo en el grupo de puertadores de “disturbios psicológicos y pedagógicos” o mejor de vulnerabilidades.

Palabras-clave: Observatorio. Software sociograma. Violencia. Sentido e Proceso pedagógico.

1 Doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano/ USP. Departamento de Psicologia e Educação, USP-RP.

e-mail: skodato@ffclrp.usp.br

2 Professora Titular. Departamento de Pedagogia Aplicada, Universidade Autônoma de Barcelona.

e-mail: mjcomellas@grode.org

3 Especialista em Educação a Distancia pela UNIP. Centro Universitário Moura Lacerda e da UNIESP. e-mail: eder.paula@etika.eti.br

4 Doutorando em Psicologia pela USP/FFCLRP-RP. Centro Universitário de Votuporanga e IFSP.

e-mail: aledpaula@ifsp.edu.br

Abstract: This is a study of representations and meanings of school violence, resulting from the intervention of Violence Observatory of Catalunya, with teachers from Barcelona (Spain), attempt to manage social relations in the classroom, from the application of sociogram instrument. This strategy allows sociometric analysis of group dynamics that is established in classroom, for the detection of the factors that may be considered unsuitable to the socialization process and, therefore, constitute it as risk factors of violence in pedagogical relationships. This compromises the teaching and learning process of significant segments of students; they just are fast becoming suffering group of “psychological and pedagogical riots” or better for vulnerabilities.

Key words: Observatory. Software sociogram. Violence. Sense and Teaching process.

Introducción

La sociedad española vive hoy el dramático paradoja de la inmigración; según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas-INE eran 3.730.000 personas el 01 de enero de 2005, que corresponde a 8,4% de la población total, con una entrada anual de 500.000 inmigrantes. Si por un lado los inmigrantes se habían constituido en fuerza de trabajo que ayudó el crecimiento acelerado de la economía española, por otro los problemas de habitación, salud, educación y ocupación para ese segmento, provoca en los segmentos más tradicionales sentimientos xenófobos, racistas y una asociación creciente entre inmigración y criminalidad.

¿Cuál la repercusión de ese fenómeno en el proceso de socialización y interacción en el clima y ambiente escolar? Investigación realizada por la Universidad de Granada concluye que el 63% de los alumnos de 12 a 14 años cree en la igualdad. Sin embargo, una porción de 27% de los escolares demostraron predisposiciones a las concepciones discriminadoras y unos

10% lo presentaron de un modo manifiesto o abierto.

Se busca en este estudio analizar las representaciones y fenómenos de violencia escolar en la sociedad española y comprender los dilemas del control social, preventivo, institucional y comunitario. Investigamos las modificaciones en la constitución de ese objeto social en una sociedad avanzada, como son ecuacionados los problemas educacionales vinculados a la violencia, y cuales estrategias son construidas por actores, instituciones y discursos: intimidación, humillación, crueldad, violencia; criminalización de la indisciplina, control pedagógico, tecnologías de enseñanza y de poder, mediación, resolución de conflictos y la representación del colectivo.

Delante de ese complejo tema, la violencia en suyas varias formas y finalidades, buscamos en las investigaciones factores tanto referentes a la propagación de la agresividad en el plano de las relaciones grupales, cuanto institucionales. De acuerdo con Santos (2002, p. 46), “[...] la comprensión de la fenomenología de la violencia puede ser realizada a partir de la noción de una microfísica del poder, de Foucault, o sea, de una red de poderes que permea todas las relaciones sociales, marcando las interacciones entre los grupos y las clases”. Se configura una “microfísica de la violencia” en la vida cotidiana de la sociedad contemporánea, que legitima y sustenta la violencia general.

¿Cuáles son las consecuencias de nombrar el fenómeno de la agresividad y desorden escolar como violencia? De acuerdo con Mooij (1997), es excesivamente radical el uso del término violencia para lo que acontece en las escuelas; el sugiere el término comportamientos anti sociales entre los propios alumnos y entre alumnos y profesores, que también es genérico e impreciso, pero indica el problema a ser enfrentado.

En las investigaciones en violencia escolar hubo el predominio del mirar europeo, incluso porque el ‘objeto’ fue constituido en el interior de investigaciones de Debarbieux, Blaya, Montoya, sus seguidores latino

americanos como Furlan, Abramovay. Son estudios estadísticos sobre ocurrencias de violencia y percepciones de riesgo de victimizaciones, en diferentes contextos culturales. Con ellos aprendemos que la práctica científica envuelve riesgos y puede ser ‘usada’ a servicio de lo imaginario del miedo e industria de la seguridad.

La importancia de los estudios de levantamiento de opinión de la comunidad escolar en varios países, la investigación de la percepción de riesgo de alumnos y profesores apunta para inseguridad y miedo creciente, en escala global. El Observatorio Europeo siempre mostró la importancia de la articulación de las diversas instituciones públicas y organismos comunitarios, en los programas de prevención de violencia. Lo que nos mira en ese caso es la globalización del objeto, la necesidad de acumulación de conocimientos a través de una red envolviendo educadores y científicos.

Comellas (2005) llama la atención sobre el hecho de que en Inglaterra a pesar de los casos de violencia escolar ser en mínimos, se caracterizan por la extrema gravedad, conducta antisocial e historia de violencia familiar. El fenómeno de los ‘hooligans’, fanáticos y violentos hinchas de fútbol, muestra la asociación entre violencia, agresividad y placer. El sentido de la existencia estaría en los enfrentamientos sangrientos con grupos rivales.

Todo eso en un contexto de especulación en torno a la violencia, para la que concurre la valorización mediática de modelos sociales violentos en las películas, en los vídeo-juegos, la apología de la violencia en determinados estilos de canciones como el rock pesado, se llegando la elección de líderes que encarnan y simbolizan la violencia, como el gobernador del estado de California.

En los EUA los homicidios en serie, como Columbine, indicaron el poder constitutivo del fenómeno del “bullying”, la intimidación y humillación del más débil o diferente, tomado como “víctima del

sacrificio”. La venganza del “chivo expiatorio” es tramada por largos periodos de tiempo, siendo espectacular en su acto de realización, para la necesaria “catarsis del terror”.

En mayo de 2005, una niña de 11 años mató a su compañera de escuela en Japón, usando un estilete, por haberse irritado con un mensaje recibido por la Internet, comentando su exceso de peso. El hecho ilustra trágicamente la violencia y tensión en el ambiente escolar, que alcanza uno en cada 12 alumnos en el mundo, de acuerdo con estimativas del Observatorio Internacional de la Violencia en la escuela.

Según Pereira (1998), los episodios de violencia en las escuelas en Japón se relacionan a las necesidades de éxito imperativo y la presión venida de padres y profesores, que acaban por victimar intensamente a los fracasados. Pero los victimados resentidos clamando por venganza, acaban por engrosar los innúmeros casos de violencia filial, que redundan en muertes de padres y profesores.

El Observatorio Internacional reconoce que no tiene datos listos sobre la situación en los diversos países que componen la red. La falta de estadísticas y el desconocimiento de la violencia en las escuelas son comunes a muchos países, de acuerdo con Debarbieux (2001). Las fuentes oficiales, cuando existen, no permiten percibir la amplitud de esos acontecimientos, alerta. El autor citado analiza los datos de Francia, país en que comparó las estadísticas ofrecidas por el Estado, basadas en las denuncias de alumnos, y las obtenidas por el observatorio, resultantes de entrevistas con estudiantes y profesores, en 1998 y 1999.

De acuerdo con las investigaciones del observatorio europeo, solo 3,8% de los alumnos nunca habían sufrido ningún tipo de violencia en la escuela (DEBARBIEUX, 2001). Se llama clima escolar a la cualidad de las relaciones entre las personas que conviven en ese ambiente. Para analizarlo, el observatorio entrevistó a 3.270 alumnos en Francia, 1.545 en Inglaterra y 1.176 en España. Todos de escuelas públicas urbanas-

donde ya se sabe que el riesgo de violencia es mayor - y de barrios socialmente desfavorecidos.

A partir de la percepción de los estudiantes sobre el ambiente y el sentimiento de inseguridad, fue creado un índice de Clima Escolar, que varía de uno a cinco. Cuanto más alto es el valor, mejor es la situación de convivencia escolar. Los resultados confirman la noción de que, cuanto mayor es la violencia, peor es la percepción del alumno sobre el ambiente.

Al comparar los datos de víctimas de violencia en Francia, en Inglaterra y en España, Blaya (2001) identificó factores que diferencian la educación en los tres países y pueden estar relacionados a índices altos o bajos de agresiones en las escuelas. El sentimiento de inseguridad es más fuerte, por ejemplo, en países donde hay cambios muy frecuentes de profesores, que no pueden escoger la institución en que van a trabajar. Tal hecho corrobora la hipótesis de que uno de los mayores factores de protección en la lucha contra la violencia es el sentimiento de pertinencia del profesor a la escuela.

Otro punto es la noción, muy común en Francia, según la autora citada, de que el profesor no está en la escuela para educar, sino solo para enseñar una disciplina en particular. En las instituciones en que prevalece esa idea, el clima escolar se muestra inferior. Muchos alumnos, cuando son cuestionados sobre el motivo de considerar la escuela mala, respondieron que los profesores no paran para escucharlos ni les consideran como personas.

Tales datos facilitaron la elaboración de nuevas posturas y estrategias de control y prevención adoptadas por las instituciones europeas de enseñanza en pro del desarrollo de una cultura de paz, que pueden ser utilizadas como paradigmas para nuestra realidad. La escuela es un campo donde la violencia se manifiesta, pero también puede ser un espacio de desconstrucción de esa misma violencia afirma Abramovay

(2002). En nuestra línea de investigaciones, importa entender el proceso constitutivo de las representaciones y significaciones de violencia, bien como la posibilidad de su desconstrucción.

De acuerdo con Sarmiento e Marmolejo (2004), los resultados de la pesquisa de incidencia de ‘violencia entre compañeros’, han mostrado que el 75% (600) de los escolares entrevistados ha sido testigo de agresiones en su centro escolar, con la siguiente distribución por tipos: maltrato emocional, 84,3%; maltrato físico, 76,5%, vandalismo, 17,2%; maltrato económico, 10% y abuso sexual, 1,3%”. ¿Podríamos afirmar a partir de investigaciones como esa que la escuela actual es un lugar bien violento?

En Brasil, estudio realizado por la ABRAPIA (Asociación Brasileña de Protección a la Infancia y Adolescencia), muestra que 40,5% de los 5.785 alumnos de 5ª a 8ª series participantes admitieron estar directamente envueltos en actos agresivos en la escuela. Sposito (1998) analiza la evolución del fenómeno violencia en las escuelas, desde los atentados al patrimonio escolar, hasta la utilización de artefactos explosivos, tóxicos y presencia de armas, mostrando la estrecha articulación entre el fenómeno y la evolución de la crisis social y económica.

Una investigación hecha en Portugal con 7.000 estudiantes mostró que, aproximadamente, uno en cada cinco alumnos (22%) entre 6 y 16 años ya fue víctima de bullying en la escuela. La investigación mostró también que los lugares más comunes de ocurrencia de malos tratos son los patios de recreo (78% de los casos), seguidos de los pasillos (31,5%) (FONSECA, 2004). En Inglaterra, una investigación de la ONG Young Voice y publicada en el libro “Bullying in Britain”, mostró que, a pesar de existir una ley que obliga a las escuelas a prevenir el bullying, los estudiantes no están satisfechos con los resultados.

De acuerdo con Comellas (2005), en España el nivel de incidencia de factores de riesgo que pueden determinar un proceso de socialización poco positivo y que, en algunos casos pueden estar entre los factores que

desencadenan la violencia han aumentado; la autora clarifica que no se trata del bullying, ya que las mismas conductas si se dan en el seno familiar ya no son consideradas como tal. Igualmente cuando las reacciones y conductas van dirigidas a los adultos de la familia se permiten actitudes que aunque no son consideradas inadecuadas no tienen la misma interpretación por ser consideradas como propias de la infancia y la adolescencia.

Sin embargo reducir el complejo fenómeno de la violencia escolar al bullying es permanecer en la superficialidad de quien solo mira en la apariencia del fenómeno y no su esencia. Es preciso atender para las características singulares de la violencia institucional, en un país desarrollado y otro, en desarrollo. Parece que la violencia de la escuela como institución no puede ser desconsiderada, pues en el mal trato al alumno, en el “trabajo penoso” del profesor, de acuerdo con Madeira (2000), la principal víctima acaba siendo el proceso pedagógico y la escuela pierde su sentido mayor de conocimiento.

Para Sposito (2001, p.100), “[...] la propia escuela, como campo de conflictividad que configura la interacción entre jóvenes e instituciones del mundo adulto, debe ser investigada y sometida a la crítica”. Según Comellas (2005, p. 90),

[...] desde diferentes puntos de vista (prensa, profesorado, familia, alumnado u otros colectivos) se interpretan las conductas (agresivas) de forma básicamente a culpabilizar a los menores y sus familias y ésta se encuentra a menudo, en el foco de problema.

A partir de esta percepción y análisis superficiales, se establecen actuaciones paliativas, puntuales, con medidas de contención sólo a corto plazo, sin que se contemple el proceso que ha conducido a la situación actual desde una perspectiva sistémica. Por tanto dichas actuaciones tendrán una eficacia muy limitada y, a largo plazo, incluso “... podrían ahondar más en el problema”.

Todavía de acuerdo con la autora citada:

[...] lo que no es posible es que desde la institución escolar no se haga un análisis global, tratando de superar los alarmismos y se valoren los cambios que se han producido en los últimos 20 años, en relación al proceso educativo, a los cambios sociales, viendo lo que es positivo y lo que debe modificarse y ajustarse. (COMELLAS, 2005, p. 91).

A partir del proceso de análisis seguido en el marco de los centros educativos se ha iniciado un análisis considerando el punto de vista de las personas agentes especialmente en el marco educativo (Comellas 2009a) y se ha planteado un enfoque a partir de la dinámica relacional del alumnado en el grupo a fin de poder detectar los factores relevantes para la prevención (Comellas, 2009b, 2007) como para la intervención (Comellas, 2010).

Para Mabilon-Bonfils (2005, p. 27):

[...] los recientes transformaciones de la escuela son estructurales, y la lista de los cambios es larga. Podrían ser incluido se puede citar, entre otras cosas, el masificación escolar, el heterogeneidad creciente de los métodos de inserción escolar de los alumnos, el estallido de los lugares de socialización juvenil, las modificaciones del reclutamiento de los profesores, la feminización de la profesión, la introducción creciendo de un informe instrumental al conocimiento, la 'crueldad douce' de la esfera comercial en la escuela, la crisis económica y las modificaciones de las necesidades del aparato productivo, la notable desviación de políticas de educación, o también las nuevas esferas sociales... Todo este, en realidad bajo la idea de 'crisis del pacto republicano'.

Para Mabilon-Bonfils (2005, p. 28), "esta subida de nuevos

protagonistas en la escuela asociada a la crisis de una escuela desencantada, constituyen pues una coyuntura favorable a la invención de la violencia escolar como objeto socio-midiático”.

Objetivos

Analizar críticamente la constitución de la red del Observatorio envolviendo universidades, escuelas, familias, con miras a hacer con que la “observación” conjunta del fenómeno de la violencia escolar, pueda redundar en la producción de investigaciones que busquen comprender los factores de riesgo envueltos en su constitución, bien como desarrollar y multiplicar las estrategias de mediación en la escuela y en aula por una enseñanza mejor.

Analizar las experiencias del Observatorio de Cataluña, el involucramiento en acciones, proyectos y programas para la mejoría de la enseñanza, y para la prevención de la violencia, especialmente en la aplicación del sociograma, una análisis sociométrica de la dinámica del aula para la detección de factores que pueden ser considerados inadecuados en el proceso de socialización y, por lo tanto, factores de riesgo generadores de violencia en las relaciones.

Método

En el sentido de permitir ese intercambio y articulación, dentro de diversas corrientes tendencias teóricas y metodológicas, la opción epistemológica se hace necesaria por el método de la investigación en acción, con la participación de los diversos agentes y colectivos implicados. Buscamos acompañar al equipo de la Gode-Observatorio de Catalunya, en sus debates, reuniones y entrevistas con los colectivos de profesores y equipos directivos de los centros educativos.

Procuramos discutir los métodos de análisis de los datos de la investigación, con miras a comprender los diversos significados, representaciones, simbolizaciones producidas por los colectivos españoles de esa región con relación a los hechos educativos y

sociales. ¿Cuáles conocimientos fueron engendrados por el Observatorio de Cataluña y en que medida ellos contribuyen operativamente para mejorar las relaciones sociales y educacionales?

Colecta de datos

La investigación fue realizada junto al Observatorio de Catalunya, vinculada a lo departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, que fue escogida teniendo como criterios: el grado de abertura para la investigación; posibilidad de acceso a los datos generados por la aplicación del sociograma, bien como las síntesis de las entrevistas y actas de reuniones realizadas por los miembros del equipo del Observatorio; disponibilidad para la observación participante de los grupos de discusión y trabajo con profesores y equipos directivas. La investigación envolvió tres fases e instrumentos distintos para cada etapa de la colecta de datos:

1- Comprensión y dominio del software sociograma, que basado en las elecciones objetivas (quien usted elegiría para hacer un trabajo contigo y quien usted no elegiría) y percepciones (quien cree que te elegiría y quien usted cree que no te elegiría), buscarse trazar un diagrama de las relaciones positivas y negativas en el grupo. Buscarse también el entendimiento de los criterios para que se establezca quienes se consideró como vulnerable a una persona en el grupo: nivel alto de rechazo del grupo; nivel alto de expansividad negativa, percepción negativa del grupo; percepción negativa personal; invisibilidad en el grupo; falta de percepción ajustada de la realidad (liderazgo no percibido; temor de ser rechazado y no serlo; y otras percepciones poco claras.)

2- Análisis de la dinámica institucional del Observatorio de Catalunya, de modo a aprender las formas de contacto establecidas entre el equipo, profesores y dirección de las escuelas y las estrategias utilizadas para el dominio del contexto en el cual se procesan las intervenciones. Observación participante de reuniones y oficinas con profesores y

equipos directivas, con miras a análisis de las reacciones a los relatos del sociograma, bien como opiniones e interpretaciones sobre los niveles de rechazos y discriminaciones. Comprensión de las demandas formuladas por los colectivos educacionales para el Observatorio, y las estrategias utilizadas para la evaluación de las actividades del organismo. La observación de los hechos más significativos, las marcas discursivas recurrentes fueran registradas en un diario de campo para posterior análisis.

3- Análisis de síntesis de entrevistas y actas de reuniones realizadas por los investigadores del Observatorio de Catalunya, para investigar las permanencias acerca del involucramiento y experiencia con episodios de violencia escolar, bien como las interpretaciones y representaciones construidas a partir de los resultados de la aplicación del instrumento sociograma.

Resultados

Han sido elegidos 25 centros educativos, teniendo como criterios: implicación del equipo directivo; implicación del profesorado que tiene la acción tutorial de los grupos de estudio (decididos por cada centro en función de las posibilidades e inquietudes); compromiso de llevar el debate en el marco del equipo docente y si es posible en el equipo de ciclo en el claustro. Los cursos seleccionados: 4º, 5º y 6º en los centros de Primaria y de 1º a 4º de ESO en los centros de secundaria.

El instrumento fue aplicado en 168 grupos, en un total de 4700 alumnos, durante el año de 2005. El análisis de los datos sociométricos indica que 30% (n=1.680) de los alumnos se encuentran en situación de vulnerabilidad y riesgo. Se verificó que los criterios para establecerse la vulnerabilidad de un grupo de alumnos tienen consistencia pero que no deben ser descartados otros indicadores que puedan ser considerados relevantes.

Los datos analizados, en este estudio, son seleccionados de los múltiples datos que se obtienen del cuestionario y destacamos:

Índice de popularidad, (IP)

El valor expresado que refleja la aceptación de la persona por parte del grupo expresada en % a partir del número de lecciones recibidas y el número de personas del grupo. Es prácticamente imposible el índice de valor 100% no siendo relevante este valor total sino poder contar con un % suficiente de personas que puedan ser afines. Se valora que a partir del 25-30% de popularidad es un índice positivo.

Índice de antipatía (IA)

Es el valor que refleja el rechazo hacia la persona por parte del grupo expresada en % a partir del número de rechazos recibidos y el número de personas del grupo. Es prácticamente imposible el índice de valor 0% no siendo relevante este valor total sino el tener % suficiente pequeño como para no tener una situación de fragilidad. Se valora que entre el 25-30% de antipatía es un índice que no debe comportar mayores riesgos.

Índice de expansividad positiva (IEP)

Es el valor expresado en % a partir del número de elecciones realizadas y el número de personas del grupo. Refleja la actitud positiva de la persona hacia los componentes del grupo. Es prácticamente imposible el índice de valor 100% y en caso de darse podría indicar una falta de comprensión del sentido de la pregunta en la que debe hacer una selección de personas ya que se plantea para realizar una actividad en grupo (Con quien quieres trabajar o hacer actividades de ocio) o inseguridad para hacer la selección. Se valora que a entre el 25-30% es un índice adecuado

Índice de expansividad negativa (IEN)

Es el valor expresado en % a partir del número de rechazos realizados y el número de personas del grupo. Refleja la actitud negativa de la persona hacia los componentes del grupo. Es prácticamente imposible el índice de valor 100% y en caso de darse podría indicar una

falta de comprensión del sentido de la pregunta en la que debe hacer una selección de personas ya que se plantea el rechazo para realizar una actividad en grupo (Con quien NO quieres trabajar o hacer actividades de ocio) o una situación de gran vulnerabilidad que sería el reflejo de un malestar de tal magnitud como para no querer relacionarse. Se valora que a medida que el índice es mayor puede ser el reflejo de las dificultades que se dan en la totalidad del grupo. Es posible un índice 0% si bien normalmente hay alguna dificultad relacional que sería interesante manifestar y en caso de no hacerlo puede mostrar una cierta inhibición.

Índice de autopercepción positiva (IAPP) y negativa

La percepción que tiene una persona de su situación en el grupo es un factor determinante de las actitudes y respuestas que pueda dar en las diferentes situaciones relacionales espontáneas o programadas por el profesorado. La autovaloración ajustada muestra que la persona interpreta con claridad las respuestas del grupo. La autovaloración es positiva (elecciones recibidas y esperadas) o negativa. (Rechazos recibidos y esperados). (IAPN)

Hubo grande correlación y concordancia entre los factores levantados por el instrumento y las percepciones de los profesores. Lo que llamó más la atención del profesorado fue la menor información que tenía en relación a la percepción del alumnado. Los resultados de la aplicación del instrumento fueron insertados a la base de datos de las escuelas, en el sentido de mejorar el análisis del sistema educativo. Se levantó la necesidad de llevar a cabo un estudio longitudinal del alumnado y mirar la evolución de las relaciones a nivel individual (en el alumnado: disminución de los factores de vulnerabilidad, mejora de la percepción y cohesión con el grupo) y nivel grupal (mejora de los índices de cohesión grupal, disminución de relaciones negativas, mejora de los estilos de liderazgo y clima de aula).

Análisis de las variables pedagógicas

En un análisis preliminar hubo correlación significativa entre adecuado rendimiento escolar y papel de liderazgo en el grupo de aprendizaje, así como entre insuficiente rendimiento escolar y alto nivel de rechazos en el grupo de aprendizaje. En relación al segmento en situación de vulnerabilidad se postula que:

En relación a los aspectos relacionales:

Poca relación con los adultos, bien como con los iguales.

Tendencia a la interferencia en la dinámica de la clase de forma desorganizada.

Higiene, aspecto general y orden en los objetos insatisfactorios.

En relación a los aspectos académicos:

Rendimiento escolar preocupante; dificultades en el cumplimiento en relación a los deberes; dificultades en el cumplimiento en relación a las normas de conducta.

Desinterés por las actividades académicas; necesitando de asistencia regular; algunos casos de expulsiones anteriores.

En relación a los aspectos familiares:

Cultura y país de origen implicando necesidad de una mayor capacidad de adaptación al ritmo académico y exigencias de competencias lingüísticas y sociales. Relaciones entre la familia y la escuela, indicando que en los casos vulnerables la familia no ofrece lo necesario soporte material y afectivo para la difícil tarea de adaptación del niño a las exigencias de un medio escolar cada vez más competitivo y hostil simbólicamente.

Análisis del discurso del profesorado

Recogido en las entrevistas en que se ha planteado el trabajo y los datos del alumnado seleccionado, empíricamente, como vulnerable. Síntesis de las marcas discursivas recurrentes, agrupadas por categorías:

Referencias a casos individuales:

“... se habla de que es conductual, depresivo”.

“... tiene buen potencial pero no rinde, se hace difícil que haya buena relación”.

“... es hiperactivo y está claro molesta y por eso no lo quieren”.

“... es una criatura que tiene mal pronóstico incluso la psicóloga que lo trata ya no sabe qué hacer”.

“va sucio y hace olor”.

“... cuando se cansa de estar solo se relaciona a golpes provocando el rechazo de los demás...”.

Demandas por atención psicológico individual:

“habría necesidad intentar hacer acciones individualizadas”.

“... pueden intervenir positivamente terapeutas particulares de los alumnos”.

“... el seguimiento de los alumnos que no tienen una conducta considerada normal”.

Referencias al nivel grupal de los alumnos:

“... no hay un alumno problema sino en el grupo hay un problema...”

“... hacer los grupos vigilantes el equilibrio de liderazgos positivos y negativos, no solo la proporción chicos-chicas, la distribución de los problemáticos o de buenos alumnos...”

“... he dicho al grupo que le [al chico rechazado] tienen que acoger, que ¡pobrecito! tiene una situación difícil...”

Demandas por cambios en las estrategias pedagógicas:

“...debido al tipo de población que está llegando a los centros, debe cambiar el tipo de organización para adaptarnos y dar respuestas a las nuevas necesidades...”

“...ofrecer más herramientas al profesorado para poder mediar e intervenir en las relaciones de grupo...”

“... los grupos son demasiado rígidos...”

Necesidad de implicar las familias en el proceso educativo:

“...siempre se puede mejorar todo pero el más difícil de llegar es la relación con la familia, ya que las preocupaciones laborales son mucho grandes...”

“...es preciso más implicación familiar al educar actitudes...”

La institución escuela y lo trabajo colectivo:

“... los proyectos y actividades de la escuela en red con en el entorno o el plano de entorno de los municipios es fundamental...”

“... cuesta mucho construir una red [de profesionales], es muy complicado... hay que implicarse...”

“... no hay costumbre de colaboración entre instituciones... hay problemas de comunicación...”

Referencias al equipo directiva y jerarquía:

“...en relación a intervención equipo directivo: poco decisivas...”

Propuestas para la tutoría:

“... hacer una tutoría más individualizada en algunos casos...”

“... la tutoría, que haya orden y respeto, comunicación, etc...”

“... reestructurar las tutorías...”

“... las [personas que se encargan] de las tutorías de primer curso de la ESO son itinerantes...”

“...nos faltan estrategias para analizar y gestionar la acción tutorial...”

Demandas por estrategias y técnicas:

“... haciéndonos llegar materiales y pautas de trabajo, y también con cursos o jornadas de formación...”

“... introducir dinámicas de grupo para trabajar aspectos relacionales con el grupo...”

“... en este sentido, nos iría muy bien conocer nuevas dinámicas de grupo...”

Demandas de formación e entrenamiento de lo profesorado:

“... orientación sobre las intervenciones concretas...”

“...fomentar la capacidad de empatía hacia los alumnos...”

“...ofrecer más herramientas al profesorado por tal poder mediar e intervenir en las relaciones de grupo...”

“... hace falta conocer las funciones, recursos y apoyos de los que el profesorado dispone...”

Referencias a las normas y valores morales:

“... aceptación de las normas de la clase y de la escuela...”

Con relación a lo instrumento sociograma:

“...está muy bien el sociograma. Se tendría que aplicar a toda la escuela como mínimo dos veces el año...”

“... una vez tenemos el sociograma (el diagnóstico) nos faltan las herramientas...”

“... confirman, en mayor parte, la percepción que tiene el maestro, con alguna pequeña variación...”

“... positiva ya que han visto muchas informaciones que no tenían...”

“... descubierta de datos e informaciones que no habían percibido...”

“... descubierta de alumnado que los había pasado desapercibido (invisibles)...”

Referencias al nivel ideológico y político:

“...también habría necesidad que las administraciones apoyasen el trabajo de los profesionales al margen de opiniones o estrategias políticas...”

Demandas de cambios en la organización:

“... los alumnos vienen de otros centros dispersos y no se conocen...”

“... se debe determinar un circuito eficiente de traspaso de información de primaria a secundaria...”

Discusión

El segmento de 30% de alumnos considerados en situación de vulnerabilidad y riesgo indica un aumento significativo de la posibilidad

de poder desencadenar acciones de discriminación, y sobretudo una valoración menos adecuada de uno de los objetivos claros de la educación: acompañar al alumnado en el proceso de construcción de ser ciudadanos, de socializarse y de desarrollar valores para la convivencia y el respeto mutuo en una sociedad cambiante y compleja. Estos objetivos van más allá del período escolar y tiene grandes repercusiones en las relaciones emocionales, de familia y profesionales a lo largo de la vida.

De entre los factores asociados al riesgo y vulnerabilidad se destacan: la apariencia física, con destaque para la obesidad; los descendientes de inmigrantes, sea por los hábitos o competencia lingüística; los casos “psiquiátricos”, rotulados como fuera de lo normal; indicios de pobreza, que se manifiestan en la vestimenta y en los materiales.

El análisis de las declaraciones y opiniones de los profesores en las reuniones indica que lo proceso de estigmatización del alumno diferente se relaciona al fenómeno descrito por Patto (1987), las profecías auto-realizadoras en aula. El profesor en las primeras semanas de clase con su ojo “clínico”, ya sabe el pronóstico académico de cada alumno y eso se confirma al final del proceso, mismo porque aquellos de mal pronóstico son estigmatizados y marginados dentro de la propia aula, recibiendo poca o ninguna estimulación.

Con relación a los índices sociométricos de los que están en el grupo de vulnerabilidad y disminución de potencialidad, ellos muestran que la situación de rechazo y discriminación afecta las relaciones sociales tanto con adultos cuanto con los iguales y también la auto-image y autoestima. Se entiende que estos datos pueden ser útiles para la toma de decisiones del profesorado, la gestión del clima de clase, y – como mínimo – la toma de conciencia de que los factores de vulnerabilidad relacionados con la educación y el proceso de socialización implican mayor el menor competencia pedagógica del alumnado y su suceso en la adaptación activa a la sociedad.

Con relación al alto índice de correlación encontrado entre grado de rechazo y bajo rendimiento escolar, esto se encuentra de acuerdo con la hipótesis de Madeira (2000) para quien, la gran víctima de la violencia escolar es el proceso pedagógico y como consecuencia la pérdida de sentido del conocimiento para esos alumnos que acaban por abandonar la escuela y lo proceso de aprendizaje.

En ese proceso de producción de la violencia simbólica y fracaso escolar, otras variables están correlacionadas, a saber: datos de los centros, si flexibles o demasiado rígidos, inclusivos o intolerantes; datos en relación a las expectativas institucionales de éxito escolar; datos en relación al sentimiento de pertenencia al centro del alumnado y el absentismo; datos del alumnado y de su contexto inmediato – mediato (no suelo de tipo académico, también cultural, relacional, de pertinencia, referentes de éxito, patrones de socialización), datos del profesorado y de conciencia de su tarea profesional y social.

Con relación a análisis de las marcas discursivas recurrentes, se puede decir que: la nominación de casos problemas indica que la psicopatologización del alumno diferente sigue siendo una defensa con relación al inusitado tomado como amenazador. La psicopatologización implica en una desresponsabilización del profesor delante de la problemática y muchas veces le reconforta el hecho de ni el psicólogo saber lo que debe ser hecho con el caso.

Lógicamente que en función de esa psicopatologización, la actuación clínica e individual del psicólogo es la más requerida. Algunos segmentos reconocen el nivel grupal de la problemática, entendiendo que debe ser hecha una intervención en el grupo de alumnos y no sólo en las víctimas.

Continúa se repitiendo en los discursos de los profesores la atribución de la culpa por el presunto desajustamiento del alumno, a su familia sea por falta de condiciones sociales y morales que impiden una

buena educación, sea por el origen étnica y cultural, constituyéndose una representación arraigada que legitima la indiferencia con relación a ese segmento.

Los datos suministrados por el sociograma se habían correlacionado positivamente con la percepción de los profesores, en especial con relación a los rechazados, pero aquellos que son ignorados por el grupo de alumnos pero no son de comportamiento agresivo o aberrante no son reconocidos por los profesores. Delante de esa situación y delante de la dificultad en manejar esas situaciones conflictivas en la interacción, demandan de forma insistente desde nuevos profesionales para la escuela (sicólogos, asistentes sociales, pedagogos, etc.), técnicas de manejo de grupo, estrategias que mejoren el clima y la convivencia escolar, entrenamientos, modificaciones en el plano pedagógico.

Algunos profesores son críticos con relación a los aspectos organizativos del centro; comentan las agrupaciones en clase, algunos grupos acaban se quedando demasiado rígidos y se preguntan: ¿como podemos hacer agrupación flexible? Reclaman del poco tiempo destinado a las tutorías; la falta de definiciones con relación a las funciones de los diferentes miembros de la estructura pedagógica y la poca implicación del claustro de profesores. Se cuestionan también en cómo abordar el cambio de la educación primaria a la secundaria, ya que en esa transición están implicados muchos problemas de adaptación.

Con relación al contexto social, el profesorado se pregunta qué papel juegan respecto a los medios de comunicación, el culto a la estética, al cuerpo, etc. Se proponen también a buscar la gestión del cambio de actitudes, de la dinámica de la clase para pudieron a manejar la resolución de situaciones de rechazo y violencia escolar.

Los resultados de la investigación indican que es necesario que se piensen estrategias para que se perfeccione: a) competencias y estrategias para el proceso de socialización y las habilidades sociales

del grupo. b) formación del profesorado para la acción tutorial. c) orientación para detectar si la raíz de las conductas distorsionadas son individuales o grupales (cuáles son las causas del “problema” detectado). d) elaboración de un protocolo de intervención. e) análisis de estrategias de acompañamiento de cambio para el profesorado. f) gestión de las diferencias culturales, de la diversidad en el centro. f) gestionar el liderazgo de una manera constructiva. g) orientación en la realización de los agrupamientos h) orientación para el trabajo con familias: hábitos, valores culturales. i) gestión del absentismo. j) red de relaciones: portal como generador de recursos y espacio para compartirlos. k) intercambio de recursos con otros centros.

Las temáticas emergentes del profesorado son reveladoras de la dinámica que se estableció en el proceso de aplicación del instrumento sociograma, que volvió visible el proceso de violencia simbólica en circulación y las tareas que se imponen mientras continuidad:

- ¿Como abordar las diferencias culturales y étnicas?
- ¿Como abordar el alumnado de incorporación tardía?
- ¿Como manejar las funciones y criterios de liderazgo, como fuerza auxiliar inclusiva?
 - ¿Como proceder la orientación familiar?
 - ¿Como repensar la tarea y funciones de la acción tutorial?
 - ¿Que criterios establecer para el manejo del clima en el clase?
 - ¿Como trabajar la inseguridad en el ámbito personal, social y del aprendizaje?

A pesar de las muchas demandas por técnicas y estrategias, se vuelve claro y urgente la ampliación del incentivo hacia a una práctica activa del grupo de profesores en el sentido de buscar crear y construir ese conjunto de conocimiento operativo e instrumental. Las pocas referencias al trabajo colectivo, a la función social de la escuela indican una representación auto-centrada de su papel, predominando la cultura

individualista. Pero se perciben demandas por cambios en la dinámica y manejo de las escuelas y tutorías.

Con relación al instrumento sociograma, la representación es de que la aplicación fue mucho útil, tanto en el sentido de permitir una visión de las interacciones en clase, cuanto de los papeles de líderes y rechazados, así como gran sorpresa causó la revelación de los invisibles, los rechazados que no dan trabajo para el docente y por lo tanto son olvidados.

Cuánto a los sentidos atribuidos al instrumento, una parte percibe las relaciones estereotipadas y discriminatorias y solicitan técnicas de dinámica de grupo para manejar esas situaciones conflictivas; otra parte ve con descreimiento y resistencia la necesidad de reflejar sobre esa discriminación pues intuyen que eso exigiría más que un cambio de estrategias didácticas pero de actitud y conducta ética y moral.

De acuerdo con Comellas (2005, p.102) e Comellas (2010) lo que se percibe en el proceso de construcción de conocimiento con el profesorado es que en “la confusa idea de educación HOY; se articulan el mundo de la información (internet); el mundo visual y de poca lectura (audio-visual), rapidez de estímulos y una superficialidad de conocimientos (ya ha visto)”. Las referencias al ritmo de vida de la docencia (no hay tiempo ni para nada y nadie) resultando en cambios sin análisis (hay que rechazar, hay que discriminar como si fuera evaluación) y la ciudadanía un viejo concepto decantado sin embargo poco reflejado y practicado. El sentido del alumnado en situación de vulnerabilidad se configura: en no tener su lugar en el mundo de la escuela, en no ser reconocido, sentirse la exclusión en la piel, la lucha contra la corriente de contra, la indefensión delante del rechazo y el malestar de ser paría en su contexto.

Consideraciones Finales

Segun Mabilon-Bonfils (2005, p. 171)

[...] sí la cuestión del sentido de las actividades escolares se plantea para los docentes, pero bien seguro también para los alumnos y más ampliamente para todos los protagonistas del sistema escolar, este sentido en el puede ser sino múltiplo ya que las identidades son ellas, por eso plurales; entonces que la escuela tiene que sacrificarse delante de un fantasma universalista y unitario. La escuela es atravesada por la política, y los intentos de reducción de su funcionamiento a una tecnicidad instrumental y racionalizante suelo lo que hace es legitimar la violencia simbólica de la institución.

En muchos centros educativos los resultados del sociograma han sido recibidos por los profesores como un reto para el pensamiento, para la mudanza de planificación pedagógico y de actitudes. En otros la resistencia al instrumento, se manifiesta en indiferencia en relación la plantilla de investigadores no querer profundizar la reflexión de los resultados observados. Se dan por satisfechos que el sociograma está confirmando suyas percepciones con relación a los alumnos malos, dando a entender que son casos perdidos, como una crónica de uno delituoso con muerte anunciada.

Según Comellas (2005, p. 100)

[...] debemos enfocar este análisis especialmente la intervención desde el diálogo, la comprensión y el aprendizaje de la socialización que podrá favorecer el uso de recursos personales y grupales encaminados a la convivencia. Ante hechos puntuales, frustraciones propias de la proximidad de los demás, situaciones que exigen superar el egocentrismo propio de la infancia y la adolescencia... se podrán desvelar habilidades y competencias encaminada a de la

autorregulación, auto revisión, reflexión y toma de decisiones que puede ser el punto de partida de un proceso que les lleve a la edad adulta.

Se deben valorar las experiencias emergentes cada vez más numerosas, de compartir el rol educativo entre todas las instituciones sociales, municipales, gubernamentales, profesionales, económicas, laborales, asociativas para tomar decisiones que impliquen a todos los espacios y momentos donde se desarrolla el aprendizaje.

Según Jeammet (2001), en cuanto a la rejección, es esta experiencia del real y del otro que nosotros hacemos bajo la forma inelutable del sentimiento de odio es que nos es intolerable que otro tenga una existencia sola, entonces que experimentamos el necesidad imperiosa de su presencia. O dice aún diferentemente, el odio se experimenta porque se pone en cuestión el sentimiento de omnipotencia del niño, tomado al señuelo de la indiferenciación se comprende entonces la importancia de se tomar de conciencia para constituir las fronteras que poco se tienen entre el otro y sí.

De acuerdo con Comellas (1996, p. 179)

[...] en los casos en que el profesor no logra una relación positiva con la escuela e sus alumnos se generan altos niveles de frustración, aislamiento, desconfianza, dándose una dinámica implícita con un alto nivel de neurosis y negatividad que obviamente, repercute en el alumnado.

La autora citada (2002a; 2010) propone que un profesional competente será capaz de: a) identificar los obstáculos o los problemas; b) entrever diferentes estrategias realistas; c) elegir la mejor estrategia considerando los riesgos; d) planificar su puesta a ponto teniendo presentes todos los agentes; e) dirigir su aplicación modelando los posibles cambios;

f) respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos, como equidad, libertad y ética; g) dominar las propias emociones, valores, simpatías; h) cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario; i) sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación.

Dada la alta correlación entre los datos que proporciona el sociograma y la percepción que intuitivamente ya dispone el profesorado, parece posible confirmar que el primero puede ser una herramienta útil de objetivación de análisis del clima de aula.

En segundo lugar, el profesorado – fruto del diálogo y análisis conjunto de la realidad en relación a la violencia en las aulas – incorporará la necesidad de fijarse en estos elementos, factores de riesgo, para desarrollar estrategias de intervención des de la escuela y en el aula y mejorar su tarea educativa.

Delante de los brazos cruzados y caras desconfiadas con que algunos profesores reaccionan con relación a las propuestas de una educación más inclusiva y menos discriminadora; delante del desánimo en rescatar e impulsar la función social y colectiva de la escuela, sólo nos resta inspirarmonos en la grande educadora Maria Jesús Comellas que concluye sonriendo: “¡tenemos mucho trabajo por delante, manos a la obra”!

Segun Mabilon-Bonfils (2005) al refutar la discusión de la política, la escuela niega que es un lugar bien político... y, añade, lo que el ideal laico construye sobre una denegación colectiva de la política a la escuela, creía haber sido borrado. Paradójicamente, eso da a la vez un alumbrado de los métodos de soberanía ordinaria de las sociedades post modernos y abre nuevas perspectivas para que los social scientists penetren al mismo nivel en el debate político.

Referencias

- ABRAMOVAY, M. Violência nas escolas. Brasília: Unesco, 2002.
- AHMAD, Y.; SMYTH, P. K. Behavioural measures: bullying in schools. Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry, New York, v.12, p.26-37, 2000.
- BLAYA, C. La violence en milieu scolaire 3 dix approaches em Europe. Paris: ESP. 2001.
- COMELLAS, m.j. Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: Praxis, 2002a
- _____. La acción participativa del profesorado y el alunado en la dinámica del centro. Factor de prevención de la violencia. Barcelona: Club de Pediatría Social, p. 59-74, 2002b.
- _____. Comportamiento en las aulas de enseñanza secundaria; análisis de factores relevantes: psicológicos, pedagógicos y familiares. Barcelona: Club de Pediatría Social. p. 63-71, 2004.
- _____. La toma de decisiones: entre el deseo y la realidad. Barcelona: Club de Pediatría Social, p. 89-105, 2005.
- _____. Les relations groupales: approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire. Éducation Comparée. Raisons, Comparaisons, éducations. Violence à l'école: Recherches et interventions.6, p. 105 - 127. L'Harmattan, 2007.
- _____. Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en las escuelas. Barcelona: Octaedro, 2009.
- _____. The role of teachers in the prevention of violence of education Psychology, Society, & Education. - 1, p. 31 - 43. 2010.
- _____. El trabajo grupal para mejorar la percepción de pertenencia en el grupo y prevenir la violencia en la escuela. Datos sociométricos. Educ@rnos, p. 85-105. 2012a.
- _____. La percepción del alumnado de su situación en el grupo.

Un lugar para cada uno. Datos sociométricos. Cultura de violencia, cultura de paz.1, p. 73 -93. 2012b.

Debarbieux, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, 2001.

FONSECA, A.C. Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina, 2004.

Guareschi, N. M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 121-138.

GUIRADO, M. A instituição e as relações afetivas. São Paulo: Summus, 1996.

JEAMMET, N. Les violences morales. Paris: Odile Jacob, 2001.

Jodelet, D. La representation sociale: fenomenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. (Org.). Pensamiento y vida social: psicologia social y problemas sociales. Madrid: Paidós, 1991. p. 145-181.

MABILON-BONFILS, B. L'invention de la violence scolaire. Saint-Agne: Êrès, 2005.

MADEIRA, R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. SEADE: São Paulo em perspectiva: a violência disseminada, v.13, n.4, p. 49-61, 2000.

MATTAIANI, M. Violence is behaviour. New York: Columbia Press, 1997.

MOOIJ, T. Safer at school: summarising report for the EU conference to be held in Utrecht, the Netherlands, from 24 to 26 February 1997. University of Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences, 1997.

OLWEUS, D. Conductas de acoso o amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998.

PATTO, M. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

Pereira, C.A.M. Linguagens da violência. São Paulo: Rocco, 1998.

SANTOS, J.V. (Org.). Violências no tempo da globalização. São Paulo: Hucitec, 2002.

SARMIENTO, A.S.; MARMOLEJO, I. Violencia entre compañeros en la escuela. Sofia: Goaprint, 2005.

Sposito, M. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.64, p. 104-116, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, 2001.