

Aprendizaje de la convivencia: un caso de apoyo de una universidad a una escuela

Learning how to live together: a case of support to a school by a university

Candido Alberto Gomes*, Adriana Lira y Marta Lúcia Lopes

Universidad Católica de Brasília

Este trabajo describe una experiencia de apoyo de una Universidad a una escuela pública de un área socialmente desfavorecida de la capital brasileña en el campo del aprendizaje de la convivencia. Se seleccionó una clase de quinto grado que reunía preadolescentes y adolescentes, muchos de ellos con retraso escolar resultante de reprobaciones anteriores. La investigación se caracteriza como un estudio de caso, de carácter exploratorio. Se utilizó el diario de campo para registrar las observaciones y se aplicó, además del test sociométrico, un cuestionario de caracterización a todos los discentes de la clase. Se realizaron también entrevistas con el maestro y otros educadores y se analizaron documentos, como el proyecto educativo de la escuela. El trabajo se demostró para la escuela útil, sencillo y de bajo coste para retratar la tela de relaciones sociales e identificar problemas de convivencia y sus factores, que en gran parte eran desconocidos para los educadores. En los debates, los educadores, con el apoyo de los investigadores, trazaron planes de acción para el aprendizaje de la convivencia y medidas a medio y largo plazo con el intento de superar la violencia en la escuela. Las conclusiones apuntan cuestiones de política educativa, de modo que la transición de la escuela de la infancia para la de la adolescencia no sea un agravante para los cambios de vida de los alumnos y favorezca el éxito escolar.

Palabras clave: Violencia escolar, Bullying, Convivencia, Sociometría, Relaciones interpersonales, Formación del profesorado.

This paper reports an experience of technical support to a public school located in a socially underprivileged neighbourhood of Brazil's federal capital. We selected a class in the final year of primary education (5th grade) composed of preadolescents and adolescents, many of them repeaters in previous grades. The research is structured in the form of an exploratory case study making use of a field log for live observations, the sociometric test itself and a questionnaire designed to determine the profile of all student class members. Interviews were held with the class teacher and other educators and documents associated to the school's educational project were analysed. The research work proved to be sensitive, low cost and useful to the school insofar as it provided a portrait of the web of social relations and identified sociability problems and their driving forces, most of which were unknown to the educators. In the discussions with educators the researchers assisted them to delineate action plans for sociability learning and medium and long-term measures for overcoming violence in school. Conclusions identify education policy issues to be addressed by schools to ensure that the transition from primary to secondary education does not aggravate the changes students are experiencing in their lives and favours their successful schooling.

Key Words: School violence, Bullying, Living together, Sociometrics, Interpersonal relations, Teacher training.

*Contacto: clgomes@terra.com.br

Introducción

Uno de los pilares de la educación para el siglo XXI es aprender a convivir (Delors et al., 1996), imprescindible cuando la violencia en la escuela es un tema frecuente de investigaciones y acciones. Muchos educadores tienen confianza en la reforma de los edificios, para aumentar la visibilidad de las personas, y en los equipos electrónicos, llegando aun mismo a la vigilancia *on line*, en tiempo real, para los padres o responsables. Sin embargo, aunque aspectos arquitectónicos y paisajísticos tengan su valor, así como los equipos electrónicos (desde que no lleguen a la distopía de Admirable Mundo Nuevo), las evidencias que tenemos sobre escuelas bien sucedidas, que superan la violencia, son aquellas que construyen redes de relaciones sociales capaces de asegurar la satisfacción, la seguridad, la exigencia, la percepción de autoridades legítimas que tienen límites de conducta y también los establecen. Los medios materiales no dejan de ser importantes, pero la cuestión fundamental está en la construcción de un clima agradable, factor y consecuencia de una vida social capaz de conllevar los actores a tener el gusto de ir a la escuela y hacer lo que hacen (entre múltiples ejemplos, Gomes y Lira, 2010).

Por ello, muchas de las soluciones para las escuelas dependen del liderazgo y de la maestría para inspirar la convivencia social. Esta no es una misión fácil para nadie, en particular para los adultos que ignoran muchas veces valores, normas y estándares de comportamiento de los diferentes grupos que componen una escuela, así como sus cambios. A medida que adolescentes y niños cierran relativamente sus círculos sociales, en el desarrollo de su autonomía, identidad y protagonismo, los educadores, incluyendo a los padres, se sorprenden con sus modos de pensar, sentir y actuar. No es una exageración recordar una época en la que no había *blogs* ni redes sociales electrónicas, cuando Otto Frank se sorprendió con el diario de su hija Anne, a pesar del confinamiento en un reducido espacio físico (Prose, 2009).

Aunque los procesos educativos sean complejos y el alcance de sus finalidades requiera ética, inspiración, consistencia y perseverancia, muchas estrategias son sencillas y de bajo coste. Uno de los medios para mapear la tela de relaciones sociales en la escuela es el test sociométrico, creado hace mucho tiempo, pero cuyas potencialidades han sido ampliamente exploradas, con mucho éxito, en especial por Comellas (2009, 2012), que lo considera un instrumento rápido y fácil para abordar la dinámica de grupos en el aula. En efecto, el abordaje de la violencia escolar cambió de eje en el Grupo GRODE (Grupo de Búsqueda, Orientación y Desarrollo Educativo) de la Universitat Autònoma de Barcelona cuando adoptó el sociograma y el asesoramiento a los educadores para el análisis de las relaciones sociales con el objetivo de formular planes de acción. Los ojos de los educadores, aunque puedan ser de lince, no son capaces de captar las intrincadas redes de atracción y repulsión que se forman y cambian con el paso del tiempo. Hace décadas el test sociométrico tiene amplia utilización en la escuela y otras instituciones en muchos países (por ejemplo, Alonso, Cáceres e Hinojo, 2010; Pineda et al., 2009.). En Brasil su utilización por educadores era frecuente hasta los años 1970 cuando la macrosociología de la educación, con las teorías de la reproducción, pasó a predominar. Sin embargo, sigue el lugar de la sociología de la escuela y de la clase, como una luz para la comprensión de los conflictos y formas de violencia. Por ello, se promovió este trabajo como un paso inicial para testar e ilustrar a los educadores las posibilidades del test en la prevención y superación de violencia, o mejor, en la construcción de los aprendizajes de la convivencia, tomando como grupo una clase de quinto grado en una escuela pública de un área socialmente carente de la capital brasileña. Se debatieron los resultados con los

educadores involucrados para que pudieran concretizar las relaciones entre una investigación sencilla y la acción formativa de la escuela.

1. Cuadro teórico: adolescencia y coerción social

En el mundo de hoy, las diferentes y simultáneas revoluciones demográficas, ocurrientes en diversas latitudes, contrastan el prolongamiento de la vida humana y la abreviación de la infancia, mientras la adolescencia y la juventud se convierten en tiempos mucho más largos de espera de la edad adulta. Con la disminución de la natalidad, ocurre la transición del “niño útil” como trabajador al “niño precioso” (Praz, 2005), ese blanco de inversión afectiva y económica de los padres. En contraste, la infancia se acorta ante su amplia exposición a los medios de comunicación, que disipa su inocencia por la exposición de los secretos de la vida adulta, como la violencia y el sexo, sin que necesiten para su acceso del código de la lectura (Postman, 1994). Esa abreviación de la infancia implica frecuentemente, dependiendo del medio social, el establecimiento de un vestíbulo previo a la adolescencia - la preadolescencia. Los “niños crecidos” en Francia, con el intenso uso de las tecnologías de la comunicación e información, transforman sus dormitorios en células alejadas de las vistas de sus padres (Glevarec, 2009; Singly, 2006). En contraste, en las periferias urbanas de Brasil muchos buscan establecimientos que alquilan el tiempo del uso de internet, los cibercafé, que permiten no solo el relacionamiento presencial entre compañeros, sino también el acceso a “secretos” como los juegos violentos y la pornografía.

Así, la adolescencia tiene su aurora anticipada (por lo menos a los ojos de los adultos), implicando retos a los que la escuela tiene dificultad de responder. El nuevo cuerpo y los nuevos sentimientos son de cierta forma una violencia, contra ellos, a ser superada. Así es que la agregación de grupos de colegas constituye una forma de soporte y de formación de la identidad frente a los adultos. La formación de la sociedad y las subculturas de adolescentes son consecuencias que el pionero Coleman (1963) detectó en los Estados Unidos, cuya influencia ya entonces se hacía sentir por todo el Occidente, en especial por medio de los mercados de consumo. Esos grupos adoptan con frecuencia la estandarización de gustos, hábitos y patrones de comportamiento a los cuales los miembros pertenezcan. La sociología durkheimiana (Durkheim, 2004) es una alternativa para comprender la intensa presión para homogeneizar las conductas en los principios de la adolescencia, cuando la coercitividad de los hechos sociales exteriores actúa como una suerte de muleta para atingir una nueva identidad, en el complejo y aún poco comprendido proceso de pasar de niño a adolescente. La coercitividad es más intensa en la primera etapa de la adolescencia, solo aflojándose más tarde.

A pesar de las semejanzas aparentes adoptadas por los grupos, existen grandes diferencias entre ellos y los individuos que los componen. Convivir con tales diferencias es fuente frecuente de conflictos, así como inevitable desafío para todos los grupos de edad: la singularidad es más “fácil”, mientras la diversidad constituye una riqueza tan importante en las sociedades como en la naturaleza (Morin, 2000). El rechazo a diferencias asume, con frecuencia, las formas de homofobia, prejuicio social y étnico y otras.

Lamentablemente los sistemas educativos tienden a separar la escuela de la infancia y la escuela de la adolescencia en diferentes edificios, con diversas formas de organización curricular, administrativa y de formación de educadores (Gomes, 2005). Tales diferencias se reflejan en denominaciones diferentes para los educadores, como, en

español, maestros y profesores, o, en francés, *instituteurs* y *professeurs*. Los lazos de afectividad y el tratamiento de los estudiantes como personas cambian profundamente de la escuela primaria a la escuela secundaria. Brasil estableció una escuela fundamental de nueve años de duración, para estudiantes de los seis a los 14 años de edad, para construir la continuidad pedagógica a lo largo de la infancia, preadolescencia y adolescencia. Sin embargo, persisten las diferencias de organización y otras, como sombras de las antiguas escuelas primaria y secundaria inferior, que dificultan el proceso educativo y el éxito escolar.

2. La investigación: conflictos entre pares

Esa discontinuidad entre las escuelas de la infancia y de la adolescencia en Brasil fue el motivo por lo cual se decidió focalizar una clase de quinto grado en este trabajo, al mismo tiempo una investigación de pequeña escala y una forma de servicio gratuito de la Universidad a la comunidad. Se intentó, asimismo, verificar la aplicabilidad del test sociométrico a una realidad socialmente menos favorecida y verificar las reacciones y la sensibilidad de los educadores a un medio sencillo de diagnóstico de las telas de relaciones sociales. Así, este artículo sintetiza el camino y los resultados de la aplicación del referido test en una escuela pública ubicada en una ciudad periférica del Distrito Federal, la capital de Brasil. Según investigación oficial (Distrito Federal, 2010), esa ciudad corresponde a la sexta región administrativa de más bajo nivel promedio de renta, con predominancia de mujeres (56,7% del total), personas separadas desde el punto de vista conyugal o viudas (49,2%), habitantes de bajas capas de rendimiento (58,9%) y afrodescendientes (60,2%). La unidad escolar, creada hace 52 años, funcionaba en un edificio de 40 años, que, según las expectativas, pasaría pronto por una reforma completa. Sus alumnos eran predominantemente oriundos de la región del entorno del Distrito Federal, aún más vulnerable socioeconómicamente, cuyos padres trabajaban en esa ciudad y utilizaban la estación de autobuses, cercana al establecimiento escolar. Por el mismo motivo, se matriculaban alumnos de otras áreas de la ciudad. Los conflictos ocurrían más frecuentemente en las aulas. Los patios y otras dependencias eran objeto de firme vigilancia y se desarrollaba un programa de recreación en los intervalos.

La clase seleccionada presentaba problemas de violencia física y simbólica, incluyendo la homofobia. El maestro, de tiempo integral, actuaba en la escuela hacía seis años, tenía al todo 11 años de experiencia y había cursado licenciatura y especialización. Sin embargo, era poco preparado y se sentía solitario y perplejo para administrar los casos de violencia. Residente en la misma ciudad, era una excepción en un cuerpo docente mayoritariamente femenino, en especial en los primeros grados de la educación fundamental. En general se adopta la organización curricular por maestro de clase hasta el quinto grado, siguiéndose la organización por profesor de asignatura. De ese modo, la transición se revela abrupta, en contraste con las intenciones legales, resultando en las más altas tasas de reprobación y abandono de ese nivel educativo. La clase focalizada por esta investigación era precisamente la del quinto grado y se componía de 29 alumnos, de los cuales 17 del sexo masculino y solamente el 44,9% tenían 10 años de edad, es decir, la edad adecuada. Los demás estaban desfasados por reprobaciones anteriores, siendo que el 11% del total repetían el mismo grado. Como el maestro aceptaba alumnos transferidos, ellos representaban el 29% del total. El 25% de los integrantes de la clase residían con su madre, en familias monoparentales, mientras el 11% vivían con familiares que no eran sus padres o madres. Considerando los grupos de edad, se percibe que la clase incluía tanto preadolescentes, alrededor de los 10 años, como adolescentes, estos

con retraso escolar como consecuencia de reprobación o reprobaciones anteriores y la repetición de grado. La repetición de año en Brasil está en disminución, como resultado de políticas educativas, pero tiene aún elevadas proporciones. Entre sus implicaciones está la heterogeneidad de las clases, como en el caso aquí analizado.

3. Método

La investigación se desarrolló por tres meses, con el uso de diario de campo para registrar las observaciones, la aplicación de un cuestionario de caracterización a todos los discentes de la clase y del test sociométrico, entrevistas con el maestro y otros educadores y análisis del proyecto educativo de la escuela, además de otros documentos. El diario de campo registró la interacción social entre los alumnos y entre estos y los adultos en el aula y en otras dependencias de la escuela. Se realizaron 8 horas de observación de la clase. El cuestionario tuvo como objetivo captar datos sociodemográficos de los alumnos. Finalmente, las entrevistas semiestructuradas versaron sobre las percepciones de los problemas de interacción social en la escuela, así como los de las dificultades escolares. El trabajo tuvo el pleno apoyo de la escuela y del maestro.

En el test mencionado se aplicaron cuatro cuestiones sobre: 1) los dos colegas con quienes a cada uno más le gustaba estudiar; 2) los dos colegas con quienes menos le gustaba estudiar; 3) los dos colegas que el entrevistado pensaba que preferían estudiar con él/ella; y 4) los dos colegas que el entrevistado pensaba que menos le gustaría estudiar con él/ella. Se diseñó el mapa del aula, con la disposición de los alumnos, lo que reflejó una separación espacial según el género. Solamente un niño se sentaba con las niñas. Aceptado por ellas, sufría el rechazo de los compañeros del sexo masculino por tener comportamientos considerados femeninos. Así, la homofobia era un sentimiento expreso por parte de la clase, introduciendo un factor estratégico de violencia en las relaciones sociales. La investigación se caracteriza como un estudio de caso, de carácter exploratorio.

4. Resultados: la tela de relaciones sociales

Las relaciones recíprocas entre el maestro y la clase eran, en general, positivas. El docente consideró también que los conflictos empezaban con bromas ofensivas, que desataban agresiones verbales y físicas, ocurridas más frecuentemente en su ausencia. Su mayor dificultad era inducir los alumnos a ponerse en el rol del otro y a aceptar las diferencias, lo que se puede explicar en parte por la crisis de la adolescencia (Gomes, 2005). Por su lado, las respuestas de los alumnos a la encuesta concordaron con las del maestro: para el 89% las bromas ofensivas y las agresiones físicas eran los actos más frecuentes, seguidos de las agresiones verbales, pero la más importante cuestión era la falta de tolerancia y aceptación de las diferencias entre ellos por los alumnos en general. Confirmando la literatura (Owens, Shute y Slee, 2005), las alumnas eran acusadas de disimulación en las violencias por ellas practicadas, predominantemente simbólicas. Probablemente por ello, el maestro se engañaba y defendía a las alumnas, según muchos de los chicos.

El test sociométrico efectivamente ofreció por bajo coste una visión sorprendente para algunos educadores respecto a la atracción y al rechazo de los discentes. La tabla 1 revela que la mayor parte de la clase recibió pocos votos, o sea, dos chicos y una chica

concentraron la preferencia de sus colegas para estudiar en grupo, mientras la mayoría (69,0%) recibió pocos o ningún voto. En contraste, la tabla 2 indica que muchos miembros de la clase no eran objeto de rechazo, motivo por el cual parecía haber más indiferencia y bajo nivel de integración social que propiamente un rechazo, que tuvo como mayor blanco tres chicos y una chica.

Esa área gris, de probable indiferencia, conforme a los acontecimientos, puede constituir una suerte de vacío o conforme los acontecimientos, puede transformarse en repulsa. Los testigos indiferentes del *bullying* y de otras formas de violencia se ubicaban aquí. No se notaron diferencias expresivas de atracción o de rechazo según el sexo.

Tabla 1. Elecciones recibidas por sexo

ELECCIONES (% SOBRE EL TOTAL)	CHICOS	CHICAS	TOTAL	% DE ALUMNOS/AS
100 - 75	2	1	3	10,3
74 - 50	3	3	6	20,7
49 - 25	3	7	10	34,5
24 y menos	9	1	10	34,5
TOTAL	17	12	29	100,0

Fuente: investigación de campo

Tabla 2. Rechazos recibidos por sexo

RECHAZOS (% SOBRE EL TOTAL)	CHICOS	CHICAS	TOTAL	% DE ALUMNOS/AS
100 - 75	3	1	4	13,8
74 - 50	-	1	1	3,4
49 - 25	3	3	6	20,7
24 y menos	11	7	18	62,1
TOTAL	17	12	29	100,0

Fuente: investigación de campo

¿Quiénes eran los líderes? C., de 11 años, con una repetición de grado, era una chica expansiva, que practicaba deportes. G1., un chico de la misma edad, era un excelente estudiante. En contraste, G2, también de once años, era desinteresado y no participaba de las clases. Por fin, K. era una chica de la misma edad y no aparentaba ninguna característica sobresaliente. Todos tenían un año de retraso en su escolarización. Eran todos de color blanco, excepto G2. Por otro lado, los más repelidos fueron E., una chica de 12 años, que vivía en una familia marcada por conflictos, tenía dificultades escolares e indicación de trastorno de comportamiento. Era víctima de *bullying*, practicado en especial por L1, L2, M. e Y., chicas de 10 a 12 años de edad, y por L3, chico de 10 años. Por la exteriorización de sus perturbaciones de comportamiento, E. era el blanco de reiteradas agresiones. Había otra víctima de repulsa y de agresiones verbales y físicas, aunque no de *bullying*: J., chico de 10 años, tenía perturbaciones más graves de conducta, pues caminaba frecuentemente por el aula y golpeaba a sí mismo, entre otros problemas. Tenía disturbios no diagnosticados y la escuela poco o nada hacía por él. Un último caso de repulsa era el de R., chico de 10 años, de color blanco, que se expresaba claramente y tenía nivel socioeconómico por encima del promedio. Por sus actitudes femeninas, se asentaba con las chicas, siendo marginalizado por los colegas del género masculino. Es decir, los “más” diferentes sufrían sanciones del grupo.

Lamentablemente, los servicios de salud pública tardaban en realizar los diagnósticos de perturbación de comportamiento, mientras la escuela no tenía ningún proyecto para prevenir el *bullying*, la homofobia o la violencia en general. Todo estaba a cargo del

maestro, que tenía acciones tímidas en relación a los problemas de la clase. Fallas sencillas agravaban el cuadro de la clase: a pesar de la existencia de horario remunerado para las reuniones docentes, varias de ellas se realizaban en horario de clase. El grupo, sin la presencia del maestro, aprovechaba las oportunidades para maltratar a estas víctimas preferenciales y para que los chicos intercambiasen agresiones físicas por motivos fútiles, que más parecían ritos de afirmación de la masculinidad. Por ello, R. se refugiaba entre las chicas. Como por lo menos R. se protegía, su situación quedaba la misma. Era de cierto modo un enigma para todos: ¿un enfermo?, ¿un extravagante?, ¿o un optante por otra identidad de género? Lamentablemente, el maestro y los otros educadores internalizaban parcialmente el prejuicio, aunque supiesen racionalmente de otra perspectiva. Así, no se consideraban protagonistas en su superación de la violencia (véase Koehler, 2009). En general, los educadores se sentían mal por las violencias practicadas, pero veían la situación como irremediable, pues les faltaban tanto instrumentos para el diagnóstico como para la acción.

5. Recomendaciones para la acción

La acción contra la violencia tardó en realizarse a causa de las dificultades de recolectar los datos y por otros motivos; de tal modo que faltaban solamente pocos meses para terminar el año lectivo y no hubo tiempo suficiente para elaborar y ejecutar un plan más amplio de educación para la convivencia en la escuela. Sin embargo, las orientaciones se quedaron con el equipo del centro educativo para el plan del año lectivo siguiente. Además, con la citada organización de la educación fundamental y su discontinuidad estructural en la transición del cuarto al quinto grado, los estudiantes aprobados de la clase serían transferidos para otras escuelas de la misma red, usualmente sin previsión de informaciones más detalladas sobre las dificultades de cada año de los alumnos. Por ese y otros hechos se puede comprender por que la reprobación, asociada a la evasión, es la causa responsable de la pérdida de cerca de un cuarto de los estudiantes del sexto grado en los últimos años. Lamentablemente poco se considera que la transición coincide con uno de los períodos más difíciles de la adolescencia.

Los resultados del estudio fueron intensamente debatidos con el maestro y con el equipo directivo, que se sorprendieron con la sencillez del test para representar gráficamente la red de relaciones sociales. Sin embargo, la mayor sorpresa estuvo en algunos de los problemas detectados y en la visualización de otros que la observación cotidiana no lograba captar. Como se menciona en la literatura, estas son en parte consecuencias de las características de la preadolescencia y de la adolescencia, que cierran sus grupos y establecen códigos y estrategias para impedir el acceso de los adultos a sus “jardines secretos” (a veces, en realidad, no son jardines sino territorios áridos de violencia). Pero el escaso conocimiento de los discentes y sus grupos era también el resultado de lo que Fierro (2007) llamó “invisibilización del alumno” y que, así, se verifica no solamente en México. En nuestra interpretación, las formas de organización burocrática y hasta cierto punto corporativa de la escuela, centrada en los adultos, la llevan a desplazar sus objetivos y énfasis del aprendizaje y del alumno como sujeto del proceso educativo para la enseñanza y para las actividades que son medio y no fines. A pesar de esta distorsión, que está en la raíz del fracaso escolar, los educadores manifestaron la intención de usar la misma técnica en el año lectivo siguiente en las clases, como base para formular planes de acción según el proyecto pedagógico escolar. Del debate entre los investigadores y los educadores emergieron varias propuestas de actuación:

1. Establecimiento inmediato de actividades, entre ellas juegos y dinámicas de grupo para integración de la clase y consideración a las diferencias, así como superación del clivaje entre chicos y chicas.
2. Toma de decisiones respecto a los alumnos con probables trastornos de comportamiento, en colaboración con los servicios públicos de salud.
3. Establecimiento de grupos temporarios y renovables de alumnos para estudio, incluyendo a los discentes que habían sido seleccionados o habían hecho por lo menos la selección de un colega en los resultados de percepciones de atracción.
4. Incrementar la diversidad de estrategias didácticas capaces de tornar las clases más dinámicas y lúdicas, como el maestro en parte ya lo hacía.
5. Elaboración de un programa escolar contra el *bullying*, la homofobia y otras discriminaciones de los alumnos, utilizándose la mediación, la realización de actividades curriculares preferentemente transversales, bajo la forma de proyectos.
6. Toma de cuidados relativamente sencillos, como la realización de reuniones de educadores fuera del tiempo lectivo, para que las clases no dejaran de contar con la presencia de los maestros, además de sufrir la pérdida del tiempo de aprendizaje.
7. Inclusión de la escuela en el programa federal de tiempo integral, para desarrollar actividades lúdicas y de recuperación paralela del aprendizaje en el horario ampliado.
8. Realización de encuentros con los profesores de las escuelas que recibirían los alumnos aprobados en el quinto grado, para debatir sus dificultades del aprendizaje y del comportamiento, a fin de asegurarles mejor transición y facilitar el trabajo de los colegas.
9. Sugerencia de adopción de un coordinador por clase para el sexto grado, ya que había horario docente disponible, para mejor integración del currículo y para la atención al desarrollo emocional y del aprendizaje de los nuevos alumnos.
10. Institución de un servicio de orientación educativo que pudiera apoyar técnicamente el trabajo de los maestros, por medio de estrategias de abordaje individual y de grupo, dependiendo de la distribución de profesionales por la Secretaría de Educación.

Algunas lecciones de carácter más amplio resultaron de la experiencia en esta escuela, con repercusión en otros debates de educadores:

1. Como esperado, la aplicación del test sociométrico se reveló viable y útil, con elevado grado de aceptación de los educadores, en el caso estudiado en la capital de Brasil, considerando que el perfil de la escuela seleccionada para el proyecto es semejante al de muchas escuelas urbanas en regiones vulnerables.
2. La red escolar pública no es solo heterogénea en términos de recursos físicos y personas, sino también regresiva, o sea, cuanto menos elevado el nivel socioeconómico de los discentes, las condiciones tienden a ser menos favorables. Era el caso de dicha escuela, que funcionaba en instalaciones muy sencillas, con aulas demasiado pequeñas, aunque para un número relativamente reducido de alumnos.
3. La cara de la violencia institucional escolar, como ocurre en innúmeros países, es el fracaso escolar, sufrido más frecuentemente por discentes de capas sociales desfavorecidas (Prieto y Carrillo, 2009). Así, se asocian la violencia institucional

de la escuela, con la suposición de que los alumnos satisfagan a sus requisitos socioculturales, y la violencia de las relaciones de poder entre alumnos, expresadas por el *bullying*, por ejemplo, en un clima social desfavorable. Es necesario tener en cuenta la gran proporción de alumnos con retraso edad/grado.

4. La formación es frecuentemente olvidada por la escuela, que valora la enseñanza de contenidos, sin la debida atención a los llamados cuatro pilares de la educación del siglo XXI (Delors et al., 1996), inclusive aprender a convivir. El acoso y las hostilidades tienden a parecer fatales o inherentes a la edad y al sexo, como si los educadores no pudieran intervenir eficazmente. Así, la violencia y la inseguridad por ella generada necesitan ser vistas como cuestiones de convivencia, en especial con un creciente abanico de diferencias para las cuales se necesita desarrollar la tolerancia y la cultura de paz.
5. En Brasil, se implantó solo parcialmente la educación fundamental de ocho años, establecida en 1971 y más tarde ampliada para nueve años, con una ascensión suave y continuada, para facilitar la transición de las clases de maestro único para las clases de varios profesores. Así, permanecen las sombras de las antiguas escuelas primaria y secundaria inferior. En esta última cuanto más la formación de educadores se especializa, los currículos son más fragmentados, quedándose la integración predominantemente a cargo de los estudiantes. La más profunda brecha ahora se ubica en el puente (o en su falta) entre el quinto y sexto grados. Eso significa que la escuela, en lugar de facilitar la transición de la infancia a la adolescencia, incrementa la carga de problemas para los alumnos y para ella misma, lo que se manifiesta incluso en el mal estar docente. El fracaso escolar verificado requiere cambios estructurales, relativos a la organización curricular, a su articulación horizontal y vertical, a la formación y carrera de los docentes y a las instalaciones y equipos necesarios. Las dificultades de implantación de parte de la mencionada reforma en Brasil, así como del plan Langevin-Wallon en Francia (Sadoun y Donegani, 1976) en el posguerra, se deben a algunos obstáculos comunes, indicando las dificultades de promover ciertos cambios estructurales a favor del discente. La más importante de ellas fue la diferencia de formación, status y organización gremial entre *instituteurs* y *professeurs*. La elevación de la formación de ambos los grupos al nivel superior no resolvió todos los problemas.
6. Los educadores son más permeables a la formación continuada cuando esta se desarrolla formal o informalmente, como fue el caso, alrededor de los problemas específicos de la escuela en que trabajan. A pesar de la resistencia al desarrollo de otras actividades, aunque en general el Estado asegure el pago del tiempo necesario de estudio y reuniones, los educadores son sensibles a medios sencillos que faciliten su trabajo, al mismo tiempo que incrementen sus sentimientos de autorrealización.
7. El test sociométrico, cuyas técnicas de realización e interpretación fueron demostradas prácticamente, aclaró que el mapa de las relaciones sociales es imprescindible para el proceso educativo; que el maestro necesita dirigirse no solamente a cada individuo, sino también, antes de todo, trabajar con los grupos; que el respeto a derechos y deberes será mejor establecido cuando se pactan normas comunes y claras de conductas válidas para todos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la razón y de las emociones, tanto de docentes como de discentes. Como afirma Serres (2013) en sus reflexiones sobre las nuevas generaciones, antes de enseñar algo, la condición mínima es conocer a

la persona a quien se pretende enseñar. En definitiva, es ella el sujeto que aprende.

8. Se demostró también en la escuela investigada que hay ricas posibilidades de mejoría con providencias sencillas, tanto a nivel curricular, como a nivel administrativo. Sin embargo, ello requiere una acción concertada de los educadores como equipo y la inversión en lo que parece más difícil para la escuela: el clima educativo, con límites claros para la conducta de todos, el tratamiento de las personas como personas y el desarrollo del gusto por estudiar. Así, lo que parece sencillo, además del coste relativamente bajo, en realidad necesita de un consenso de los educadores y de su empeño en el cultivo de un conjunto de formas de pensar, sentir y actuar.
9. Tanto el educador como el alumno aislado son vulnerables a la violencia (Lalande, 2003). En el caso del primero, es necesario actuar como equipo, con formas coherentes de valorar, juzgar y actuar. No se puede olvidar que el educador aislado es también un blanco probable de agresiones verbales y físicas. En el caso del segundo, en particular en la preadolescencia y en la adolescencia, quedarse aislado tiene altos riesgos, incluyéndose el *bullying*. Sin embargo, el respeto a los derechos y deberes no es un proceso espontáneo ni es innato a las personas. Al contrario, necesita ser cultivado y reforzado por la palabra y, en especial, por el ejemplo, de modo coherente a todos los momentos, a favor o en contra las corrientes del río. Eso significa que integra el proceso educativo y la misión de la escuela como parte de los currículos. Es inútil esperar que los discentes lleguen listos: es muy difícil que eso ocurra y, por los cambios de la sociedad y de la familia, lo será cada vez más. Por lo menos en este momento histórico es lo que el Estado y la sociedad esperan al mantener la escuela. En vez de reclamar de la falta de preparo de los discentes, lo que puede llegar a ser catártico, hay que buscar los medios necesarios para cumplir con los fines y objetivos educativos.

Se debatieron los resultados del test sociométrico y de las acciones consecuentes en la escuela con los demás estudiantes de Educación de la Universidad, como un ejemplo del uso de medios sencillos de diagnóstico e intervención en la realidad. Confirmando investigación anterior (Gomes y Pereira, 2009), los futuros educadores son sensibles a la constante asociación entre las teorías y las prácticas. En todo el proceso formativo hay que tejer los dos conjuntos de hilos persistentemente. El educador no puede aprender las prácticas sin el encuadramiento teórico, sin saber por qué ni para qué. Si, bajo esta perspectiva no puede ser ingenuo, tampoco puede ser un profesional dotado de cabeza y cuerpo, pero sin miembros: en ese caso sería un mal teórico, porque no se capacitó en la acción y tampoco para ella..

Estas reflexiones son sencillas y quizá repetitivas en Brasil y en América Latina. La investigación no descubrió ninguna fórmula mágica para establecer el orden consciente y la paz en la escuela, no usó la piedra filosofal para generar recursos financieros ni creó un licor medicinal y maravilloso. Ellos no existen. En realidad buscó y hasta cierto punto demostró que esfuerzos bien articulados pueden contribuir para la formación de los ciudadanos, para la reducción del esfuerzo y del mal estar docente y para el incremento de una recompensa por lo menos psicológica y de valoración social.

Referencias

- Alonso, S., Cáceres, M. e Hinojo, M. (2010). La convivencia escolar y el conocimiento de un grupo mediante la sociometría: entrenamiento en habilidades sociales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 45-57.
- Comellas C.M. (2009). Una reinterpretación de la violencia en las escuelas *Revista Diálogo Educativo*, 28(9), 417-439.
- Comellas C.M. (2012). La percepción del alumnado de su situación en el grupo. Un lugar de pertenencia para cada uno. Datos sociométricos. En C. Gomes, G. Nascimento y S. Koehler (eds.), *Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos* (pp. 73-92). Curitiba: CRV.
- Coleman, J. (1963). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact in education*. Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Distrito Federal, Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (2010). *População de baixa renda do Distrito Federal*. Brasília: NEP.
- Durkheim, É. (2004). *Educación y sociología*. Barcelona: Parsifal.
- Fierro E., M. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del Sistema Escolar Mexicano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(14).
- Glevarec, H. (2009). *La culture de la chambre: préadolescence et culture contemporaine*. París: La Documentation Française.
- Gomes, C. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Gomes, C. y Lira, A. (2010). Aprender a convivir: cómo las escuelas hacen la diferencia. *Revista Internacional Magisterio*, 8.
- Gomes, C. y Pereira, M. (2009). A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1039136.pdf>
- Koehler, S. (2009). A representação social da homofobia na cidade de Lorena/SP. *Revista Diálogo Educativo*, 9(28).
- Lalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie: jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40.
- Morin, E. (2000). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/Default.aspx?tabid=123&Libro=2>
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2005). In the eye of the beholder...girls', boys' and teachers' perceptions of boys' aggression to girls. *International Education Journal*, 5(5).
- Pineda, I. et al. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2009000100009&lng=pt&nrm=iso
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. Nueva York: Vintage.
- Praz, A. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux: filles et garçons dans les cantons de Vaud et de Fribourg (1860-1930)*. [Del niño/a útil al niño/a precioso/a: niños y niñas en los cantones de Vaud y de Friburgo] Lausanne: Antipodes.

Prieto Q.M. y Carrillo N.J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3119Prieto.pdf>

Prose, F. (2009). *Anne Frank: the book, the life, the afterlife*. Nueva York: Harper.

Sadoun, M. y Donegani, J. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945: analyse d'une non-décision. *Revue Française de Science Politique*, 26(6). Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_00352950_1976_num_26_6_393704

Serres, M. (2013). *Polegarzinha*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.

Singly, F. (2006). *Les adonissants*. París: Armand Colin.