

Reforma Integral de la Educación Básica

Diplomado para maestros de 3° y 4° grados

Módulo 2

Planificación y evaluación para los campos de formación:
Lenguaje y Comunicación, y Desarrollo Personal y para la
Convivencia

Guía del participante

Ciclo escolar 2011-2012



Competencias
para la educación que queremos

**BLOQUE CUATRO
FORMACIÓN HUMANA
DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO ACTUAL**

BLOQUE CUATRO

FORMACIÓN HUMANA

DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO ACTUAL

Contenidos	IV.1. El desarrollo humano en las sociedades actuales desde la escuela. IV.2. Estrategias para la creación de ambientes de convivencia pacífica en el aula y la escuela IV.3. Aprendizaje Colaborativo IV.4. Relación entre Autonomía en el Aprendizaje y Aprender a Aprender
Tiempo	15:30 horas

Descripción

Este bloque, tiene la intención de exponer temáticas orientadas a la formación de seres humanos integrales, que sepan responder de manera positiva y asertiva a los cambios y vicisitudes que se les presenten a lo largo de la vida. Para ello se integraron temas que por un lado permiten fortalecer nuestra práctica docente al brindarnos valiosa información sobre el aprendizaje colaborativo como estrategia para la enseñanza de competencias y sus formas de aplicación en el aula, además de la importancia de desarrollar en nuestros estudiantes la autonomía en el aprendizaje y lograr el aprender a aprender, y por el otro nos presenta temáticas de actualidad que han afectado o modificado de distintas maneras el contexto educativo y social. Ejemplo de ello son las nuevas relaciones que se establecen entre alumnos con sus pares, profesores y familia, la incursión de la tecnología en nuestras actividades cotidianas, así como comportamientos antisociales que son origen y causa de una sensible pérdida de valores y de una descomposición social que avanza peligrosamente rápido, no sólo en nuestro país, sino a nivel planetario.

Estos elementos que han superado nuestra capacidad de respuesta, precisan de una reflexión y de una toma de consciencia que pueda conducir a las nuevas generaciones a retomar el rumbo hacia una sociedad justa, democrática, y regida bajo principios de buena convivencia.

En este sentido, este bloque no tiene la intención, ya que el espacio y el tiempo de este Diplomado no se lo permiten, de hacer un tratado profundo sobre cada uno de los temas que aborda, sino de

poner el foco de atención sobre ellos y abrir una discusión que aliente a los participantes a aportar soluciones en sus propios contextos.

Propósitos:

- Exponer temas que puedan ser abordados y puestos en práctica en el ámbito escolar, como lo es el acoso escolar y otras formas de violencia
- Propiciar el análisis y la reflexión sobre las problemáticas que aquejan a nuestra sociedad y le han impedido obtener el desarrollo que un país con estas características debería haber alcanzado.
- Abordar temáticas de actualidad que afectan o han modificado a nuestra sociedad.
- Conocer las formas más genéricas de aprendizaje colaborativo, mediante los referentes de análisis que nos permitan reconocer las posibilidades de cada una de las opciones para elegir la forma de agrupamiento más adecuada a nuestras intenciones educativas.
- Comprender la importancia de desarrollar la autonomía en el aprendizaje y poner en práctica ciertas estrategias para lograr el aprender a aprender

Cuarto producto	Planificación de una secuencia o proyecto para la atención de casos de violencia.
------------------------	---

IV.1. El desarrollo humano en las sociedades actuales desde la escuela

La educación básica corresponde, por su propia naturaleza, con etapas vitales de enormes descubrimientos, de grandes aprendizajes, y se convierte también en un referente obligado (consciente o inconsciente) en la vida adulta de cualquier persona. En este periodo, que va de los tres a los quince años aproximadamente, pero particularmente en los primeros seis años de vida, el individuo construye las bases de su propia personalidad, de las relaciones que establecerá con su familia, sus amigos, sus colegas de estudio o de trabajo y en general con su medio.

En este sentido, la formación en la escuela, en la familia y en el entorno de los niños adquiere una importancia de grandes proporciones, ya que estos elementos les dejarán una huella que, para bien o para mal, difícilmente podrán borrar en las siguientes etapas de sus vidas. Es por ello que este periodo de formación representa una gran oportunidad para sembrar en los niños los principios fundamentales (habilidades, destrezas, saberes, conocimiento de sí mismo, formas sanas de relacionarse con los demás y con su ambiente) que les permitan crecer sanamente, felices y dispuestos a retarse y superarse permanentemente.

**Si creemos que los niños representan el futuro de México,
estamos equivocados: somos los adultos
el presente de su devenir**

En estas condiciones, es difícil eludir el compromiso que la sociedad tiene consigo misma, puesto que las acciones realizadas para, por y de cara a nuestros niños, tendrá sus debidas repercusiones el día de mañana. Es por ello que debe haber una congruencia lineal entre lo que enunciamos y lo que hacemos. Si por ejemplo, les pedimos a nuestros hijos o a nuestros alumnos que no fumen al mismo tiempo que encendemos un cigarro, o bien, enseñamos valores como la igualdad, la inclusión y la tolerancia, pero cometemos actos de discriminación o denostación hacia otros, estaremos incurriendo en, no uno, sino dos grandes despropósitos: estaremos poniendo un mal ejemplo, y lo que es peor, estaremos restando nuestra autoridad moral para opinar sobre otros asuntos similares.

Ante la crisis de valores que vive el mundo, el país requiere más que en cualquier otro momento, de una reflexión sobre la ética, el ambiente de convivencia, confianza, honorabilidad y de rechazo a la violencia que es urgente recuperar como base indispensable para reconstruir los cimientos de una sociedad mexicana nueva, dinámica, pujante y con una dirección bien definida. Esto se relaciona con los doce principios pedagógicos expresados en el Plan de Estudios 2011:

Los temas de relevancia social, aluden a situaciones que enfrentan en la actualidad nuestros alumnos y para las cuales la escuela y la sociedad en general deben responder con todos los elementos posibles. Estos temas requieren ser atendidos y desarrollados a través de las diversas asignaturas implicadas, respondiendo a su complejidad, al desafío que representan y por su estrecha relación con las competencias para la vida y el perfil de egreso. Al contribuir la educación

básica a moldear al futuro ciudadano, es imprescindible e impostergable la atención de estos temas (Diplomado RIEB para maestros de 3° y 4° grados, Módulo 1, 2011: 96).

En este marco, se puede discutir sobre una multitud de temas, sin embargo, consideramos que en el contexto de nuestra contemporaneidad es indispensable hablar de asuntos bien específicos que en estos momentos se hallan en efervescencia en nuestros sistemas educativos y en nuestra sociedad.

Estos temas son los de acoso u hostigamiento escolar, mejor conocido como *bullying*; el papel que está desempeñando la tecnología en nuestros contextos escolares y sociales, así como un tema que afecta a la sociedad mexicana y que ha causado daños profundos en el desarrollo de nuestro país en los planos social, cultural, económico y político: la corrupción.

IV.1.1. El acoso escolar

¿A qué nos referimos cuando hablamos de *bullying*?

En términos generales, hay un consenso en el hecho de que el acoso escolar, el hostigamiento o el *bullying*, es un fenómeno que ha estado presente quizá desde siempre, pero que desde los años setenta, con las investigaciones del noruego Peter Paul Heinemann y, en el marco académico, del profesor Dan Olweus se le ha puesto especial atención.

El *bullying* se caracteriza por ser actos sistemáticos de agresión que se dan en el contexto escolar (a diferencia del *mobbing* que se da en el contexto laboral) y que ejerce uno o varios estudiantes en contra de otro. Es importante destacar que para hablar de *bullying* no cabe la intervención de personas de distinto rango de edad, sino que la agresión debe ser cometida por compañeros del mismo grado, aunque no de manera restrictiva, ni tampoco se pueden calificar como *bullying* riñas ocasionales; el acoso se caracteriza por ser una acción que se repite todos los días.

En este tipo de actos, aunque usualmente suele haber un estudiante que coordina y fomenta las agresiones, en general participan de manera activa o pasiva otros compañeros que hostigan a la víctima o bien testigos que prefieren no involucrarse, para evitar exponerse a posibles actos de agresión. Salmivalli define hasta seis roles que intervienen en un caso de acoso escolar: *agresor*, que realiza la agresión; *reforzador del agresor*, que estimula la agresión; *ayudante del agresor*, que apoya al agresor; *defensor de la víctima*, que ayuda a la víctima a salir de la victimización; *ajeno*, que no participa de ningún modo en la dinámica; y *víctima*, que es quien padece la victimización (Ortega, 2007: 38).

Los tipos de acoso que suelen realizarse sobre un estudiante son variados, pero predomina la increpación verbal (insultos, burlas, imitaciones grotescas, descalificativos, apodosos ofensivos, alusiones o exageraciones sobre la apariencia física y bromas, entre otros), agresión física (golpes,

empujones, cachetadas) y actualmente, una forma más de acoso denominada *ciberbullying* que consiste en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para atacar a la víctima a través de redes sociales, correo electrónico, fotos, videos, foros, chats o blogs, entre otros.

En resumen, el *bullying*, consiste en cualquier forma de acoso, violencia u hostigamiento hacia un estudiante, de forma sistemática y constante. En esta práctica se intimida o subyuga a la víctima, ejerciendo sobre ella un abuso de poder por otro estudiante, real o subjetivamente más fuerte, logrando con ello secuelas físicas y/o psicológicas graves, que pueden conducir incluso a pensamientos suicidas o la concreción de este acto por parte de la víctima, misma que en el transcurso de este tipo de abusos suele vivir con desasosiego, tristeza, angustia, miedo ante la sola idea de asistir a la escuela, hermetismo, desesperación y desesperanza, desconfianza y hostilidad hacia los demás.

Las razones de este comportamiento pueden ser distintas y variadas, pero en la mayoría de los casos se pueden deber a que proporcionan un sentimiento de poder o incluso de placer en el victimario. Los escenarios sociales y/o familiares en los que hay manifestaciones frecuentes de violencia, favorecen que los niños transfieran la agresión contenida hacia sus compañeros, por lo cual, el problema debe verse como un asunto complejo y no sólo imputable al niño agresor. Es por ello que, en caso de presentarse casos de *bullying*, es necesario involucrar a los padres de familia del niño agredido y del agresor o agresores, y si fuera necesario, comprometer a todos para la solución del problema.

En otras palabras, el victimario debe ser atendido con igual vehemencia que se atiende a la víctima: si bien a la víctima se le debe proteger y brindarle todo el apoyo afectivo y psicológico para devolverle su seguridad, su confianza y su autoestima, al victimario también se le debe ofrecer la oportunidad de desahogar sus frustraciones, la violencia contenida que probablemente se ha ejercido en contra de él, o simplemente prestándole la atención de la cual carece en su hogar.

Habría que empezar por hacer reflexionar al niño-agresor por qué agrede, por qué reacciona de esa manera, cuál es su sentimiento al agredir; iniciar acciones para que canalice su ira hacia acciones positivas, de manera que aprenda a manejar sus emociones. Si los alumnos victimarios son agredidos por sus padres u otros adultos, seguramente su resentimiento social y su necesidad de revancha serán en ellos sentimientos exaltados, por lo que es necesario manifestar a los padres la necesidad de tratar a estos alumnos y mostrarles las formas adecuadas de relacionarse, sin dejar de mostrar firmeza en que no se tolerarán agresiones.

Para abrir los canales de comunicación sería recomendable que la escuela hiciera una campaña de denuncia contra el *bullying* o cualquier otra forma de acoso, que se impartieran conferencias y se canalicen los casos que se vayan detectando, sin dejar de atender una denuncia hasta cerciorarse de que el problema esté resuelto y sin restarles importancia.

En caso de que la escuela o el maestro se sientan superados para tratar un caso difícil de violencia, será siempre deseable orientar a los padres del victimario con un profesional que pueda atender la problemática y cortar el problema de raíz.

Si no se observa el problema de forma integral, lo más probable es que después de una acción por parte de la escuela, éste se mitigue o cese por un tiempo, pero muy probablemente resurja más adelante, incluso con mayor intensidad.

Asimismo, será necesario dar seguimiento a los niños que en algún momento hayan sido víctimas de *bullying*, ya que, si no se le ofrecen las garantías suficientes, puede convertirse en objeto de venganzas por haber acusado a sus agresores.

En cualquier caso, lo importante será prevenir este tipo de conductas, detenerlas inmediatamente una vez que se detectan y propiciar en el contexto escolar un ambiente de convivencia sin violencia, como se verá en los apartados siguientes.

***Bullying*, un fenómeno preocupante**

El hecho de contar con un solo caso de *bullying* en un centro escolar es ya un factor de preocupación, ya que en el marco de convivencia que debe establecerse en los planteles educativos, este tipo de prácticas debieran ser inaceptables y atendidas desde los primeros síntomas y en el mejor de los casos, trabajar el asunto de manera transversal para prevenirlas.

Las cifras que nos revelan distintos estudios son alarmantes: “El 40% de los niños que acude a las escuelas en México ha sido víctima del *bullying*, el cual tan sólo en el Distrito Federal llevó al suicidio a 190 niños en el 2009” (*El Economista*; 2010).

Numeralia

- En 2009, un total de **190** jóvenes en el D.F. **se suicidaron** a consecuencia de la violencia que sufrían en la escuela (*El Economista*; 2010);
- El **40%** de los niños que acude a las escuelas en México **ha sido víctima del *bullying***;
- El 8.8% de estudiantes ejercen *bullying* a nivel de primarias y 5.6% en secundarias (INEE);
- Entre marzo y junio de 2010 se presentaron [en el D.F.] **13,633 denuncias**, la mayoría de ellas en las delegaciones Azcapotzalco, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero y Benito Juárez (*El Economista*; 2010);
- **3 de cada 10 niños son víctimas del *bullying*** (Fundación en movimiento; 2011)

Con estas cifras, el tema ha atraído la mirada de varios sectores, preocupando a la Secretaría de Educación Pública, gobiernos estatales y federal, así como a la Comisión Nacional de Derechos

Humanos (CNDH) y otros organismos descentralizados. Gabriela Rodríguez Zúñiga, coordinadora del Programa de Escuelas sin Violencia, afirma que “aunque siempre han existido este tipo de acciones, era más frecuente verla entre adolescentes, sin embargo, ahora se ve más en los niños de nueve años, incluso de cuatro” (*El Universal*; 2010).

Ser víctima de maltrato en la etapa escolar, en el momento en que precisamente se está formando la personalidad del individuo, podría dejar secuelas que estarían manifestándose en distintos momentos de su vida y que le impedirán desplegar todas sus capacidades intelectuales y afectivas necesarias para su desarrollo y su participación en búsqueda del bien común.

En este sentido, uno de los aspectos preocupantes de este fenómeno son las secuelas que el *bullying* deja en sus víctimas, incluso muchos años después de haber concluido la escuela primaria. Estudios recientes del Instituto Psiquiátrico de Nueva York, de la Universidad de Columbia (EEUU), señalan que los niños que fueron víctimas de *bullying* tienen una mayor propensión al suicidio, y de ellos, las niñas suelen ser las más vulnerables, ya que por factores genéticos son más proclives a la depresión, lo que produce que se quiten la vida antes de los 25 años (Aguirre; 2009).

En la actualidad, con toda la información que se dispone sobre sus efectos, sus secuelas, sus raíces y sus fatales consecuencias, los planteles educativos deben prohibir cualquier manifestación de violencia por pequeña e inofensiva que ésta parezca. La escuela no sólo debe considerarse como un lugar en el que se proporcionan contenidos temáticos y habilidades, sino donde se ofrece una formación para realizarse como individuo, profesional, tomador de decisiones y ciudadano.

Ciberbullying

El fenómeno del *bullying* encara ahora un nuevo desafío cuando éste se sirve de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para acosar a la víctima más allá del ámbito escolar, como podrá observarse en el estudio de caso de la actividad 40. En estos casos, la acción y el efecto de lastimar a la víctima se consiguen con igual e incluso mayor magnitud, ya que mientras el *bullying* en contextos físicos tiene un número restringido de testigos, el *ciberbullying* acude a medios de acceso público, gracias a lo cual, la víctima puede ser expuesta a un número mucho mayor de observadores, los cuales pueden incluso, dependiendo del medio, interceder a favor o en contra de la víctima.

Siendo que este tipo de acoso no se da cara a cara, sino a través de medios electrónicos, la víctima no cuenta con un referente preciso de identidad, sino que disuelve la identidad de su (s) victimario (s) en una “masa anónima” de la que no puede prefigurar el número y mucho menos identificar a aquéllos que están detrás de dicha agresión, lo cual lo hace desconfiar de todos.

Será necesario, en estos casos, tomar acciones de la misma forma que se hace en un contexto de *bullying* escolar, atendiendo a la víctima en primer lugar, y posteriormente identificando a los agresores para detener el acoso de manera inmediata.

Para trabajar estos temas, la Secretaría de Educación Pública impulsa iniciativas como el Programa Escuela Segura, en el que se promueven ambientes seguros y la construcción de una cultura de paz. Asimismo, se promueve la participación social a través de los micrositiOS para docentes y estudiantes del Observatorio Ciudadano para la Seguridad Escolar (<http://docentes.ocse.mx/>), el cual tiene por objetivo ofrecer a maestros, alumnos y padres de familia un espacio para informarse sobre el *bullying* y el *ciberbullying* y otras formas de violencia en diversos contextos.

Actividad 36

Tiempo: 40 minutos

Aprendizajes Esperados

- Comprende el fenómeno del acoso escolar.
- Cuenta con estrategias para actuar ante casos de *bullying*.

- 1) Lean de forma individual el “Testimonio de una víctima de *bullying*” incluido en el CD anexos de lecturas básicas.
- 2) Integren equipos de cuatro integrantes y respondan a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué sentimientos experimentaron después de leer el artículo?
 - b) ¿Creen que la vida de la víctima de *bullying* volverá a ser la misma después de esta experiencia?
 - c) ¿Por qué este caso llegó al extremo de enviar a la víctima al hospital?
 - d) ¿Consideran que la actitud de la Subdirectora fue la correcta?
 - e) ¿En el lugar de la Subdirectora y del (la) profesor(a) de la víctima, qué acciones hubieran tomado para prevenir la agresión física, para apoyar a la víctima, para evitar que eventos como éste sigan sucediendo?
 - f) ¿Creen que la escuela tiene responsabilidad sobre estos hechos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
 - g) ¿De manera directa usted ha vivido casos de *bullying*? ¿cómo los ha resuelto? ¿qué secuelas dejaron?

IV.1.2. Convivir para evitar la violencia

Ante escenarios de tal violencia, la escuela debiera ser un lugar propicio para el diálogo, para la construcción de fundamentos éticos que favorezcan el trabajo colectivo, la inclusión, la valoración de las diferencias y el mejoramiento de las relaciones personales dentro del grupo.

Para ello, será importante tener en mente que los resultados académicos no sólo están sujetos a las habilidades, competencias o facilidad de cada alumno para asimilar los conocimientos, sino también a los factores socio-afectivos que proporciona el ambiente de trabajo. Es de suma importancia que los niños se sientan cómodos, relajados, seguros, protegidos e integrados al grupo, ya que su desarrollo académico dependerá en buena medida de estos elementos, para los que no existen parámetros exactos de medición, pero sobre los que el maestro debe estar pendiente de manera que las relaciones al interior de su grupo se mantengan en un ambiente de colaboración, integración y respeto.

Los maestros tendrán la necesidad de revisar constantemente el estado de las cosas dentro de su grupo con preguntas como: ¿hay indicios de violencia en mi grupo?, ¿hay niños que se hallen marginados o excluidos del resto de sus compañeros?, ¿hay niños que presenten actitudes agresivas hacia sus compañeros?, ¿hay niños que se sienten atemorizados por algunos de sus compañeros?, ¿observa alumnos distraídos, preocupados, angustiados, ansiosos, depresivos, melancólicos, apáticos, callados?

La Oficina Regional de América Latina y el Caribe de la UNESCO (*OREALC*) propone un marco de acción para prevenir y atender posibles episodios de violencia en las escuelas y los grupos, a partir de un marco de convivencia, el cual expresa de manera sintética y acertada un modelo de intervención para el *bullying*.

Construir la convivencia para prevenir la violencia

Construir la convivencia para prevenir la violencia tiene como objetivo principal evitar la aparición de problemas de violencia y malos tratos en el centro escolar y en las relaciones sociales que los agentes educativos establecen con las familias y las comunidades sociales en las que se ubica la escuela. El modelo establece programas de un orden primario, idóneos para la prevención, y de orden secundario y terciario, dirigidos a afrontar el riesgo de la violencia y a actuar directamente disolviendo los episodios de violencia escolar y *bullying*.

Respecto de los programas de orden primario, *el modelo* se basa en tres líneas de actuación: *Gestión democrática de la convivencia*, *Trabajo académico en cooperación* y *Educación en sentimientos, emociones y valores*.

- ❖ *Gestión democrática de la convivencia*. Atender a la gestión del aula y el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria, es decir, estimular que

profesores, alumnos y familias vayan profundizando juntos sobre lo que entienden por participación cooperativa y democrática. **Se trata de que elaboren en conjunto una serie de normas explícitas y claras**; establezcan un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas y conocidas por todos, y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad. En concreto, el profesorado puede contribuir a la descripción y comprensión de la gestión de la vida social en cada aula mediante un perfil sobre lo que habitualmente sucede y así poder predecir nuevos sucesos, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor y sus alumnos, sino también en el microsistema de relaciones entre escolares. Es evidente que no debemos esperar que acontezcan los mismos fenómenos de malas relaciones entre los iguales en todas las aulas, por lo que habrá que **elaborar normas de convivencia** en cada una de ellas, teniendo en cuenta las ideas previas del alumnado, negociando dichas normas y sus consecuencias punitivas o educativas, y reactualizando las mismas.

- ❖ *Trabajo académico en cooperación.* La construcción de la convivencia en las aulas exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo, que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones, así como de su cultura o lugar de procedencia. Enseñar en grupo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan tanto *en compañía* de otros como *en cooperación* con ellos. No tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y los vínculos afectivos entre los escolares si la promesa de trabajo real fuese competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista (Ortega y cols., 1998). El trabajo cooperativo es un enfoque de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social. Se trata de focalizar las tareas de aprendizaje en el trabajo de grupos heterogéneos de alumnos interdependientes que tienen un objetivo: alcanzar una meta común (Córdoba, Romera, Monks y Ortega, 2005). Según Johnson, Johnson y Holubec (1994) son cinco los principios básicos para que el aprendizaje en grupo cooperativo sea posible: la interdependencia positiva, la interacción de preferencia cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos y la evaluación grupal. Para que el grupo cooperativo sea efectivo, hay que intercalar con actividades de tipo más convencional y directivo; además, recomendamos llevarlo a cabo en tres fases diferentes, tanto para contenidos de tipo curricular como para contenidos propios de la acción tutorial: producción individual, tarea en pequeño grupo y tarea de grupo-aula.
- ❖ *Educación en sentimientos, emociones y valores.* Todo lo que sucede en el aula (como todo lo humano) está connotado emocionalmente y, aunque el tratamiento curricular ha incluido la educación de las actitudes –como contenidos académicos– y la educación en

valores –como elementos transversales– es necesario y complementario desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo y de los otros en todas sus dimensiones, especialmente como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y, también, de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales. Educar en sentimientos, emociones y valores no se puede desligar de la actividad escolar diaria, ni relegar a la acción tutorial, sino que se ha de modular en cada aula y en todo momento. Para esto, es positivo el empleo de historietas con contenido ético, dilemas morales, situaciones que necesiten de posicionamiento moral, etc., enfocadas a favorecer una actitud activa en los miembros de la comunidad educativa frente a situaciones moralmente injustas del tipo *bullying*.

Ortega Rosario y Del Rey Rosario (2008), “Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención”, pp. 39-40.

Actividad 37

Tiempo: 90 minutos

Aprendizaje Esperado

- Cuenta con criterios y estrategias para aplicarlos ante casos de *bullying*, a partir de modelos de intervención.

- 1) Continúen esta actividad con los mismos equipos formados en la actividad anterior.
- 2) Lean el artículo “Propuesta para la prevención o intervención del acoso escolar en los planteles educativos de Educación Básica”, incluido en el CD anexos de lecturas básicas.
- 3) A partir de la lectura del artículo y del texto “Construir la convivencia para evitar la violencia”, discutan cuáles son los puntos en los que está de acuerdo, en los que discrepa y qué otros factores tomaría en cuenta.
- 4) A partir de la discusión, diseñen un modelo de prevención y de intervención para los casos de *bullying*.
- 5) Expongan su modelo en plenaria, para que se discuta de manera grupal.
- 6) Retomen de forma grupal los mejores elementos de cada exposición y constituyan un modelo único de prevención e intervención para el *bullying*

IV.1.3. Tecnología y sociedad

La ciencia no sólo nos ayuda a comprender los fenómenos naturales que rodean nuestra existencia, sino que también transforma nuestro entorno. Con el conocimiento científico cambian nuestras ideas, la manera que tenemos de entender el mundo y la valoración que hacemos de él en los planos ético, religioso, social y económico. Pero la teorías científicas no sólo nos proporcionan un conocimiento sobre la realidad, también permiten diseñar y construir instrumentos, máquinas y dispositivos tecnológicos con los que se actúa y modifica el mundo.

Por ello, la sociedad está atenta a los resultados de las investigaciones científicas y las evalúa por el impacto que tendrán en las dimensiones que mencionamos antes. Hoy gran parte del trabajo científico está asociado a diversas ramas de saber humano, a través del desarrollo de innovaciones tecnológicas como son, por ejemplo, las aplicaciones de las investigaciones sobre el genoma humano y en general de las ciencias de la vida, o las teorías electromagnéticas en la industria de tecnologías electrónicas.

Sin duda el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido uno de los factores fundamentales de los cambios que ha tenido el mundo en el último siglo, tanto por lo que se refiere a la relación que tenemos con la naturaleza como en lo social, económico y político. Esta transformación del mundo que subyace de los avances tecnológicos es observable a nivel global y en todos los ámbitos de la vida social: en las comunicaciones y la información, la educación y el conocimiento, la producción y la industria, la medicina, la reproducción humana, las relaciones interpersonales, la guerra, el ocio y el entretenimiento, el arte, los juegos y los deportes. En todos estos ámbitos la tecnología se hace presente de manera cotidiana: celulares y computadoras, instrumentos médicos, medios de transporte, robots en los procesos de producción, por mencionar sólo algunos ejemplos.

Pero las tecnologías no sólo transforman nuestro mundo facilitándonos las tareas que antaño eran impensables o que requerían de esfuerzos sobrehumanos, también han generado nuevos y diversos dilemas que por sus alcances pueden poner en juego el destino de la humanidad y de las especies con las que compartimos el planeta. Entre los múltiples desastres que han ocurrido podemos mencionar la contaminación por derrames de petróleo o el desecho de sustancias tóxicas o radioactivas cerca de zonas pobladas o yacimientos de agua. Hay que destacar también la utilización de la tecnología en el ámbito militar que ha matado (y continua matando) a millones de personas inocentes en todo el mundo.

Por ello, los avances científicos se han vuelto el centro de controversias éticas, económicas y políticas, y como sociedad es un imperativo reflexionar sobre estos debates y establecer nuestro posicionamiento frente a ellos, a partir del análisis de la información que en torno a ello se genere. Todos estaríamos emplazados a participar en dichos debates en la medida en que sus implicaciones nos afectan por igual.

La tecnología como un medio, no como un fin

Existe otro factor importante que debe considerarse en la discusión sobre la tecnología y que toca a su uso mismo. Actualmente existe una gama sorprendente de productos para el hogar, la oficina y el entretenimiento que cumplen un sinnúmero de funciones y proporcionan soluciones de comunicación de bajo costo.

A la sociedad actual se le ha acostumbrado a recurrir a la tecnología para solucionar gran parte de sus problemas, aunque en muchas ocasiones, ésta no alcanza a cubrir de manera satisfactoria las demandas que seres tan complejos como los humanos le exigen a artefactos de uso limitado.

Con este tipo de herramientas de comunicación, se ha logrado, en efecto, que la información fluya de manera mucho más acelerada, que llegue a lugares mucho más alejados y que su costo unitario sea sensiblemente más económico que con los medios tradicionales como serían las llamadas de larga distancia por vía del teléfono fijo o el contacto por correo tradicional. Estas formas de comunicación han transformado la manera de interrelacionarse, ya que contrariamente a las formas tradicionales, estas nuevas modalidades no implican forzosamente el contacto directo con un interlocutor, no ofrecen exclusividad y atención total a la otra persona, ya que se puede estar interactuando con varias personas a la vez, sin requerir sincronía en la comunicación, debido a que los mensajes pueden recuperarse muchas horas después y contestarse mucho tiempo después también.

Por otra parte y ante lo que está sucediendo con el tema de la *ley SOPA* (ley en contra de la piratería vía internet, por sus siglas en inglés) en el ámbito de la ética tendríamos que analizar temas como la piratería y lo que hay detrás de ella. Y del otro lado del espejo, no podríamos soslayar los grandes movimientos sociales que se han gestado en las redes sociales, como los sucedidos recientemente en los países árabes, en los que se logró derrocar a gobiernos dictatoriales, o los grupos de indignados por las políticas capitalistas que han ocasionado el desempleo de millones de jóvenes en todo el mundo.

Sin embargo, uno de los aspectos que más tiene que ver con la misión formativa de los docentes y que forzosamente debe abordarse y analizarse, es la cuantiosa y diversa información a la que los niños y jóvenes están expuestos, esencialmente gracias a internet. En la actualidad, pareciera que no hay tema que no se halle correlacionado con un sinnúmero de páginas electrónicas que lo describan o hablen de él. Este cúmulo de información puede ser benéfico o muy nocivo si no se cuenta con algunos principios básicos que orienten a los estudiantes a comprender, analizar, discriminar o sistematizar la información a partir de un sustento de investigación, teórico o metodológico. Será tarea del profesor ofrecer orientación a sus alumnos sobre los riesgos que existen en estos medios de encontrar información falsa, deformada, así como de enseñarles a desarrollar habilidades para la vida que los ayuden a buscar, seleccionar, sistematizar y estructurar los datos que han encontrado en internet.

No se trata sólo de abrir un buscador, escribir palabras clave y copiar la información de la primera página que surja de la búsqueda. Se trata de activar un proceso crítico a través del cual, se discrimine la información, se le compare, se le compile para luego ordenarla y replantearla en nuestros propios términos: escribir con nuestras propias palabras lo que comprendimos, lo cual implica de sí, un proceso de asimilación y reflexión de la información que se está manejando. Con ello, se estaría realmente avanzando hacia la ruta de la investigación, de la apropiación del conocimiento, a diferencia del copiado y pegado que no representa ningún beneficio para el estudiante.

Actividad 38

Primera parte

Tiempo: 60 minutos

Aprendizaje Esperado

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información proveniente de internet en el desarrollo de un texto breve.

- 1) Formen equipos de cuatro a cinco integrantes.
- 2) Por equipo realicen una breve búsqueda sobre uno de los siguientes temas, usando únicamente fuentes de internet: **1) Géneros literarios; 2) Osteoporosis; 3) Mitosis y meiosis; 4) Hermenéutica; 5) Filogenética.**
- 3) Cada equipo deberá extraer la información que considere pertinente de los sitios encontrados en internet, para posteriormente realizar una jerarquización u ordenamiento de la información que finalmente les ayudará a redactar un texto de no más de una página sobre el tema. El escrito deberá tener introducción, desarrollo de las ideas principales y conclusión.

Reflexión:

No se trata de copiar la información de internet, sino de buscar información sobre el tema, compilar los datos que consideren útiles, ordenar las ideas y escribir un pequeño texto sobre el tema. La idea es realizar la ruta que se les pediría a los alumnos que lleven a cabo, y de esta manera darse cuenta de los alcances y limitaciones de realizar un trabajo de estas características.

Actividad 39

Segunda parte

Tiempo: 30 minutos

Aprendizajes Esperados

- Reconoce las dificultades que representa obtener información confiable de internet.
- Identifica los obstáculos, las dificultades y también los beneficios de una búsqueda de este tipo.

1) Una vez concluida la actividad anterior, dialoguen y consensen sus respuestas para llenar una tabla como la que a continuación se presenta:

a) ¿Consideran que la búsqueda en internet cumplió con sus expectativas sobre el tema?	
b) ¿Considera que la información encontrada es fidedigna? ¿Por qué?	
c) ¿Cuáles fueron los elementos contenidos en las páginas que seleccionó para determinar que se trataba de un sitio serio y profesional?	
d) ¿Cuáles fueron los elementos contenidos en las páginas que no seleccionó para determinar que se trataba de un sitio poco serio?	
e) ¿Tuvo problemas para encontrar la información que buscaba?	
f) ¿Considera que ahora sabe más del tema elegido que antes de realizar la investigación?	

2) Expongan sus conclusiones al grupo para discutir las en plenaria.

Actividad 40

Tercera parte

Tiempo: 30 minutos

Aprendizajes Esperados

- Reconoce las dificultades que representa obtener información confiable de internet.
- Identifica los obstáculos, las dificultades y también los beneficios de una búsqueda de este tipo.

- 1) Contesten en equipo las preguntas que reflejen situaciones en las que han estado.
 - a) ¿Se han enfrentado a una situación de copy-paste?
 - b) ¿Entienden cómo funcionan los aparatos que los niños llevan a la escuela?
 - c) ¿Permiten que sus alumnos hagan uso de la tecnología para actividades escolares, y cuáles han sido sus experiencias al respecto?
 - d) ¿Sienten que hay un desfase generacional entre sus alumnos (nativos digitales) y ustedes (migrantes digitales) que los lleva a situaciones en las que la comunicación se rompe?
 - e) ¿Cuáles considera que son prácticas inaceptables del uso de la tecnología en un contexto escolar?
 - f) ¿Qué hacer como docentes para no reaccionar negativamente ante este fenómeno tecnológico y de nuevas formas de comunicación para acercarnos a nuestros alumnos y saber guiarlos por esta senda?

IV.1.4. Hacia la conformación de una sociedad armónica

El que tengamos valores comunes, compartidos, nos permite hacer juicios morales sobre las acciones que realizan las otras personas. Las normas que regulan nuestra conducta moral se refieren siempre a algo que se considera fundamental para la vida. Pero otra manera de entender las normas morales es que refieren a aspectos que son fuente de conflictos (ya sean internos o externos). Otra forma es entenderlas a partir de la finalidad de las acciones y la valoración de sus consecuencias, es decir, que se busque o se logre el mayor bien o felicidad para el mayor número posible de personas. Como último modo, mencionemos una posición más que, frente a las

desigualdades sociales, plantea que se debe actuar para mejorar la situación de los más débiles o desaventajados.

Más allá de las formas que hay para entender y justificar las normas morales, todas ellas tienen en común el destacar la responsabilidad que tenemos todos los seres humanos con las otras personas porque vivimos juntos, en la misma sociedad, país o planeta. Nuestras acciones y omisiones no sólo nos afectan a nosotros sino también, en muchos casos, a otros, ya sean personas cercanas como son la familia, los vecinos o los compañeros de escuela o de trabajo, o personas más lejanas cuando pensamos en las repercusiones que pueden tener a nivel nacional o planetario.

El mundo que tenemos y conocemos tiene cosas maravillosas pero también horrores y sufrimientos que viven muchas personas. Tanto sus cosas positivas como las negativas son el resultado de las acciones y omisiones de todos. De aquí la relevancia de pensar críticamente en el desarrollo humano, y la escuela es un lugar privilegiado para hacerlo.

En camino a una sociedad libre de corrupción

*Quien en los actuales tiempos quisiera fundar una república, le sería más fácil conseguirlo con hombres montaraces y sin civilización alguna, que con ciudadanos de **corrompidas** costumbres; como un escultor obtendrá mejor una bella estatua de un trozo informe de mármol que de un mal esbozo hecho por otro.*
Maquiavelo, Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio, 1, XI

La corrupción se caracteriza por ser una actividad que se da fuera del marco legal de un país o de una sociedad. Generalmente implica una figura de autoridad con una función dentro de las instituciones gubernamentales y una contraparte ciudadana que busca algún privilegio para sí mismo. Se da el caso también que entre dos autoridades realicen actividades fuera de la norma que benefician a las dos partes, perjudicando con ello a una proporción más grande de la población.

Investigaciones recientes muestran el gran «dividendo de desarrollo» que se obtiene con **un mejor gobierno y con el control de la corrupción**. En promedio, una mejora en gobernabilidad desde los niveles muy bajos de Rusia a los medianos de la República Checa, o de los de Indonesia a los de Corea del Sur, **aproximadamente triplicaría el ingreso per cápita y produciría avances similares en la reducción de la mortalidad infantil, además de una mejora significativa en la tasa de alfabetismo**.

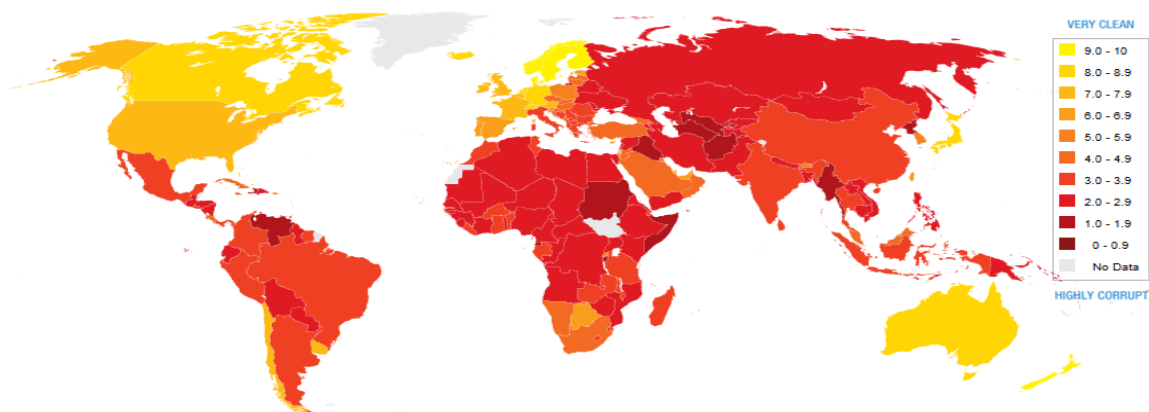
Daniel Kaufmann,
"Corrupción y reforma institucional: el poder de la evidencia empírica", *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), vol. 3, N° 2, 2000 (pp. 367-387)

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, la definición de corrupción es la siguiente: “f. Der. En las organizaciones, especialmente en las públicas, práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores”. (<http://buscon.rae.es/draef/>, consultada el 23 de noviembre de 2011).

En una sociedad pueden darse varias formas de corrupción, desde el nivel del ciudadano con autoridades de nivel bajo, hasta los más altos niveles de gobierno. Cualquiera de los casos es nocivo para el desarrollo social económico y humano de una sociedad, ya que cada acto de corrupción cometido significa el debilitamiento de las estructuras institucionales, el desacato a las normas, una falta a la moral y a la ética, así como una afrenta al bien común.

En el índice de percepción de la corrupción elaborado por Transparencia Internacional, sitúa a México con un puntaje de 3, siendo 0 lo más corrupto y 10 lo menos corrupto.

Índice de percepción de la corrupción



Fuente: International Transparency, *Corruption perceptions index 2011* (<http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/>, (página consultada el 2 de enero de 2011).

Uno de los grandes problemas de la corrupción es cuando por medio de este acto se van borrando fronteras entre lo éticamente permitido y lo que está fuera de las normas. Es decir eliminar las fronteras en las que los ciudadanos en realidad logren confundirse sobre lo que socialmente está bien visto y lo que beneficie a su propio país.

Cuando esto sucede, las normas llegan a convertirse solamente en un punto de referencia sobre el actuar de los ciudadanos cuando en la práctica se están realizando otro tipo de acciones que rebasan esas normas. El problema de esta conducta, no obstante, radica en que estas acciones lastiman y perjudican a una porción amplia de los ciudadanos dejando beneficios sólo para aquellos que incurrir en el acto de corrupción.

Normalmente suele acusarse a las altas autoridades de un país, a los gobernantes, por instituir hechos de corrupción flagrantes y de gran escala, sin embargo cuando estos hechos permean en la

sociedad el daño es de enormes proporciones, se multiplica, es difícil de revertir, se convierte en un cáncer social y la sociedad actúa en detrimento de sí misma.

Las repercusiones que tiene la instalación de la corrupción en la sociedad son catastróficas. Si regresamos al origen de la institución de las normas podemos observar que éstas fueron pensadas e instituidas justamente para preservar un orden que beneficie de manera general a la sociedad. Una vez que estas normas son violadas, comienza a desfigurarse el concepto de beneficio colectivo para hacer prevalecer el beneficio individual.

Las consecuencias que se tienen de un sistema corrupto son varias y disímiles entre sí. Pueden ir desde la contratación de personas mal preparadas e incompetentes para ocupar puestos de gran relevancia o de toma de decisiones en las estructuras de gobierno; dar contratos de construcción a compañías que no cuentan con los recursos materiales de preparación o de recursos humanos preparados y que pueden causar enormes daños o incluso la muerte de personas al construir estructuras calificadas, otorgar contratos a empresas que no tienen la solvencia moral o de infraestructura para resolver los grandes problemas sociales para los cuales fueron contratados. En el terreno de la procuración de justicia, la corrupción se vuelve un tema delicado ya que los ciudadanos no pueden contar con un sistema que de verdad los proteja y vele por sus derechos más fundamentales. Por otro lado, un sistema de justicia corrupto provoca que los individuos se sientan alentados a cometer ilícitos o actos delictivos, en el entendido de que saben de antemano que las consecuencias de sus actos serán pocas o nulas.

La corrupción significa en su concepción más profunda, la ruta idónea para la degradación de una sociedad, la descomposición de las instituciones, la desacreditación de los sistemas políticos y democráticos, la pérdida de la honorabilidad y la credibilidad de cualquier sistema. Una sociedad en la que ha permeado la corrupción opta por establecer sistemas paralelos de oficialidad e institucionalidad, gracias a los cuales se dispersan los esfuerzos, recursos y energías de un país que normalmente deberían trabajar en conjunto y hacia fines de bienestar común. En este sentido, los gobiernos, pero sobre todo los ciudadanos, deben ser conscientes de que buscar el provecho individual por sobre el beneficio común afecta, en una primera instancia, a los demás y en un mediano plazo, terminará por afectarle de manera particular.

En términos generales, todos entendemos qué es la corrupción, los sobornos, el concepto de ilegalidad que gira en torno de este fenómeno, e incluso logramos vislumbrar que la incursión en este tipo de prácticas tendrá repercusiones negativas en la economía local, nacional o internacional, el ambiente, la salud pública así como en diversos aspectos de nuestro entorno. Sin embargo, poco se ha discutido y reflexionado de manera formal sobre este asunto; no se han promovido suficientes organizaciones locales, regionales o nacionales que ataquen de frente a este flagelo, y en la educación no podemos mantenernos ajenos. Deben desarrollarse iniciativas para explicar a los niños de qué trata este asunto y sus repercusiones, que a partir de sus valores y el desarrollo de su pensamiento crítico combatan este cáncer.

Será necesario, como sociedad tomar cartas en el asunto para iniciar acciones que observen, impidan y sancionen las prácticas de corrupción. Para aspirar a un estado de derecho pleno, democrático, justo, cimentar las bases de una sociedad que se rija por sus leyes, la meritocracia y el principio del bien común por sobre el individual, la educación y concientización sobre los perversos efectos de la corrupción debe ser una de las principales tareas a realizar con los niños.

Actividad 41

Primera Parte

Tiempo: 60 minutos

Aprendizaje Esperado

- Comprende los efectos nocivos de la corrupción a través de un ejercicio de reflexión y proyección.

- 1) En equipos de cuatro a cinco integrantes, completen la tabla siguiente, describiendo un acto de corrupción que les haya ocurrido, sepan que existe o imaginen que sucede en nuestro país.

Acto de corrupción	Agentes involucrados	Posibles medidas para impedirlo	Causas que promovieron o facilitaron que se produjera el acto	Consecuencias del acto para el bien colectivo

- 2) A partir de los datos recabados, imaginen cómo afecta este acto a los agentes involucrados, en el aspecto económico, daño ambiental, procuración de justicia u otros aspectos involucrados en el acto de corrupción descrito en 10 años, multiplicando los efectos este acto por 100 millones (de habitantes).
- 3) Imaginen la misma situación sin que exista acto de corrupción en 10 años, multiplicando sus efectos por 100 millones (de habitantes).
- 4) Un representante por equipo leerá al resto del grupo sus conclusiones.

Actividad 42

Segunda Parte

Tiempo: 90 minutos

Aprendizaje Esperado

- Diseña una actividad didáctica que haga asequible el concepto de corrupción para niños de 8 y 9 años de edad.

- 1) Reunidos en el mismo equipo en el que han trabajado, diseñen alguna actividad para explicar a los niños el fenómeno de la corrupción y sus repercusiones sobre el bien común. Para el desarrollo de esta actividad empleen los recursos que les parezcan más convenientes para hacer llegar el concepto de la manera más adecuada, como serían dibujos, algún texto breve, esquemas, diagramas o cualquier otro.

IV.2. Estrategias para la creación de ambientes de convivencia pacífica en el aula y la escuela

Resolver la problemática de la violencia es un reto urgente y prioritario de la sociedad en su conjunto y del sistema educativo en tanto agente de cambio social. La violencia obstaculiza el desarrollo de los individuos y las sociedades y su prevalencia en México se ha disparado al grado de ser inconmensurable en muchas localidades del país en donde las estructuras del estado de derecho son inoperantes. Esta violencia multifactorial y compleja alcanza su grado máximo en la violencia criminal pero hunde sus raíces en múltiples niveles de la vida cotidiana y en el control de amplias capas de población a través del uso autoritario o con fines de manipulación de las instituciones. Una educación para la vida debe poner en el centro mismo de sus objetivos cortar la transmisión intergeneracional de la violencia. Ello implica transformar la convivencia al interior de la escuela por la vía de adoptar actitudes cívicas y democráticas, educar de manera integral y humanista para la ciudadanía, la inclusión, la cultura democrática, la paz y la equidad entre los géneros y sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de romper la situación de violencia combatiéndola de manera conjunta, pues la violencia escolar no se puede entender sin su profunda relación con la violencia intrafamiliar y social.

“Hay que terminar con la transmisión intergeneracional de la violencia que constituye un grave obstáculo para el desarrollo democrático y económico de México y para crear una sociedad más estable y justa”, Daniel Camazón, Representante de UNICEF en México (2007)

IV.2.1. Invisibilidad de las raíces de la violencia

El problema de la violencia es un fenómeno complejo que debe entenderse y prevenirse a través de modelos integrales que mitiguen los múltiples factores que la han llevado a ser uno de los principales problemas que enfrenta la sociedad en su conjunto y por lo tanto reto y prioridad de la educación como fuerza de cambio social.

Es importante señalar que una gran parte de los factores que producen la violencia como una forma cotidiana de vida están invisibilizados. Para exponerlos es necesario comenzar con la violencia visible o directa. Ésta queda de manifiesto en diversas definiciones de violencia presentes en documentos rectores de los programas de desarrollo de los organismos internacionales:

“Se incluyen actos que infligen daño o sufrimiento de índole física, mental o sexual, las amenazas de esos actos, la coacción y otras formas de privación de la libertad”. (ONU, 1992)

“El concepto de violencia denota el uso o amenaza de uso de la fuerza física o psicológica con el fin de causar daño o doblegar la voluntad”. (ONU, 2008)

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. (OMS, 2010)

Esta violencia que alcanza su mayor expresión en la violencia física y los actos criminales no está desprendida ni se puede entender indivisible de un gran andamiaje de violencia invisibilizada que constituye parte intrínseca de la convivencia de todas las sociedades que viven influidas por el paradigma de la modernidad occidental. De hecho la violencia visible es sólo la punta de la montaña de este problema que hunde sus raíces en las estructuras socioeconómicas, en las creencias, sistemas de valores y narrativas de la sociedad, cómo en la percepción y relación de los individuos con respecto a sí mismos y a los otros, es decir en la psique particular de cada persona. De modo que un modelo de explicación debe exponernos la participación de cada una de estas partes en el problema de la violencia y la relación que guardan entre sí.

La primera violencia invisibilizada es la estructural, a través de la cual se generan condiciones de explotación, discriminación, marginación, dominación e injusticia dentro de sociedades donde impera un ejercicio desigual en la toma de decisiones, la participación política y la distribución de riqueza y oportunidades.

“El alto nivel de violencia en México como en toda América Latina y el Caribe está relacionado con la combinación de las extremas desigualdades económicas y sociales y con la cultura machista que caracteriza a la región. Estas son algunas de las conclusiones del Estudio del Secretario General de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños y del Informe Nacional sobre Violencia y Salud de México” UNICEF (2007)

La violencia estructural no puede pasar como invisible o fatal ante una gran cantidad de personas sino por medio de su relación simbiótica con la violencia simbólica. Esta toma forma en las narrativas, costumbres, sistemas de valores y actitudes de una sociedad, y es la primera que debe desarticularse por su mayor fragilidad y porque soporta la inercia y el pesimismo antropológico de que el destino del ser humano es ser lobo del ser humano. Como menciona la Constitución de la UNESCO, “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (1945).

La violencia simbólica son las prácticas, sistemas de valores, narrativas, actitudes, formas de organización sociales a través de las cuales se legitima y naturaliza la dominación e invasión de unos seres humanos por parte de otros. Analicemos algunos ejemplos, conceptos e ideas claves.

El patriarcado

Patriarcado es la denominación que se ha dado en los estudios de género a la dominación histórica en múltiples civilizaciones de un género sobre otro, construida sobre la difusión del prejuicio de la “natural” superioridad de lo masculino sobre lo femenino. La palabra *pater* significa dueño en latín. En Roma, por lo menos desde el siglo V antes de la era cristiana, el *pater familias* (padre de familia) tenía, por ley, derecho de vida y de muerte sobre su esposa, hijos e hijas, esclavos y todo aquel que viviera bajo su tutela, una estructura propia de una sociedad esclavista. Si bien los hombres ya no tienen por ley derecho de vida y de muerte sobre mujeres y niños, en las actitudes cotidianas de muchas comunidades de nuestro país y del mundo, existe una apropiación de la fuerza productiva y reproductiva, de los cuerpos, la voluntad y el tiempo de las mujeres, ya sea con medios “pacíficos” o mediante el uso de la violencia directa. Un sistema de valores no tiene fronteras bien delimitadas, estas actitudes de dominación oprimen de manera particular a las mujeres y luego se extienden hacia toda la población; aunque ya no vivimos en una sociedad esclavista muchas personas actúan como si fueran “dueñas” de otras y éstas pueden ser lo mismo hombres que mujeres.

Según datos del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), a diferencia de hace tres años, cuando 52 por ciento de las mujeres mayores de 15 años padecía algún tipo de violencia intrafamiliar —golpes, amenazas y relaciones sexuales forzadas—, el problema ahora está presente en siete de cada 10 de los 23.7 millones de hogares que el INEGI reporta en unión conyugal. (Milenio *semanal*; 2010).¹

¹ Es previsible que todas las cifras sobre violencia presentadas en este texto sean subvaluadas. En primer lugar porque son producto tanto de la contabilización del número de denuncias, como de datos recabados a través de entrevistas y no todo acto de violencia se acompaña de denuncia, ni por su carácter humillante, todas las personas que lo han sido, revelan haber sido víctimas de violencia. Por otro lado la escalada de violencia criminal en los dos últimos años y la creciente militarización del país han transformado muchos contextos.

El autoritarismo

Una buena parte de la convivencia y las instituciones de las sociedades contemporáneas están marcadas por el autoritarismo, es decir por la percepción política de que la autoridad tiene siempre la razón y es infalible. Si reprime, violenta o censura a alguien, no sólo es por su bien, sino que estas agresiones son motivadas por quien las recibe y se trata del papel "histórico", "legítimo" y "natural" de esa autoridad. El autoritarismo parte de la idea de que la autoridad es natural, necesaria y benefactora sin importar el modo de su accionar. Esta percepción no puede instaurarse en una comunidad si no prevalece como valor central de la educación, formal e informal, la obediencia y no el aprendizaje.

La propaganda bélica, el racismo, clasismo y sexismo presentes en los medios de comunicación

Las narrativas que se presentan en los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la construcción de la violencia simbólica. La glorificación de la violencia y la guerra son un hecho consumado en la mayoría de las narrativas del cine y la televisión. Soldados, policías, espías, etcétera, pueblan el mundo de estas narrativas como protagonistas. En ellas aparecen estos hombres rudos como prototipos de masculinidad y poder. En repetidas situaciones se nos muestran como incomprendidos por pasar por encima de la ley, las normas o el disentimiento frente a su violencia de quien los rodean, pero la misión "gloriosa" a la que están llamados al servicio de un ideal sublime (salvar a la humanidad del "terrorismo", preservar la "libertad", entre otras) los revelan finalmente como héroes. En estas ficciones - propaganda de la guerra, la violencia siempre se nos muestra inocua, nunca se nos muestra la miseria de la guerra, el terror, el odio, la angustia, la destrucción física, emocional, cultural y psicológica entre seres humanos; la tragedia humana de la vida real. A pesar de la multitud de muertos se trata de seres descartables, apenas estereotipos unidimensionales, no personas, "los malos", en los que ni siquiera vale la pena detenerse.

La violencia se lleva a un grado de banalidad máxima. Estas representaciones necesitan de una estructura maniquea: los protagonistas son "buenos" por naturaleza, indestructibles e infalibles y los otros, los "malos", bárbaros, terroristas, criminales, resentidos, también por naturaleza. La propaganda bélica conlleva el subtexto de que el fin justifica los medios y de que la violencia no lo es si se realiza en nombre de un "fin superior" o como dijo Hitler "El fin por el que nos batimos en la guerra era el más noble y el más sublime que los hombres se puedan imaginar: la libertad y la independencia de nuestro pueblo, la garantía de sus abastecimientos futuros y... el honor de la nación" (*Mi lucha*).

Indivisible de esto está el mensaje de que la civilización occidental y los fenotipos caucásicos son los únicos deseables y respetables. Los mensajes clasistas no son menos, la vida llena de ostentaciones y lujos se repite como un ideal en el que no existe la miseria humana, el dolor, la envidia, la violencia, ni la vida real con su diversidad y matices, sino sólo el vivieron felices para siempre. Estos personajes y situaciones acartonadas pueblan lo mismo las películas más taquilleras, que las telenovelas o los programas de concurso, ahí los personajes que no son caucásicos o

estadounidenses o ricos u hombres, son antagonistas natos o deben de contentarse con servir de comparsa, sirvientes o patíños de estos protagonistas cuyas vidas les resultan tan anheladas como ajenas. Los pueblos originarios de América están totalmente nulificados en estas ficciones, no existen, y cuando llegan a aparecer lo hacen en forma de personas que representan el atraso, la ignorancia, la superchería, la ingenuidad y la torpeza. De esta manera se invisibiliza y desprestigia a los pueblos originarios vivos con su enorme diversidad y riqueza y se descalifican su cultura y conocimiento, legado cultural común por vía de nuestros ancestros. Los roles de género rígidos y estereotipados, la homofobia y el machismo completan este tipo de ficciones.

La normalización y homogeneización.

La idea de que existe una sola forma de ser humano, la “normalidad” y que todas las personas deben de conducirse de la misma manera legitiman la violencia hacia aquellos que son “diferentes” o “peculiares” por su bien, para su corrección. Pero ningún ser humano es igual a otro y todos los seres humanos tenemos por lo tanto particularidades, es decir frente a esta idea de las cosas todos y todas somos potenciales sujetos de castigo. Es importante señalar que la atención a la diversidad es una de las principales labores de la educación básica, y las actitudes cívicas y democráticas que permiten una convivencia pacífica y respetuosa en la diversidad están entre sus productos prioritarios.

La confusión entre el poder y la violencia.

El sociólogo Max Weber define en su obra clásica *Economía y sociedad* (1983) al poder como: “la capacidad de someter a los otros a la propia voluntad” y “la capacidad de predecir con la mayor exactitud posible la conducta de los otros” claro está con el mismo fin. Esto es uno de los malentendidos más extendidos y nocivos de nuestra civilización. El poder de las personas está en sus capacidades resolutorias, y lo que una persona sabe resolver está directamente relacionado con lo que sabe y sabe hacer. Como bien lo señaló la filósofa judía alemana Hannah Arendt en su libro *Sobre la violencia* (2004), el poder es antitético a la violencia; la violencia es la clara expresión de la impotencia. Si las personas que viven invadiendo a los otros supieran como generar su propio bienestar, riqueza, conocimiento, no invadirían a nadie; esta violencia es producto de la falta de conocimiento y herramientas, de la falta de soluciones, de la ausencia de verdadero poder.

La victimización.

En el contexto de una cultura con fuertes elementos mortificantes, la victimización marca las relaciones interpersonales. Cuando el principal valor de la educación tradicional es la obediencia, las personas muchas veces se ven enfrentadas a hacer lo que no quieren porque es lo que “deben” o lo que deciden por ellas y ellos sus padres, maestros, jefes laborales, líderes políticos o religiosos, etcétera. A la par de esto se glorifica el sacrificio del yo, la sumisión y el sufrimiento: “entre más sufro más bueno soy”. Pero quien se adjudica estas percepciones no sólo asume que es bueno por padecer sufrimiento, sino que eso lo hace mejor moralmente que los otros, y que sus necesidades valen el doble de las de aquellos que no han obedecido.

Sin embargo, estos valores -o mejor dicho antivalores- son meras intelectualizaciones, porque el sacrificio del yo produce en los individuos sensaciones de culpa, inadecuación, vergüenza, tristeza y enojo. Desde estas sensaciones la victimización construye la base necesaria para la obsesión con la venganza y las personas experimentan pensamientos de este tipo ante los conflictos más banales con los demás: “si yo siempre he sufrido, siempre me he portado bien, ya me toca ganar. Ahora les toca a los demás aguantarse” y así se autojustifica la invasión de los otros. Si los otros comparten este modo de vida es el principio de una escalada de violencia por medio del toma y daca de las venganzas recíprocas.

La vivencia de la sexualidad.

La vivencia de la sexualidad está marcada por la culpa, la ignorancia, los prejuicios y estereotipos en los roles de género, el miedo al placer, la insatisfacción y la represión. Pero analicemos algunos elementos de la educación sexual para entender su papel en la construcción de la violencia simbólica y directa. Comencemos con los mecanismos de la represión sexual que menciona el pensador francés Michael Foucault en su *Historia de la sexualidad* (2005), éstos son tres: “esto no existe”, “no hay lenguaje para nombrarlo” y “aquí no hay nada que saber”. Para corroborar las observaciones de Foucault realicé el siguiente experimento que cualquiera puede repetir, me fui a la calle y le pregunté a las personas con las que me encontraba: ¿con qué palabra o palabras nombrarías a una mujer que gusta de su deseo sexual, hace público su deseo y busca satisfacerlo? La lista de lo que me contestaron es extensísima, pero las respuestas tienen un denominador común. Usaré sólo dos de estas para ejemplificar a que se refería Foucault: loca y perdida. Pero yo no pregunté por una persona que tiene un padecimiento mental, ni por alguien que está extraviado. En este caso por lo menos dos de los tres mecanismos que menciona Foucault se cumplen: “esto no existe” y “no hay lenguaje para nombrarlo”. El lenguaje programa una percepción de la realidad, ¿qué percepción está programando este lenguaje?, ¿qué las mujeres no son libres?, ¿qué no está en su naturaleza?, ¿qué la que lo quiera ser entra en el reino de los locos, de los anormales, de los que hay que castigar y perseguir por su bien? Este lenguaje libra una guerra abierta contra la mitad de la población y expone a la otra mitad a la venganza de las invadidas.

La educación de la sexualidad de las personas se da a través de un molde sexista que educa en papeles diferenciados y opuestos. A los hombres se les educa por una parte en mayor conciencia de sus necesidades, pero también en la ilusión de que su hombría es algo que debe ponerse a prueba constantemente tanto en la exposición a la violencia, el dolor y el peligro, como en el dominio que ejercen sobre la sexualidad y conducta de su pareja o parejas sexuales y en la manifestación pública de la homofobia. A las mujeres se les educa para ser renuentes o pasivas con respecto a sus necesidades eróticas y afectivas. Cuando se educa a las personas de manera opuesta se genera una gran cantidad de incompreensión y conflictos estériles, pues se hace pasar por naturaleza algo que es tan sólo un constructo social, discutible y modificable.

El Informe Nacional sobre Violencia y Salud (2007) señala que entre los hombres jóvenes de 15 a 19 años, el homicidio representa la segunda causa de muerte (13.2%) después de los accidentes

de vehículo de motor (18.3%) Secretaría de Salud, México.

Otras confusiones presentes en nuestra educación sexual son las que existen entre el amor y la violencia y el deseo y la violencia. En el primer caso cuando los adultos educan a los niños y niñas en la idea de que la manera correcta de mostrar su afecto es obedeciendo de manera acrítica sus mandatos y que si éstos se rehúsan entonces no los quieren o son ingratos. Las personas crecen con ideas sumamente distorsionadas con respecto a las relaciones amorosas. Se asume que amor y patrones de indefensión son lo mismo, y los límites o derechos de los otros son vistos como una amenaza personal o a la relación; o dicho de otro modo creo fervientemente que lo que no es conmigo es contra mí.

De esta manera, se construyen relaciones amor odio de mutua invasión y chantaje en el que se tiene mayor derecho de decidir sobre la vida de los otros a mayor invasión se haya permitido, “por amor” (victimización), de tal modo que éstas se llegan a percibir como algo “normal”.

El pudor o la vergüenza de uno mismo es un “valor” central de nuestra percepción de la sexualidad. Cuando una persona en un espacio público (transporte público, fiestas, parques) se atreve a hablar abiertamente de sus necesidades sexuales esto se identifica con una agresión. Si bien estas dos cosas pueden estar confundidas al interior de las personas como en el caso de los agresores sexuales, no lo es por naturaleza sino que depende de la intención con que las personas lo hagan. Pero regresemos al ejemplo de la persona que habla en público de sus necesidades sexuales o propone a otras la mutua satisfacción desprendida de vergüenza, se trate de hombres o de mujeres, dependiendo del contexto socio-cultural en donde se ubique se le puede castigar con el señalamiento, la ruptura de las relaciones de amistad, la entrega a las autoridades, violencia física, sexual o la muerte. También dependiendo del contexto la mayoría de quienes rodean a una persona inmersa en esta situación dirán: “se lo buscó”. Claro está que ante una proposición la gente es libre de decidir y éste es un derecho inalienable, pero no se puede agredir a las personas por el sólo hecho de plantear sus necesidades basados en que la prueba fehaciente de su “maldad” es que son: degenerados, morbosos, etcétera.

El quehacer de la escuela y el docente frente a la violencia simbólica.

La fuerza de los mecanismos de la violencia simbólica reside en su amplia difusión a través de actitudes sociales, prejuicios, mensajes en los medios de comunicación, significados en el lenguaje, las actitudes autoritarias de múltiples personas e instituciones, etcétera; pero estamos inmersos en un mundo complejo, multidimensional y diverso y la violencia simbólica también tiene otra cara que es su profunda fragilidad. Está construida sobre supuestos contradictorios, incongruentes, absurdos y falsos y las lecturas críticas y las pruebas de verificación fácilmente los desenmascaran. ¿Qué hacer como docentes?

Cada uno de los tópicos anteriores como otros que podamos encontrar en los que se legitime y naturalice la invasión de unos hombres por parte de otros, deben ser problematizados, discutidos, deconstruidos² y desechados. Existe una gran cantidad de programas, literatura, herramientas, videos y conocimiento que evidencian y deconstruyen la violencia simbólica, de donde es labor del docente abreviar, pero también es fundamental que lleve un proceso de autoconocimiento y crecimiento para comportarse de otra manera, sin repetir estos mecanismos, pues son los ejemplos y no los discursos los que fundamentalmente educan.

Al mismo tiempo se necesita discutir y desarticular la discriminación, la estigmatización, el racismo en la conductas cotidianas de los alumnos, o como lo comenta Perrenoud en sus *Diez nuevas competencias para enseñar*. “Si un joven sale de la escuela obligatoria persuadido de que las chicas, los negros o los musulmanes son categorías inferiores, poco importa que sepa gramática, álgebra o una lengua extranjera. La escuela habrá <<fallado su tiro>>, lo cual es muy grave, porque ninguno de los profesores que habrían podido intervenir en varias fases de sus estudios habrá considerado que fuera necesario...” (Perrenoud, 2004: 128).

No debe dejarse pasar ninguna acción de violencia directa o simbólica contra ningún alumno, justo cada uno de estos casos abre una oportunidad para hacer ver a los alumnos que la única forma de relación que permite la convivencia pacífica y la consecución de los objetivos de una educación para la vida, la ciudadanía, la inclusión, etcétera, es el respeto mutuo y la empatía. Es fundamental saber desglosar los componentes y daños de la violencia con los alumnos y explicitar los beneficios de una convivencia pacífica, respetuosa e incluyente.

La violencia simbólica opera de la mano del estigma; es decir, de obligar a las personas a percibirse a través de la mirada, los referentes, calificaciones o descalificaciones de alguien más. Cuando las personas se centran en sus propios criterios, intenciones y sentimientos estas enajenaciones (vivir en lo ajeno) se rompen. Actividades sencillas como exponer alguno de estos temas a través de un video, una lectura, o una discusión y luego explorar en cada caso como se siente el alumnado con esto -si estas categorías corresponden a su historia de vida o anhelos, si se pueden verificar o si al ser estigmatizados o estigmatizadas con estas categorías con las que se les pretende invadir corresponden con las intenciones de sus actos- arrojan resultados sumamente positivos. Estas actividades centran a la persona en sus criterios propios, les permiten ejercitar la empatía, el reconocimiento de sí mismos y de los demás como sujetos de derechos, visibiliza las justificaciones y motivaciones de la violencia y habilita a las personas para poder deconstruirlas y defenderse de estos mecanismos.

² En los procesos de deconstrucción las personas toman conciencia de los valores y principios que heredaron y que guían su actuar y sus formas de ser y se construyen nuevamente eligiendo de manera autónoma los valores y la ética que quieren abrazar.

Mecanismos limitantes y la construcción de violencia en el desarrollo de la personalidad.

El último elemento que conforma los círculos de la violencia son las limitaciones para que las personas puedan desarrollarse plenamente. Vivimos en un contexto en el que fundamentalmente creamos y construimos creencias en lugar de conocimientos y los confundimos. El conocimiento a diferencia de las creencias necesita de ejemplos o pruebas de verificación para que las personas generen criterios y experiencias propios. Las creencias son situaciones que no nos constan, sobre las cuales no podemos construir pruebas de verificación, pero a las que nos referimos como si fueran hechos. La idea de que hay que proteger a las niñas y niños de la vida hace que no se les eduque a través de la inducción de sus propias experiencias y criterios propios sino a través de las creencias de los adultos.

Una de las situaciones de la que se les pretende proteger mayormente a los niños y niñas es del dolor. El dolor tiene, al igual que todas las cosas que están inmersas en un mundo de tiempo, un ciclo de existencia orgánico. Comienza, transcurre, cumple un objetivo y termina. Cuando un niño por ejemplo se cae, se enoja o llora, la educación social a su alrededor consiste en obstaculizar el ciclo orgánico de ese dolor con frases o actitudes del tipo: “no llores”, “¿qué van a decir de ti?”, “el que se enoja pierde”, “mira, mira un pajarito”, “ahí viene el policía”, etcétera. De este modo las personas se adiestran en obstaculizar sus ciclos de dolor y éstos se transforman en sufrimiento, la percepción construida de que el dolor nunca termina.

Cuando este dolor atorado va acompañado de adjudicaciones, es decir, de introyectar las intenciones de otras personas sobre los actos propios se construyen fijaciones limitantes y autoconceptos negativos. Por ejemplo si una persona durante su infancia tuvo un accidente en la bicicleta y al momento de verse herido, dolido y sangrando las personas que estaban a su alrededor se reían y le dijeron: “ya ves, es que eres bien torpe”, y el dolor no fluyó a través del llanto y se atoró, la persona asume que antes de ser Juan o Pedro es el niño torpe y ese autoconcepto negativo, en tanto que no se haga contacto con el dolor del suceso real, crea la fijación limitante y la persona comienza a creer que pase lo que pase no va a dejar de ser el niño torpe.

Estas fijaciones limitan la adquisición de habilidades, es decir de saber hacer. Por ejemplo ante un examen esto puede generar una situación de suma angustia, pues al interior de la persona, no sólo no va dejar de ser el niño torpe sino que se ve enfrentado a que todo el mundo lo sepa y a revivir esas situaciones de intenso dolor; mejor no lo hace. Pero es precisamente la adquisición de habilidades lo que le permite a las personas construir su autonomía y sin ésta lo que hay son relaciones de mutua invasión. Si mis fijaciones limitantes me han impedido hacerme cargo de mí mismo en el terreno económico y vivo en casa de mi pareja, que resuelve las necesidades económicas de ambos y esta situación genera muchos conflictos, voy a hacer lo que sea con tal de que mi pareja lo siga resolviendo, invadiéndola o dejándome invadir con tal de no enfrentarme a una situación que no veo cómo solucionar.

Por otra parte los impactos emocionales no resueltos generan mecanismos de defensa en forma de automatismos, pues estos son mecanismos de sobrevivencia. Entre más situaciones no resueltas,

más reacciones automáticas descontextualizadas contra los demás para defenderme de algo que ya no existe, ni está presente. Evitar el curso orgánico del dolor también descentra a los individuos de lo que pasó y los adiestra para relacionarse con lo que debió haber pasado, es decir una escisión de la realidad, porque lo que debió haber pasado no es, ni existe, ni existirá. Entonces en la mente se buscan a los culpables de que no sucedieran las cosas como debían, se generan resentimientos y se comienzan a fraguar venganzas, si éstas se pueden llevar a cabo contra los “presuntos culpables”, la mente se tranquiliza, por un rato, porque no puede haber satisfacción en relación con lo que no existe. Si la persona no se puede desahogar contra estos “culpables”, busca quien se las pague (muchas veces los más vulnerables) y no quien se las debe y comienza a retroflectar, es decir, a dirigir esa violencia contra sí misma, causándose enfermedades, depresión y otros padecimientos.

El quehacer del docente y la escuela.

En primer lugar es importante no ignorar el problema en nuestro propio caso con justificaciones como: “yo estoy bien”, “yo no necesito ayuda”, “los que debe mejorar son mi pareja, familiares, alumnos...” y comenzar un proceso sistemático e intencionado de autoconocimiento y crecimiento, por ejemplo, un proceso psicoterapéutico, la realización de la yoga o meditación o varios de éstos. Como resultado, podemos resolver mejorar nuestras formas de ser, actuar de otra manera y predicar con el ejemplo.

Llevar a la práctica una educación basada en las experiencias y criterios propios del alumnado estimulando el pensamiento crítico, complejo, la experiencia directa y la construcción de autonomía. Enseñar a los alumnos a centrarse en sus propias intenciones para no permitir la adjudicación de intenciones ajenas.

Estimular y valorar la expresión de emociones y el respeto por éstas, incluyendo disponer espacios específicos para el desahogo del enojo con sacos a los que los alumnos puedan golpear o donde puedan gritar con la regla de oro de hacerlo sin dañarse, ni dañar a los otros.

Cuando sea el caso, canalizar a los alumnos y si es posible sensibilizar a los padres de los beneficios que otorga asistir ellos mismos a servicios de salud emocional. Involucrar y sensibilizar a los padres sobre estos temas y métodos.

IV.2.2. Antídotos culturales

Como bien lo menciona Edgar Morin en su libro, *Breve historia de la barbarie en occidente* (2007), si bien la civilización ha construido y refinado los mecanismos de la barbarie, también ha construido sus antídotos culturales como lo son las artes, la democracia, los derechos humanos, la psicoterapia, la educación, etcétera. He aquí algunos antídotos culturales que los docentes y la

escuela pueden poner en acción para la creación de ambientes de convivencia pacífica en el aula y la escuela. Es fundamental considerar que el mejor trabajo que se puede hacer contra la violencia es el de prevención, por lo que no sólo no hay que esperar a que se presenten los problemas para poner en marcha estas estrategias sino que deben ser parte de la construcción de competencias cívicas y éticas transversales a toda la educación básica.

Hacia una definición amplia de violencia.

La primera de las estrategias a instrumentar es la redefinición de la violencia para tener marcos referenciales que no sólo den cuenta de la violencia visible, sino de la estructural y la simbólica. Para ello, comparto la definición que Juan Carlos Hernández Meijueiro (sexólogo y psicoterapeuta estudioso de estos temas) ha hecho sobre la violencia como control sobre el cuerpo, el tiempo, la información y los recursos de los demás, sin su consentimiento.

Lo que tienen en común las distintas formas de la violencia es que son control. Detrás de las necesidades de control se oculta un sentimiento, el miedo. El miedo en este contexto es a dos situaciones básicas como se expuso en el apartado sobre los mecanismos limitantes y la construcción de violencia en el desarrollo de la personalidad: a que se repitan o se produzcan situaciones análogas a las que no se han resuelto y suponen en el individuo un riesgo de gran dolor e incluso de muerte; o, a que el sujeto no pueda hacerse cargo de sí mismo si levanta el control que mantiene sobre los proveedores de las necesidades para las que no ha desarrollado habilidades. Como se mencionó anteriormente modificar estas situaciones requiere de un proceso sistemático e intencionado de autoconocimiento y crecimiento encaminado al desarrollo de la autonomía personal.

Vida democrática e inclusión

La violencia simbólica genera construcciones mentales que minan las bases de una convivencia pacífica, solidaria y fraterna pues construye la ilusión de que los seres humanos no poseen los mismos derechos, dignidad y no merecen el mismo respeto. Ante ello lo que se le debe oponer es la construcción de convivencias orientada por actitudes cívicas y democráticas. Una convivencia democrática primero en el aula, en donde las normas sean decididas de manera participativa y no impuestas sólo desde los criterios del maestro o el director de la escuela. Por ejemplo utilizar la primera sesión para exponer los objetivos de la clase como de una educación para la vida, poniendo énfasis en las actitudes cívicas y democráticas y preguntar a los alumnos: ¿cómo les gustaría que fuera la convivencia para que esto pudiera lograrse? o ¿qué tipo de normas necesitamos para llevar a cabo esto en convivencia de forma pacífica? Discutirlo y anotarlo en hojas de rotafolio, consensar las normas que regirán la clase, incluyendo las sanciones a las que se hace acreedor quien las viole, y exponerlas a la vista de todos. Es fundamental preguntarle a cada uno, para que todos los involucrados estén presentes, de este modo los intereses de todos estarán representados, así los alumnos se sentirán tomados en cuenta y se asegurará la adhesión activa a estas normas democráticas y a su vigilancia, la cual ya no quedará de manera exclusiva en manos del docente.

Con lo anterior, se contribuye a generar las bases para una cultura de la legalidad democrática en los alumnos. Las normas consensuadas implican la reflexión conjunta, la deliberación, la construcción de acuerdos, la elaboración de contratos pedagógicos y si es necesario la revisión, renegociación, adecuación y actualización de estos. Sobre las sanciones es importante señalar que se debe poner el acento en la responsabilidad y en la compensación, es decir en la reparación de daños más que en el castigo por sí mismo, lo que en muchas ocasiones resulta contraproducente. Recordemos que los errores producen conocimiento cuando se corrigen, no cuando se castigan.

A las actitudes autoritarias se les pueden oponer hábitos inclusivos. Por ejemplo, habituarnos a que cualquier directriz dirigida hacia cualquier persona implique un para qué. Cuando las directrices son porque sí o porque yo lo digo, las personas no tienen manera de evaluar las intenciones y utilidad de éstas. Cuando conllevan un para qué las personas pueden discernir si se trata de tareas lógicas o ilógicas, funcionales o disfuncionales, y de este modo poseer la información necesaria para sumarse a ellas por su sentido y utilidad y no porque “la autoridad” lo dice.

La escuela también debe desprogramar los antivalores que se difunden a través de los medios masivos de comunicación por lo que es necesario organizar lecturas críticas de estas narrativas tanto entre los alumnos como entre los maestros, para elegir aquello que sea útil y desechar lo nocivo o ajeno, para ello hay que auxiliarse de los mecanismos del pensamiento crítico y complejo, así como de los múltiples programas institucionales y no institucionales creados con ese fin.

Una convivencia democrática es por sí misma incluyente, por ello se debe cuidar que los intereses y derechos de todos los involucrados sean tomados en cuenta. La democracia se alimenta de la diversidad de opiniones y puntos de vista; para la salud de ésta es necesario abandonar la idea de que productos deseables de la educación son la normalización y la homogenización y se debe velar por el respeto a la pluralidad y la diversidad, centrando la atención de los alumnos en descubrir aquellas cosas que tienen en común con los demás, más que aquellas que los separan.

Una democracia tampoco lo es si no se educa para la equidad entre los géneros, lo que implica lecturas críticas de los roles de géneros, incluyendo la deconstrucción del machismo, el patriarcado y toda la violencia que desde ese punto de vista implica ser hombre, como lo es la inexpresividad de sentimientos o la promoción de la violencia física como vías de demostración de la masculinidad; libertad para que cada alumno pueda construir su ser hombre o su ser mujer a la medida de sus criterios y necesidades, respeto a esa autodeterminación e información científica, objetiva y laica sobre género y sexualidad para la toma informada de decisiones. Para esta labor es necesario que los docentes eduquen desde la congruencia y el ejemplo con los valores cívicos y democráticos de otro modo se traiciona y pierde la confianza y disposición del alumnado.

Esta convivencia se nutre de la construcción y promoción de valores, pero no como una serie de mandatos por cumplir, emanados del mundo de los adultos, sino como la construcción de criterios propios a través de un sencillo pero profundo ejercicio que consiste en que cada uno de los alumnos reflexione cómo puede hacer que sus acciones le beneficien y al mismo tiempo beneficien a los demás. La promoción de la colaboración y la cooperación tejen y fortalecen los vínculos sociales al

interior del aula y la escuela y permiten alcanzar logros imposibles de manera individual. La comunicación asertiva genera claridad en las relaciones interpersonales para lo cual hay que enseñar a las personas a hablar de sí, a expresar y valorar sus propias necesidades, a adquirir y cumplir compromisos de acuerdo con lo que pueden dar y como lo pueden dar (con gusto), pues cuando los acuerdos entre las personas se cumplen las relaciones humanas crecen. Tanto la comunicación asertiva como el respeto implican la habilidad para poner límites, incluso a los adultos, además de la conciencia del derecho que tienen los demás a ponernos límites y el respeto que les debemos.

Educar para la ciudadanía.

Las agendas internacionales coinciden en que la educación para la paz y para la ciudadanía es un objetivo fundamental para la transformación de las actuales condiciones de descomposición social. La ciudadanía es la vivencia efectiva de la pertenencia a una comunidad política a través del ejercicio pleno de los derechos y lo que ello implica. Estas implicaciones son la participación política, la toma de decisiones, la defensa y respeto por los derechos y el respeto a la legalidad.

La formación ciudadana es un proceso y requiere de un ejercicio constante. Es ingenuo pensar en que si se toman actitudes para con los niños y adolescentes en donde no se les reconoce como sujetos de derechos al llegar a la mayoría de edad se transformarán por arte de magia en ciudadanos reales. Es importante concienciar, informarse y tratar a las niñas y niños como sujetos de derechos, difundir la información sobre los derechos de los niños y los jóvenes entre los propios alumnos, respetar esos derechos, involucrar y sensibilizar a los padres de familia y responsabilizarse en tanto ciudadanos por los derechos propios. Si no existe esta responsabilidad del ejercicio y la autovaloración como sujetos de derechos, lo más probable es que no se respete, considere ni valore a las otras personas como tales.

Comprender el ejercicio de la ciudadanía ayuda a leer de manera crítica, discutir y deconstruir, en los ámbitos escolares, las justificaciones y narrativas a través de las cuales se pretende hacer ver que los derechos ajenos son contra mí o suponen un riesgo contra mi persona o las de otros.

“La violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso, una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente”. UNICEF (2007)

El hedonismo.

El último de los antidotos culturales es transformar los elementos mortificantes de la cultura hacia una cultura vital. Para ello se debe fomentar la integración entre cuerpo y mente en donde se

entienda al ser humano como una integralidad y no como una escisión jerarquizada, donde se valore únicamente la racionalidad en detrimento de los sentimientos y las sensaciones corporales. El ser humano se vive en constante desgarramiento cuando su experiencia es un constante conflicto entre lo que piensa y lo que siente, en oposición a lo que dice y lo que actúa, producto de esta escisión.

Los antivalores relacionados con la vivencia de la sexualidad en nuestra cultura son de lo más dañinos pues ligados a la culpa y la vergüenza por uno mismo introyectan en el individuo la auto-vigilancia, los juicios contra sí mismo, las descalificaciones, el autocastigo y la autoagresión por el sólo hecho de ser lo que se es, un ser que siente y desea; y con necesidades de placer, amor, cariño y ternura. Cuando se menciona el término hedonismo muchas personas lo identifican con caos, pecado, perdición y otros prejuicios herencia de la religiosidad medieval. El hedonismo es la escuela filosófica que tuvo su origen occidental en Grecia, en la cual el placer se entiende como un elemento fundamental del desarrollo de los individuos y las sociedades. Los hedonistas vieron claramente que la vivencia del placer requería una disposición social, personal y emocional contraria a la que se necesita para la guerra y la violencia, por lo que no sólo no hace referencia a la caricatura con la que se le ha querido desprestigiar, sino que se trata de visiones filosóficas integrales y humanistas que implican la educación para la paz, la aceptación de la diversidad, la solidaridad, la alegría de vivir, el cultivo de la amistad, la dicha del compartir, el conocimiento siempre ligado a la construcción de sentidos existenciales y otras virtudes entre las que se encuentran autores que han planteado, a contracorriente, en diversas épocas de su desarrollo, y desde la antigüedad, la igualdad entre hombres y mujeres.

Pasar de una cultura mortificante a una vital implica reelaborar las construcciones de género para reconocer y vivir el derecho a la equidad, a la diversidad de modos de ser y a la colaboración y la comunicación efectiva entre los géneros; a no vivir en el desencuentro estéril; llevar a cabo una educación de la sexualidad basada en conocimientos científicos, objetivos y laicos; erradicar prejuicios y combatir la estigmatización y la violencia contra las personas por el solo hecho de vivir su sexualidad fuera de los antivalores de la cultura mortificante; entenderse y entender a los otros como sujetos de derechos (ciudadanos). Para ello es muy útil revalorar los saberes que se construyen desde las emociones y las sensaciones corporales como la yoga, la reflexología, la medicina tradicional, etc.; entender la corporalidad y la sexualidad como vías de conocimiento y de crecimiento personal; desligar y explicitar qué es amor, qué es violencia y qué es deseo, rescatar el derecho a la festividad y las festividades comunales como formas de celebración conjunta de la existencia y vías expresas de tejer y fortalecer las relaciones sociales en medio de ambientes de relajación, recreación, juego y goce; valorar la generación de sentidos de vida propios y particulares y el papel que juegan la ternura y la amistad, la dicha, la alegría de vivir, el gozo y otras virtudes gratuitas en ello.

IV.2.3. Manejo de los conflictos

Cuando se suscitan situaciones de violencia en la escuela es fundamental explorar las raíces de esas conductas para poder desarticularlas y no quedarse con el reduccionismo superficial de que tal

o cual alumno es “malo” o “incorregible”. Cuando los niños y las niñas llegan a agredir sin motivos aparentes a sus compañeros o a los docentes es porque son agredidos en otros ámbitos, generalmente se trata de los ámbitos familiares. Es importante que el agresor haga conciencia de sus intenciones a través de confrontarlo con la pregunta ¿para qué agredes? Después se le debe ayudar y orientar para que identifique la raíz de sus enojos, tristezas y miedos, y si es el caso se dé cuenta que esa raíz no tiene relación con sus compañeros por lo que no se resolverá agrediéndolos. Debe enseñársele y dotarle de espacios para que desahogue sus emociones como se explicó en el apartado titulado “El quehacer del docente y de la escuela”. A través de ejercicios para fomentar la empatía, inducirlo a obtener un saber emocional del sentir de aquellos a los que agrede injustamente y responsabilizarle y enseñarle no sólo a pedir perdón sino fundamentalmente a compensar los daños que se causan. También es necesario dotarle de herramientas para que pueda alcanzar la satisfacción de sus necesidades sin invadir a nadie.

El agredido debe ser fortalecido en primer lugar y fundamentalmente no dejando impunes los actos de violencia, involucrando al colectivo de alumnos en la elaboración y vigilancia de las normas que garanticen la convivencia pacífica. Las víctimas de agresiones también necesitan expresar y desahogar sus emociones, y se les debe ayudar a darse cuenta de que la violencia no es algo que “se merecen”, y a centrarse en sus propias intenciones con respecto a sus actos, así como que la compensación no tiene como objetivo la venganza sino la reparación de los daños.

Atención especial necesitan los casos de *bullying* o acoso escolar en los cuales se ejercen acciones sistemáticas y constantes de violencia hacia algún estudiante. No se trata de un conflicto uno a uno sino de un hostigamiento grupal liderado por algún compañero. El *bullying* mina las bases de estabilidad emocional y psicológica de las víctimas orillándolas incluso al suicidio. En el caso del *cyberbullying*, el que se realiza a través de las redes sociales, el envío de correos electrónicos o chat, muchas veces no es posible determinar el origen, la autoría o el número de los agresores de tal modo que las víctimas son orilladas a la locura por no poder tener referentes reales de quienes son sus amigos o aliados y quien sus agresores. El *cyberbullying* incrementa los daños pues aumenta la cantidad potencial de espectadores de la humillación, el desprestigio, la calumnia, la ridiculización o cualquier otro mecanismo con el que se busca dañar a la víctima.

Conductas violentas que pueden ser ejercidas contra otros alumnos					
Llamarle por motes.	No hablarle.	Reírse de él cuando se equivoca.	Insultarlo.	Acusarlo de cosas que no ha dicho o hecho.	
Contar mentiras	Burlarse de su	Meterse con él	Hacer gestos de burla o desprecio	No dejarlo jugar	

acerca de él.	apariciencia física.	por su forma de ser.	hacia él.	con el grupo.
Gritarle.	Criticarlo por todo lo que hace.	Odiarlo sin razón.	Imitarlo para burlarse.	Pegarle puñetazos o patadas.
Cambiar el significado de lo que dice.	No dejarle hablar.	Esconderle las cosas.	Ponerlo en ridículo ante los demás.	Tenerle manía.
Meterse con él para hacerlo llorar.	Decir a otros que no estén con él o que no le hablen.	Meterse con él por ser diferente.	Meterse con él por su forma de hablar.	Robar sus cosas.

Fuente: Informe Cisneros Oñate, Piñuel y Zabala (2006)

Actividad 43

Tiempo: 40 minutos

Aprendizaje Esperados

- Conoce qué instituciones nacionales e internacionales están comprometidas para proteger a niñas, niños y adolescentes de las distintas formas de violencia
- Comprende la importancia de reconocer, prevenir y combatir toda forma de violencia que atente primordialmente contra niñas, niños y adolescentes

- 1) En equipos de 5 integrantes lean el *Acta de compromiso para el seguimiento del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (2006)*

firmado por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que se encuentra en el CD anexos.

- 2) Discutan cada una de las 5 consideraciones que se señalan y respondan a las preguntas
 - a) ¿Cuáles son las implicaciones de esto?
 - b) ¿Qué se podría hacer para que en mi ámbito escolar se pudiera generar un trato de los adultos hacia los niños orientado por estos principios?
- 3) Escriban sus conclusiones en hojas de rotafolio y, por turnos, expónganlas con los otros equipos.

IV.2.4. Violencia, familia y escuela.

La familia juega un papel fundamental en el combate a la violencia social, incluyendo la escolar y la intrafamiliar. Sin una revisión crítica y la apertura para transformar algunas conductas familiares se corre el riesgo de que los esfuerzos de la sociedad y las instituciones educativas y para el desarrollo se empantanen o contravengan en el seno familiar. Es importante recordar que la educación no es un proyecto del sistema escolarizado sino que es un proyecto social que requiere de la participación de las familias.

La familia cuando tiene un funcionamiento autoritario (en la mayoría de los casos) es parte sustancial de la violencia en sus cuatro niveles:

- Opera como estructura en la que imperan condiciones de dominación e injusticia y en donde no se asume a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos sino como personas cuyas decisiones fundamentales son propiedad de los padres.
- Es órgano reproductor de la violencia simbólica pues hace ver que los padres o el padre siempre tienen la razón por serlo, que sus actos violentos son por el bien de los hijos aunque estos no lo perciban así, que un objetivo de la “educación” es que los hijos aprendan a obedecer acríticamente (portarse bien), y que los hijos deben obedecer por lo mucho que se han sacrificado los padres (victimización) y en muchos casos reproduce los valores del patriarcado, la represión de la sexualidad y la normalización.
- De la mano de un funcionamiento autoritario se educa a los hijos para sumarse a las creencias de los padres negando a niñas y niños una educación por medio de la generación de criterios propios y autonomía, lo que genera limitantes en el desarrollo de las personas convirtiendo la violencia en un elemento sustancial de la formación de la personalidad en los individuos.

- Cuando existe violencia directa (intrafamiliar) se agravan las problemáticas. Las personas víctimas de ésta reproducirán lógicas de amor-odio (destructivas) en sus relaciones interpersonales fuera del ámbito familiar.

La Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) (2006) menciona que: “Es en la familia principalmente donde se transmiten los valores que prevalecen en la sociedad, donde se genera y perpetúa tanto la discriminación por cuestiones de género, como las relaciones de violencia a partir de la conformación de una estructura jerárquica que se da en su interior. Dicha estructura establece que alguno de sus miembros tiene el “derecho” de controlar a los demás por cualquier medio, incluso a través de la violencia”.

En defensa de los padres y para ofrecer un matiz que nos dé una perspectiva realista del problema es importante señalar que no hay una educación social para la paternidad y que muchas veces los ejemplos que tuvieron los padres de familia para aprender (los de sus propios padres y /o formadores) no fueron los mejores o tuvieron las mismas carencias o aún más.

Ningún comportamiento es inamovible por lo cual se proponen algunas estrategias para involucrar a los padres de familia con el fin de transformar y mejorar las estructuras familiares en sí mismas, así como en la resolución de la violencia escolar e intrafamiliar.

La prevención es el primer objetivo y el más fructífero, para lo cual es necesario sensibilizar a los padres sobre la problemática de la violencia y su conformación en sus distintos niveles. Articular con el currículo actividades dirigidas a revisar críticamente la aceptación de la violencia, la discriminación y los modelos estereotipados sobre la crianza de los hijos. Muchas veces los padres de familia son víctimas a su vez de la violencia simbólica a través de la cual se les hace creer que si no forman hijos obedientes (sumisos) son malos padres o que si permiten que sus hijos sean libres, autónomos o “diferentes”, los están entregando directamente a la agresión o exclusión sociales. Por lo cual es muy importante auxiliarlos acercándoles y sensibilizándolos sobre los objetivos y principios contenidos en los planes y programas de estudio en cuanto a la generación de una convivencia pacífica, respetuosa e incluyente, a la toma de decisiones de manera informada y democrática, a la educación para la ciudadanía, y a la resolución no violenta de conflictos. Ofrecer a los padres lecturas críticas de los estereotipos en cuanto a la crianza de los hijos ayuda a liberarlos de creencias limitantes. Esto puede suponer realizar talleres reflexivos con los padres sobre los mecanismos de control y resolución de conflictos en la educación infantil, desarrollar acciones de difusión y sensibilización entre los niños, las familias y la comunidad acerca de los derechos de los niños y adolescentes y sensibilizar a la población en general, particularmente a los padres y madres, sobre las consecuencias asociadas al castigo físico y otras acciones dirigidas a mostrar los beneficios reales que pueden obtener tanto ellos como sus hijos con la generación de ambientes libres de violencia y de las consecuencias de ésta.

Que los padres y madres de familia conozcan estas temáticas vence muchas resistencias para poder hablar de la necesidad de que lleven también procesos intencionados de autoconocimiento y

crecimiento. La violencia en la conformación de la personalidad de los individuos es omnipresente en nuestra sociedad, si tuviéramos una educación para la autonomía y estuviéramos libres de situaciones emocionales no resueltas, estaríamos hablando de cómo instrumentar acciones para el crecimiento social a partir de la colaboración y no de cómo combatir el grave problema de violencia que nos aqueja. La mejor manera de sensibilizar a los padres acerca de este tema es haber avanzado como maestros en nuestros propios procesos de tal modo que las personas puedan percibir los beneficios que esto le ha redituado a nuestra propia vida.

Violencia intrafamiliar.

Como ya se había mencionado cuando los alumnos agreden sin motivos aparentes a compañeros o docentes es porque son agredidos en otros ámbitos, generalmente los familiares.

Datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), avalados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), reportan que en uno de cada tres hogares de nuestro país existe alguna forma de violencia familiar y en gran parte de éstos (72.2%) la violencia es recurrente. Informe Nacional sobre Violencia y Salud (2007).

Según los criterios de la Norma Oficial Mexicana para la prevención y atención de la violencia familiar, sexual y contra las mujeres³ la violencia familiar es el acto u omisión, único o repetitivo, cometido por un miembro de la familia en contra de otro u otros integrantes de la misma, sin importar si la relación se da por parentesco consanguíneo, de afinidad, o civil mediante matrimonio, concubinato u otras relaciones de hecho, independientemente del espacio físico donde ocurra.

Muchas veces las familias se ven enfrentadas a problemas de algún tipo de violencia sin contar con la orientación o las herramientas necesarias para detectarla o resolverla. La escuela puede ser un puente para establecer vínculos con otras instituciones, programas sociales y servicios de asesoría en materia de salud emocional y legal.

Es importante que las escuelas cuenten con personal capacitado para identificar los casos de maltrato, o que el colectivo docente se organice para conseguir esta capacitación. Cuando los problemas de violencia están siendo irradiados desde el ámbito familiar a la escuela es pertinente tratar de identificar qué personas del ámbito familiar están dispuestas a colaborar e involucrarlas; recordemos que los grupos familiares no son monolíticos sino que muchas veces en su interior existen diversas posturas. Si estas problemáticas persisten hay que evaluar la mejor manera de derivar o denunciar ante los organismos pertinentes.

³ **NOM-046-SSA2-2005. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención.**

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal recibió un promedio de cuatro casos de maltrato infantil por día entre 2000 y 2002. En casi la mitad de los casos (47%) la responsable fue la madre, en el 29% fue el padre, lo que significa que la familia que debería ser el lugar mejor equipado para proteger a los niños y niñas se puede convertir en una zona de riesgo para ellos. UNICEF (2007).

Signos que pudieran referir maltrato infantil.		
En los niños:	En la familia:	Signos de abuso físico:
Muestra repentinos cambios en su comportamiento o rendimiento habituales.	Dan muestras de no preocuparse por el hijo; raramente responden a los llamados de la escuela o a las citas que se le hacen.	Quemaduras, mordeduras, fracturas, ojos morados, o dolores en el niño que aparecen bruscamente y no tienen una explicación convincente.
Presenta problemas físicos o médicos que no reciben atención de los padres.	Niegan que el niño tenga problemas, tanto en el colegio como en el hogar o al contrario maldicen al niño por su conducta.	Hematomas u otras marcas evidentes luego de haber faltado a clases.
Muestra problemas de aprendizaje que no pueden atribuirse a causas físicas o neurológicas.	Por su propia voluntad autorizan a que el o la maestra emplee "mano dura" o incluso algún pellizco o jalón si su hijo se "porta mal".	El niño parece temerle a sus padres y protesta o llora cuando es hora de dejar la escuela para ir a su casa.
Siempre esta "expectante", como preparado para que algo malo ocurra.	Cuestionan todo lo que hace su hijo, se burlan o hablan mal de él ante los maestros.	Le teme al acercamiento o contacto de otros mayores.
Llega temprano a la escuela y se va tarde o no quiere irse a su casa.	Demandan de su hijo un nivel de perfección académica o un rendimiento físico que es inalcanzable para el niño.	Expresa que le han pegado en su casa.
Falta en forma reiterada.	Existe el antecedente de que la madre ha sido golpeada.	

Una consideración fundamental en la búsqueda del apoyo de los padres de familia es saber que la claridad, la congruencia y una comunicación asertiva son inmejorables herramientas para sumar voluntades alrededor del docente, el colectivo de docentes y la escuela. En este sentido, es importante considerar que los acuerdos o decisiones educativas no están al alcance de ser modificadas por la decisión única de un docente o de una escuela. Partiendo de que éstas son innegociables se clarifican el tipo de acuerdos a los que se puede llegar con los padres sin falsas expectativas, malentendidos o reproches. Acercarse con intenciones y objetivos claros evita muchos malentendidos y facilita la comunicación. Lograr que los padres se sientan útiles también puede apoyar en la consecución de estos objetivos.

“Ninguna violencia contra los niños está justificada y toda violencia puede ser prevenida. Todos los países pueden y deben poner fin a la violencia contra los niños. Eso no significa limitarse a castigar a los agresores, sino que es necesario transformar la mentalidad de la sociedad y las condiciones económicas y sociales subyacentes ligadas a la violencia,” Paulo Sérgio Pinheiro, experto Independiente que lideró el estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (2007).

Si bien la problemática de la violencia se puede percibir como una de las más complejas y extendidas a las que se enfrenta la sociedad en su conjunto, es también deber no sólo de los docentes, la escuela y el sistema educativo sino de todo ciudadano aportar lo mejor de sí para su solución porque de ello depende una de las transformaciones fundamentales para que la humanidad continúe su camino de un modo que haga sustentable su existencia, por lo cual quiero recordar y compartir una de las máximas del milenar libro del sabio chino Lao Tse el Tao te king: “En la lucha entre la piedra y el agua siempre ganará el agua, no por la fuerza sino por la insistencia”

Actividad 44

Tiempo: 30 minutos

Aprendizajes Esperados

- Asume compromisos personales para realizar acciones que prevengan y combatan la problemática de la violencia en su entorno
- Valora sus emociones y sentimientos a la par de escuchar y respetar los de los demás

- 1) En plenaria comenten cuáles son sus emociones ligadas a la problemática de la violencia, enumérenlas, escribanlas en una hoja de rotafolio y con base en la información contenida en

este texto elaboren una hoja compromiso con aquellas acciones que cada uno puede realizar para prevenir y combatir la problemática de la violencia.

- 2) Comiencen con aquellas acciones que cada quien pueda realizar con respecto a su propia persona. Cada uno hablará únicamente por sí mismo, evitando señalamientos o juicios.
- 3) Fírmenla y exhíbanla a la vista de todos.
- 4) Cierren la actividad comparando las emociones y sentimientos que les produce este acuerdo y aquellas que anotaron les produce la violencia.

IV.3. Aprendizaje Colaborativo

IV.3.1 El papel de los agrupamientos en la enseñanza

Históricamente, la forma más habitual de preparar a las personas más jóvenes de cualquier grupo social para su integración en la colectividad fue a través de procesos generalmente individuales, ya fuera en casa o en el campo por parte de los padres, o en los talleres por parte de los maestros artesanos. Las clases más privilegiadas tenían acceso a otros tipos de aprendizajes, como la lectura, la escritura u otros saberes, pero siempre se trataba de una formación individualizada. La mayoría de los aprendizajes eran el resultado de actividades diádicas. Cuando llega el momento en que se considera necesario generalizar la enseñanza de la lectura, la escritura y la denominada “cultura general” a otras capas sociales, es cuando se plantea la necesidad de resolver el problema de cómo enseñar al mismo tiempo a un número máximo de alumnos.

Así es como nacen las primeras formas de agrupamiento para la enseñanza. A finales del siglo XVI, se define una de las formas para organizar a los alumnos, que se convirtió en algo habitual prácticamente hasta nuestros días: grupos de cincuenta a sesenta alumnos del mismo sexo y de la misma edad situados en una misma aula y dependientes de un profesor/tutor o de diversos profesores. Todo centro escolar, especialmente aquellos con más pretensiones de “calidad”, pondrían énfasis en destacar la estructura organizativa en grupos homogéneos y graduados. En los núcleos de población con un número reducido de alumnos se aceptan, aunque como defecto, otras formas organizativas distintas, siempre dentro del gran grupo, en este caso heterogéneo. Las relaciones y la organización social en este modelo son bastante sencillas. El gran grupo actúa como un todo, como suma de personas seleccionadas previamente según unos criterios uniformadores: sexo, nivel, capacidades, etcétera. El gran grupo y la estructura social tienen la función de solucionar fundamentalmente los problemas de orden y disciplina. Las relaciones en el grupo se articulan como una fórmula para facilitar la comparación y la competencia “estimuladora” (división en bandos, émulos, actos públicos de reparto de notas, cuadros de honor, etc.).

A finales del siglo XIX y a principios del XX, se empiezan a apreciar otras formas de organización del centro y las aulas, que rompen con este modelo único. Estructuración de las aulas en grupos fijos y móviles, equipos de trabajo, grupos homogéneos y heterogéneos, talleres, rincones, trabajos individualizados, etc. La aparición de diferentes modelos organizativos es la respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos. Se defiende el trabajo en equipo entre los estudiantes como medio para fomentar la sociabilización y la colaboración, para poder atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, para resolver problemas de dinámica grupal, para hacer posible el aprendizaje entre iguales, etc. Es decir, para el aprendizaje de las competencias para la vida, más allá de las tradicionales disciplinas académicas.

En este bloque describiremos las formas más genéricas de aprendizaje colaborativo en las escuelas, mediante los referentes de análisis que nos permitan reconocer las posibilidades de cada una de las opciones. De esta manera podremos disponer de criterios para escoger, en cada momento, la forma de agrupamiento más adecuada a nuestras intenciones educativas. Analizaremos los motivos que las justifican y los criterios para valorarlas, y a continuación revisaremos algunos ejemplos de metodologías concretas que podemos llevar a cabo en nuestras aulas.

IV.3.2. El papel del docente en el aprendizaje colaborativo

La pedagogía ha estado muy ligada a una interpretación de la cultura y de la autoridad según la cual el proceso educativo es una transmisión vertical de conocimientos y de valores, de los que saben y tienen experiencia a los que saben menos y tienen menos experiencia. La finalidad de dicha transmisión es proporcionar a las generaciones jóvenes los conocimientos requeridos para vivir en sociedad. Este proceso –cuya metodología básica es la clase magistral– nos permite discriminar a los alumnos más dotados de los que lo están menos, a fin de poderlos preparar para ejercer las funciones clave encaminadas a hacer perdurar nuestra cultura y nuestra organización social. Sin embargo, y paralelamente, existe el convencimiento, explicitado ya por los pedagogos de principios de siglo que sentaron las bases de la llamada *Escuela Nueva*, de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por consiguiente ha de integrar también la recreación del significado de las cosas, la colaboración, la discusión, la negociación y la resolución de problemas.

Si como sabemos, la organización de la clase incide directamente en los objetivos de aprendizaje de los alumnos, para alcanzar el objetivo de formar ciudadanos capaces no sólo de integrarse en una sociedad cambiante como la nuestra, sino de seguir promoviendo cambios en la misma, no podemos, evidentemente, seguir con métodos pedagógicos, como la clase magistral, centrados en los programas, en las materias y en los docentes, sino que hemos de basarnos en las necesidades, intereses y preferencias de quienes aprenden, y hemos de utilizar metodologías activas que disminuyan la importancia de los éxitos y fracasos académicos y primen la interacción entre el

alumnado, la integración social, la capacidad de comunicarse eficazmente y de colaborar, el cambio de actitudes, el desarrollo del pensamiento y el descubrimiento del placer de aprender.

En definitiva, hemos de desplazar la preocupación por los contenidos a la preocupación por el proceso, a fin de que nuestras generaciones jóvenes adquieran las habilidades mentales y sociales necesarias no ya para mantener, sino para mejorar, nuestra organización social.

Para conseguirlo, el profesorado tiene que esforzarse por desempeñar un rol hasta ahora representado sólo por una minoría de profesoras y profesores: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas liberándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad, empezando por la del o de la docente.

Como lo afirma Maria Llüisa Fabra (1992):

“Los adultos –y aún más quienes nos dedicamos a la enseñanza– nos quejamos de la pasividad y falta de iniciativa de los jóvenes, pero no nos queremos dar cuenta de nuestra responsabilidad en ello, cuando lo cierto es que las instituciones educativas que sostenemos y en las que algunos de nosotros trabajamos, en frase de Claxton (1990), *restan poder* al alumnado. Crean en ellos sentimientos de fracaso, de inadecuación, de culpa, les convencen de que no están hechos para aprender, no les permiten participar en la toma de decisiones que les afectan ni tener iniciativas, les dificultan la experiencia de cometer errores y darse cuenta de sus consecuencias; resumiendo: *siguen manteniéndolos alejados de la vida real* (reproche que se ha venido haciendo a la escuela desde principios de siglo) y *además les proporcionan continuas experiencias de fracaso.*”

Por eso diferentes autores que preconizan el aprendizaje colaborativo entre estudiantes a través del trabajo en grupo, y entre ellos queremos citar a Abercrombie (1979), insisten en que es importantísimo que las y los docentes asuman roles distintos a los representados tradicionalmente y consideran fundamental en el desempeño del papel de docente el hecho de tratar de emancipar a las y los estudiantes de la dependencia excesiva que muestran hacia él o ella y hacia todas las demás figuras de autoridad a fin de promover su pensamiento autónomo como fuente de conocimiento y de competencia, de animarles a descubrir habilidades y recursos propios y de los compañeros y compañeras.

IV.3.3. El aprendizaje colaborativo como estrategia para la enseñanza de las competencias

Si hacemos una revisión, al menos de los últimos cuarenta años, de los artículos publicados por la mayoría de revistas de educación, los libros sobre la práctica educativa, las experiencias mostradas en las escuelas de verano y en jornadas y congresos de educación, podemos apreciar que muchas de ellas pretenden conseguir que el alumnado realice un aprendizaje funcional y que, en la mayoría de casos, las metodologías utilizadas desarrollan de forma global contenidos de las que ahora denominamos competencias para la vida, que se expresan en el currículo oficial de la SEP en las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Al mismo tiempo, podemos comprobar que los métodos pedagógicos que se describen expresan maneras de enseñar que corresponden a las que hoy en día consideramos las más apropiadas para el desarrollo de las competencias para la vida: investigación del medio, proyectos, resolución de problemas, centros de interés, proyectos de trabajo, simulaciones, análisis de casos, etc. La razón es muy sencilla. Dichos métodos tienden a ofrecer mayores oportunidades a los alumnos para estimular su aprendizaje en función de sus propios ritmos y estilos, atendiendo a la diversidad que puede presentar un grupo de estudiantes. Podríamos decir que el progreso de la igualdad ante la escuela no vendrá de la mejora de los estándares de la intervención, sino de la multiplicación y diversificación de las oportunidades de aprender y trabajar los alumnos y alumnas sobre las distintas propuestas de enseñanza. Precisamente la enorme variedad que se da entre cualquier grupo de alumnado es la que justifica la necesidad de considerar la diversidad de las intervenciones educativas en términos de las oportunidades reales que se ofrecen a los alumnos, en vez de percibir las desde su homogeneidad.

La atención a la diversidad es uno de los principales retos del actual proceso de reforma del sistema educativo de nuestro país. Frente a la diversidad de los alumnos, se ha recurrido a su agrupamiento en forma más homogénea según sus capacidades o su rendimiento. Este recurso significa la atención separada de los alumnos de un mismo nivel educativo siguiendo un criterio selectivo, lo cual puede significar, en la práctica, una educación diferente y discriminante dentro de un mismo centro escolar. La solución es clara, a nuestro entender, pero difícil: la enseñanza con grupos de capacidad heterogénea, lo que implica cambiar sustancialmente el modo más tradicional de dar clase.

Ahora bien, ¿cómo incrementar las oportunidades educativas reales para todo el alumnado? En este sentido, hay algunos parámetros docentes sobre los que cabe intervenir y que permiten una mejora real, en número y calidad, de las oportunidades que se brindan a los alumnos. Por ejemplo:

- La complejidad y polivalencia de los trabajos que se le propone al alumnado.
- La posibilidad de intercambiar puntos de vista, de confrontar modalidades de ejecución, y de compararse en el trabajo con los demás, durante todo el complejo proceso de la propia realización de éste.
- La atención brindada por el profesor a las alumnas y los alumnos durante una actividad de aprendizaje.

Normalmente, el trabajo escolar se apoya en la creencia de que debe ser desarrollado y ejecutado individualmente. Es obvio que todo aprendizaje tiene por finalidad el progreso individual. Ahora bien, lo que está en discusión no es el fin, sino el proceso. ¿Qué produce un mayor progreso individual? ¿Un ejercicio realizado en solitario, en una situación de relativo aislamiento con respecto a los demás, o bien un trabajo que debe coordinarse con el de los demás? Llegar a acuerdos sobre algo, contrastar lo realizado con otras personas, contrastar los propios propósitos con los de los demás, observar otros modelos de pensar, hacer y resolver son situaciones de aprendizaje social que multiplican las oportunidades de aprendizaje de las personas inmersas en ellos.

Prácticamente en todas las situaciones de aprendizaje no escolar, *los demás* son una referencia importante en el control y desarrollo de nuestro propio trabajo y aprendizaje. ¿Por qué no extender, mejorada, esta situación al aprendizaje escolar? ¿Por qué no explotar todas las posibilidades de la interacción social entre iguales y aplicarlas a los procesos de aprendizaje?

IV.3.4 Condiciones de la enseñanza de las competencias y el aprendizaje entre iguales

Por otro lado, de la revisión del proceso de una actuación competente podemos ver que la enseñanza de las competencias ha de incluir un trabajo sistemático de actividades:

- de **análisis** que permitan al alumnado entender, “saber leer” situaciones complejas de tipología diversa y correspondiente a los diferentes ámbitos de actuación humana, ya sean personales, interpersonales, sociales, profesionales/académicos;
- de **selección** de los recursos conceptuales y metodológicos (esquemas de actuación) más apropiados para resolver la situación planteada;
- de **aprendizaje** de los componentes factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales de la competencia;
- de **aplicación** en situaciones competenciales diversas, de forma que favorezca la capacidad de transferencia a otras situaciones nuevas.

Al realizar el análisis de una acción competente podemos identificar cómo el aprendizaje colaborativo entre estudiantes es un requisito indispensable para la enseñanza de las competencias y, en consecuencia, también lo son aquellos métodos que contemplan este tipo de aprendizaje. Al mismo tiempo, es necesario apuntar la necesidad de un proceso de aplicación progresiva de un aprendizaje colaborativo entre estudiantes a partir de pequeños cambios en las prácticas docentes, desde los modelos utilizados mayoritariamente por el profesorado, con tal de ir avanzando con seguridad hacia el uso generalizado de estas metodologías.

A las condiciones que ha de tener la enseñanza de las competencias, como resultado de sus características estructurales y funcionales y de las que provienen del proceso de una actuación competente, hay que añadir las que provienen del hecho de que difícilmente un contenido aprendido puede ser utilizado de forma competente si éste no ha sido aprendido de forma significativa y funcional. Esto nos lleva a considerar las condiciones que se han de dar para que el aprendizaje sea

lo más significativo posible: funcionalidad del contenido del aprendizaje, activación de los conocimientos previos, proceso de metacognición, promoción de la actividad mental que estructura, fomento de la actitud favorable al aprendizaje, sentido de las tareas que se han de realizar, etcétera.

Sin embargo, es necesario considerar que los docentes afrontan diversos condicionantes que pueden dificultar la activación de estos principios del aprendizaje y por tanto, inhibir su capacidad para cumplir con una enseñanza de competencias como objetivo de su práctica educativa. Los docentes encuentran impedimentos relacionados con la atención a la diversidad, el número de alumnos, la falta de motivación del alumnado, la presión por acabar el temario, la carencia de tiempo y de recursos, el fracaso escolar, el entorno del centro, etcétera.

Todos estos condicionantes minan la capacidad que tienen los maestros y maestras para estimular el aprendizaje de las competencias para la vida, de carácter metadisciplinar, sin embargo, éstos pueden sobreponerse a dichos condicionantes si son capaces de desarrollar metodologías donde se permita que los estudiantes trabajen entre ellos. Todos estos principios del aprendizaje son activados cuando los y las estudiantes aprenden de manera colaborativa, es decir co-laborando (trabajando en conjunto) unos con otros, aprendiendo de sus compañeros y compañeras.

El problema es que la mayoría de profesores y profesoras conocen y practican técnicas metodológicas que, como ya apuntábamos, son sobre todo técnicas para exponer, desarrollar ejercicios y hacer evaluaciones, ya que son las que ellas y ellos han vivido cuando eran estudiantes. Dichas técnicas normalmente las dominan en cuanto su aplicación más o menos uniforme. Ahora bien, cuando se pide realizar algún tratamiento individual, pueden comenzar a tener ciertas dificultades.

IV.3.5 El método tradicional de enseñanza y la necesidad de cambio progresivo para un aprendizaje colaborativo

¿Hasta qué punto el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, como condición necesaria para la enseñanza de las competencias, está presente en el método tradicional de enseñanza? La educación que hemos heredado, ha permitido e, incluso, ha favorecido que los aprendizajes hayan sido mecánicos y notablemente memorísticos. De manera que la enseñanza, por diferentes razones, se ha visto obligada a desarrollar en el alumnado la “competencia” de saber responder por escrito y en un tiempo limitado, el máximo número posible de conocimientos adquiridos, de los cuales la aplicabilidad en situaciones más o menos reales era, en su mayoría, inexistente. Es así como el método expositivo de transmisión verbal ha sido el más utilizado. Lo domina todo el profesorado y resulta bastante apropiado para conseguir esta “competencia”. Por estos motivos, se ha conseguido que la transición de un modelo conocido ampliamente (con unas reglas de juego y una gestión del aula relativamente sencillas) a métodos de notable complejidad y gestión compleja del aula como es el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, no se pueda resolver sólo con buena voluntad.

La única posibilidad para que esta transición sea posible, pasa por el fomento de un proceso de avances progresivos, a partir de las estrategias pedagógicas que cada uno de los maestros y maestras domina. Esto implica una dificultad más grande según el diferencial existente entre lo que el profesorado sabe hacer y lo que sería deseable que supiera hacer para permitir que los estudiantes aprendan unos de otros. A pesar de que esta es una evolución singular de cada profesor y profesora, podemos reconocer que de forma generalizada será más complejo conseguirlo. Esta situación hace aconsejable la visualización de itinerarios desde los modelos expositivos hasta modelos cada vez más complejos de trabajo colaborativo entre estudiantes, que permitan a cada uno de los profesores y profesoras establecer su propio proceso de mejora sistemática de la práctica educativa.

La enseñanza de competencias para la vida pretende que, en todo momento, el alumnado mejore el conocimiento y la actuación sobre la realidad y, en consecuencia, la posibilidad de utilizarlos en otras situaciones parecidas. Para ello, se requieren métodos de enseñanza concretos que permitan a cada estudiante lograr este grado de comprensión y dominio. El análisis de estos métodos (ver cuadro 1) nos permite comprobar que parten de situaciones cercanas a la realidad del alumno o alumna, en las que todos los hechos y conceptos, procedimientos y actitudes se aprenden de acuerdo con su capacidad para conocer diferentes aspectos de la vida e intervenir en ella, y no solamente por su valor académico. Pero al mismo tiempo, todos los métodos descritos presentan secuencias didácticas en las cuales la dinámica grupal y las actividades para buscar información o para dar respuesta a las cuestiones planteadas desarrollan, de manera natural, las competencias básicas de carácter multidisciplinar. En este sentido, encontramos por tanto, que el aprendizaje colaborativo, aquel que se da entre estudiantes, es imprescindible en el dominio de las competencias para la vida.

Sin embargo, poner a trabajar a los estudiantes entre ellos no es fácil. De hecho, uno de los factores que dificulta la generalización de estas metodologías está relacionado con la gestión y la organización social del aula. Todas ellas tienen una organización grupal compleja, en la cual conviven el trabajo de los y las estudiantes en equipos fijos heterogéneos con los equipos flexibles homogéneos y heterogéneos, con el trabajo en grupo y el trabajo individual. De manera que, para una buena parte del profesorado, la capacidad de gestionar el aula en diferentes tipos de agrupaciones se convierte en la causa inhibidora de las mejoras pedagógicas.

Cuadro 1. Métodos para la enseñanza de las competencias básicas

MÉTODOS	INTENCIÓN
Centros de interés	Conocer un tema globalmente, a través de todas las facetas que presenta.
Proyectos	Elaborar proyectos de todo tipo que se han de realizar siguiendo un procedimiento metódico de diseño, elaboración y evaluación.
Investigación de laboratorio	Resolver cuestiones mediante un proceso sistemático de trabajo experimental.

Investigación del medio	Resolver cuestiones que planteen un medio complejo de la realidad, utilizando las fases del método científico.
Simulaciones	Representar situaciones o procesos globales.
Proyectos de trabajo globales	Elaborar una monografía escrita sobre un tema que interese partiendo de un trabajo de investigación y procesamiento de la información.
Análisis de casos	Extraer conclusiones generalizables a partir del análisis de situaciones concretas.
Resolución de problemas	Adquirir el conocimiento a partir de la formulación y la resolución de cuestiones o problemas de todo tipo.

El resultado final que buscamos si queremos generalizar una enseñanza de competencias para la vida, como podemos constatar, no es la introducción de “clases” específicas para su enseñanza, sino la utilización de una metodología de aprendizaje colaborativo entre estudiantes que facilite al mismo tiempo los aprendizajes disciplinares y metadisciplinares; metodología o metodologías que son bastante conocidas y aplicadas desde hace bastante tiempo, al menos desde la eclosión de los movimientos pedagógicos de principios del siglo pasado ligados a la pedagogía activa.

IV.3.6 Principios básicos de un grupo de aprendizaje colaborativo

Atendiendo a los retos marcados por el desarrollo en la escuela de las competencias para la vida, la estructura de aprendizaje en un grupo de aprendizaje colaborativo debe responder a los siguientes principios básicos (Pujolàs, 1997):

a) Cooperación en los equipos y el grupo-clase para auto-superarse. El objetivo del equipo es que cada uno de sus miembros mejore su actuación inicial y los alumnos deben cooperar para conseguir este objetivo. El éxito del equipo no depende del éxito de uno o de algunos de sus miembros (de los más capacitados), sino del éxito individual de todos: el equipo triunfa y consigue su objetivo si, y sólo si, todos sus miembros avanzan en su aprendizaje. Paralelamente, el grupo-clase consigue su objetivo si, y sólo si, todos los equipos se han superado a sí mismos.

b) Aprendizaje individual y evaluación individual. Cada alumno debe aprender algo, ha de mejorar su rendimiento inicial. Por lo tanto, su rendimiento no puede ampararse en el rendimiento del equipo. Por otra parte, la evaluación también tiene un carácter individual, sin que por este motivo se renuncie a evaluar al equipo. La evaluación individual, al inicio de una unidad didáctica, sirve para que cada alumno determine —y se «represente» con claridad— los objetivos que se considera capaz de conseguir; en el transcurso de la unidad, sirve para que el alumno compruebe —y se «represente» con claridad— los cambios que experimenta en su aprendizaje; y al final de la unidad, para que compruebe —y «se represente» con claridad— el progreso que ha realizado en relación a su competencia inicial.

c) Igualdad de oportunidades. Cada alumno contribuye al éxito del equipo si mejora sus actuaciones anteriores. Si se lo proponen, todos pueden mejorar su actuación anterior porque no se les pide que alcancen un mismo nivel normativo para toda la clase, sino los objetivos que cada uno se ha fijado y cree que puede alcanzar y que ha pactado con el profesor o profesora. Por lo tanto, alumnos de distinto nivel de capacidad tienen igualdad de oportunidades: todos pueden contribuir con el mismo peso al éxito del equipo y del grupo-clase; todos pueden tener, por lo tanto, el mismo mérito.

d) Protagonismo de los alumnos. Cada alumno debe sentirse protagonista de su propio aprendizaje. Como mínimo, debe tener la oportunidad de concretar los objetivos que se considera capaz de conseguir; ha de saber en cada momento qué debe hacer y con qué finalidad lo hace, y ha de tener la oportunidad de ver, de forma palpable, cómo, poco a poco, con la ayuda de los demás (profesor y compañeros), construye nuevos conocimientos; ha de poder experimentar, en fin, que, además de aprender, aprende que puede aprender. Siempre que sea posible, por otra parte, los alumnos del grupo-clase, o del equipo, deciden qué quieren estudiar —entre distintas posibilidades—, buscan información del tema escogido, la discuten, la sintetizan, la intercambian con la información que poseen los demás grupos o equipos, etcétera.

IV.3.7 Formas de agrupamiento

Una revisión de las formas de organización grupal para favorecer el aprendizaje colaborativo nos permite hacer una clasificación más o menos esquemática de las diferentes maneras de agrupar a los alumnos y alumnas en la clase.

En esta clasificación podemos apreciar que las diferencias más características de las diversas formas de agrupamiento están determinadas por su *ámbito de intervención*: grupo/escuela y grupo/aula; y en cada una de ellas según si el trabajo se realiza con *todo el grupo* o si se hacen *grupos o equipos fijos o móviles*. Y también hay que precisar, en los dos ámbitos, si los criterios que se han utilizado para establecer dichos agrupamientos han sido la *homogeneidad* o la *heterogeneidad* de los mismos respecto a consideraciones de sexo, nivel de desarrollo, conocimientos, etc. (cuadro 2).

Cuadro 2: Agrupaciones sociales de aula que fomentan el aprendizaje colaborativo

Agrupación	Homogéneos	Heterogéneos
Gran Grupo		x
Equipos Fijos	x	x
Equipos Flexibles	x	x

En primer lugar tenemos el *grupo/escuela* como primera configuración grupal del centro, grupo que

en todo el centro tiene una forma y estructura social determinada. En este primer ámbito encontramos actividades que se realizan en diferentes tipos de agrupamiento: el gran grupo en actividades globales del centro, asambleas, actividades deportivas o culturales, etc.; el *grupo/clase*, que generalmente implica grupos fijos de edad, aunque en algunos casos son móviles y, por lo tanto, los componentes varían según la actividad a desarrollar, el área o la materia: talleres, actividades optativas, niveles, etcétera.

En el ámbito del *grupo/clase* encontramos actividades de *gran grupo*: exposiciones, asambleas, debates, etc.; actividades organizadas en *equipos fijos*: organizativas, de convivencia, de trabajo, etc.; actividades en *equipos móviles* de dos o más alumnos: investigaciones, diálogos, trabajos experimentales, observaciones, elaboración de *dosiers*, rincones, etc.; actividades individuales de ejercitación, aplicación, estudio, evaluación, etc.

IV.3.8 Descripción y valoración de las diferentes formas de agrupamiento que fomentan el aprendizaje colaborativo

Al igual que cualquiera de las otras variables metodológicas, las diferentes tendencias de organización social de las escuelas y de la clase han estado determinadas más por la costumbre y la historia que por una reflexión fundamentada de las opciones escogidas en cada momento. Así, encontramos escuelas y profesores que han mantenido a toda costa los modelos heredados, y otros que han ido cambiando, casi de forma compulsiva, según las tendencias del momento. Y en ambos casos se hacen descalificaciones globales a las opciones contrarias. Desgraciadamente, en nuestras escuelas no ha sido frecuente disponer de espacio y tiempo para la reflexión serena, hecho que no contribuye al análisis constante, profundo y desapasionado que una toma de decisión tan compleja merece. Como veremos, y ésta puede ser la conclusión fundamental, cada una de las opciones organizativas comporta ciertas ventajas e inconvenientes, algunas posibilidades y potencialidades educativas diferentes. De algún modo, los enseñantes tenemos en nuestras manos instrumentos educativos que no son ni buenos ni malos en sí mismos, sino que básicamente son herramientas que pueden ser adecuadas para cubrir necesidades educativas determinadas. Nuestra tarea consiste en conocer dichas potencialidades didácticas, sin renunciar por principio a ninguna de ellas, y utilizarlas convenientemente cuando sea necesario.

Actividades generales del centro escolar

Durante el curso, la mayoría de las escuelas organizan una serie de actividades que a menudo son de carácter social, cultural, lúdico o deportivo. Las principales diferencias entre los centros escolares están asociadas a la proyección y la finalidad de dichas actividades. Por consiguiente, hay las que son del grupo y para el grupo, es decir, de carácter interno, y otras que están abiertas a otros colectivos. En relación con la función o finalidad, encontraremos actividades para el disfrute, la motivación, la promoción externa, la demostración y el compromiso.

Todas las actividades de grupo/escuela, si son satisfactorias, potencian el sentimiento de pertenencia y de identificación con el grupo, la autoestima colectiva. Por lo tanto, fomentan actitudes de compromiso y responsabilidad hacia los demás y también refuerzan el estímulo y la motivación respecto a los proyectos del centro, entre ellos los que están relacionados con la formación y el estudio. Esta identificación también comporta la adopción o el rechazo de los valores del grupo, por lo que constituyen uno de los medios más valiosos para promover el aprendizaje de contenidos de carácter actitudinal.

Esta potencialidad obliga a valorar con mucha atención las características de las actividades que se proponen. En muchos centros existe una contradicción paradójica: algunos, por ejemplo, a pesar de tener una declaración de intenciones no consumistas, promueven fiestas, representaciones o carnavales, en los cuales es imprescindible la compra de disfraces o vestidos caros e inútiles para otras actividades; otros hacen manifestaciones colaborativas y anticompetitivas y, en cambio, a menudo organizan concursos, competiciones y juegos con premios; los hay que, a pesar de definirse como no sexistas, no tienen en cuenta este aspecto al asignar los papeles de ambos sexos en las representaciones, las actuaciones o los juegos; y también los hay que hacen declaraciones de “humildad” y organizan grandes actos que básicamente son manifestaciones publicitarias.

Asimismo, encontraremos centros escolares en los que muchas de estas actividades generales tienen lugar en el exterior o están dirigidas hacia el exterior: actividades de participación en fiestas o actos culturales de barrio, colonias en campos de trabajo, actividades de investigación social, servicios para la comunidad (recogida y reciclaje de papel, ofrecimiento de las instalaciones escolares, etc...). Se trata de actividades que demuestran el compromiso social del centro y que constituyen la forma más coherente, y por consiguiente más formativa, de responder a finalidades educativas vinculadas a valores como la solidaridad, el respeto, el compromiso, etcétera.

¿Qué criterios utilizaremos para valorar estas actividades? Al igual que en todas las experiencias que viven los alumnos, deberemos plantear qué aprendizajes fomentan. Tenemos que preguntarnos qué contenidos conceptuales, procedimentales y sobre todo actitudinales se trabajan en cada una de las actividades y relacionarlos con las finalidades educativas que promueven. Una vez más, el análisis de los contenidos del aprendizaje debe permitirnos llegar a conclusiones sobre la función social de la enseñanza que tiene el centro y la capacidad de incidencia formativa que tienen dichas actividades.

La distribución de papeles y de responsabilidad que tiene lugar en el centro escolar puede ser resultado de un análisis exclusivamente pragmático, efectuado únicamente con criterios relativos a las necesidades de dinamización, organización y desarrollo de las diferentes tareas de una institución con funciones complejas. O, al contrario, puede responder a una concepción que tiene presente que la misma estructura organizativa y las relaciones que define se convierten en instrumentos educativos de primera magnitud al ofrecer imágenes, y sobre todo vivencias, que marcan la manera de entender qué son o qué tienen que ser las organizaciones sociales y la forma en que se distribuyen los

deberes y los derechos de cada uno de sus miembros.

En función del currículo oficial de la SEP y de las competencias a desarrollar como lo son las competencias para la convivencia o las competencias para la vida en sociedad, podemos afirmar que una función básica de la educación es la formación de ciudadanos democráticos capaces de actuar con autonomía y responsabilidad. Por lo tanto, se deben considerar como contenidos de aprendizaje los valores y las actitudes democráticas, el espíritu crítico, la responsabilidad personal, la aceptación de las opiniones de los demás, la autonomía de pensamiento y otros contenidos de carácter actitudinal. La forma de aprender estos contenidos comporta un trabajo en la escuela que consiste fundamentalmente en la realización de experiencias que nunca son puntuales y anecdóticas, sino actividades continuadas centradas en modelos en los que se viven estos valores y estas actitudes. En estos casos, las recomendaciones o imposiciones prácticamente son inútiles. En cambio, es necesario que los alumnos y alumnas convivan en un ambiente en el que aquellos valores impregnen todas las actuaciones. Difícilmente un alumno o una alumna puede ser responsable y aceptar las ideas de los otros si no se ha ejercitado en modelos que le obliguen a actuar bajo dichos principios. Para ser coherente con unos objetivos de esta magnitud es necesario que las decisiones que se toman en el centro, las normas de convivencia que lo rigen y, sobre todo, la manera de establecerlas y administrarlas, estén en consonancia con los aprendizajes esperados que se proponen conseguir.

Aprendizaje colaborativo en gran grupo

Históricamente, esta ha sido la forma más habitual de organizar las actividades de aula. En estas actividades todo el grupo hace lo mismo al mismo tiempo, ya sea escuchar, tomar apuntes, realizar pruebas, hacer ejercicios, debates, etc. El profesorado o el alumnado se dirige al grupo en general a través de exposiciones, demostraciones, modelos, etc., introduciendo, evidentemente, acciones de atención a alumnos y alumnas en concreto. Esta fórmula es la más sencilla y, como ya hemos apuntado, la que goza de más tradición.

El problema surge cuando se considera que es la única organización posible, de manera que, independientemente del contenido a trabajar, la forma de agrupamiento de los alumnos siempre es la misma. La utilidad de dicha forma de agrupamiento, si queremos aprovecharla para el aprendizaje colaborativo, podemos encontrarla en metodologías como la de la *asamblea de clase*, que actúa como instrumento de gestión y administración de las reglas de juego del grupo a través de los debates, las propuestas o ponencias, las revisiones de las normas de actuación y comportamiento; como regulador de las relaciones personales; y como medio para mantener la convivencia. Es el instrumento más valioso de que disponemos para fomentar y potenciar muchos de los valores y las actitudes que consideramos contenidos de aprendizaje, según las competencias relacionadas con la convivencia. Las normas que se establezcan y los medios que se utilicen para asegurar su cumplimiento, así como la manera en que se desarrolle la asamblea, el papel que se otorgue a los alumnos, su grado de responsabilidad y la distribución de cargos, darán pie a la reflexión sobre los

actos y los comportamientos de los alumnos y los valores que los presiden. Pero si al mismo tiempo no se crean situaciones que posibiliten la actuación más o menos desinhibida de los alumnos, difícilmente se podrán dar las condiciones para que se vean obligados a escoger entre diferentes formas de comportamiento.

Los tipos de actividades que pueden realizarse en gran grupo y que son factores de conflicto, sin dejar de ser suficientemente controlables por el profesor, son limitados. Este inconveniente hace que muchos de los deseos de formación queden relegados a un segundo plano u olvidados si no se dispone de otras formas organizativas, ya que la necesidad de mantener el orden en un grupo obliga a tomar medidas de control que a menudo entran en contradicción con las finalidades educativas establecidas. El control organizativo de un grupo sin la existencia de otras formas de organización, como por ejemplo los equipos fijos, obliga a que las relaciones sean más rígidas y a menudo autoritarias. De este modo, se potencian unas actitudes determinadas. Si son las actitudes deseadas, perfecto: la forma de agrupamiento es la correcta. Pero no podremos decir lo mismo si nuestras intenciones educativas son otras.

Aprendizaje colaborativo en equipos fijos

La forma habitual de organización de la clase en equipos fijos consiste en distribuir a los alumnos y alumnas en grupos de cinco a ocho miembros, durante un período de tiempo que oscila entre un trimestre y todo un curso; cada uno de los componentes del equipo desempeña un cargo y unas funciones determinadas. Las diferencias en el número de componentes, la duración y el tipo de cargos y funciones están determinadas por la edad de los alumnos. Así, los equipos son más reducidos y su duración es más corta en Educación Preescolar que en Secundaria, y los cargos y las funciones están relacionados con la capacidad de actuación autónoma de las y los alumnos.

Las funciones fundamentales de los equipos fijos son dos: La primera es organizativa y debe facilitar las funciones de control y gestión de la clase. La segunda es de convivencia, ya que proporciona a los alumnos un grupo afectivamente más accesible.

La función organizativa se resuelve atribuyendo a cada equipo, y dentro de éste a cada alumno, unas tareas determinadas que van desde la distribución del espacio y la administración de los recursos del aula hasta la responsabilidad en el control y el seguimiento del trabajo de cada uno de los miembros del equipo en cada una de las áreas.

Así, en cada uno de los grupos podemos encontrar una distribución de cargos: coordinador del equipo, secretario, vocales, etc.; y, por otro lado, las responsabilidades de cada uno de ellos relacionadas con el proceso más académico: responsable de matemáticas, lengua, etc.; con funciones de seguimiento y autoevaluación del grupo. De este modo, cada uno de los miembros del equipo puede tener un cargo organizativo (secretario, coordinador...) y otro de responsable de área. Tal como hemos apuntado anteriormente, las funciones de los cargos y de los responsables están

determinadas por la edad de los alumnos.

La otra razón que justifica los grupos fijos es que facilitan a los alumnos un grupo que por sus dimensiones permite las relaciones personales y la integración de todos los alumnos y alumnas. El objetivo consiste en formar grupos en que se puedan establecer relaciones de amistad y colaboración, así como de aceptación de las diferencias. Con esta intención, la constitución de los grupos tiene en cuenta la diversidad de sus miembros. Para alcanzar estos objetivos se plantean actividades que no se reducen a las estrictamente disciplinares, como por ejemplo, salidas, colonias, etcétera.

El análisis de esta forma de agrupamiento está relacionado con las dos funciones expuestas. La más clara es la organizativa. La organización de la clase en equipos fijos resuelve muchos de los problemas de gestión y control de la clase. Tener una estructura socialmente compleja permite la corresponsabilidad de los grupos en muchas de las tareas de organización de la clase, liberando a los profesores, en gran parte, de un trabajo que consume mucho tiempo y suele ser poco "productivo". Se da la paradoja de que es fácil encontrar esta forma organizativa en aulas de Educación Preescolar, donde no hay excesivos problemas de disciplina, mientras que en aquellos niveles en los que las características de la pubertad y la adolescencia con frecuencia ocasionan problemas de convivencia, el profesorado se encuentra a menudo carente de instrumentos que le ayuden a resolverlos.

Pero al mismo tiempo, una organización de este tipo ofrece una gran cantidad de ocasiones para que los alumnos y alumnas asuman cada vez más responsabilidades hacia los otros, aprendan a comprometerse, a valorar su trabajo y el de los demás, a ofrecer ayudas. Aquí es donde se relaciona también con la función de convivencia, ya que da pie a establecer vínculos afectivos, de ayuda y de compañerismo, y de aceptación de los otros y de sus diferencias.

Por lo tanto, independientemente de su capacidad organizativa, los equipos fijos sólo tienen sentido si el centro ha considerado como objetivos prioritarios el desarrollo de las capacidades de equilibrio y autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción social y, por consiguiente, los contenidos actitudinales que se desprenden de ello. Si estos son los objetivos, difícilmente se alcanzarán si el centro no se dota de instrumentos organizativos que, como los equipos fijos, lo hagan posible.

Estos mismos argumentos pueden servirnos para juzgar la conveniencia de que los grupos fijos sean homogéneos o heterogéneos. La respuesta está condicionada por los objetivos educativos fijados. La homogeneidad de sexo, aptitudes, capacidades o intereses, aparentemente facilita la gestión de los grupos, ya que reduce los problemas de convivencia. Problemas y conflictos que, como ya sabemos, son las oportunidades formativas de que disponemos para conseguir el aprendizaje de unos determinados contenidos actitudinales. Desde una perspectiva que fomente la colaboración y el respeto a la diferencia, como es la definición de las competencias para la vida expresadas en el currículo oficial, los grupos fijos siempre deberán ser heterogéneos.

Por otro lado, es bastante frecuente encontrar opiniones contrarias a los equipos fijos, razonadas por la posibilidad de que los grupos se cierren, que surjan liderazgos fuertes o despóticos, que aparezca un rechazo hacia un niño o niña determinado, sin tener en cuenta que precisamente estas situaciones son las que permiten la intervención educativa. Prescindir de este instrumento educativo puede ser una forma de esconder la realidad del aula y desperdiciar la posibilidad de hacer intervenciones que ayuden a los grupos cerrados a abrirse, a reconducir las actitudes despóticas de los líderes, a integrar a los que han sido rechazados.

En conclusión, los equipos fijos ofrecen numerosas oportunidades para trabajar importantes contenidos actitudinales. Su estructura también es apropiada, desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo, para la creación de situaciones que promuevan el debate y los correspondientes conflictos cognitivos y por la posibilidad de recibir y dar ayuda, lo que facilita la comprensión de los conceptos y procedimientos complejos. Comprometen a los alumnos en la gestión y el control del aula y constituyen un buen instrumento para fomentar la colaboración y la solidaridad, valores que, si bien siempre han sido fundamentales para la formación de las personas, ahora, en una escuela cada vez más abierta a la diversidad (de culturas, de competencias...), se erigen en instrumentos básicos de convivencia y progreso.

Aprendizaje colaborativo en equipos móviles o flexibles

El término equipo móvil o flexible implica el conjunto de dos o más alumnos con la finalidad de llevar a cabo una tarea determinada. La duración de estos agrupamientos se limita al período de tiempo de realización de la tarea en cuestión. Pueden ser unos breves momentos o todo un trimestre. Su vida se limita a la tarea y, por lo tanto, en una organización de contenidos por áreas o materias no existe continuidad de los equipos. La estructura interna de dichos equipos está condicionada por el trabajo a realizar y por la necesidad de forma en determinadas actitudes. Las diferencias fundamentales con los equipos fijos son la variabilidad en el número de integrantes y la permanencia o vida del grupo más allá de la actividad concreta.

Los motivos que justifican los grupos móviles son diversos, aunque el principal es la necesidad de atender las características diferenciales del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Puesto que esta estructura permite distribuir trabajos en pequeños grupos, es posible que el profesorado preste atención a aquellos grupos o alumnos que más lo necesiten, que distinga las tareas a realizar según posibilidades o intereses, o que exija diferentes niveles de elaboración. Trabajos que en todo momento **deben estar bien definidos** para que los grupos puedan trabajar autónomamente y sea posible facilitar la atención personalizada por parte del profesorado. Es el caso del uso de los rincones en Educación Preescolar o de los talleres o los trabajos de investigación en niveles superiores, en los que los pasos a seguir y las técnicas a aplicar son bastante conocidas por los alumnos y, por lo tanto, la intervención del profesorado se dirige a ofrecer los retos y las ayudas a cada alumno en concreto, sin interrumpir el trabajo del resto del grupo.

Hay otras ventajas para el aprendizaje colaborativo, comunes a los equipos móviles y a los equipos fijos, que se desprenden de las posibilidades que ofrece a este tipo de aprendizaje entre iguales. En una estructura de tales características surgen muchas situaciones en las que es posible que los mismos alumnos y alumnas se presten ayuda entre sí. Enseñar modelos, nuevas explicaciones o interpretaciones más próximas a los puntos de vista de los alumnos hace que en esta estructura puedan beneficiarse tanto del contraste entre perspectivas diferentes como de la posibilidad de dar y recibir ayuda entre compañeros.

Otro de los motivos está determinado por los propios objetivos educativos cuando se considera contenido de aprendizaje saber trabajar en equipo y todo lo que ello comporta, tanto en los aspectos operativos de distribución de trabajo como en los más actitudinales de relación y colaboración entre compañeros; o en el caso del aprendizaje de las lenguas, y en concreto de la conversación y el diálogo; o cuando la autonomía y la corresponsabilidad se consideran contenidos de aprendizaje por citar algunos.

En cuanto a la homogeneidad o no de los equipos móviles, hay que realizar las mismas consideraciones que se han mencionado hasta ahora respecto al gran grupo o los equipos fijos. No obstante, en este caso, debemos tener en cuenta que, puesto que son agrupamientos limitados a unas actividades concretas y a un período de tiempo corto, y por lo tanto no son estables, los inconvenientes de los equipos homogéneos en una opción educativa de formación integral pueden relativizarse. Si se tiene la precaución de variar la configuración y el grado de homogeneidad de los grupos, conseguiremos, por un lado, aprovechar las ventajas que ofrece el hecho de poder trabajar en algunos momentos con grupos de alumnos de características similares -sexo, nivel, intereses, etc.- y las ventajas educativas de la diversidad. De este modo, los equipos móviles unas veces podrán ser homogéneos y otras heterogéneos, según las intenciones educativas o la situación del grupo y sus intereses.

Teniendo en cuenta las características y el funcionamiento de los equipos flexibles, podemos apreciar que son especialmente adecuados, cuando no imprescindibles, **para el trabajo de contenidos procedimentales** -por consiguiente, en las áreas en las que los componentes procedimentales son básicos, como por ejemplo las de lengua, las matemáticas, las artísticas, etc.-, dada la necesidad de adaptarse a las diferentes capacidades, ritmos, estilos e intereses de cada alumno. Para el aprendizaje de los contenidos procedimentales es imprescindible realizar múltiples actividades de aplicación y ejercitación convenientemente secuenciadas y progresivas. En este caso, una estructura de clase limitada al gran grupo obligaría a establecer una secuencia idéntica para todos, con las dificultades para prestar atención a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que ello supone. En cambio, una distribución en equipos facilita el establecimiento de propuestas educativas que tengan en cuenta la diversidad del alumnado. Asimismo, será sumamente apropiada para el trabajo de los contenidos actitudinales en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Cabe señalar que todas las agrupaciones sociales requieren un rol específico por parte de los maestros y maestras, que no es precisamente el de la clase magistral, muchos profesionales de la enseñanza, más acostumbrados a la clase transmisiva, al agrupar a los alumnos y alumnas se convierten en líderes de *dejar-hacer*. Consciente de este fenómeno, ya en 1972 Stenhouse se esforzaba en hacer entender que el rol del docente, cuando se utiliza el método del trabajo en grupo, debe parecerse al de un «presidente» de una reunión y, lejos de inhibirse de los procesos grupales, tiene que centrarse en las siguientes actividades:

- Hacer preguntas o enunciar problemas.
- Clarificar o pedir clarificaciones.
- Resumir.
- Conseguir que la discusión sea relevante y progrese.
- Ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás.
- Favorecer la toma de decisiones del grupo sobre las prioridades de discusión.
- Estimular al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

Todo esto como demostración de que quien dirige los procesos de aprendizaje no ha de ser meramente espectador u observador de las interacciones entre los alumnos mientras trabajan en grupo sino que sigue siendo coprotagonista, por cuanto no puede ni debe renunciar a su responsabilidad de planificar, implementar y evaluar. Ha de ser consciente, además, de que cuando evalúa el trabajo en grupo realizado por sus alumnos se evalúa también a sí mismo, puesto que un bajo rendimiento del alumnado es síntoma de una planificación y dirección deficiente por parte del profesor.

Las maestras Pilar Serra y Dolores Guix (1997) llevaron a cabo una experiencia sobre grupos colaborativos en el aula, y una vez que recogieron las impresiones de alumnos y las suyas propias, expresaron la utilidad de este tipo de agrupaciones.

Los alumnos que participaron de esta experiencia opinaron lo siguiente:

- Los grupos cooperativos me han ayudado a aprender lo que no sabía y a explicar lo que pensaba que sabía.
- Nos hemos divertido mucho.
- Es importante que todos colaboren.
- Los compañeros me han facilitado el aprendizaje y me han ayudado mucho.
- Nos ha servido para forzarnos a buscar soluciones.
- Sirve para relacionarnos con los compañeros.
- Trabajamos más a gusto y debatimos las cosas.

Por su parte, las profesoras pudieron constatar lo siguiente:

1. Hay una serie de condiciones para que un participante pueda beneficiarse de la ayuda recibida de sus compañeros:

- Que necesite realmente ayuda.
- Que la ayuda sea relevante en relación a la dificultad.
- Que la ayuda se proporcione cuando aparece la dificultad.
- Que el receptor la pueda entender y la pueda utilizar.

2. El nivel de elaboración de las aportaciones es uno de los factores determinantes de la interacción que se establece entre los miembros del grupo y, en consecuencia, uno de los factores determinantes del aprendizaje realizado por cada uno.

3. La estructura de la actividad ha de ser variada para no caer en la rutina. Se deben combinar los trabajos individuales con los trabajos en gran grupo y en grupo reducido. Es conveniente variar la composición de los grupos según la materia para así favorecer la socialización.

4. En el nivel individual, los alumnos mejoraron la motivación y la autoestima, ya que consiguieron superarse a sí mismos. En el nivel de grupo, mejoraron su conocimiento mutuo, la ayuda y, en definitiva, los aspectos relacionados con la socialización.

5. En la técnica cooperativa, para conseguir una superación de sí mismo se debe partir de una evaluación inicial donde cada alumno constata su punto de partida y se proponga unos objetivos. Cada alumno tiene un punto de referencia, sabe lo que tiene que trabajar y lo que tiene que conseguir. En la evaluación final de la unidad, cada alumno constata su auto-superación y cada equipo controla la mejora de todos sus componentes. Si los resultados no son del todo positivos, se procede a un trabajo complementario de refuerzo individual o colectivo, según el caso. De esta manera se anula la individualización y la competencia interpersonal o intergrupala y se consigue que la recompensa sea la superación y mejora de todos los componentes del grupo. Los alumnos cooperan por la simple satisfacción personal y grupal de auto-superarse.

Actividad 45

Primera Parte:

Tiempo: 60 minutos

Aprendizaje Esperado

- Reflexiona e incorpora a su práctica docente estrategias de organización escolar que promueven el aprendizaje colaborativo.

- 1) De manera individual reflexione en torno al texto de aprendizaje colaborativo y conteste por escrito las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cómo se ha organizado el trabajo hasta ahora en su aula y centro escolar?
 - b) ¿Qué aspectos de los desarrollados en el texto le resultan significativos para incorporarlos en su práctica docente?
 - c) De acuerdo con las características de su grupo ¿cuáles considera que serían las aportaciones?
 - d) ¿Cómo definiría su práctica docente en función del aprendizaje colaborativo?
 - e) A partir del reconocimiento de las características de sus alumnos elabore un ejercicio de organización del grupo en equipos, y describa qué consideraciones tomó en cuenta para esta decisión

- 2) Guiados por el formador o formadora compartan sus reflexiones y conclusiones en plenaria

- 3) Como tarea para realizar en casa, diseñe una actividad escolar, (que presentará en la segunda parte de la actividad) en la que organice a su grupo de forma colaborativa, tomando en consideración la información proporcionada en este bloque

Actividad 46

Segunda parte

Tiempo: 120 minutos

Aprendizaje Esperado

Aplica estrategias de organización escolar que promueven el aprendizaje colaborativo.

- 1) Aplique en una actividad escolar diseñada previamente la organización de sus alumnos que favorezca el logro del aprendizaje colaborativo.

- 2) Elabore un escrito para entregar al formador o formadora, con sus comentarios sobre cuáles fueron los resultados alcanzados (obstáculos y beneficios).
- 3) Presente sus resultados en plenaria

Para el desarrollo de los proyectos de trabajo

El planteamiento que inspira los Proyectos de trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado y el aprendizaje colaborativo. Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización del alumnado. La función del proyecto es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con:

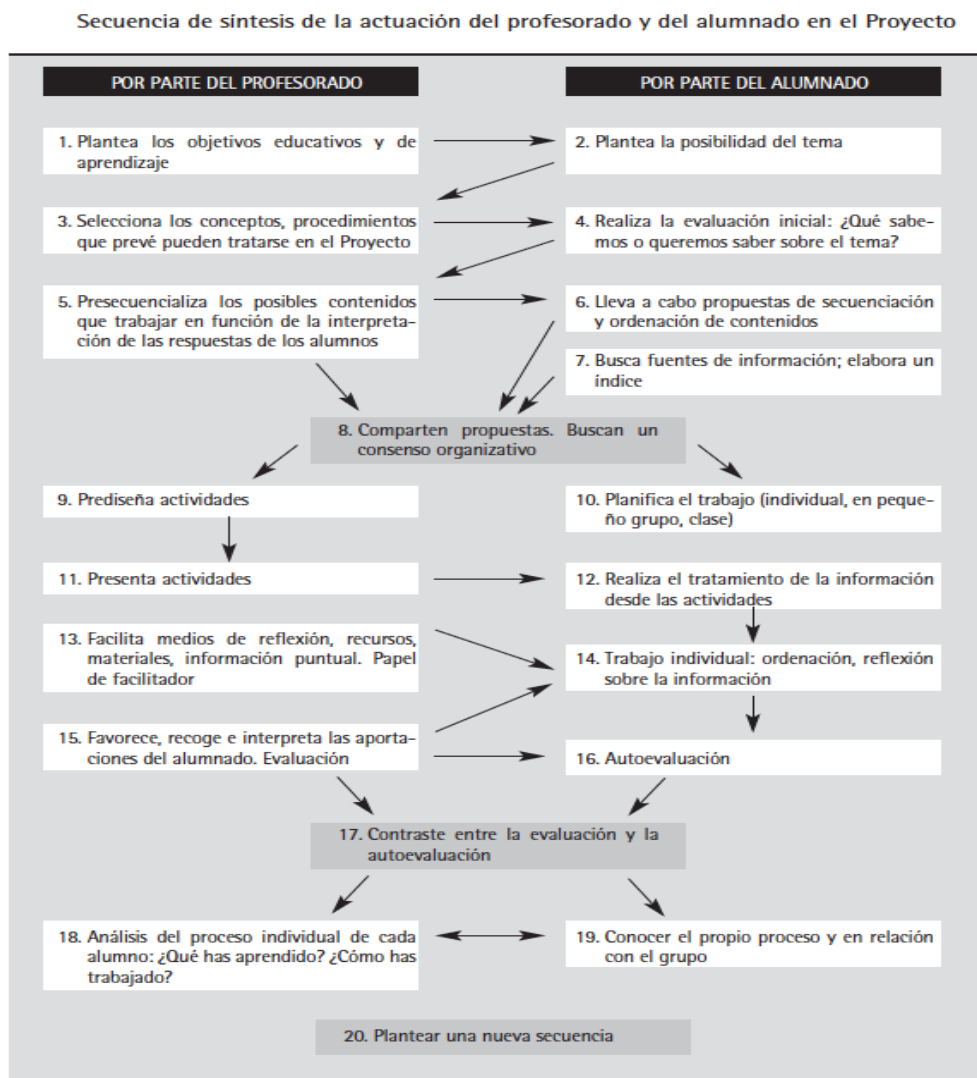
1. El tratamiento de la información.
2. La relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio, trabajando en pequeños grupos, cooperando y aprendiendo entre iguales.

Como se ha indicado, un proyecto puede organizarse siguiendo un determinado eje: la definición de un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas, una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma, entre otros. Normalmente, se superan los límites de una materia. Para abordar ese eje en la clase se procede poniendo énfasis en la articulación de la información necesaria para tratar el problema objeto de estudio y en los procedimientos requeridos por el alumnado para desarrollarlo, ordenarlo, comprenderlo y asimilarlo. Cuando un profesor o una profesora pretende tratar en clase el tema de “la pesca”, además de las motivaciones particulares del contexto en el que trabaja y de que los niños y las niñas tomen conciencia de un sector productivo, se plantea cuál puede ser la estructura; el hilo conductor que presente en este tema puede traspasarse a otros. Estudiar “la relación entre una profesión y una forma de vida” puede ser este nexo, también presente, adaptando a cada caso, en temas de Biología, Historia, Antropología, etcétera.

Los proyectos de trabajo son una innovación que puede aplicarse en todas las áreas de conocimiento, pero básicamente han sido puestos en práctica en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ya que éstas favorecen en mayor grado la búsqueda y el tratamiento de la información. La puesta en práctica de proyectos en otras áreas continúa siendo ocasional, aunque se hayan diseñado algunos en Matemáticas o en Lengua. Para algunos docentes, la alternativa a

esta limitación pasa por conectar los contenidos y actividades de los proyectos con contenidos y proyectos de otras situaciones educativas que realiza el alumnado a lo largo de su quehacer escolar.

Todo el proceso seguido en el desarrollo de un Proyecto se sintetiza en el siguiente esquema, elaborado a partir del material de formación realizado en la escuela para presentar la experiencia de los proyectos a otros enseñantes (Carbonell, De Molina, 1991):



- Esquema tomado de: Hernández, F. Ventura, M. (2006), *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, México, Graó, 12ª edición, p. 65

Organización social y del trabajo en el aula para el proyecto de trabajo

Sugerimos que el grupo-clase se divida en equipos reducidos (cuatro o cinco alumnos), heterogéneos en rendimiento, género, motivación, capacidad, etc., y estables (en principio, se mantienen durante un trimestre como mínimo). En cuanto al rendimiento, se procura que en cada equipo haya un alumno de un rendimiento más alto, dos de un rendimiento medio y uno de un rendimiento más bajo.

De todos modos, los alumnos no siempre trabajan en equipo, sino que se alternan durante la secuencia de aprendizaje el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la presentación de nuevos contenidos, la ejemplificación o la corrección de tareas, etc.), en pequeño grupo (trabajo colaborativo para aprender o resolver algo) e individual (evaluación inicial y final, por ejemplo). Por otra parte, más que sustituir el trabajo individual por el trabajo en grupo reducido, debe sustituirse el *trabajo individual en solitario* por el *trabajo individual dentro del equipo*. Dicho de otra forma, el trabajo en grupos pequeños no anula el trabajo individual.

Los contenidos que se han de impartir se subdividen en unidades didácticas (UD), entendidas como una unidad de programación de corta duración (de 8 a 12 horas lectivas), que tiene más o menos marcado un inicio y un final, y hace referencia a un bloque de contenidos interrelacionados, lógico y coherente. Si se sobrepasa esta cantidad, es más fácil que los alumnos se «pierdan» y no sepan qué están haciendo, por qué lo hacen y con qué finalidad lo hacen.

IV.4. Relación entre autonomía en el aprendizaje y aprender a aprender

El derecho al ejercicio de la autonomía debe ser practicado en diversos ámbitos y niveles sociales para su puesta en común. En la historia reciente de Occidente, los conceptos de libertad y autonomía aparecieron por primera vez con el pensamiento liberal para el cual lo más importante son los individuos, vistos como seres sociales pero al mismo tiempo, libres e independientes. La libertad del individuo se entiende como autodeterminación, es decir, la capacidad de las y los individuos para construir y escoger sus propias determinaciones. Por ello, la preocupación principal del liberalismo es proteger al individuo de cualquier imposición de control o injerencia en nombre de otras personas o de la sociedad en su conjunto. En este sentido, se trata de una concepción que defiende especialmente la autonomía y los derechos de los individuos frente al autoritarismo.

Como la libertad del individuo es prioritaria frente a cualquier tipo de autoridad, se han promovido y se promueven la creación de leyes y el establecimiento de derechos de las y los ciudadanos, los que deben ser respetados por todos. Otra tesis importante de esta concepción es el progreso técnico y moral de la humanidad como resultado de un constante debate y enfrentamiento entre diferentes intereses de los individuos, los que a veces se contraponen. De esta manera, en los ámbitos social, político, económico y cultural, la diversidad, la crítica y la competencia entre particulares son las que impulsan el desarrollo. Por ello se rechaza cualquier sistema absolutista, unívoco, excluyente de la

diversidad, y, en consecuencia, se insiste en que las leyes y las normas que rijan nuestras relaciones sociales sean tomadas por acuerdo y consenso entre todos.

Así, para el liberalismo, el progreso para el liberalismo es especialmente importante porque señala el respeto a la libertad del individuo y el derecho de todos a la autodeterminación, teniendo en cuenta que las diferencias y las discrepancias en las relaciones sociales son antagonismos que, lejos de considerarse negativos, deben ser vistos como promotores del desarrollo individual y colectivo. Incluso los conflictos más severos representan una oportunidad para buscar acuerdos que lleven a una mejor convivencia. Pensemos, como ejemplo, en las diferencias que puede haber dentro de un grupo de amigos o de estudio. El debate, la confrontación y la discusión contribuyen a encontrar salidas aceptables para todos y a superar los problemas. En cambio, cuando se ocultan los conflictos como si éstos no existieran, la mayoría de las veces pueden acarrear costos sociales muy altos.

Por lo tanto, la autonomía requiere ser entendida como un proceso gradual que la humanidad entera debe aprender a ejercer, y no sólo circunscribirla al ejercicio de la libertad o la moralidad, pues debe extenderse a toda decisión voluntaria y reflexiva dentro de cualquier ámbito individual o colectivo, privado o público.

Debido a la amplitud del concepto de autonomía, dentro del presente apartado nos concentramos en la **autonomía en el aprendizaje**, entendida como la capacidad de las y los alumnos de asumir la responsabilidad sobre sus aprendizajes, y la voluntad para lograrlo, siempre como una decisión propia. La autonomía al aprender no se forja con sólo saber que existe y hablar de ella, es necesario formar a los estudiantes para ejercerla. Sobre todo en sociedades pasivas, dependientes y subdesarrolladas como la nuestra, es esencial fomentar la autonomía del aprendizaje desde la educación inicial, y hasta la educación superior.

La formación en autonomía se encuentra descrita dentro de la mayoría de los propósitos educativos de los países que pretenden mejorar su calidad educativa; en España, por ejemplo, se encuentra dentro del currículo como una de las competencias básicas a desarrollar de manera transversal iniciado desde educación inicial con el seguimiento hasta la educación universitaria. Una de las definiciones más completas sobre lo que significa la autonomía al aprender es la expuesta por Escamilla (2008):

*Autonomía entendida como una evolución gradual del **conocimiento y respeto** hacia sí mismo, los otros y el entorno. Así como tener disposición para realizar, en distintos tipos de situaciones proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos y ajustados a las necesidades detectadas. Identificando las ventajas y riesgos de las decisiones y sus consecuencias, para sí y para los otros, en diferentes espacios temporales*

(Escamilla, 2008:112).

Como podemos identificar, la definición abarca componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para formar estudiantes autónomos, la intervención docente de manera permanente debe ser vía la movilización de saberes, al igual que para los contenidos curriculares; la autonomía al aprender es un **concepto marco** que, como explica Escamilla, dada su amplitud está relacionada directamente con la formación de los seres humanos, y engloba varios aspectos, como aprender a aprender, orientación al logro, auto motivación, espíritu crítico, iniciativa personal, espíritu emprendedor, fortaleza moral, etc.

Formar estudiantes con autonomía al aprender puede llevarse a cabo de dos formas:

1) Trabajar la autonomía en el aprendizaje de manera global, transversal y simultánea, a lo largo de la educación del alumno, delimitando los propósitos a conseguir dentro de cada nivel educativo (*de lo general a lo particular*). Esta opción se eligió en España debido a que tanto la autonomía como el aprender a aprender fueron nombradas competencias básicas para trabajar con los alumnos a lo largo del currículo, desde la educación básica hasta superior.

2) La elección **de uno** de los aspectos con los que se relaciona la autonomía al aprender, y trabajarlo en forma continua y profunda (*de lo particular a lo general*), y de manera colateral fomentar la autonomía. En el presente apartado se eligió la segunda opción debido a que permitirá a los maestros darse cuenta del procedimiento a seguir y así conseguir que nuestros alumnos mejoren su aprovechamiento. Se desarrollarán tres aspectos interrelacionados y esenciales para la formación integral de los estudiantes, así como para el logro del perfil de egreso en educación básica:

- **Aprender a aprender.**- Entendida como la capacidad del alumno para reflexionar sobre el proceso de cómo aprende, y la responsabilidad que adquiere al llevarlo a cabo y mejorarlo.
- **Orientación al logro.**- El esfuerzo que el alumno realiza para incrementar el desempeño en sus aprendizajes; está relacionado directamente con la motivación intrínseca.
- **Automotivación.**- El interés que pone el alumno en lograr sus propósitos de aprendizaje por cuenta propia, independientemente de los reconocimientos externos: como las calificaciones, o el reconocimiento del profesor, de los pares o de sus padres.

Al hacer un análisis más fino de los conceptos, es posible percatarse de que, si nos concentramos en formar a los alumnos en el **aprender a aprender**, estaremos abonando, de forma simultánea, a favor de su motivación intrínseca y de su orientación al logro. El infortunio estriba en que **no es un proceso espontáneo** que germina en los estudiantes al pasar de un año escolar a otro o al cumplir años cronológicos.

Este apartado se enfoca en mostrar la necesidad de desarrollar con los alumnos el aprender a aprender. Para llevar a cabo esta tarea docente se requieren realizar diversas actividades, continuas y graduales, y es imprescindible iniciarlas tempranamente.

IV.4.1 Formar en el aprender a aprender

Si atendemos a lo expuesto en las estadísticas; por ejemplo en el Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “La Calidad de la Educación Básica en México” (INEE, 2005) donde se especifica que la mitad de los estudiantes que ahora se encuentran en nuestros salones de clase de primaria, no terminarán la secundaria por diversos motivos, ratificamos la necesidad de proveer a los estudiantes de las mayores herramientas posibles para enfrentar los retos actuales y futuros.

Es importante mencionar los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales; por ejemplo el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), en el cual la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reporta que desde hace una década en la evaluación de Lectura, dos de cada cinco estudiantes en México, se encuentran por debajo del nivel 1 (Acceder y recuperar información) cifra que equivale al 39% de la muestra completa. Dichos resultados son parcialmente iguales a los obtenidos en el 2000 (Avances y retrocesos en PISA 2009). Este espejo de la realidad muestra la urgencia de formar mejor a nuestros alumnos de educación básica.

Entender e implementar el presente apartado es primordial para lograr el desarrollo de las cinco competencias para la vida, apoyando de manera general los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 que apuntan al perfil de egreso requerido para nuestros estudiantes. Formar estudiantes que aprendan a aprender nos amplía las posibilidades para solucionar los problemas futuros, y potenciará las posibilidades de desarrollo que hoy por hoy son reducidas. Para profundizar en la justificación de la formación de estudiantes que aprendan a aprender; analizaremos lo descrito en el siguiente artículo, de Narváez y Prada (2005) en el que describen cuatro etapas en las que se pueden encontrar las alumnas y alumnos en nuestras aulas.

Actividad 47

Tiempo: 40 minutos

Aprendizaje Esperado

- Identifica la tendencia general de las etapas en las que se encuentran los alumnos.

- 1) Reunidos en equipos de cinco a seis integrantes, analicen el cuadro 2 del artículo de Narváez y Prada (2005) incluido en el CD Anexos, donde describe las cuatro etapas en el

aprendizaje por las que pasan las y los alumnos y respondan a la pregunta: ¿Cuál es la tendencia de la mayoría de nuestros estudiantes a lo largo de la educación básica?

- a) Inician y permanecen en una de las etapas descritas en el artículo
- b) Inician en una de las etapas y tienden a pasar a otra mejorando su desempeño
- c) Inician en una de las etapas y tienden a bajar a otra de menor desempeño

2) Comenten en plenaria sus respuestas

El hecho de que las alumnas y los alumnos aprendan a aprender desde edades tempranas implica el desarrollo del sentido crítico, requisito básico para aumentar la capacidad de controlar la creciente complejidad e incertidumbre que existe al enfrentarse a nuevos retos. Por ende, es necesario desarrollar a su vez la responsabilidad en los alumnos para que asuman un papel activo en su formación. Formar en el **aprender a aprender favorece tanto al que aprende como al que enseña**, y es ineludible que la maestra o maestro tome conciencia del doble beneficio que obtendrá al implementar lo que aquí se expone. Para esto es necesario que el docente realice los siguientes dos puntos de manera consecutiva, antes de implementar con los alumnos el aprender a aprender:

- ☆ **Auto aplicar** en primer lugar lo propuesto en el presente apartado en contenidos que el maestro tenga que aprender en su formación académica; en un segundo momento, modificar gradualmente su práctica educativa para **enseñar con el ejemplo**, auto observarse de manera continua para identificar si ha modificado sus actitudes en la enseñanza, evaluación y aprendizaje, principalmente.
- ☆ **Lograr que sus estudiantes** abandonen progresivamente la actitud pasiva y dependiente en la que esperan aprender todo dentro de la clase y depender completamente de lo que el maestro enseñe. Es esencial que el alumno tome conciencia de que **el aprendizaje que consiga depende del empeño que ponga en lograrlo, por lo tanto es un compromiso individual**, y la actitud que tenga hacia el acto de aprender facilita o dificulta el camino para lograrlo.

Obtener **la sincronía** de estos dos factores es vital, ya que se requiere conjuntar lo que el maestro necesita enseñar, con el interés por aprender de los estudiantes. El aprender a aprender se desarrolla mientras se realizan las tareas escolares, pues se activan una serie de acciones estratégicas y situacionales que es necesario interconectar. El procedimiento a seguir es sencillo, **pero requiere de una reflexión previa**: el docente debe estar convencido de llevarlo a cabo, por lo tanto **no cabe la simulación**, para que funcione requiere de seriedad obligada para su implementación. Para apoyar esta reflexión y dimensionar la importancia del aprender a aprender es necesario reflexionar sobre los siguientes argumentos:

- 1) No se trata de aprender una técnica más de aprendizaje, repetirla de manera automática sin encontrarle sentido; es, por el contrario, un requisito indispensable para que cada alumno reflexione sobre **cómo** aprende, **si quiere** mejorar su forma de aprender y **se responsabilice** para lograrlo.
- 2) El aprender a aprender abarca saber conocer, saber hacer y saber mejorar los procedimientos para optimizar la manera de aprender que cada alumno utiliza; funciona tanto para resolver problemas matemáticos, como para solventar de mejor manera los proyectos del campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural o social o para la construcción textual en Lenguaje y comunicación. Es aplicable a todas las áreas del currículo.
- 3) Dentro del aprender a aprender debe estar implícito el riesgo de no lograr los propósitos a la primera, por lo tanto es necesario tener en cuenta la **tolerancia al fracaso**, y lo que es más importante transmitirla a los alumnos para que no se den por vencidos a la primera. Uno de los factores que pueden aprovecharse para este fin es que los alumnos aprendan de sus errores e identifiquen en donde se originaron.
- 4) Es imprescindible que el alumnado identifique **su corresponsabilidad** al aprender. Para ello se les puede invitar a reflexionar sobre las siguientes preguntas: *¿de quién o de qué depende que tú aprendas?; ¿a quién le beneficia que tú aprendas mejor?, haciéndolos conscientes de que el beneficiario final de todo el proceso son ellos.*
- 5) Es elemental la planificación durante todo el proceso, pues se debe saber **a dónde** queremos llegar, **qué hacer** cuando algo se atora y sobre todo **tener la voluntad** de continuar pese a los errores; no podemos olvidar que los errores también son una evidencia.
- 6) Cuando se ha logrado el propósito, se debe estar muy consciente **del cómo** se llegó al resultado para tener identificado el procedimiento y utilizarlo en aprendizajes de mayor complejidad. Es imprescindible este paso en cada una de nuestras aulas, para cambiar la realidad de nuestras sociedades orientadas a la ley del mínimo esfuerzo.

IV.4.2 Implementar el aprender a aprender

Pareciera contradictorio hablar de formar en el aprender a aprender y en la autonomía al aprender debido a que en la escuela el alumno no puede ejercerla del todo, al estar inmerso en un entorno que le dicta cuáles son los saberes y cómo acceder a ellos; a esto, Monereo responde: “autonomía no cómo independencia, sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo,2001:12).

Conseguir que nuestros estudiantes se interesen en el *aprender a aprender durante toda la vida*, es una tarea primordial, lograr que gradualmente se responsabilicen de su aprendizaje, así como de

optimizarlo, trae como consecuencia la mejora de su auto percepción como aprendices, lo que a su vez mejora su auto motivación y su orientación al logro.

Como observamos, se expresa un círculo virtuoso para el alumno, contrario al círculo creado con los estudiantes de bajo aprovechamiento en un entorno de escuela tradicional. El aprender a aprender requiere centrar la atención en la persona y sus capacidades para autoayudarse y mejorar. Ahora bien, si cada persona va construyendo un sistema personal de aprender, la discusión aquí es ¿realmente se puede enseñar a aprender a aprender?. Para responder a esta pregunta, el modelado de *la autorregulación de orden metacognitivo* da la respuesta mediante un enfoque dinámico que proporciona las herramientas necesarias para que los alumnos descubran cómo aprender a aprender.

Diversos autores recomiendan trabajar los elementos de la autorregulación desde edades tempranas para que los estudiantes los incorporen y mejoren sus desempeños académicos. Pero ¿de dónde viene y qué es la autorregulación en el aprendizaje?

Los estudios de autorregulación en el aprendizaje se derivan de los estudios de autocontrol del desarrollo de procesos autorreguladores (Zimmerman 1989); las definiciones difieren dependiendo de la corriente teórica que se elija, pero todas coinciden en que consiste en la activación de la cognición, mediante la ejecución dirigida hacia una meta.

Para tener un conocimiento más amplio de este concepto se presentan tres definiciones:

- *Autorregulación es el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados por uno mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta.* Schunk (1997)
- *Autorregulación es el esfuerzo de los estudiantes por conseguir logros mediante las actividades que influyen en el impulso, la dirección y la persistencia de tales esfuerzos.* Zimmerman y Bandura (1994)
- *La autorregulación puede ser considerada como un proceso de solución de problemas, en el que el problema es alcanzar la meta y la función de la supervisión, es verificar cada paso para comprobar que hay progreso.* Quesada (2003)

Es importante identificar que el término *autorregulación* es utilizado en diversos contextos por ejemplo en psicología social, o clínica; también se le menciona en la asignatura de formación cívica y ética, pero en esos casos está directamente relacionado con la regulación de la conducta y el ejercicio responsable de la libertad. La autorregulación del presente apartado se enfoca específicamente en los aspectos cognitivos y metacognitivos de los alumnos; invita a llevar a cabo un proceso integrador, dinámico y gradual acompañado de dos elementos importantes, mejorar su auto eficacia y el cumplimiento de metas, que interactúan íntimamente con ella:

- **Autoeficacia:** es la imagen que tiene el estudiante de su capacidad de entender los contenidos y lograr los propósitos.

- Cumplimiento de metas: consiste en elegir, estructurar y persistir en una tarea para llegar a la meta propuesta, ya sea a largo o corto plazo.

Los autores dedicados al estudio de la autorregulación recomiendan que su ejecución se lleve a cabo con los alumnos desde edades tempranas, con el fin de que los estudiantes las incorporen y mejoren sus desempeños académicos. Al principio será necesario que la o el docente realicen una labor de acompañamiento durante varias de las actividades de aprendizaje realizadas en el salón de clase, y gradualmente permitir que sean ejecutadas de manera autónoma por el alumnado, sin dejar de supervisarlos, hasta que sean interiorizadas por ellos y se tengan evidencias claras de que pueden llevar a cabo los pasos en retos con mayor grado de complejidad.

Para que la alumna o alumno se pueda reconocer como autorregulado requiere llevar a la **práctica estos tres pasos completos** de la autorregulación:

1. Planeación y/o previsión (Antes de iniciar la tarea de aprendizaje): Se refiere a pensar antes de hacer, analizar lo que nos exige la tarea y elegir un plan de acción reconociendo las exigencias de la tarea; qué se sabe y qué falta por saber para realizarla. Así, el alumno o alumna construye con su lógica a pesar de que tenga poco que ver con la lógica de la disciplina o la del docente. Hay tres procesos principales involucrados:

a) *Establecimiento de metas:* Se refiere a los propósitos de la tarea que el estudiante se propuso realizar.

b) *Percepción de auto eficacia.* Se refiere a las creencias personales, “de cómo soy como estudiante”. Estas creencias afectan la cantidad de esfuerzo que se pone en juego, así como el grado de perseverancia frente a las dificultades; aquellos que tienen una baja auto-eficacia pueden ser más fácilmente impactados por el fracaso, al contrario de los que están seguros de sus capacidades, quienes intensifican el esfuerzo cuando su desempeño está decayendo. Si la alumna o alumno presenta una auto percepción positiva, sus metas de aprendizaje seguramente serán altas; esto se apoya en que, si los estudiantes exponen sus objetivos de aprendizaje desde el inicio, su orientación tiende a focalizarse en sus progresos personales, en lugar de competir con los otros compañeros; tienden a aprender con mayor efectividad, a diferencia de los estudiantes que van construyendo sus objetivos sobre la marcha.

c) *Motivación intrínseca.* Se expresa en depositar el interés en el proceso de aprendizaje, y continuar con el esfuerzo requerido para aprender, incluso con la ausencia de una recompensa tangible (calificación, reconocimiento social, etc.).

2. Monitoreo y control volitivo (Durante la tarea de aprendizaje): Se refiere a ejercitar la auto observación durante el proceso de resolución de una tarea de aprendizaje. **Este aspecto es el de**

mayor importancia debido a que es esencial. Aún más cuando el aprendiz se está iniciando en el camino de desarrollar capacidades de autorregulación, ya que **requiere autosupervisarse y autocorregirse** en caso de estar acostumbrado a que otros hagan este trabajo por él (profesores, padres, etc.). Se acompaña del control volitivo de primordial importancia, porque la voluntad es un elemento necesario, para que se lleven a cabo los procesos autorreguladores. El control volitivo es muy importante también porque la voluntad es un elemento necesario, para que se lleven a cabo los procesos autorreguladores. Por ser un proceso que depende completamente del aprendiz y de sus intenciones, así como de las percepciones acerca de sí mismo, es necesario poner especial atención en lo que describe Schunk (1997) para lograr mejores aprendizajes en los alumnos que requieren tanto de “habilidad” (*skill*) como de “voluntad” (*will*). En la vida diaria la voluntad, hace la diferencia entre **las personas que están llenas de buenos propósitos y metas sin llevarlas a cabo, ya que no generan la voluntad suficiente para realizarlas, y aquellas que pueden concretar los objetivos que se fijan.** Queda claro que la voluntad está en estrecha relación con la motivación intrínseca que puede ser fomentada durante la formación.

Al inicio es necesario que las tareas de auto aprendizaje sean de corto plazo y con criterios específicos de ejecución por ser las que alimentan de forma positiva a los alumnos, ya que les queda claro cuál será el beneficio al realizarlas. Los expertos en autorregulación describen que la voluntad se activa si el estudiante **descubre que existen varios caminos** para llegar a una solución, traza un plan mental de ellos, y opta por el mejor, lo pone en práctica para comprobarlo y disfruta del resultado. La voluntad se encuentra entre la elección de metas y las acciones que se deben realizar para llegar a ellas. Así, cuando los estudiantes pasan de planear y establecer metas a **ponerlas en práctica, cruzan** una brecha que requiere ser fortalecida para continuar el proceso.

Es necesario poner énfasis en que los estudiantes protejan el desarrollo de esta fase, si el procedimiento está equivocado o no da resultado, la primera tentación para los estudiantes es abandonarlo. **Monitorear significa estar atento al proceso:** cómo es mi desempeño; si es necesario rectificar lo planeado; si sólo tengo que hacer ajustes al mismo. Algo muy importante para la formación de los estudiantes es el identificar donde está el error o problema e implementar los cambios necesarios, así como darse cuenta de si es necesario pedir ayuda a un experto.

Schunk y Zimmerman (1998) describen tres elementos esenciales involucrados dentro del monitoreo:

- a) *Autoinstrucción.* Es la guía creada por el alumno que lo lleva a focalizar la tarea, concentrarse en ella para optimizar su ejecución, es el habla interna de cómo proceder, a lo largo de la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, cuando resuelves un problema y tienes que combinar varios procedimientos es necesario mantener un diálogo interno. Extensas investigaciones han mostrado que el entrenamiento del habla privada es necesaria para quien tiene problemas para aprender los contenidos y es más efectiva si los estudiantes elaboran sus propias formas de verbalizar. Además, es necesario estar relacionado más

directamente con la tarea y con seguir procedimientos, para que poco a poco se siga un ciclo de desarrollo hasta que se internalice y se realice de manera automática.

- b) *Identificación y corrección del error.* Sucede cuando los estudiantes toman conciencia de dónde se equivocaron y lo que no entendieron, y llevan a cabo acciones para remediarlo, retomando el camino.
- c) *Automonitoreo.* Este elemento es vital dentro del proceso de la autorregulación, pues el auto monitoreo permite que los estudiantes conozcan su progreso o su atraso en relación con lo que están resolviendo. Además, proporciona la información de cómo se está desarrollando el proceso. Gradualmente, cuando el estudiante adquiere y domina la estrategia, el auto monitoreo es automático, por lo que el estudiante pasa a monitorear niveles más profundos del mismo aprendizaje para aumentar su significatividad. “Por ejemplo, esto ocurre cuando el escritor no tiene que preocuparse por monitorear su gramática, y puede cambiar su atención a las cualidades metafóricas o a la prosa creativa” (Schunk & Zimmerman, 1998: 4).

3. Autoreflexión (Al finalizar la tarea de aprendizaje): Es la retroalimentación que el alumno lleve a cabo; a esta actividad de *reflexión*, Díaz Barriga y Hernández la describen como necesaria para que se establezca el enlace entre metacognición y autorregulación:

Por reflexión debe entenderse aquella actividad dinámica que realizamos para sacar inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje, y puede efectuarse durante o después de que éstas han terminado. A partir de la actividad reflexiva, podemos incrementar nuestro conocimiento metacognitivo, refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras y profundizar sobre nuestro conocimiento estratégico, para enfrentar con mayor eficacia situaciones posteriores de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 248).

Respecto de la autoreflexión, los autores describen que hay cuatro elementos involucrados:

- a) *Autoevaluación.* Abarca tanto el desempeño en relación con los objetivos y metas propuestas, así como con las reacciones personales. Además, si es positiva en todo sentido alimenta la autoeficacia y la motivación para continuar trabajando. Si, por el contrario resulta negativa, no disminuye la motivación, pues los estudiantes reflexionan si requieren de mayor esfuerzo o de la modificación de alguno de los procesos autorreguladores, e incluso piensan cuándo es necesario pedir ayuda, ya sea a compañeros propios con mejores resultados o al profesor; así, éstas y otras estrategias les permiten llegar con éxito a cumplir la tarea de aprendizaje. Al respecto Schunk señala que:

La capacidad explícita de autoevaluarse constituye una forma de supervisión personal porque los estudiantes deben prestar atención a su desempeño actual y compararlo con el anterior para advertir su progreso. Si se destacan las mejoras en el desempeño, esta supervisión ha de aumentar

la autoeficacia, sostener las actividades autorreguladoras y favorecer las habilidades (Schunk, 1997: 360).

Por lo tanto, la reflexión permite al alumno identificar a qué atribuye su éxito; su fracaso puede atribuirlo a la falta de esfuerzo.

b) Reacciones personales. Se relaciona con los modos de reaccionar ante los resultados, ya que un mismo resultado puede ser evaluado de forma positiva, neutra o negativa. Creer que se están realizando progresos aceptables motiva. De la misma forma, la satisfacción anticipada por saber que pronto se va a alcanzar la meta aumenta la confianza en sí mismo y mantiene la motivación. Si los alumnos creen que han descuidado sus procedimientos y que si se esfuerzan obtendrán mayores progresos, se sentirán competentes y redoblarán esfuerzos.

c) Adaptación. El proceso de adaptación está conectado con todos los anteriores debido a que los aprendices autorregulados son los que más fácilmente se adaptan al estar continuamente evaluando el desempeño; si no está funcionando su actividad, la readaptan si es necesario y empiezan un nuevo ciclo con la elección de nuevas estrategias, hasta descubrir cuál es la mejor para resolver la meta de ese momento. Así, al tener una adaptación y conectarla con un nuevo ciclo provoca una reacción personal positiva que refuerza la autoeficacia y promueve que el estudiante busque retos más fuertes para sus aprendizajes. **Sólo al completar los ciclos y mejorarlos se puede decir que los estudiantes realmente están llevando a cabo el proceso de autorregulación y por consiguiente el aprender a aprender.**

Actividad 48

Tiempo: 120 minutos

Aprendizaje Esperado

Diseña una propuesta de formación en “*el aprender a aprender*” para los estudiantes de 3º y 4º, en la que se retomen las tres etapas de la autorregulación: 1. Planeación y/o previsión; 2. Monitoreo y control volitivo; 3. Autorreflexión.

- Reunidos en equipo de cinco a seis integrantes:
 - 1) Elijan un aprendizaje esperado del campo de formación que su facilitador les asigne. Decidan cómo lo pueden desarrollar tomando en cuenta los elementos del “aprender a aprender” y los tres pasos de la autorregulación. Es importante que hagan uso de su creatividad para proponer procedimientos diferentes.

- 2) Realicen una secuencia didáctica en la que describan las actividades y movilización de saberes necesarios para desarrollar la autorregulación en el logro de los aprendizajes esperados.
- 3) Elaboren una presentación electrónica donde plasmen su secuencia, y los pasos realizados para su desarrollo, así como las probables recomendaciones para fomentar procesos de autorregulación de manera continúa dentro de las aulas.
- 4) Compartan en plenaria sus presentaciones.

El proceso de ser un alumno autorregulado se inicia dentro del aula, cuando el profesor decida llevarlo a cabo de la siguiente forma:

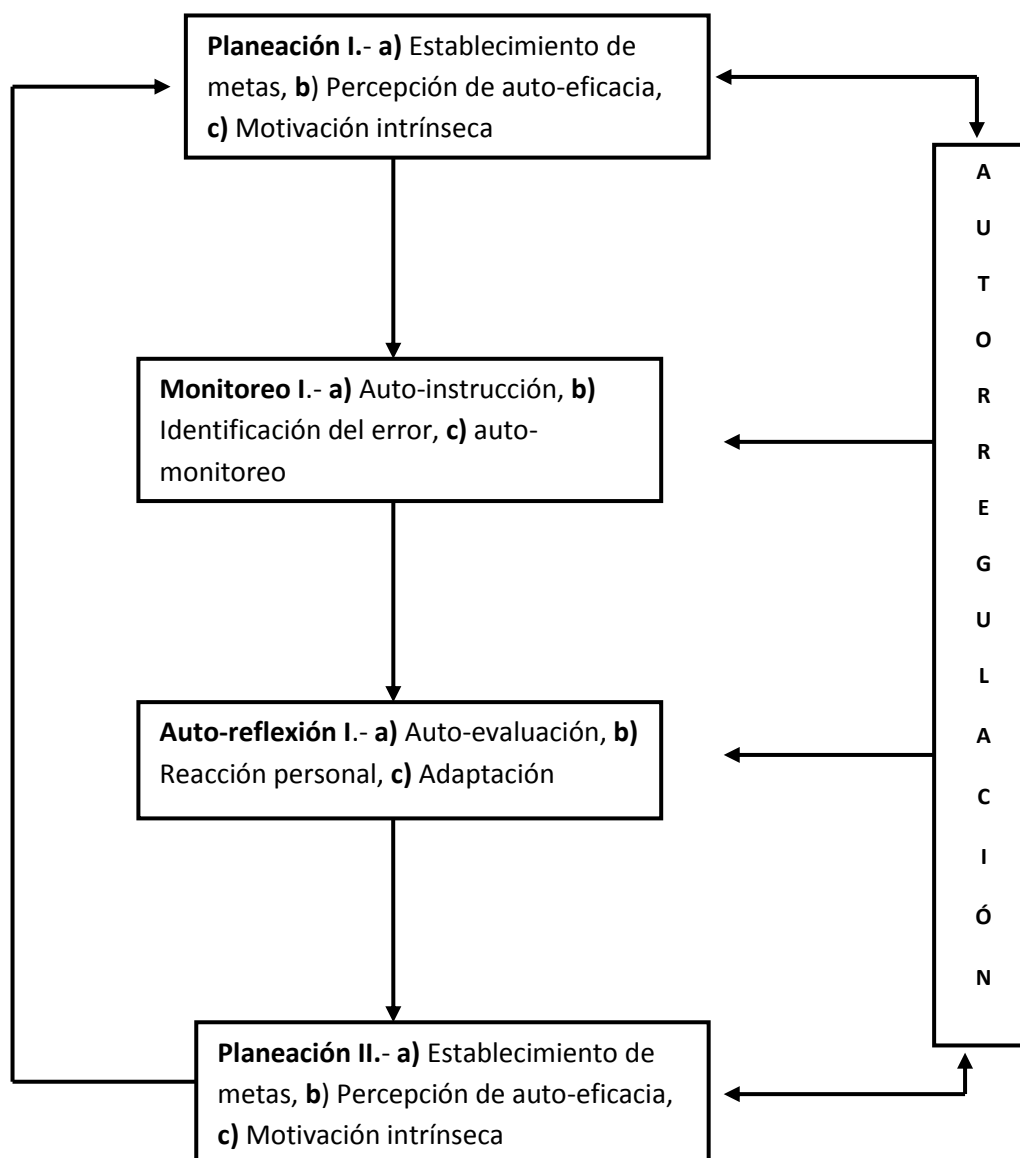
1° Resolver tareas de aprendizaje con la guía completa del maestro por repetidas ocasiones hasta que quede entendido por los alumnos y perciban los beneficios: Realizar todos los pasos de la autorregulación acompañados con una tarea de aprendizaje difícil de resolver: por ejemplo llevar a cabo un proyecto de principio a fin. Identificando los tres pasos de la autorregulación y su utilidad a la hora de resolver la tarea asignada; en voz alta. (Apoyándose con material escrito)

2° Con el apoyo intermitente del maestro con tareas nuevas de aprendizaje, dar el apoyo intermitente de los tres pasos de la autorregulación, provocando que cada alumno realice diálogos internos, para reforzar el procedimiento, recordándole referirse al material escrito.

3° Dejar el control a los alumnos del proceso de autorregulación con una tarea de aprendizaje básica, recordándoles la autorregulación al inicio y final de la misma.

Hasta que los estudiantes realicen el proceso de autorregulación de forma continua y repetida, y por lo tanto se acostumbren a tener diálogos internos; cuando estén trabajando en sus tareas y poco a poco interioricen el proceso hasta llegar al punto de llevarlo a cabo de manera automática; al enfrentarse a un saber difícil y que éste les funcione, entonces podrán reconocerse como alumnos autorregulados y por consiguiente habrán iniciado su camino en el aprender a aprender.

El siguiente esquema muestra los pasos a seguir en la autorregulación, así como la necesidad de que sean recursivos, tratando de mejorar en cada repetición:



Para aprender a aprender es **necesario la continuidad, y la ejecución de forma gradual**; por lo tanto el proceso requiere ser reforzado por dos vías que le den retroalimentación al profesorado:

- 1) Dentro del salón, aplicando cambios dentro de su grupo siempre orientados a fomentar la retroalimentación con los alumnos.
- 2) Animar el compromiso y la comunicación con sus pares de los diferentes grados, para dar continuidad y profundidad a los cambios logrados con los alumnos, así como, con el apoyo del centro educativo, concretar, impulsar y consolidar dichos cambios en un compromiso comunitario.

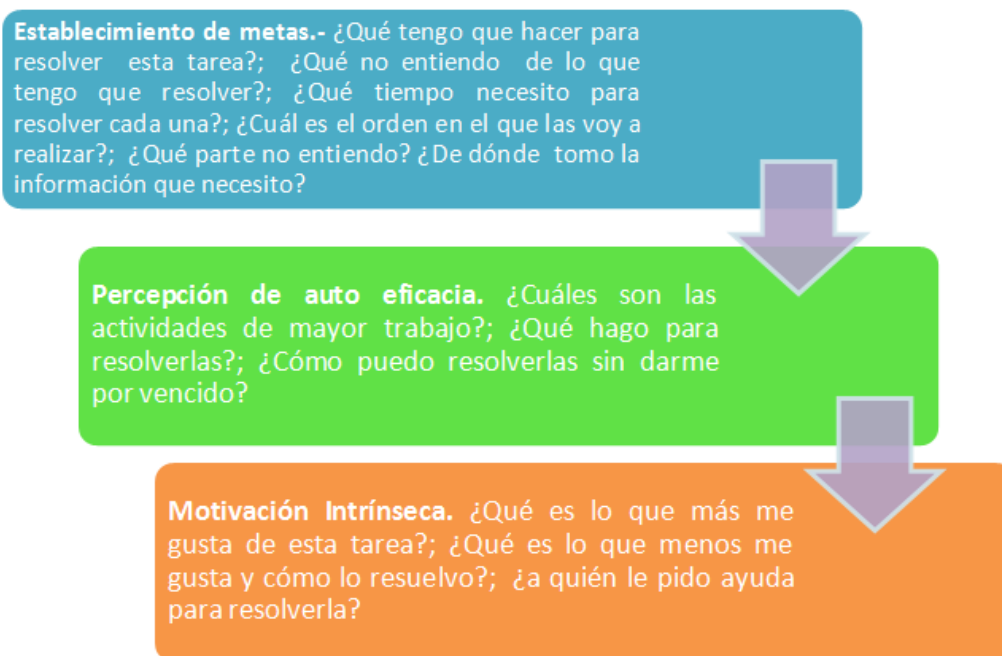
IV.4.3. Apropiarse del aprender a aprender

Dentro del programa 2011 se especifican estrategias generales en los diversos campos de formación para fomentar la autorregulación (Programa de Estudios, 2011). La recomendación reiterada hacia los maestros es la necesidad de informar a los alumnos cuales son los aprendizajes que deben alcanzar para que tomen conciencia de donde están y lo que les falta por recorrer para completar estos aprendizajes. Lo más importante es que los alumnos **practiquen la autorregulación**, por lo que el maestro requiere planear varias ideas para implementarlas dentro del salón.

Una de las propuestas que funciona para primaria, es realizar **carteles de los diferentes pasos** que les recuerden a los alumnos el procedimiento a seguir; según el docente sondee cómo van avanzando sus alumnos en el proceso, va señalando la progresión de los carteles; así hasta terminar el proceso. Los mismos carteles le pueden servir para utilizarlos en un proyecto para español, matemáticas, formación cívica y ética, etc. Se propone un ejemplo de aplicación de carteles con tres diferentes colores para que el alumno ubique que cada color corresponde a una etapa específica de la autorregulación y que requiere realizarlos todos.

El ejemplo para primaria es elegir de un banco de preguntas, cuáles son las que demanda el grupo para acompañarlos durante el proceso. A continuación se presenta una serie de preguntas de ejemplo que pueden ser utilizadas para los carteles:

Planeación (Antes de iniciar la tarea)



Monitoreo (Durante la tarea)

Auto-instrucción. ¿Lo que estoy haciendo se parece en algo a lo que ya he hecho?; ¿Estoy aprendiendo de lo que hago, o sólo lo estoy copiando?; ¿Me estoy tardando más de lo debido o voy en tiempo?

Identificación del error. ¿Que no entendí bien?; ¿En qué me equivoque y cómo lo corrijo?; ¿Qué aprendí de lo que hice mal?

Auto-monitoreo. ¿Lo estoy haciendo lo mejor que puedo, o hay algunas forma de hacerlo mejor?; ¿Voy adelantado o atrasado en el tiempo que me propuse realizarlo?; ¿El estar enojado con lo que tengo que hacer me quita tiempo?; ¿Me puedo esforzar más para hacer mejor el trabajo?

Auto reflexión (Al finalizar la tarea)

Auto-evaluación. ¿Terminé a tiempo y bien lo que realicé? , ¿Qué fue lo que no hice bien?, Cómo puedo evitar equivocarme para la próxima tarea? , ¿Me pude haber esforzado más para resolverlo?

Reacción personal. ¿En general me fue bien, o el resultado pudo ser mejor?, ¿Cuáles fueron los momentos en que me distraje?, ¿perdí tiempo cuando no tuve ganas de trabajar?

Adaptación. ¿Puedo quitarme la flojera y hacerlo mejor la próxima vez?, ¿Qué fue lo nuevo que aprendí?, ¿Estoy satisfecho con mis resultados?, ¿Qué no voy hacer para la próxima vez?

Reflexión:

El planteamiento del desarrollo de competencias, implica que el trabajo en aula debe hacerse extensivo al colectivo escolar y a las familias de los alumnos. Por lo que es imprescindible que los docentes y el cuerpo directivo trabajen de manera colaborativa en aspectos que son inherentes a toda la escuela. Diferentes especialistas en el tema sugieren que la escuela como institución formadora debe lograr acuerdos sobre la intervención profesional que se requiere ante situaciones de incertidumbre y conflicto o de interés común que enfrenten como comunidad escolar, haciendo eco con el principio pedagógico 11 que propone a la escuela reorientar el liderazgo. Es decir, ante factores de riesgo como pueden ser el acoso escolar, trastornos alimentarios, altos índices de reprobación e inseguridad entre otros, se requiere contar con acuerdos que permitan dar atención y respuestas desde la escuela en el mismo sentido, a fin de que se apliquen por igual a todos y evitar con ello confusiones en los acuerdos establecidos.

Para que esto pueda concretarse, los especialistas proponen el diseño conjunto de acciones o proyectos consensuados que puedan aplicarse cuando la comunidad lo requiera. Esto significa que a partir de un reconocimiento de las necesidades y características de la comunidad, los docentes estén preparados con antelación para saber cómo responder ante estos retos. En este sentido, el producto para el bloque IV será el desarrollo de un proyecto sobre una situación problemática que sea necesario atender.

Actividad 49

Tiempo: 90 minutos

Aprendizaje Esperado

- Planifica una secuencia o proyecto para la atención de casos de violencia (*bullying*, violencia intrafamiliar, inseguridad, entre otros),

- 1) En equipos de cinco integrantes, elijan una situación problemática que han observado y que sea urgente modificar en su contexto de clase o escuela. Nombren a un representante del equipo que pase a describir esa situación (traten de que sean diferentes problemáticas para enriquecimiento del grupo).
- 2) Con las distintas descripciones realizadas, desarrollen una secuencia o proyecto, describiendo las implicaciones del caso, posibles tipos de intervención (secuencias o plan de acción a seguir para la atención de ese problema a nivel escolar), y posibles soluciones al problema, en los que considere la necesidad de lograr un cambio e involucre a toda la comunidad trabajando colaborativamente.
- 3) En su diseño es necesario incluir los siguientes elementos:

- Implicaciones sobre las causas y efectos de la situación problemática en su ámbito escolar
 - Manejo de la situación problema en la comunidad educativa
 - Estrategias que propicien la solución, utilizando el aprendizaje colaborativo
 - El impacto de lograr un clima escolar efectivo para la convivencia social armónica
- 4) Su producto será la entrega de la secuencia o proyecto por equipo que solucione la situación problemática específica.
 - 5) Al final de la sesión integren una carpeta con las secuencias o proyectos y elaboren un fichero electrónico que pondrán a disposición de su centro escolar para que en caso de ser requerido los maestros puedan utilizarlo.

Éste será su cuarto producto de trabajo