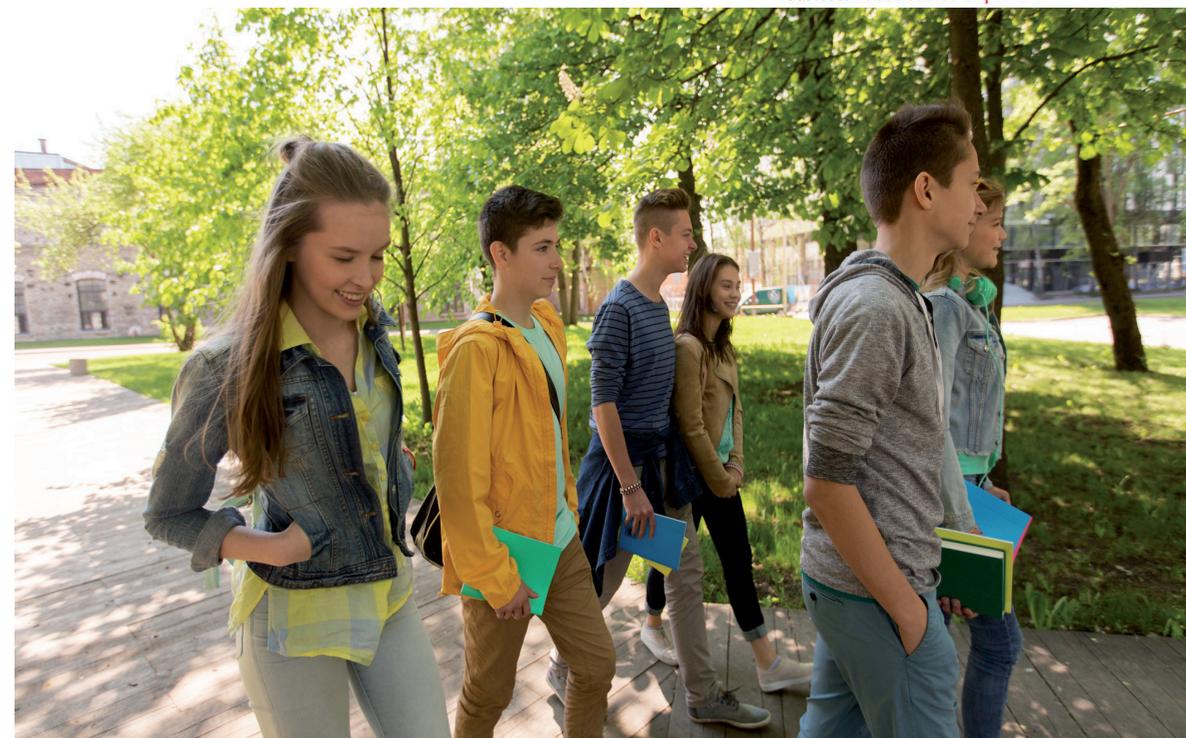


## Estrategias Educativas para la Convivencia Escolar de los Adolescentes

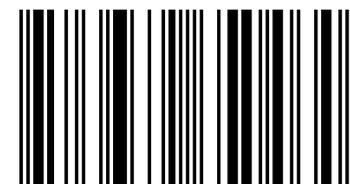
La convivencia en las escuelas secundarias está experimentando grandes desafíos debido a la complejidad de las interacciones sociales entre una diversidad de alumnos con diferentes condiciones de madurez cultural y bio-psicosocial. Por lo tanto, es necesario promover proyectos educativos para mejorar la convivencia diaria en estas escuelas. Este trabajo analiza estos problemas, a través del enfoque de los sistemas complejos, identificando los criterios para mejorar el desarrollo social, de actitudes y habilidades de los alumnos y generando sinergias considerando sus subculturas de pares. Por último, se revisan y evalúan los procedimientos de seguimiento de los proyectos educativos de intervención.



María Guadalupe Velázquez-Guzmán · Felipe Lara-Rosano

## Estrategias Educativas para la Convivencia Escolar de los Adolescentes

Un Enfoque de Sistemas Complejos



978-3-639-65046-4

editorial académica española

**María Guadalupe Velázquez-Guzmán  
Felipe Lara-Rosano**

**Estrategias Educativas para la Convivencia Escolar de los  
Adolescentes**



**María Guadalupe Velázquez-Guzmán  
Felipe Lara-Rosano**

**Estrategias Educativas para la  
Convivencia Escolar de los  
Adolescentes**

**Un Enfoque de Sistemas Complejos**

**Editorial Académica Española**

## **Impressum / Aviso legal**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek clasifica esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Todos los nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la protección de marca comercial, marca registrada o patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. La reproducción en esta obra de nombres de marcas, nombres de productos, nombres comunes, nombres comerciales, descripciones de productos, etc., incluso sin una indicación particular, de ninguna manera debe interpretarse como que estos nombres pueden ser considerados sin limitaciones en materia de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizados por cualquier persona.

Coverbild / Imagen de portada: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Editorial:

Editorial Académica Española

ist ein Imprint der / es una marca de

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Bahnhofstraße 28, 66111 Saarbrücken, Deutschland / Alemania

Email / Correo Electrónico: [info@omniscryptum.com](mailto:info@omniscryptum.com)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado en: consulte la última página

**ISBN: 978-3-639-65046-4**

Copyright / Propiedad literaria & cop María Guadalupe Velázquez-Guzmán, Felipe Lara-Rosano

Copyright / Propiedad literaria © 2017 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos los derechos reservados. Saarbrücken 2017

**ESTRATEGIAS EDUCATIVAS  
PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR  
DE LOS ADOLESCENTES**

**Un Enfoque de Sistemas Complejos**

**María Guadalupe Velázquez-Guzmán<sup>1</sup> & Felipe Lara-Rosano<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional, México

<sup>2</sup> Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET), UNAM, México  
Centro de Ciencias de la Complejidad (C3), UNAM, México

**Dedicamos este libro a las nuevas generaciones de maestros del Siglo XXI, gestores de emergentes prácticas educativas para el mundo vital de la juventud.**

**Los autores**

## **INDICE**

### **CAPITULO 1**

<b>EL PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>	<b>5</b>
--	----------

### **CAPITULO 2**

<b>AUTO-ORGANIZACIÓN Y SABER ETICO-PRACTICO</b>	<b>13</b>
---	-----------

### **CAPITULO 3**

<b>UN CASO DE ESTUDIO: EL PROBLEMA DEL PATIO ESCOLAR</b>	<b>17</b>
--	-----------

### **CAPITULO 4**

<b>EL PODER ORGANIZACIONAL DE LOS COLECTIVOS DE ADOLESCENTES EN LA ESCUELA</b>	<b>29</b>
--	-----------

### **CAPITULO 5**

<b>PROPUESTA DE INTERVENCION PARA LA DECONSTRUCCION DE ESTIGMAS</b>	<b>49</b>
---	-----------

### **CAPITULO 6**

<b>UN MODELO SISTEMICO DE INTERVENCION PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>	<b>55</b>
--	-----------

### **CAPITULO 7**

<b>PROPUESTAS Y MEDIOS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>	<b>61</b>
--	-----------

### **CAPITULO 8**

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>67</b>
---------------------	-----------

**Reconocimiento: Este trabajo fue parcialmente patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México**

## **CAPITULO 1**

### **EL PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

La convivencia en la escuela está experimentando grandes desafíos debido a la complejidad de las interacciones sociales entre una diversidad de alumnos con diferentes condiciones de madurez bio-psicosocial. Por lo tanto, es necesario promover proyectos educativos para mejorar la convivencia diaria en las escuelas. Este trabajo analiza problemas de convivencia a través del enfoque de los sistemas complejos, identificando los criterios para mejorar el desarrollo social, las actitudes y habilidades de los alumnos, mediante la intervención educativa, con el propósito de generar sinergias, considerando sus diferentes contextos sociales y culturales. Asimismo, se revisa y proponen los procedimientos de seguimiento de los proyectos educativos de intervención.

En los adolescentes, Gellert (1961, 1962), Mc Grew (1972) y Strayer & Strayer (1976) han observado en los adolescentes una jerarquía de status diferenciados basada en el dominio y el poder durante las situaciones de juego, en las que realizaban ataques físicos a otros alumnos, expresiones y gestos amenazadores y luchaban por su posición de poder sometiendo a

otros. Las jerarquías dominantes que operan en las estructuras del comportamiento interpersonal son encontradas también por otros investigadores. Los estudios realizados por Suttles (1968) Trasher (1927) y Whyte (1943) se refieren claramente a un sistema impuesto de diferenciación de poder y a un patrón de poder regular dentro del grupo.

De hecho, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México y la Universidad Intercontinental (2009) publicaron los resultados de un estudio exploratorio sobre abuso e intimidación entre compañeros escolares, realizado a 3.500 alumnos pertenecientes a 29 primarias y secundarias del Distrito Federal. De este estudio, los siguientes resultados corresponden a los estudiantes de primaria.

Los estudiantes indicaron haber sufrido cinco tipos de abuso: 39% verbal, 32% físico, 13% psicológico, 10% sexual y 5% mediado por computadora. Sin embargo, esta distribución está cambiando, porque el *cyberbullying* es hoy la forma de agresión más importante, debido a las redes sociales como facebook y twitter. De los estudiantes que sufrieron abuso verbal, físico y psicológico y por computadora, el 40% declaró que se enojaron cuando fueron maltratados. Sin embargo, otro 29% de los estudiantes se mantuvo indiferente. Por otra parte, entre las causas que los

estudiantes maltratados atribuyen a la agresión el 16% dijo "porque soy débil".

Asimismo, el 39% respondió "porque era una broma" y el 30% creía que era "divertido", respuestas en las que identificamos comportamientos relacionados con la necesidad de pertenecer a un colectivo de pares, aceptando sus reglas de interacción y los procesos de socialización entre pares. Sobre los agresores, el 13% dijo sentirse poderosos al atacar a otros compañeros. En estos casos se manifiestan las relaciones de poder.

¿Cómo podemos entender estos comportamientos de juego agresivos entre los compañeros, así como las relaciones de poder expresadas en el juego, y las reacciones de la ira en algunos de los estudiantes y el sentimiento de debilidad en los demás? ¿Qué elementos podemos encontrar en estos procesos para una propuesta de intervención educativa que considere los atributos característicos de este grupo social?

Una de las principales preocupaciones de la sociedad contemporánea es la formación de ciudadanos como actores sociales que puedan participar en la construcción de mejores modos de convivencia, donde se incluyan los valores de tolerancia, respeto a la dignidad humana, solidaridad, honestidad y justicia. Esto sólo sería posible mediante la superación del individualismo en beneficio del bienestar del todo que es la colectividad.

Por lo tanto, la sensibilización y la socialización de los niños y adolescentes en una cultura cívica y en la convivencia comunitaria son objetivos prioritarios para la educación básica.

La escuela, como institución educativa y lugar de encuentro de diversas individualidades, es el núcleo esencial para la formación de futuros ciudadanos y actores sociales. En efecto, además de transmitir los conocimientos básicos del lenguaje, la ciencia y la cultura, transmite las formas de llevar a cabo las actividades en las que se afirman los valores, así como las formas de ser y de convivir. Esto se hace a través de normas, reglas y enfoques disciplinarios, establecidos por las tradiciones de la cultura escolar, que los niños y jóvenes deben seguir en la escuela.

Estas reglas han surgido históricamente con la intención de regular el comportamiento individual de los alumnos para favorecer el surgimiento de una ética comunitaria. Esta ética debe contemplar los intereses de toda la colectividad, guiando las manifestaciones individualistas hacia el interés colectivo.

Por lo tanto, consideramos como investigadores educativos, que es necesario analizar y volver a plantearnos el problema de la socialización de niños y adolescentes y la complejidad del proceso educativo, cuando se ponen en juego diferentes valores individuales y colectivos en conflicto y

las tradiciones normativas escolares. Esta comprensión sería crucial para la construcción del sentido de la convivencia comunitaria.

En efecto, las instituciones educativas tienen el gran desafío y el compromiso no sólo de enseñar matemáticas, ciencia y lenguaje. También deben contribuir a la reconstrucción del tejido social formando a los nuevos ciudadanos (Ortega, 2006) e integrando el sistema social dividido para una mejor convivencia, porque en las aulas inducen diariamente en los niños y jóvenes, las maneras de ser, de relacionarse con otros mediante reglas, procedimientos disciplinarios y criterios guiados por los valores y tradiciones establecidos por la cultura escolar. Estos nuevos ciudadanos deben ser actores sociales críticos y creativos que participen en la construcción de mejores modos de convivencia.

Marion (1995) pregunta qué podría catalizar el comportamiento social y concluye que los seres humanos cooperan porque esa es la mejor manera de alcanzar sus metas, y la acción humana individual es catalizada por símbolos: ideas, conceptos, opiniones, creencias, emociones y valores, tales como entender las diferencias personales, cooperar para lograr el bien de la colectividad, buscar la justicia y equidad y la no discriminación, todo lo cual implica una cierta manera de pensar en el alumno (Velázquez, 2006).

La escuela, como institución educativa básica, es el núcleo esencial para la formación de futuros ciudadanos y actores sociales (Velázquez-Guzmán y Lara-Rosano, 2007). En efecto, es el lugar de encuentro de diversas individualidades y actividades sociales donde se afirman valores, así como formas de ser y coexistir.

Sin embargo, la distribución desigual de los bienes sociales y culturales entre los sectores sociales y la existencia de diferentes estratos socioeconómicos culturales crean una partición en el sistema social donde las partes tienen creencias, valores y percepciones diferentes sobre los demás y sobre ellos mismos. Esta es una fuente de comportamiento agresivo provocado por percepciones estigmatizadas entre las partes.

Serrano Pintado (1996), refiriéndose a la teoría del aprendizaje social, afirma que el comportamiento agresivo puede ser aprendido por la imitación y la observación de modelos agresivos. (1996: 34 - 35). Según Zaczyk (1998), el contexto social influye en el sujeto para imitar ciertos tipos de comportamiento que son seleccionados como modelos.

Debido a la necesidad de planificar sus actividades educativas, poseer un marco regulatorio, así como por su autoridad moral, social y cultural, la escuela tiene el potencial de ser un lugar donde los estudiantes son educados para la vida social. Este estatus institucional nos permite

formular las siguientes preguntas: ¿cómo podemos asegurar que los estudiantes respeten las formas de ser y las diferencias personales de sus compañeros, cuando observan en la sociedad la categorización de las personas, el reconocimiento de algunos y la exclusión de otros, el conflicto y el individualismo? ¿Cómo despertar su sensibilidad social y hacer que adquieran las habilidades para comprometerse con los demás, en la construcción de una comunidad de la que se sientan parte?

Este proceso de integración requiere una reflexión crítica para identificar las estructuras sociales, las creencias y los prejuicios que generan el conflicto, la sumisión, la exclusión y la discriminación en un sistema social fragmentado.

Nosotros argumentamos que la categorización de las personas radica en la estructura de nuestra sociedad multicultural y que existen importantes atributos descalificadores que se difunden en la sociedad. De acuerdo con Goffman (1963), el estigma surge y se basa en una actitud social generalizada de aquellos que pertenecen a una categoría dominante dada y que rutinariamente tratan a los "otros" como poseedores de un atributo descalificador negativo percibido por ellos, que justifica su rechazo. Es importante entonces analizar los descalificadores sociales que utilizan los estudiantes como medios de agresión en la escuela, a través del

concepto de estigma social (Goffman 1963) y la teoría del aprendizaje social de Serrano (1996) y Zaczek (1998).

Con base en lo anterior, nosotros identificaremos los procesos educativos que permitirán a la escuela deconstruir los modelos de agresión aprendidos por los estudiantes y reconstruir los significados sociales fundados en un análisis sistémico de tres niveles: el nivel social, el nivel grupal y el nivel personal. Es importante considerar tanto el nivel social como el nivel grupal en el análisis del comportamiento del alumno, porque ello nos conduce a un trabajo educativo de grupo, en vez de considerar únicamente un tratamiento psicológico del problema. Para ello, utilizaremos el enfoque de las Ciencias de la Complejidad Social, que aportan nuevos conceptos y procedimientos para contribuir a tratar los problemas de convivencia entre los y las estudiantes de educación básica. Además, las propuestas están sustentadas empíricamente en una investigación educativa etnográfica sobre problemas de convivencia en la escuela, en una revisión cuidadosa de investigaciones sobre el comportamiento juvenil, así como la revisión de autores que han trabajado el análisis de la complejidad social.

## **CAPITULO 2**

### **AUTO-ORGANIZACIÓN Y SABER ETICO-PRACTICO**

Consideremos la escuela como un sistema complejo, conformado por un sistema de autoridad y un sistema operativo. El sistema de autoridad está constituido por el director y otras autoridades de la escuela y el subsistema operativo está conformado por los diferentes grupos escolares. Cada grupo escolar es también un sistema constituido por los alumnos y el profesor. El profesor, además de su función educativa, ejerce funciones de supervisión y de autoridad, puesto que es quien implementa las decisiones e interpreta los reglamentos del sistema de autoridad. Los alumnos constituyen un sistema teleológico multiindividual complejo definido como un conjunto de individuos independientes interrelacionados que actúan en un entorno interno común, definido por los miembros del grupo. Consideraremos dos tipos de integrantes: los activos, que participan activa y deliberadamente en la definición del entorno interno común y los integrantes pasivos cuya influencia en el entorno interno es mínima.

El sistema de autoridad define los reglamentos escolares, basados en los principios orientadores del sistema educativo y la cultura escolar; también influye la historia de la escuela. Estos reglamentos prescriben los comportamientos deseables que van a ser preservados y transmitidos a las nuevas generaciones a través de los procesos de socialización, tanto institucionales, como no formales y la gran importancia está en que la norma se elige de acuerdo con el concepto de ser humano que sustenta.

En un marco sistémico, los comportamientos prescritos por las normas se conciben como atractores deseables del comportamiento de los alumnos, como individuos que han pasado por diferentes procesos de socialización y experiencias, hacia los objetivos educativos definidos por la escuela. Este hecho aumenta la complejidad de las relaciones entre la escuela y los estudiantes, que expresan diferentes valores, intereses y formas de pensar. De hecho, esta complejidad se deriva de la diversidad y complejidad de los individuos, de la diversidad y fuerza de sus interacciones con el entorno interno del grupo y el número de alumnos.

La diversidad de alumnos trae necesariamente una diversidad de valoraciones individuales. Esta diversidad de valoraciones, según Risieri Frondizi (Frondizi, 1999), proviene del carácter relacional del valor, porque ni el objeto ni el sujeto son homogéneos ni estables, debido a las

condiciones subjetivas y contextuales que modifican su relación. De esta manera, las inconsistencias e irregularidades son manifestaciones del carácter relacional del valor. Este carácter relacional del valor es una fuente de caos e indeterminación en el comportamiento social de los alumnos.

Junto a esta inconsistencia e irregularidad subjetiva está presente la valoración intersubjetiva, comparando lo que el sujeto desea con lo que la sociedad prescribe. Esta valoración depende de los objetivos jerárquicos de la personalidad y depende también del grupo social al que pertenece el individuo. En esta valoración, los individuos ponen en juego su saber sobre lo que es bueno, lo que es justo y otros valores que tienen y que aplican en las situaciones que les piden dar respuestas de valor.

Debido al carácter relacional del valor, la definición de los atractores deseables del comportamiento de los alumnos es exitosa, solamente cuando este saber individual es subsumido, según Gadamer (1997), bajo un saber ético práctico. De hecho, enfocar de una manera ética una situación dada requiere subsumir el interés personal bajo lo que es comunitariamente correcto. Este saber ético práctico significa saber lo que es bueno o malo para la comunidad. Con este saber ético práctico,

podemos integrar un sentido de lo que es verdad y lo que es justo para todos.

De acuerdo con estas perspectivas conceptuales, la construcción de la convivencia comunitaria es un proceso complejo que permanece constantemente en tensión. En efecto, la norma busca guiar el comportamiento individual hacia el atractor que contribuye al bienestar común y, por otro lado, el comportamiento individual tiene la inconsistencia caótica y la irregularidad de las condiciones subjetivas del individuo, así como las valoraciones contingentes que el individuo hace para llegar a sus posibilidades de decisión. Esta complejidad nos muestra que las reglas facilitan o restringen el comportamiento de los individuos, pero no son capaces de determinar automáticamente su comportamiento.

## **CAPITULO 3**

### **UN CASO DE ESTUDIO: EL PROBLEMA DEL PATIO ESCOLAR**

El propósito de este capítulo está en analizar las acciones de maestras y alumnos, los valores e intereses que ellos ponen en consideración, así como las reglas que el sistema de autoridad aplica para conducir el comportamiento de los alumnos hacia un buen objetivo comunitario. También identificaremos cuáles son sus efectos para la construcción de la convivencia comunitaria. Finalmente, enfocaremos dos procesos: 1) el saber individual de la regla por parte de los alumnos, y 2) el saber ético práctico y su liga con las formas de reglamentación comunitaria.

Considerando las nociones del saber ético práctico expuestas como pautas importantes en la educación para el modelo hermenéutico sistémico presentado, analizaremos ahora un típico problema de convivencia escolar y cómo el enfoque tradicional, adoptado por los profesores y la burocracia escolar en la Ciudad de México, se aplica de manera autoritaria.

La escuela primaria pública donde llevamos a cabo la investigación está ubicada en el sur de la Ciudad de México. Los profesores son

profesionales del sistema de educación básica y los padres estudiantiles pertenecen a diferentes estratos sociales, tales como: empleados, profesionales, comerciantes, trabajadores domésticos y trabajadores de la construcción. En la escuela, hay seis grupos correspondientes a los seis grados de la escuela primaria. Tomaremos como nuestro sistema focal la clase de sexto grado. Todos los grupos tienen clases en sus respectivas aulas, pero durante el recreo todos se encuentran en un solo espacio que es el patio de la escuela. Las observaciones de este caso se llevaron a cabo, en principio, en el patio de la escuela durante el recreo, donde los alumnos interactúan y expresan comportamientos naturales y espontáneos (Velázquez & Candela 2006). La investigación se llevó a cabo a través de un método etnográfico, registrando en detalle las interacciones discursivas en situaciones de conflicto entre estudiantes en el patio de recreo y entre estudiantes y maestros en el aula. Los estudiantes tenían entre 11 y 14 años.

La convivencia cotidiana en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México es el resultado de un conjunto de interacciones sociales entre los diferentes agentes que la componen y tienen un lugar en la organización del sistema escolar. Así, distinguimos un subsistema de gestión educativa en el que colocamos al director, maestros, prefectos y

asesores. También distinguimos un subsistema operativo compuesto por los maestros y los alumnos con diferentes condiciones de madurez biopsicosocial, que incrementa la complejidad de la socialización educativa deseada por la escuela.

El sistema de la autoridad ha definido una regla para el recreo para proteger a los niños más pequeños: "Los niños mayores no pueden jugar al fútbol en el patio durante el recreo, porque pueden causar un accidente a los niños de 1º y 2º grado". La regla establecida es difícil de seguir para los alumnos que quieren jugar al fútbol, después de sentarse en el aula por horas.

Tomando como punto de partida para nuestro análisis este contexto, vamos a exponer al nivel del microanálisis una serie de situaciones que ocurrieron en el patio de la escuela durante el receso cuando los alumnos de sexto grado intentaron romper esta regla. En estas situaciones, los alumnos expresan en su retórica cómo entienden la regla en la evidencia de los hechos, sus actitudes de valoración, sus argumentos y críticas sobre la aplicación de la norma y las sanciones aplicadas por los profesores como representantes del sistema de autoridad. También analizaremos los procesos interpretativos relacionados con el saber moral construido en la evidencia de hechos, donde docentes y alumnos interpretan el

comportamiento social al que se refiere la regla, los alumnos proponen sus acciones y finalmente manifiestan nuevos argumentos emergentes de un saber ético práctico de lo que es bueno y lo que es justo para todos en la distribución del espacio escolar.

En nuestro análisis, la situación de partida fue el comienzo del recreo. En nuestro caso, ni los maestros ni ningún otro representante del sistema de autoridad estaba en el patio porque estaban asistiendo a una reunión en la oficina del director. En estas circunstancias, los niños de sexto grado encontraron la oportunidad de jugar al fútbol, rompiendo la regla correspondiente, porque no había autoridad para impedirlo. La decisión de jugar o no, dependió entonces del control incidental de la autoridad y no de la aplicación del principio social de la regla. El papel de la regla como atractor falló porque no hubo un saber ético práctico en las mentes de los alumnos.

De acuerdo con Villoro (1998), las razones o necesidades provocan la elección del objeto, así como la elección de la acción. En las acciones discursivas de estos niños, su deseo de jugar al fútbol se centró más en el alivio de sus necesidades inmediatas que en el objeto valorado por la regla que es la responsabilidad hacia los niños pequeños. El alivio de sus

necesidades inmediatas les impidió reflexionar sobre sus acciones y sus consecuencias.

El llamado para el partido de fútbol de uno de los líderes de alumnos activos dio como resultado un nuevo ambiente interno común para todo el grupo que influyó en todo el sistema de alumnos. Además, contó con el apoyo de alumnos de los otros grupos. De acuerdo con Villoro (1998), la actitud favorable hacia un valor tiene su reverso en la percepción del sujeto de una carencia de lo que se considera valioso. Para los niños, el juego de fútbol fue el objeto valorado porque les permitía satisfacer diferentes necesidades y emociones que consideraban valiosas: la competencia, la lucha entre equipos, las destrezas físicas, el liderazgo, etc. En estas actitudes el valor compartido del juego estuvo presente en los alumnos, a pesar de que sería descalificado por el sistema de la autoridad, porque todo el mundo transgredió la regla y se convirtió en cómplice y transgresor. Es este objeto valioso para la mayoría de los niños, lo que la regla escolar pretende regular con vigilancia, a través de la prohibición y el castigo, para evitar que los niños pequeños tengan algún accidente.

Es entonces cuando una maestra apareció casualmente, tomando el papel de representante del sistema de autoridad y apelando a la fuerza de su voz como expresión de su autoridad. Ella preguntó acerca de la persona

que permitió a los niños jugar al fútbol, sabiendo que está prohibido. Esto implicaba que los niños no tenían derecho a jugar al fútbol. La maestra ratificó el sentido y el valor de la autoridad, recordándoles que tal juego había sido prohibido por el sistema de autoridad. Los alumnos dejaron de jugar, para escuchar al maestro.

El líder de los niños reaccionó ante esta intrusión en su ambiente interno: "¿por qué está prohibido jugar al fútbol en nuestro recreo, señorita?" Esta pregunta curiosa de los niños se fundó en su percepción de los derechos de los estudiantes ¿Cómo puede la escuela prohibir a los niños a jugar al fútbol si el recreo les pertenece? En el bosquejo del comportamiento social encontramos en este argumento que, mientras la autoridad se refería a la transgresión de una norma, los alumnos se referían a un derecho. En la pregunta del alumno y la respuesta de la maestra no había puntos de coincidencia para una aplicación del sentido de la regla. Hubo una confrontación de dos reglas escolares: la prohibición de jugar al fútbol por no herir a los niños pequeños y el derecho de todos los alumnos a jugar durante el recreo. Frente a la pregunta del alumno, el argumento de la maestra fue: "Porque lastimas a tus compañeros de 1º y 2º grado". En este momento surge un saber ético práctico del sistema del alumno: uno de los alumnos propone separar su espacio de juego del espacio de juego de

los niños más pequeños. Este argumento se sustenta en la razón relacionada con su derecho a jugar durante el recreo y, por lo tanto, jugar al fútbol en un espacio que difiere del de los niños más pequeños. El sistema del alumno produjo una solución alternativa para resolver el enfrentamiento de reglas, ofreciendo la posibilidad de adaptar el principio general de la regla, considerar el espacio existente, el derecho de los niños a jugar durante su receso y el cuidado de los niños pequeños.

La maestra, sin embargo, no valoró la aparición de un saber ético práctico en el alumno. Ignoró la solución alternativa expresada por el alumno que buscaba, en la evidencia de hechos, una forma diferente de interpretar la regla. En efecto, la maestra no consideró el argumento de los alumnos y les pidió que le dieran la pelota. Los niños no querían dar la pelota y propusieron a la maestra dejar de jugar y desinflar la pelota. La maestra, sin embargo, no tomó en serio la propuesta de los alumnos e insistió en que le dieran la pelota, condicionando su devolución a su obediencia. Finalmente, los niños se rindieron.

### **Análisis del caso de estudio**

Hemos afirmado que los reglamentos, como una guía del complejo sistema de convivencia, contienen algunos comportamientos seleccionados

como deseables de ser preservados. La norma se elige según el concepto de ser humano que sustenta. Por lo tanto, define los comportamientos humanos del sistema de autoridad.

¿Qué concepto de alumno mantiene la regla en este caso? De acuerdo con nuestros registros etnográficos (Velázquez & Candela 2006), la regla se define exclusivamente por las autoridades escolares. Los alumnos no tienen ninguna posibilidad de participar en su definición. En consecuencia, la regla no valora los derechos y las necesidades de todos los alumnos. Sólo considera las de los más pequeños, provocando un conflicto entre los alumnos de la escuela.

¿Cómo responden los alumnos mayores a esta definición de conductas del sistema de autoridad? Hemos mencionado en los conceptos básicos que otro factor importante del sistema es el carácter relacional del valor. De acuerdo con este concepto, el juego de fútbol es un objeto deseado para los alumnos, porque representa para ellos la organización autónoma del juego, el liderazgo, la competencia, la victoria. Estas subjetividades hacen que los alumnos mayores actúen defendiendo sus propios intereses grupales y transgredan la regla, sin considerar la sanción. De esta manera, los alumnos son consistentes con sus propios valores, pero

incoherentes con los valores del resto de la comunidad. No contribuyen al bien de sus colegas más pequeños. Sólo dos alumnos decidieron no jugar.

En los valores que están en juego, distinguimos conceptualmente el saber ético práctico y el saber individual del valor. Ambos tienen diferentes resultados en la construcción de la convivencia en el análisis que llevamos a cabo.

Como hemos afirmado, la mayoría de los alumnos mayores no quieren cumplir la regla, guiados por su saber individual del valor. Sin embargo, al final de la confrontación con el sistema de autoridad podemos identificar en los argumentos de los alumnos el surgimiento de un saber ético práctico que puede contribuir, una vez puesto en práctica, a la adaptación de la regla general a situaciones específicas que favorecen a todos. En los argumentos de los alumnos, encontramos que se proponen distribuir el espacio, respetando el derecho de todos. Esta solución responde a los intereses de juego de los alumnos mayores, ofreciendo seguridad a los más pequeños. Finalmente surge un saber ético práctico, proponiendo asignar el espacio para diferentes grados, porque todos tienen derecho a jugar durante el recreo.

Desgraciadamente, vemos que en la práctica escolar las normas y reglas, como la que aquí se presenta, son impuestas de manera unilateral y

autoritaria, en vez de tratar de que estas reglas sean el resultado de una construcción colectiva por parte de los propios alumnos, considerando un proceso hermenéutico social de comprensión, interpretación y aplicación (Gadamer 1992, 1997).

### **La consistencia lógica difusa del comportamiento.**

Educación para la convivencia es un problema complejo, porque está de por medio la interacción de individuos con diferentes procesos de socialización así como sus valoraciones, la norma escolar que busca guiar las valoraciones hacia el bien colectivo y las circunstancias. Hemos afirmado que la evidencia de los hechos es la contingencia necesaria para que se comprenda el principio de la norma, y para que de esa interacción y conjunción de relaciones surja una propuesta ética práctica que contribuya al conocimiento de cómo convivir. Estas condiciones nos llevan a pensar que si los alumnos constituyen un sistema teleológico multi-individual complejo, ¿cómo puede la escuela organizar tal complejidad hacia el bien común?

La coherencia entre los alumnos se define como la consistencia lógica y la ausencia de contradicciones entre los objetivos, los estados y las acciones de los alumnos involucrados. Sin embargo, por los problemas

que hemos expuesto, presentes en la educación para participar en el bien colectivo, no podemos esperar ni una consistencia lógica absoluta de la regla, ni una inconsistencia lógica absoluta, por lo que, para formarnos un criterio de apreciación, en hechos como la socialización para el buen convivir, necesitamos una lógica no-clásica, sino multivariada, como la lógica difusa de Zadeh (1965), que es la más apropiada para modelar variables cualitativas e inciertas en los sistemas humanos y sociales. En este enfoque, el grado de coherencia entre los alumnos, se mide por la consistencia lógica difusa de su comportamiento, aplicando las reglas locales de interacción a las interacciones existentes entre todos los alumnos. De acuerdo con esto, un conjunto de acciones es consistente si las acciones se pueden implementar y llevan a que se complete una nueva actividad, que a su vez se integra en un nivel superior.

El enfoque de Ciencias de la Complejidad, propone dos condiciones de auto-organización que pueden ayudar a entender este problema: a) dentro del nivel individual y b) entre el nivel individual y el nivel del grupo escolar. La auto-organización de los elementos a nivel individual se produce aplicando las reglas locales de la interacción entre individuos. A su vez, esto permite la emergencia de estructuras sociales coherentes a nivel grupal de la realidad escolar (Nowak et al, 2013).

De acuerdo con Nowak et al (2013), la emergencia puede ocurrir en cualquier nivel. Si un estado coherente del sistema se alcanza a nivel individual, es reconocido como tal y emerge como un elemento a nivel grupal. A su vez, diferentes grupos en una escuela pueden tener coherencia entre ellos, lo que facilita la emergencia de propiedades a nivel de la escuela y así sucesivamente. Véase Simon & Holyoak (2002); Thagard (1989); Nowak et al. (1990).

Por ejemplo, si a nivel individual un par de alumnos están convencidos de la equidad y proponen cómo se puede propiciarla, están manifestando coherencia entre ellos en este punto. Este enfoque individual puede ser reconocido por los miembros de su grupo, emergiendo como un valor a nivel grupal. A su vez, su grupo puede llegar a ser coherente en este punto con otros grupos escolares, facilitando la emergencia del criterio de equidad a nivel de toda la escuela, y así sucesivamente.

## CAPITULO 4

### EL PODER ORGANIZACIONAL DE LOS COLECTIVOS DE ADOLESCENTES EN LA ESCUELA

Para construir un atractor efectivo de la conducta de un alumno, que luego pueda encontrar coherencia en otros alumnos o inclusive en el grupo, este atractor debe estar constituido como un saber ético práctico del alumno, construido mediante la evidencia de los hechos y una argumentación apropiada. La evidencia de los hechos cuestiona los dogmas generales y el determinismo del comportamiento, pero también cuestiona el juicio individual, porque éste es parcial y no se compromete con lo que es bueno y justo para todos. La evidencia de los hechos contrasta y enriquece las reglamentaciones, porque “lo que es bueno y lo que es justo, no se reduce a una única verdad en su aplicación” (Gadamer, 1997:50-51). Con este conocimiento ético práctico o *phrónesis* puede construirse un sentido de lo que es verdadero y justo para todos.

Por otro lado, es en la evidencia de la situación donde la regla general puede ser aplicada, abarcando todo su significado, en medio de una tensión comprensiva e interpretativa de la realidad práctica.

En la escuela los adolescentes llevan diferentes procesos de socialización. Muuss (1980) y Rubin (1980) afirman que la socialización de los alumnos está influida por los entornos sociales como la familia y el vecindario donde viven y se desarrollan, por lo que, en la escuela, hay individuos con diferentes patrones de comportamiento, guiados por sus creencias, valores y costumbres que dan lugar, unas veces a la fusión de percepciones, mientras que otras, con frecuencia, están en conflicto. Sin embargo, estas diversas individualidades, tienen una fuerte tendencia a constituir colectivos de compañeros, porque de acuerdo con Mead (1934), es en la interacción detallada entre las personas, en sus decisiones y acciones en curso, donde surge su concepto de sí mismos, y en el caso de los adolescentes, necesitan socializar con sus pares para ir formando su identidad, quedando los adultos fuera de su círculo.

Según Stacey et al (2000) "la organización es la experiencia humana viviente en el presente, es decir, es en la interacción continua entre los seres humanos donde están formando sus intenciones, eligiendo y actuando en relación con los otros, a medida que conviven en su trabajo diario". Por otra parte, Handel (Handel et al, 2008) afirma que los colectivos de pares adolescentes son organizaciones complejas que realizan una función de socialización entre sus miembros. En estas

organizaciones, los miembros establecen metas y hacen acuerdos dirigidos a ciertos asuntos, intereses y preocupaciones. Estos acuerdos deben seguir ciertos procedimientos.

En los colectivos de pares en la escuela, hay algunos estudiantes que tienen un liderazgo carismático sobre los demás, debido a su condición física, su fuerza o su habilidad en los deportes, sus experiencias singulares de vida, su rebeldía e indisciplina y su oposición al control de la autoridad. El líder se convierte en el modelo de comportamiento que deben seguir los demás, que quieren superar sus propios límites a través de él.

En efecto, Sherif & Sherif (1964), después de extensas observaciones y acopio de datos, concluye que, debido a que los alumnos difieren en capacidades, recursos y experiencias, algunos de ellos sobresalen presentando más influencias y poder que otros, para resolver problemas, dirigir tareas complicadas y organizar actividades de grupo.

### **Entre chistes y relaciones de poder**

Richard Savin (1976) sostiene que, desde una perspectiva del desarrollo psicológico humano, es importante que, en una red de interacciones, el individuo pueda encontrar un estatus y un lugar para sí. En esta red existe necesariamente un patrón de relaciones de poder basado

en las diferentes habilidades y capacidades personales, siendo este patrón una característica constante en la estructura de las relaciones humanas.

En efecto, los adolescentes tienen tal necesidad de pertenecer a un colectivo de sus pares, que aceptan las condiciones que deben cubrir para ser aceptados. Estas condiciones dependen de la identidad del colectivo, de sus propios valores, creencias y sistemas de comportamiento y están relacionados con la imagen que desea expresar el colectivo. Entre estos requerimientos, cabe mencionar las características físicas, ciertas habilidades específicas y un sentido de humor hacia sí mismo.

Los pares derivan de su colectivo sus estándares de pensar y juzgar, sus preferencias individuales, patrones de comportamiento y valores. De acuerdo con Corsaro (1985), muchas de las actividades de interacción con los pares buscan un sentido del yo y de oposición al mundo adulto. El colectivo de pares define los tipos de relaciones que son cualitativamente diferentes de las relaciones con las figuras de autoridad. Algunas de estas formas de relación son la reciprocidad (que no es posible en las relaciones con los adultos), la identidad, la pertenencia, la solidaridad y el apoyo. Los pares sienten que participan en la toma de decisiones y el establecimiento de las normas para el colectivo. Ciertamente, el colectivo premia a sus

miembros, pero también los castiga con el alejamiento, el ostracismo y otras expresiones de desaprobación.

En la escuela también existe el “colectivo intermedio”, compuesto por adolescentes aislados que trataron alguna vez de participar en actividades con sus compañeros de clase, pero fueron rechazados y ahora no tienen amigos. Los que buscan ser incluidos en colectivos intermedios son adolescentes con baja popularidad y otros que carecen de ella (Adler & Adler, 1998).

### **Diversos colectivos interactuando en el mismo contexto**

Hemos analizado las cualidades características organizativas dentro de los colectivos de pares de adolescentes. Ahora nos referiremos a los problemas de interacción entre diferentes colectivos de pares en el mismo contexto escolar, reconsiderando la encuesta mencionada al principio de este trabajo, que señala la existencia de diferentes colectivos y una dinámica de conflicto entre éstos, porque 16% de alumnos se sentían débiles y el 40% se enojaban cuando eran agredidos. De esta manera, se identificaron los siguientes colectivos:

1) Uno o varios colectivos definidos por las capacidades y fuerza de sus miembros

2) Uno o varios colectivos agrupando estudiantes indiferentes

3) Uno o varios colectivos de estudiantes que agrupan alumnos que se distinguen por ser débiles, rechazados y aislados.

Todos estos son colectivos de pares que compiten entre sí y se oponen el uno al otro.

La existencia de estos tipos de diferentes colectivos opuestos en la escuela, plantea el problema de ¿cómo llegar a una organización superior de colectivos, que pueda integrar a los diferentes colectivos de pares, a pesar de sus características y cualidades diferentes?

### **Un marco de referencia social y teleológico para los adolescentes**

Es importante reconocer que los adolescentes poseen poderes organizativos naturales que es necesario orientar con la intervención educativa para su propio desarrollo social. De acuerdo con las afirmaciones citadas anteriormente de Mead (1934) y de Stacey et al (2000), cada individuo es como un atractor y cuando los individuos se unen para formar un colectivo, resuenan entre sí produciendo, a través de su comunicación, un atractor social (Velázquez-Guzman & Lara-Rosano, 2009; Marion, 1995).

Desde el punto de vista del desarrollo humano, el término *potencia* se refiere a la cualidad característica del ser humano para avanzar hacia objetivos, cuando la persona está dotada de autosuficiencia y puede lograr

su objetivo (Fromm, 2006). Sin embargo, como hemos referido, la potencia no es suficiente porque el individuo necesita un marco de referencia en el mundo, así como un objetivo en ese marco. En efecto, las capacidades que el adolescente tiene de tener conciencia de sí mismo, de razonar e imaginar, requieren un marco de referencia sobre el mundo natural y social, que debe estar estructurado y tener una coherencia interna, donde él/ella encuentre su lugar. Sin este marco, se confundirá y será incapaz de actuar de manera adecuada. La reflexión de Savin (1976) es similar, ya que se refiere a la importancia de que el individuo encuentre un lugar adecuado dentro de una red de interacciones.

Sin embargo, un marco de referencia no es suficiente para guiar la acción del adolescente, porque el adolescente también necesita un objetivo propio para saber a dónde va. Tiene un cerebro que le permite pensar en las diferentes opciones que tiene, pero necesita un conjunto de objetivos como el punto focal de sus acciones y la expresión de sus valores efectivos. Estos objetivos coordinan su energía en una cierta dirección, dándole un sentido a su vida, elevándolo por encima de su existencia aislada, con todas sus dudas e inseguridades. Como hemos expuesto, los objetivos varían en cada persona. Esta necesidad de tener objetivos

definidos responde a una necesidad primaria existencial que exige su satisfacción, sin importar los medios.

Las contribuciones de Fromm (2006) y Savin (1976) son la base para comprender la auto-organización de los adolescentes, la necesidad individual de pertenecer a un colectivo de pares y el origen del liderazgo que algunos de ellos imponen a la organización. Sin embargo, cuando estas necesidades son ignoradas, entonces los adolescentes en su diversidad social no son guiados adecuadamente. Así, ellos terminan formando colectivos contestatarios, principalmente con tendencias de conseguir un poder dominador indomable.

Sherif & Sherif (1964) sugieren que los individuos deben ser guiados hacia objetivos humanistas y no destructivos, porque su naturaleza es maleable, a pesar de que difieren en capacidades, recursos y experiencias. De esta manera, es importante que las diferentes capacidades y habilidades de los adolescentes sean reconocidas como potencias y no como debilidades. Partiendo de este reconocimiento, ellos pueden contribuir a la solución de sus propios problemas. La uniformidad y la homogeneidad basadas en la disciplina, están en contra “del principio cibernético de la variedad requerida” (Ashby, 1956) para enfrentar un entorno variado y,

por lo tanto, no son una fuente de fuerza para la construcción de la convivencia.

Consideramos que no hay ningún problema con la existencia de jerarquías en los colectivos de pares, porque implican una división interna del trabajo. Tampoco es un problema la estructura interpersonal con la que opera el colectivo, sino las características aprendidas de las relaciones de poder y dominación existentes en el contexto social adulto.

Lo que queremos destacar, es que en los colectivos de adolescentes podemos encontrar la potencia organizativa, la búsqueda de metas, los valores de reciprocidad, solidaridad y pertenencia. Sin embargo, sin una guía educativa de la escuela, esta organización social emergente puede tomar cualquier forma.

### **Los objetivos sociales de la escuela para la convivencia**

Consideremos a un grupo escolar como un sistema complejo, conformado por el profesor y el grupo de estudiantes, definido como un colectivo de agentes humanos que interactúan entre sí en un entorno interno común definido por las reglas escolares y las interacciones grupales. Según Mead (1934), es en la interacción detallada entre las personas, sus decisiones y acciones al relacionarse unos con otros, que surge su concepto de sí mismos.

Sin embargo, las escuelas están ubicadas en vecindarios donde hay familias que pertenecen a estratos socioeconómicos muy diversos. Las diferencias socioculturales de los individuos y las familias presentan una diversidad de valores, creencias, estilos de vida y reglas de comportamiento que forman parte de una sociedad plural. Esta diversidad se refleja en el grupo de estudiantes. De acuerdo con esta heterogeneidad social, cultural y económica, el objetivo de formar ciudadanos que tengan la sensibilidad de participar con los demás en la construcción de una convivencia comunitaria, es uno de los principales retos de la educación. En efecto, la escuela debe formar ciudadanos que sean capaces de:

- a) Comprender y aceptar los principios y formas de convivencia en una comunidad heterogénea.
- b) Comprender los beneficios comunes de la colaboración y la ayuda mutua.
- c) Equilibrar el respeto a la individualidad con el bien colectivo.
- d) Reconocer y respetar las diferencias personales.

### **El análisis de procesos en las fases de intervención.**

La función social de la escuela hoy está experimentando grandes desafíos y el gobierno federal mexicano promueve proyectos educativos

para mejorar la convivencia diaria. El problema con respecto al alcance de estos proyectos es que un número significativo de estrategias de intervención no enfocan el análisis de los procesos, ni detectan los bucles de retroalimentación que están favoreciendo las soluciones a los problemas de convivencia, debido a la dificultad de relacionar, aislar, controlar las muy diversas dimensiones que están influyendo, lo que plantea la necesidad de replantearnos estos problemas metodológicos.

Revisamos varias metodologías para el desarrollo de intervenciones educativas. (SEP, 2010) que proponen para la mejora del proceso de intervención, "la sistematización y evaluación de la experiencia, donde la modificación de las soluciones propuestas se basa en prácticas anteriores" e "implementar talleres incorporando las modificaciones de las primeras experiencias". Cárdenas (2014) afirma que, en efecto, la evaluación del proyecto de intervención es una de sus etapas básicas donde se reportan los instrumentos, criterios y recursos para evaluar el alcance y los logros del proyecto, considerando la evaluación como un ciclo espiral hacia arriba, dialéctica y holística en el que la evaluación continua es esencial, ya que estimula, fortalece y mejora los procesos y los resultados obtenidos. Este autor sugiere la necesidad de desarrollar un paradigma para evaluar proyectos de intervención educativa, destacando recursos, etapas, tablas de

especificaciones, otros instrumentos e incluso seleccionando especialistas y asesores que participen.

Encontramos también metodologías dirigidas a estudiantes, respecto al monitoreo y evaluación del proyecto de intervención que desarrolla el alumno, que ponen énfasis en: información relevante para su desarrollo y seguimiento de los tiempos, condiciones, estrategias, logros y reorientaciones según el currículo, contextos, condiciones institucionales e interacciones con otros profesores y especialistas. También hay propuestas de los estudiantes que consideran los tiempos en la intervención educativa, mencionando que "El monitoreo debe ser implementado meses más tarde cuando nos reunamos de nuevo con el grupo de personas que participaron en el proyecto, comentando oralmente sus experiencias en la práctica educativa".

Por otra parte, hay investigadores que han estudiado el cambio en la educación, como Fullan (2002), Elliot (1991) y aquellos que lo han reflexionado y publicado, a partir de los paradigmas de complejidad de Morin (1990, 1999), Mason (2008) y Lara-Rosano (2016)).

De acuerdo con esta revisión, llegamos a las siguientes precisiones:

1) Desarrollar la intervención educativa como sistema dinámico, que comience identificando los actores y variables básicas del sistema,

definiendo el problema de convivencia y proponiendo los objetivos educativos a alcanzar.

2) Identificar la emergencia de comportamientos auto-organizados por parte de los actores involucrados en un ambiente escolar organizado. Estos comportamientos auto-organizados observados y registrados implicarán ciertos cambios educativos deseables en un lapso específico que parta de una situación A a una situación B.

3) Identificar las tendencias, las características y el papel de los resultados emergentes en el cambio educativo que deseamos.

4) Evaluar el incremento de la capacidad de aprendizaje, la adaptación y la innovación como resultado de la intervención.

En nuestra revisión encontramos recomendaciones como "sistematización" y "evaluación del proyecto de intervención", "tiempos de seguimiento, condiciones, estrategias, logros", etc, Sin embargo, la intervención real se planea e implementa de acuerdo con decisiones "racionales", pero sin ocuparse de las complejas interrelaciones de las diferentes dimensiones que forman parte de la intervención y sin analizar el fenómeno emergente de la auto-organización. Fulán considera que resolver los problemas educativos complejos en una forma simplista

resulta difícil a causa del gran número de factores que están en juego en la realidad. (Fulán, 2002)

Sin embargo, para estudiar la intervención educativa, el seguimiento, la evaluación y la continuidad, debemos tomar una perspectiva sistémica compleja del problema de convivencia. Por lo tanto, debemos centrarnos en pequeños y medianos cambios educativos deseables, causados por las partes interrelacionadas de la intervención y la emergencia de nuevos fenómenos educativos, nuevas propiedades y comportamientos.

Esta perspectiva cuestiona la linealidad estímulo-respuesta en la intervención y reconoce que el cambio educativo es más un caso de generación de momentos en una nueva dirección, debido a las interrelaciones de muchos factores (Mason 2008), y enfatiza los resultados emergentes sobre adaptabilidad, aprendizaje e innovación en las etapas de intervención.

Si asumimos que el cambio se expresa en individuos y grupos en relación con un espacio social específico a lo largo del tiempo y que este cambio puede tener orígenes y alcances diferentes, entonces es importante reconsiderar los paradigmas explicativos que han estudiado la dinámica de los fenómenos sociales. En este sentido, el fenómeno de emergencia, introducido por el enfoque de la complejidad (Moran 1990, Mason 2008,

Sawyer 2005) se refiere a "nuevas propiedades y comportamientos, no explicados sólo por las partes contenidas en la intervención educativa ni por una predicción temprana de sus resultados. En efecto, estas partes están destinadas a provocar un cambio en los agentes y están vinculadas a un contexto dinámico en el que se encuentran en interacción, lo que indica que hay un elemento de incertidumbre en el resultado de la intervención, pero que es muy importante enfocarnos en el proceso emergente, sus características y tendencias y el papel que tiene en los objetivos del cambio educativo que deseamos. Lo que está emergiendo es fundamental en el proceso de adaptabilidad de la intervención.

Un ejemplo de emergencia es que las reglas y procedimientos establecidos por la organización escolar son importantes, pero por sí mismos no guían mecánicamente el comportamiento de los alumnos, porque los miembros de la escuela tejen sus interacciones diarias según su estatus, acciones intencionales y teleología, causando efectos en el entorno escolar donde se encuentran.

En este aspecto Fulan (2002) afirma que, además del contenido educativo y la capacitación de los maestros, un cambio en la educación involucra cambios en las concepciones y comportamiento de los actores, lo cual implica cuestionar ciertos valores que guían las acciones. De acuerdo

con él, comprender conceptualmente lo que debe hacerse, con qué propósitos y cómo, son factores importantes para iniciar el cambio. Sin embargo, los cambios basados en los puntos de vista conceptuales son los más importantes.

En contraste con la perspectiva de Fulan, desde una perspectiva de interacciones dinámicas y de acuerdo con Stacey (2001) afirmamos que en una realidad escolar dada, hay agentes como los alumnos y los maestros, que interactúan uno con el otro de acuerdo con reglas locales, resultando relaciones e intenciones que pueden dar lugar a funciones complejas emergentes que ninguno de los agentes aislados puede desempeñar.

Esto parece vital, porque la teleología del individuo no puede ser fortalecida aisladamente sino en relación con los demás y este es uno de los principios de las ciencias de la complejidad educativa para la convivencia. Por lo tanto, lo que es importante, es la dirección educativa que toma esta teleología de grupo en conexión con un entorno organizado y dinámico para una convivencia deseable y posible. Si los agentes modifican su entorno y son modificados por él, y las interacciones causan propiedades emergentes entre agentes biopsicosociales que dan lugar a un entorno emergente, entonces, de acuerdo con Stacey (2001), Marion (1999) y Blau (1964), las actividades educativas que refuerzan la

cooperación, la complementariedad de las diferentes ideas, motivaciones y acciones, así como las habilidades para el diálogo y los acuerdos, pueden tener una función auto-catalítica que provocará cambios en el sistema y en su entorno. En consecuencia, es importante considerar en nuestro análisis estos elementos y sus características en el tipo de convivencia que está emergiendo.

En el medio ambiente escolar donde se está interviniendo hay sinergias positivas y negativas, de manera que en la intervención educativa se presentan obstáculos y oportunidades. Esto significa que en el entorno se pueden encontrar los recursos para el cambio buscado. Esto es importante, porque la importación de recursos ajenos a la escuela, a menudo no se ajustan a las condiciones locales. Asimismo, es importante identificar sinergias en las relaciones, para controlar las contingencias ambientales que pueden afectar los objetivos educativos de la intervención.

De acuerdo con la auto-organización compleja, modelos coherentes pueden emerger de la auto-organización espontánea de los individuos, en forma de una síntesis dialéctica, cuando ellos interactúan de acuerdo con sus reglas locales, en ausencia de cualquier patrón global. En otras palabras, las interacciones repetitivas, recursivas, no lineales entre

alumnos, pueden construir un atractor que puede conducir a individuos agresivos a un cambio de fase de mejor tolerancia y mejor convivencia (Stacey, 2001).

Estos atractores pueden tomar diferentes formas dinámicas, dependiendo del estado de parámetros importantes, particularmente el número, tipo y fuerza de las conexiones entre los alumnos y su diversidad. Por lo tanto, se puede lograr un atractor de equilibrio, a pesar de que en situaciones de incoherencia se pueden formar también atractores cíclicos o inclusive patrones inestables aleatorios con características caóticas. (Stacey, 2001)

Algunos de estos procesos han sido comprobados (Kauffmann, 1993) mediante simulaciones en modelos sistémicos basados en redes booleanas. Así, en ciertos rangos críticos de parámetros tales como el número de nodos locales (número de alumnos) y el número de interconexiones, surge una dinámica que oscila entre estabilidad y aleatoriedad y que Kauffman llama *dinámica al borde del caos*, que puede presentar atractores caóticos. De la misma manera, en presencia de cambios en las reglas de interacción entre alumnos (por mutación aleatoria y/o replicación cruzada), (Kauffmann 1993), los individuos así considerados podrían evolucionar de manera adaptativa.

En otras palabras, en presencia de la diversidad de alumnos, pueden surgir nuevos atractores, pero esta evolución es altamente impredecible. Si hay una redundancia favorable en las interconexiones entre individuos, se favorecerá la estabilidad del atractor en el borde del caos; pero si las interacciones entre los individuos favorecen la amplificación de pequeñas diferencias entre ellos, habrá respuestas inestables e impredecibles del tipo caótico.

La dinámica de un grupo al borde del caos se caracteriza por *una ley de potencias*, lo que significa que hay un pequeño número de grandes cambios y un gran número de pequeños cambios (Stacey, 2001). Esta ley de potencias proporciona una fuente de estabilidad, porque los grandes cambios en el comportamiento de un grupo son raros y, además, la rigidez de las reglas de interacción entre los individuos también favorece la estabilidad y permanencia del sistema escolar actual. Por otro lado, y esto es importante considerar en la intervención para una convivencia deseable, la ley de potencias favorece una inestabilidad provocada por los frecuentes cambios menores en los individuos, que puede favorecer la convivencia deseable en la escuela porque puede dar lugar a un saber ético práctico para la convivencia.

Esto implica que las dinámicas individuales y locales de los alumnos son al mismo tiempo prácticas sociales que pueden afectar la convivencia porque se refieren a la interacción con otros y por la ley de potencias estos cambios pueden reflejarse en cambios a nivel escolar. Por lo tanto, las prácticas de convivencia se reproducen y se transforman en pequeños cambios al mismo tiempo que las prácticas individuales. Para los procesos de intervención esto es muy importante porque implica organizar estrategias educativas.

Basadas en las estrategias educativas, las interacciones se están desarrollando de modo que lo que está emergiendo en el grupo de convivencia, son modelos de interacción a nivel individual. Así, tanto el sujeto activo en el nivel individual está formando al sujeto activo a nivel de grupo, como se está transformando a sí mismo, por la convivencia en una dinámica de retroalimentación. Se trata de un proceso de interacción auto-organizadora, desde una síntesis dialéctica hasta un orden emergente, que podría resolver las contradicciones del grupo.

Este proceso, mediado por la acción educativa, podría servir para establecer un nuevo orden emergente de convivencia.

## **CAPITULO 5**

### **PROPUESTA DE INTERVENCION PARA LA DECONSTRUCCION DE ESTIGMAS**

Nos hemos propuesto analizar problemas de convivencia en la escuela a través del enfoque de los sistemas complejos, identificando los procedimientos para mejorar el desarrollo social, las actitudes y habilidades de los alumnos, mediante la intervención educativa.

Uno de estos problemas está en ¿cómo podemos intervenir para que los estudiantes respeten las formas de ser y las diferencias personales de sus compañeros, cuando observan en su entorno social la discriminación, y la exclusión, la prevalencia del conflicto y el individualismo?

De acuerdo con Goffman (1959), los estigmas se basan en prejuicios sociales generalizados, llevándonos a tratar a los "otros" de una manera sesgada, que impide mirar a las personas objetivamente en su totalidad. Los estigmas se propagan a través de las opiniones y acciones, dañando a otros. Invaden nuestra percepción e impiden una comprensión real del otro.

Para reflexionar sobre la deconstrucción de los estereotipos y la reconstrucción de los significados sociales en los estudiantes a nivel social, grupal y personal, se revisarán tres procedimientos de intervención educativa en adolescentes.

La primera propuesta fue desarrollada por Alfredo Ghiso (1999), para la reorientación social y cognitiva de los grupos juveniles. A nivel de la sociedad, Ghiso se propone ayudar a los estudiantes a analizar las causas estructurales y sociales de los conflictos que se manifiestan en diferentes espacios de la vida cotidiana, como la familia, la escuela y los grupos juveniles así como identificar sitios conflictivos, lugares de acuerdo y diálogo. De acuerdo con nuestro análisis de *redes sociales*, intenta deconstruir las relaciones de disimilitud existentes entre los estudiantes, encontrando los niveles requeridos de convergencia para comunicarse, discutir, negociar e interactuar conjuntamente. Considera el conflicto como un componente dinámico del proceso de formación y el consiguiente aprendizaje significativo.

La propuesta de Ghiso (1999), que pide a los estudiantes analizar las causas estructurales de los conflictos que se manifiestan en las relaciones sociales, puede tratar el nivel social superior como una fuente de muchos de esos comportamientos conflictivos. Su objetivo es influir en la

orientación social y cognitiva de los grupos de jóvenes, trabajando juntos para el análisis, la preparación de respuestas y el intercambio de conocimientos colectivos.

A nivel de grupo de pares, Garaigordobil (2007) propone desestructurar estigmas y prejuicios, cuestionando lo que los estudiantes consideran creencias y percepciones válidas para encontrar mecanismos que estimulen el cambio de percepciones erróneas.

Garaigordobil aborda el desarrollo social, cognitivo y afectivo del adolescente en torno a su comportamiento social negativo como prejuicios y estereotipos. La propuesta se refiere a los siguientes aspectos: a) Ayudar a los estudiantes a identificar y analizar sus percepciones y creencias sobre la realidad, fomentando la apertura del pensamiento, b) Ayudar a los estudiantes a experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción, analizándola, así como a las creencias y los prejuicios. Ellos deben contrastar sus propias percepciones con otras; reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre su impacto en el comportamiento y sobre los mecanismos que pueden promover el cambio de las percepciones erróneas estereotipadas. c) Aclarar el concepto de cliché o estereotipo, mostrando la tendencia errónea a construir clichés sobre la realidad con información insuficiente. d) Diferenciar hechos de opiniones y reconocer

la dinámica grupal al descalificar a otro grupo, así como los mecanismos que disfrazan a los prejuicios. e) Discutir los procedimientos que pueden ayudar a cambiar las percepciones negativas, la discriminación y la xenofobia.

Se aplican una pre-prueba, así como una post-prueba. Los temas se trabajan aplicando principalmente dinámicas de grupo, actividades ad hoc, discusión o debate sobre las actividades bajo la coordinación de un moderador.

Garaigordobil (2007) propone, a nivel de grupo de pares, la desestructuración de estigmas y prejuicios, cuestionando lo que los alumnos consideran creencias y percepciones válidas, para encontrar mecanismos que fomenten el cambio de las percepciones erróneas. También identifica, a través del análisis y la reflexión llevada a cabo por el grupo, a través de la dinámica de grupo, los sitios de creación de los estigmas, con hechos y opiniones como mecanismos que disfrazan los prejuicios.

Valenzuela M L et al (2003) en un manual para profesores orientado a la resolución creativa de conflictos. Recomienda a nivel individual un conjunto de actividades que deben emprenderse con los alumnos para desarrollar la empatía, el respeto por los demás y el aprecio por la

diversidad. También apoya la mediación educativa, la negociación y el diálogo.

No se dirige particularmente al problema de los estigmas y estereotipos como tales. Está orientado a desarrollar empatía, respeto y aprecio por la diferencia, como parte de muchas otras responsabilidades. Afirma que la empatía es "la capacidad de ponerse en el zapato del otro", imaginando cómo es su vida; así como la escucha cuidadosa. El desarrollo de estas capacidades y habilidades, permite la aceptación de diferentes personas. En cuanto al respeto por los demás, el manual afirma que es importante reconocer la existencia e individualidad de otros sin hacer juicios de valor, estigmatizar o etiquetar sus acciones y pensamientos.

En cuanto al reconocimiento de la diversidad, el manual afirma que proviene de la capacidad de reconocer que los seres humanos son únicos e irrepetibles y que las diferencias de raza, credo, género, discapacidad e ideología deben ser aceptadas y valoradas.

Los medios educativos que Valenzuela et al. (2003) se proponen desarrollar son: "habilidades que promuevan la resolución de conflictos: diagnóstico y monitoreo, práctica de lo que se aprende, orientación al aprendizaje, arbitraje, mediación, negociación y diálogo".

Son tres niveles, que consideramos interactúan en la deconstrucción de estigmas y que, apoyándonos en la aportación de la investigación de estos autores, se recomienda tratar en la intervención.

Si los estigmas sociales son atributos desacreditadores difundidos en la sociedad, procedentes de las condiciones sociales, económicas y culturales de los diferentes sectores y grupos que la integran; adjudicados a quienes pertenecen a una categoría dada, entonces la propuesta de Ghiso (1999), de partir con los alumnos del análisis de las causas estructurales del conflicto, que se manifiestan en las relaciones sociales; permite tratar el primer nivel de lo social como organizador de buena parte de los comportamientos conflictivos.

En el nivel cognitivo perceptual, Garaigordobil, trata a profundidad la des-estructuración de estigmas y prejuicios, ya que introduce el recurso de la duda en los alumnos respecto de lo que consideran válido en las creencias y percepciones que tienen.

En el nivel educativo Valenzuela recomienda un conjunto de competencias para su manejo. Propone actividades a realizar con los alumnos para el desarrollo de la empatía, el respeto a los otros y el aprecio por la diversidad.

El principio educativo es aprender en la interacción, porque se aprende cuando se construyen colaborativamente nuevos conocimientos, actitudes, habilidades y valores.

## CAPITULO 6

### UN MODELO SISTEMICO DE INTERVENCION PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Propondremos un modelo sistémico para la intervención educativa y nos centraremos particularmente en el análisis de los resultados, tales como: la auto-organización emergente de nuevas actitudes y comportamientos de grupo que ninguno de sus miembros en aislamiento puede jugar, así como el aprendizaje, la adaptabilidad a las contingencias y la creación de propuestas producidas por las etapas dialécticas de intervención. También consideraremos la tendencia de los resultados emergentes, los bucles de retroalimentación y sus características así como el papel que juegan en el cambio educativo deseable.

**La organización escolar.** Debe ser un sistema dinámico complejo adaptativo, porque las múltiples interacciones entre sus elementos son diversas y dinámicas, provocando efectos en la vida escolar.

**El sistema de relaciones** debe ser identificado en el diagnóstico del problema. Sobre los temas escolares en los que intervenimos, es importante analizar quiénes son los actores, sus interacciones y los

entornos que generan. También debemos identificar las relaciones, las posibilidades y el apoyo que tenemos, así como las limitaciones o restricciones.

También hay que especificar nuestra teleología, es decir, **los objetivos educativos de la intervención**. Se distinguen tres niveles de objetivos: 1) Los objetivos propuestos por las máximas autoridades educativas como el Ministerio de Educación, la UNESCO, etc. 2) Los objetivos escolares, los reglamentos y las políticas institucionales que apoyan las acciones para la convivencia escolar. 3) Los objetivos y estrategias educativos específicos, propuestos por un equipo de investigación-acción, para abordar los problemas específicos de la escuela.

Es importante **identificar y analizar el entorno problemático específico**, aprovechar oportunidades e identificar contingencias ambientales que puedan afectar la dinámica de la intervención. Las acciones de diálogo, mediación y acuerdos son recursos educativos para equilibrar las sinergias ambientales.

**Análisis de los resultados emergentes.** Después de algún tiempo predefinido específico, los nuevos comportamientos de los estudiantes que participan en la intervención serán registrados en formatos previamente desarrollados, distinguiendo características y tendencias; Así como los

cambios educativos pequeños o medianos expresados en sus actitudes, acciones e interacciones, en proyectos escolares y en espacios de recreo. También se registrarán las sinergias positivas y negativas en el sistema de intervención (docentes, contenidos educativos, prácticas, recursos docentes). Los agentes participantes también son maestros que participaron en la evaluación, diseño, implementación y monitoreo del modelo de intervención, debido a su preocupación por los problemas de la convivencia escolar.

El lugar adecuado para la construcción de una ética con sentido comunitario es la práctica diaria en la escuela. De hecho, la escuela debe tener normas y reglas con sentido comunitario que no sólo constituyan restricciones a la libertad individual de los alumnos, sino que consideren derechos y deberes para todos. Esta ética debe contemplar las necesidades de todo el colectivo.

Por esta razón, cuando las reglas impuestas amenazan algunos de los valores de alta prioridad de los alumnos, como su sentido de equidad e igualdad ante la norma, surge una respuesta de disensión y un desafío a la autoridad. El sistema de autoridad entonces reacciona la mayoría de las veces descalificando y reprimiendo los puntos de vista y el comportamiento de los alumnos, los cuales finalmente se ven obligados

contra su voluntad a los dictados de la autoridad. Sin embargo, como el conflicto no ha sido resuelto, tiende a repetirse, mostrándose, tiempo después, en un nuevo desafío que se vuelve a reprimir. Estas recurrentes manifestaciones de rebeldía y derrotas causan en el alumno, no el surgimiento de una valiosa ética comunitaria para la sociedad, sino por el contrario, la fijación de una actitud de rechazo a las normas sociales y el desarrollo de tácticas de engaño y simulación. Estas experiencias darán origen a comportamientos antisociales de desprecio y rechazo a las normas de convivencia en la edad madura.

Bajo estas condiciones, creemos que la manera adecuada de resolver un conflicto, es considerar que los alumnos no se enfrentan a las reglas de la escuela como un acto puro de indisciplina o rebeldía. Los valores, propuestas y argumentos que expresan dan las bases para una revisión cuidadosa de lo que comúnmente se entiende por indisciplina. En efecto, en los argumentos de los alumnos es posible identificar la aparición de un saber ético práctico que contiene la propuesta de una nueva forma de entender la aplicación de la norma. En esta nueva propuesta, se incluye el bien y la justicia para todos los miembros de la comunidad. Por lo tanto, su propuesta debe ser considerada y probada como parte de los

procedimientos de regulación del comportamiento socialmente deseable en la escuela.

Finalmente, afirmamos, de acuerdo con nuestros resultados, que para que los alumnos comprendan y apliquen con convencimiento una norma que regula la coexistencia de grupos heterogéneos, es importante que la regla sea el resultado de un saber ético práctico. Por lo tanto, debe contemplar los derechos de todos, aplicando las propuestas para probar los procedimientos más justos y equitativos.



## **CAPITULO 7**

### **PROPUESTAS Y MEDIOS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Considerando que el mantenimiento de una relación depende de los miembros, cada uno tratando de alcanzar un equilibrio aceptable entre sus propios deseos y necesidades y los de otros, de acuerdo con el enfoque de la dialéctica relacional, (Baxter y Montgomery, 1996), (Rawlings y Holl, 1988) desarrollamos las siguientes propuestas:

1) Que el diálogo y los acuerdos sean los medios para resolver situaciones novedosas. En efecto, reconocemos la valiosa participación de los alumnos en la construcción de una ética escolar a través de sus argumentos, actitudes y acciones, donde un saber moral se enriquece en una continua reelaboración. (Velázquez-Guzman y Lara-Rosano, 2005). Siguiendo la perspectiva de Gadamer sobre el sentido comunitario, el saber práctico que surge a través de la experiencia contrastante es una *phrónesis*, porque es saber distinguir lo que es bueno y lo que es malo para

la comunidad. Este saber moral subsume las preferencias individuales al bien común, haciendo familiar a los estudiantes un sentido comunitario que antes era extraño.

2) Que los docentes y los alumnos, mediante el diálogo y la argumentación, participen en la elaboración y actualización de las normas, definiendo colectivamente los principios, derechos y responsabilidades de los miembros de la comunidad para posibilitar la convivencia por el bien común, a pesar de la pluralidad y las diferencias personales. En efecto, Marion (1995) divide a individuos y grupos en dos niveles distintos pero interactivos que se afectan mutuamente. Los individuos se unen a grupos, motivados por símbolos de grupo, creando un todo colectivo que es más que la suma de sus individualidades. Si algunos de estos símbolos de grupo están relacionados con la convivencia en una comunidad heterogénea con un equilibrio entre el respeto a la individualidad y el bien colectivo y participando en la definición de los principios, derechos y responsabilidades colectivos de los miembros de la comunidad, entonces este grupo de alumnos afectará la forma de cómo evolucionan sus miembros.

3) Que se alienten los valores que refuerzan el sentido comunitario como: la amistad, el respeto, la participación, la solidaridad, el bien común

y el sentimiento de pertenencia a una comunidad. La comunidad de compañeros es el primer tipo de comunidad que encuentra el adolescente cuando trata de ser independiente de su familia y donde comparte valores, objetivos e intereses. Cuando los individuos se unen para formar un grupo, resuenan entre sí, produciendo a través de su comunicación un atractor social y una jerarquía social caracterizada por una estructura de liderazgo. En efecto, bajo la superficie de lo social, las resonancias individuales se armonizan en el sentido de que las personas desarrollan una visión compartida, a pesar de que en esta organización hay una jerarquía, reglas a seguir y sanciones a asumir, siempre y cuando se de una voluntad compartida. Además, en la misma escuela coexisten diferentes subgrupos opuestos que intentan diferenciarse por su fuerza, edad, experiencia, habilidades y audacia. Por lo tanto, una política estratégica de intervención educativa debe tender a transformar la rivalidad entre estos subgrupos en una fuerza cooperativa con intereses comunes a un nivel superior.

Esto mejoraría los valores en la subcultura de los compañeros hacia el desarrollo de atractores sociales que cambiarían el patrón social agresivo hacia uno cooperativo a nivel de escuela. Prigogine (1997) formula sus teorías en términos de entidades que resuenan entre sí y evolucionan como conjuntos colectivos. Por lo tanto, una política estratégica que realce los

valores anteriores puede resultar en el desarrollo de atractores sociales que se reproducen cambiando el patrón social.

4) Que las reglas valoran las diversas necesidades de los miembros y sus interacciones. Langton (1989) habla de la imposibilidad de proveer una regla global para cambios en el estado global de un sistema complejo, haciendo necesario concentrarse en las interacciones que ocurren a nivel local entre los agentes del sistema. Afirma que es la estructura lógica de las interacciones, más que las propiedades de los agentes mismos, lo que es importante, lo que potencialmente eleva la interacción a la primacía.

5) Que la equidad y la justicia sean consideradas en la aplicación de procedimientos que regulen las interacciones entre los miembros del grupo escolar. En efecto, los estudiantes valoran el trato justo, que les hace estar motivados para mantener la imparcialidad en sus relaciones con sus compañeros y con la escuela (Adams, 1965). Es importante que la escuela tenga normas y reglas con un sentido comunitario, que no sólo impliquen restricciones a la libertad individual de los alumnos, sino que valoren también derechos y deberes para todos.

Los adolescentes tienden a agruparse en pequeños colectivos con intereses comunes. Creemos que esta tendencia puede desarrollarse educativamente, poniendo énfasis en su potencial positivo (Fromm, 2006).

La escuela tiene una estructura funcional en que podría apoyarse para guiar la política de grupo de pares sugerida. La escuela tiene objetivos de enseñanza y aprendizaje, proyectos y prácticas colectivas, acciones implícitas de socialización en las relaciones profesor-alumno, reglas de conducta y sanciones. Todos estos elementos organizativos son recursos muy importantes para implementar un programa integral de socialización de adolescentes. Ejemplos de estos proyectos colectivos y prácticas para implementar una socialización integrativa de los estudiantes son los siguientes.

1) La contribución individual del alumno al material educativo para trabajar en clase.

2) La participación de los estudiantes en actividades cooperativas y la distribución de los beneficios.

3) La distribución del espacio de recreo entre los diferentes grupos.

4) La organización de equipos deportivos.

5) La organización del trabajo en el aula.

Podemos darnos cuenta de cómo los proyectos escolares implican la participación individual del alumno en actividades comunitarias como la cooperación escolar y la distribución de espacios de juego. Estas

actividades comunitarias podrían ser el medio para que los estudiantes se conviertan en actores sociales responsables y capaces de contribuir en formas organizativas para la convivencia social y el bien colectivo. Los individuos se unen a los grupos, motivados por sus atractores de valores internos, creando un todo colectivo que es más que la suma de sus individualidades. Si algunos de estos valores internos están relacionados con la convivencia en una comunidad heterogénea, con un equilibrio entre el respeto a la individualidad y el bien colectivo y participando en la definición de los principios, derechos y responsabilidades colectivos de los miembros de la comunidad, entonces este grupo de pares afectará la manera cómo sus miembros evolucionan (Velázquez-Guzman y Lara-Rosano, 2009), mejorando su convivencia con otros grupos de iguales.

## **CAPITULO 8**

### **CONCLUSIONES**

Tras revisar varias propuestas de intervención educativa, en particular en lo referente a la planificación de la evaluación, se identificó la necesidad de avanzar en un nuevo paradigma, basado en las Ciencias de la Complejidad, que ofrece una perspectiva dinámica de los procesos de intervención educativa, un análisis de las interrelaciones entre las partes y de la emergencia de nuevos fenómenos, porque el cambio educativo dirigido a la intervención es el resultado de diferentes dimensiones, influencias, condiciones y, por lo tanto, no puede analizarse considerando únicamente las relaciones lineales causa / efecto.

En esta propuesta partimos de una realidad social dinámica y centrada en el surgimiento de pequeños y medianos cambios de auto-organización, donde la tendencia de los resultados nos guiará hacia la continua adaptación del modelo de intervención. Para enfocarnos en estos procesos, hemos recurrido a esquemas sistémicos que intentan capturar la dinámica de interrelaciones.

En nuestra propuesta para la planificación del seguimiento, se destaca la adaptabilidad de estrategias, porque siempre estará presente la contingencia que proviene del medio ambiente cambiante, de acuerdo con esto, no es posible esperar cambios a la manera de estímulos y respuestas de comportamiento precisadas de antemano, sino que el foco estará en identificar los pequeños y medianos cambios logrados, esperando también desafíos en la implementación de la propuesta de intervención.

Asimismo, en este trabajo encontramos que el desarrollo de la confianza básica a través de la autoestima y el valor que el alumno se atribuye a sí mismo, a partir del re-conocimiento de sus habilidades, talentos y límites, influirá positivamente en las distorsiones cognitivas relacionadas con sus percepciones erróneas y su agresividad, y en consecuencia en su grupo de pares.

Sin embargo, hay una estrecha relación entre la autoestima, el desarrollo de la confianza básica y la autorregulación del estudiante con la importancia que la escuela le otorgue a sus aportaciones para el bien colectivo, sustentadas en su saber ético práctico. Este desarrollo es una precondition para que los programas de intervención educativa de los jóvenes desarrollen habilidades sociales, como elementos necesarios para cambiar la agresividad que conduce al comportamiento antisocial.

## REFERENCIAS

- Adams J S. (1965). "Inequity in social exchange". *Adv. Exp. Soc. Psychol.* vol 62, pp 335-343.
- Adler P & Adler P. (1998) *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Aguilera M A, Muñoz G & Orozco A. (2007) *Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Baxter L A & Montgomery B M. (1996). *Relating: Dialogues and Dialectics* New York: Guilford Press.
- Blau P. (1964). *Exchange and Power in Social Life.* New York: John Wiley.
- Cárdenas E. (2014) *Guía metodológica para la elaboración de la propuesta de intervención educativa.* [campusvirtual.upn.mx/meb/u099/mod/resource/view.php?id=2288](http://campusvirtual.upn.mx/meb/u099/mod/resource/view.php?id=2288) UPN .
- Corsaro W. (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- Dexter C (1980) "Peer Groups Socialization" in Muus, R. E. (ed) *Adolescent behavior and society.* New York: Random House.
- Edwards D. (1997). *Discourse and Cognition.* London: SAGE Publications.
- Elias N. (1989). *The Symbol Theory,* London: Sage Publications.
- Elliot J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Philadelphia. Open University Press,
- Erikson E H. (1994) *Childhood and Society.* New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Fromm E. (2006) *Anatomía de la destructividad humana.* México, Siglo XXI . 20 ed.
- Fronzizi R. (1999). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Fullan M. (2002). *The New Meaning of Educational Change.* Teachers College, Columbia University
- Gadamer H-G. (1997). *Verdad y Método I.* Salamanca, España: Sígueme.

- Gadamer. H-G. (1992). *Verdad y Método II*, Salamanca,, España: Sígueme.
- Garaigordobil M. (2007) "Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa", en *Apuntes de Psicología*, Vol 25 No 3 pp 357-376.
- Gellert E. (1961) Stability and fluctuation in the power relationships of young children. *Journal of Abnormal an Social Psychology*, 62, 8-15
- Gellert E. (1962) The effect of changes in group composition on the dominant behavior of young children. *British Journal of Social and Clinical Psychology* , I, 168-181
- Ghiso A. (1999) "Pedagogía y conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar" *Signo y Pensamiento* Num. 34 Vol. XVIII, pp.-35-58.
- Goetz J P & LeCompte M D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, New York: Academic Press.
- Goffman E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Prentice-Hall.
- Handel G et al. (2008) *Children and Society*. Los Angeles, California: Roxbury Publishing Co.
- Kaufmann S A. (1993). *The origins of order*. Oxford: Oxford University Press.
- Langton C. (1989). "Artificial Life" in Nadel L & Stein D. (eds) *Lectures in Complex Systems*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Marion M. (1995). *The Edge of Organization: Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Mason M. (2008) *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Wiley-Blackwell. USA
- McGregor D. (1960). *The Human Side of Management*. New York: McGraw-Hill.
- McGrew W C. (1972) *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press
- Mead G H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morin E. (1990) *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin E. (1999) *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión

- Muuss R. (1980) *Adolescent Behavior and Society*. New York: Random Hansom
- Nashiki A. (2005) "Violencia e institución educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Vol. 10, núm. 26, 693-718 pp.
- Nowak A, Vallacher R R, Tesser A, Borkowski W. (1990) Society of self: the emergence of collective properties in self-structure. *Psycho. Rev.* Vol 107, pp 39-61
- Nowak, A et al. (2013) "Dynamical Social Psychology: An Introduction" in Nowak A, Winkowska-Nowak K, Brée D. (eds) (2013). *Complex Human Dynamics: From Mind to Societies*. Berlin: Springer.
- Ortega P. (2006). "Educar para convivir" in *Educación, Valores y Desarrollo Moral Vol II*. A. Hirsch-Adler (ed) Mexico:Gernika pp 89-117.
- Prigogine I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*. New York: The Free Press.
- Rawlins W K & Holl M. (1988). "Adolescents' Interactions with Parents and Friends: Dialectics of Temporal Perspective and Evaluation," *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol 5, pp 27-46.
- Rubin Z. (1980) *Children's Friendships*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Savin R. (1976) "An Ethological Study of Dominance Formation and Maintenance in a Group of Human Adolescents" in Muuss, R *Adolescent Behavior and Society*. New York: Random Hansom 1980.
- Sawyer K. (2005). "Social Emergence: Societies as Complex Systems", Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal & Universidad Intercontinental (2009) *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*.
- SEP. Gobierno del D.F. Dirección Ejecutiva de Educación Básica (2010) *Escuelas Aprendiendo a Convivir*. México.
- Serrano P. (1996) *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide, 3a ed.
- Sherif M & Sherif C. (1964) *Problems of Youth*, Chicago: Aldine Pub. Co.
- Simon D & Holyoak K J. (2002) Structural dynamics of cognition: from consistency theories to constraint satisfaction. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* Vol 6, pp 283-294

- Stacey R D. (2001) *Complex Responsive Processes in Organizations*. London: Routledge.
- Stacey R D, Griffin D & Shaw P. (2000). *Complexity and Management*. London: Routledge.
- Strayer F F & Strayer J. (1976) An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989
- Suttles G D. (1968) *The social order of the slum*. Chicago: University of Chicago Press
- Thagard P. (1989) Explanatory coherence. *Behav. Brain Sci.* Vol 12, pp 435-467
- Thrasher F. (1927) *The gang*. Chicago. University of Chicago Press
- Valenzuela M L et al (2003) *Contra la violencia eduquemos para la paz*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. SEP, UNICEF.
- Velázquez-Guzmán M G & Escobedo C I. (2008). *Agresores, Agredidos y Mediadores*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez-Guzmán M G & Lara-Rosano F. (2005). "The Moral Judgement of Teenagers and the School Regulations: a Hermeneutical Systemic Approach", in *Advances in Education Vol VI*", G.E. Lasker & Greg Andonian (eds). Windsor, CANADA: IIAS, pp 45-50.
- Velázquez-Guzmán M G. (2006) *La Comprensión del Deber Ser: Valores que expresan los adolescentes en la escuela*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Velázquez-Guzmán M G & Candela A (2006). "Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar" en *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Formación valoral y ciudadana*. México: Ed. Gernika Tomo II, 335-356.
- Velázquez-Guzmán M G & Lara-Rosano F. (2007). "The Complexity of Building up Communitarian Coexistence in the School: A Hermeneutical Approach", *Acta Systemica*, vol 7, no 2, pp 17-24.
- Velázquez-Guzmán M G & Lara-Rosano F. (2009). "Social Development for Living Together: School Practice Diagnosis and Systemic Proposals", in *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity Vol VI*, G E Lasker & K Hiwaki (eds). Windsor, CANADA: IIAS, pp 31-36.
- Villoro L. (1998). *El poder y el valor. Fundamentos de una Ética Política*. México: FCE.

- Whyte W F. (1943) Street corner society. Chicago: University of Chicago Press.
- Zacsyk C. (1998) L'agressivité au quotidien. Paris: Bayard Editions.
- Zadeh L A. (1965): Fuzzy Sets. *Information and control*. Vol 8, pp 338-353.



**More  
Books!** 



**yes**  
**I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en  
**[www.morebooks.es](http://www.morebooks.es)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Bahnhofstr. 28  
D - 66111 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

[info@omniscrptum.com](mailto:info@omniscrptum.com)  
[www.omniscrptum.com](http://www.omniscrptum.com)

OMNIScriptum 

