

CONVIVENCIA ESCOLAR: EL FORTALECIMIENTO DE LOS LAZOS AFECTIVOS

School Coexistence: Strengthening Emotional Ties

José T. Boyano

Universidad de Málaga

Resumen

Presentamos una experiencia de mejora de la convivencia escolar, cuyo núcleo estratégico se ha basado en la mejora de los lazos afectivos y relacionales. El contexto del centro de educación secundaria en el que se ha fundamentado la experiencia, estaba caracterizado por un clima multicultural, y por la ausencia de una cultura de paz. En este trabajo se describen distintas estrategias para mejorar la comunicación. Sobre todo, se utilizan técnicas basadas en la expresión personal, y distintas formas artísticas, como la fotografía. Se evitan técnicas invasivas, y se fomenta la creatividad y la espontaneidad. Los indicadores objetivos mostraron un descenso de problemas disciplinarios, y el incremento de compromisos educativos. De forma cualitativa, la comunidad educativa expresó su satisfacción con el compromiso de cambio. Estas experiencias pueden constituir un factor generador de cambio, y pueden tener un efecto multiplicativo a medio plazo, produciendo nuevas iniciativas que contribuyen a mejorar el clima de aula y de centro.

Palabras clave: convivencia escolar, inclusión, clima de aula, multiculturalidad.

Abstract

We present an experience of improvement of academic life, the core strategy being based on improving affective and relational ties. The context of the secondary education center used for this experience was characterized by a multicultural climate and the absence of a culture of peace. In this paper, different strategies to improve communication are described. Above all, we use techniques based on self-expression and various art forms, such as photography. Invasive techniques are avoided and creativity and spontaneity are encouraged. Objective indicators showed a decline in discipline problems and the increase in educational commitments. In a qualitative manner, the educational community welcomed the commitment to change. These experiences can be a significant driver of change and can have a multiplier effect in the medium term, producing new initiatives that help to improve the classroom and center atmosphere.

Keywords: school coexistence, inclusion, classroom atmosphere, multiculturalism.

1. Antecedentes

En las últimas décadas del siglo XX, tanto los centros escolares, como las Administraciones asumieron la necesidad de mejorar la convivencia en el sistema educativo. Se trataba de un nuevo desafío, y las sucesivas reformas legislativas impulsaron iniciativas dirigidas a incrementar las competencias sociales, y a favorecer el desarrollo afectivo, en el marco de una convivencia pacífica.

En la primera década del siglo XXI, coincidiendo con la puesta en marcha de la LOE - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación-, se fueron incorporando a los proyectos educativos de los centros, de forma cada vez más generalizada, planes específicos relacionados con la cultura de la paz. Hasta ese momento de nuestra reciente historia educativa, el difícil equilibrio entre un sistema más sancionador, y un sistema más basado en el diálogo y el compromiso, había conducido a un panorama muy heterogéneo. Cada centro arbitraba soluciones en función de su tradición, contexto o tendencia. Dentro de un mismo centro, en cada claustro podían detectarse actitudes personales muy diferentes hacia el problema de la convivencia escolar. Progresivamente, con el desarrollo de una legislación más específica y comprometida con los valores democráticos, los centros han ido logrando organizar programas de prevención de la violencia y de mejora de las relaciones personales dentro de las comunidades educativas, generándose una red sinérgica que ha propiciado una situación mucho más homogénea, con un denominador común: la implantación de estrategias más centradas en la prevención, y más flexibles en el afrontamiento de los conflictos.

Presentaremos una experiencia de mejora de la convivencia realizada en un centro escolar de Educación Secundaria de Málaga. La situación de este instituto público, el IES Sagrado Corazón, en una barriada con desequilibrios en sus equipamientos sociales y culturales, puede considerarse fruto de un desarrollismo poco respetuoso con los ciudadanos. Los rápidos y bruscos cambios en

la estructura del centro, contribuyeron a agravar una situación difícil en el terreno de la convivencia. Se realizó un diagnóstico, concluyendo que el índice de conflictividad era muy alto, mientras que la satisfacción con las relaciones personales era muy baja, tal como era percibida por el profesorado, el alumnado y las familias. Esta percepción quedaba corroborada por indicadores objetivos. Por ejemplo, el número diario de expulsiones de clase afectaba a un rango de entre un 10% y un 20% del alumnado, según el día. En el marco del nuevo proyecto de mejora de la convivencia se instauraron una serie de medidas coordinadas. Entre ellas, podemos destacar el desarrollo de compromisos educativos, y de actividades de reflexión, en un espacio de convivencia.

Las medidas de mediación y resolución pacífica de los conflictos, a corto plazo experimentaron un crecimiento paulatino, acompañado por una incardinación irregular en la cultura del centro, con muchos altibajos. A veces, se producía una saturación de intervenciones *de urgencia*, o del tipo *apagando fuegos*, con picos diarios de alta incidencia. Por ello, se fijó un objetivo más ambicioso, mejorar la convivencia desde una óptica más focalizada en la prevención, a medio y largo plazo, basada en crear nuevas herramientas de comunicación y relación entre los miembros de la comunidad. Con este objetivo, nació un proyecto, en principio humilde, pero con gran resonancia, que describiremos en los siguientes epígrafes.

En el ámbito teórico, los principales referentes escogidos han sido el modelo ecológico de prevención (BRONFENBRENNER, 1979), la concepción abierta de la inteligencia como un conjunto de capacidades múltiples con un desarrollo potencial (GARDNER, 1993), las ideas sobre la necesidad de crear un clima de cooperación para favorecer el aprendizaje (JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC, 1999; SLAVIN, 1980), y la importancia del lenguaje y el diálogo para construir redes relacionales con beneficios cognitivos y afectivos (VYGOTSKY, 1983, 1989).

2. Estrategias de fortalecimiento de la amistad

Una nueva circunstancia vino a añadirse a este marco, hasta crear en poco tiempo una nueva realidad social. Las aulas presentaban un componente multicultural que enriquecía los puntos de vista y las concepciones de nuestra realidad educativa. Basten unos pocos números para mostrar este panorama caleidoscópico: un 12% de alumnos procedente de países orientales, sobre todo de China; un 21,7% de alumnos procedentes de Sudamérica; un 5,41% procedente de Europa Oriental, sobre todo de Rusia y Rumanía; y un 8,92% del norte de África.

Lo que, desde otras perspectivas, podría verse como una potencial amenaza, fue considerado en nuestro centro como una fortaleza potencial. En el primer año de desarrollo del proyecto, se llevó a cabo un plan de formación intercultural para el equipo de profesores, y se logró una coherencia satisfactoria en la plataforma de valores desde la que actuaba la comunidad escolar. Se realizaron cursos de mediación intercultural, con participación del alumnado, padres y madres, y con el apoyo de instituciones como el Centro del Profesorado, o el Ayuntamiento de Málaga.

A partir de estas sesiones de formación, se diseñó un plan de acogida al nuevo alumnado procedente de los colegios adscritos. El núcleo y el corazón de este proyecto fue la creación de un clima afectivo positivo, que favoreciera la integración de los alumnos. Pensábamos que, si se sentían en primer lugar bien acogidos como personas, podrían crecer como estudiantes. Pero el cambio de paradigma consistía en priorizar la creación de una red de apoyo, en asentar desde el primer momento la información socialmente significativa, antes que la información estrictamente académica. En los años anteriores, tradicionalmente se había recibido a los escolares provenientes de 6º con un amplio *dossier* sobre normas, horarios y deberes. El nuevo proyecto suponía dedicar todo el primer trimestre a la creación y fortalecimiento de una red de afecto, amistades y relaciones de ayuda y compañerismo, suponiendo que sobre esta base podría fluir de forma natural toda la información más normativa. Denominamos a esta parte del Plan de Convivencia el proyecto "Amig@s", con un objetivo cuya sencillez revelaba su radicalidad y novedad: crear primero amigos y compañeros, con el fin de lograr bases sólidas para la cooperación o el estudio.

Las estrategias iniciales se basaron en planificar sesiones semanales, con dinámicas de comunicación en todos los grupos nuevos, tanto los de 1º de ESO, como en aquellos cursos que hubieran cambiado en su composición. Los primeros objetivos de aprendizaje fueron memorizar los nombres de los compañeros, o compartir gustos y aficiones en el contexto social de la clase, entendido como espacio-tiempo abierto, y positivamente afectivo. ¿Cómo aprender a despejar incógnitas, o a leer una poesía dentro de un grupo de gente de la que desconocemos casi todo, de la que solo podemos intuir comportamientos parciales, muy condicionados por su historia escolar anterior, o por otro esquema de escuela?

Las dinámicas de conocimiento personal, creación de lazos de amistad, y educación de emociones positivas, se basaban sobre todo en el juego. Desarrollamos un programa de juegos no invasivos, apropiados para compartir la parte pública de la personalidad y las emociones de cada niño. En el espacio de la tutoría se implementaban estas actividades lúdicas y, después, se extendía este tipo de red relacional al espacio de las materias académicas.

Fue muy relevante para el éxito global del proyecto la implantación de grandes espacios de aprendizaje colaborativo y coopera-

tivo. Un ejemplo muy destacado de la experiencia está constituido por la actividad realizada en el taller intercultural de música. En este taller, coordinado por la profesora de Música, alumnas y alumnos de múltiples etnias ensayaban e interpretaban juntos piezas instrumentales populares. En lugar de un único vocalista, varios alumnos entonaban en dúos, tríos o cuartetos, de forma sucesiva, canciones de amistad, amor al mundo o a la vida. Este grupo intercultural llegó a estar compuesto por 20 alumnos de 9 nacionalidades diferentes, que realizaron durante todo el curso un trabajo compartido. Al representar estas canciones y piezas ante toda la comunidad educativa, se cantaron a coro varias estrofas de una canción emblemática, *Imagine*, compuesta por John Lennon. Este momento puede simbolizar el núcleo profundo de todo el proyecto.

Mediante una estrategia expresiva, denominada "Sonrisas de amig@s", se intentó evaluar y articular todo el proyecto. Los alumnos debían realizar una serie de fotografías en las que se mostrase su amistad. En primer lugar, realizaban fotos de pequeños grupos de amigos, formando parejas o tríos. Después, las fotografías reflejaban grupos más amplios, que recogían una parte de la clase. Finalmente, toda la clase aparecía en las fotografías. Estas imágenes eran tomadas de forma libre y espontánea por el alumnado, utilizando gestos y expresiones naturales en ellos para expresar afecto. Además, se pidió a los chicos que redactaran unos lemas o frases que reprodujeran el significado que para ellos tenía la amistad.

El alumnado debía responder a la pregunta: ¿Qué significa para ti la amistad? Estas frases fueron recogidas en diversos montajes audiovisuales que se exponían posteriormente en clase. Así, durante distintos momentos del curso, la medida de los lazos relacionales se registró mediante un método basado en la expresión personal y artística, generada mediante la fotografía. Destacamos en esta estrategia dos novedades.

En primer lugar, respecto a métodos tradicionales de medida de redes relacionales, cuyo ejemplo más conspicuo sería el sociograma, consideramos que el procedimiento de medición de los lazos relacionales que proponemos, resulta una técnica mucho menos invasiva. Recordemos que durante la aplicación de un sociograma, al evaluar una realidad hipotética, también pueden producirse consecuencias contraproducentes. El alumnado debe señalar con qué persona no le gustaría trabajar o relacionarse. Este tipo de técnicas nos recuerdan la metáfora cuántica del electrón que es desplazado por el mismo fotón enviado para determinar su posición; el sociograma, como el fotón invasor, puede contribuir a generar desconfianzas, a inducir malestar o suspicacias competitivas. Con frecuencia, muchos sociogramas suponen la obligación de encontrar zonas de sombra o de rechazo, individuos marginados o aislados. El peligro estriba en que, al intentar encontrar esta supuesta realidad, también podemos contribuir a crearla, o a reforzar atisbos de desconfianza.

En segundo lugar, los lazos afectivos se expresan en nuestro método de expresión de afecto de forma abierta, sincera y personal. La postura y la sonrisa, el gesto y el abrazo, la frase o la palabra simbólica sobre la amistad, todas ellas serían muestras naturales de afecto; es decir, manifestaciones que contribuyen a la expresión de emociones reales, no forzadas, presentes en la vida diaria de los estudiantes. Muchas veces tales expresiones de afecto son censuradas en contextos escolares, más que respetadas o cuidadas en su significado emocional. Se pensaba que éstas podrían estorbar, sobrar, o interferir en el objetivo último, en la prioridad del sistema: el rendimiento medido mediante calificaciones cuantitativas. Pero esta supuesta interferencia se basa en un falso presupuesto: la idea de que la vida afectiva de las personas puede disociarse de su rendimiento. Es más, se quiere transmitir la idea

polarizada de que amputar el afecto puede contribuir a mejorar los procesos cognitivos, desde una perspectiva reduccionista del ser humano.

En nuestro proyecto, durante los cursos siguientes, se han ido añadiendo actividades de fomento de la amistad, integradas en el plan de convivencia. Las ideas aportadas al respecto por el equipo docente de trabajo, desde el Claustro, desde el Consejo Escolar, y desde las propias aulas, han supuesto un enriquecimiento continuo de la experiencia de construcción de la amistad. Así, se han propuesto iniciativas como trabajar un *buzón de la amistad*; convocar unos concursos de carteles con inspiración publicitaria sobre la promoción y el valor de la amistad; o la creación de un día específico de convivencia, con un contenido temático específico sobre la amistad en la comunidad escolar. Además de esta línea de trabajo, basada en principios de convivencia pacífica y de compromiso, se han incrementado cada curso las actividades que fomentaban la expresión de emociones, utilizando distintas técnicas artísticas (retratos y tarjetas, poemas y cartas, vídeos, presentaciones audiovisuales, etc.).

En conjunto, los valores potenciados desde un clima determinado de aula y de centro, han supuesto un caldo de cultivo de nuevos valores y estrategias relacionales. El valor multiplicador y conectivo de las actitudes de colaboración, ha sido el motor que ha mantenido la experiencia viva y en funcionamiento constante, más allá de los altibajos propios de la vida de los centros, de los cambios y de las alteraciones estacionales típicas en el devenir de las comunidades escolares.

3. Resultados

Para valorar la experiencia se han ido alternando metodologías cuantitativas y cualitativas. En el ámbito cuantitativo, se han utilizado indicadores objetivos para comprobar la evolución del clima de convivencia. De acuerdo con los objetivos propuestos en el plan de centro y en el plan de convivencia, el número de incidentes disciplinarios en el aula ha disminuido de forma significativa. De una media de 3,78 incidencias conflictivas diarias, obtenidas en la fase de diagnóstico, se ha pasado a un índice de 1,96 incidencias en el primer curso de implantación del proyecto. Promediando los 3 años posteriores a la implantación del proyecto, el índice baja a 0,73 incidencias. El porcentaje de *compromisos de mejora*, y de *contratos de conducta* suscritos por alumnado y familias ha subido desde un nivel inicial promedio de 0,67 compromisos al mes, hasta alcanzar un promedio para los tres primeros cursos de 3,47 compromisos individuales de mejora por mes.

En el ámbito cualitativo, se realizaron entrevistas en la comunidad educativa para valorar la percepción de los procesos de cambio por parte de sus miembros, y sus sugerencias de mejora. Especialmente destacable fue la respuesta de numerosos alumnos y alumnas, que enfatizaron la satisfacción personal experimentada. Recogimos frases, con sentido valorativo y sumativo, referidas a la experiencia, y las expusimos en un panel mural, disponible en aulas y espacios abiertos. "Hemos aprendido que hay algo más importante que competir por encima de otros", decía una alumna de 1º de ESO. "Compartir es más sugerente que esconder o engañar, no tenemos nada que ocultar", escribió un chico de 4º de ESO. Esta visión fue compartida por el resto de los sectores. Los padres se integraron en actividades de convivencia tradicionales de final de curso (fiesta escolar y comida en el centro de toda la comunidad), y manifestaron su intención de participar en el proyecto colectivo, lo que resultó notable en un sector que ante-

riormente había sido menos participativo en el nivel de secundaria.

El incremento de la participación del profesorado fue especialmente importante, con inclusión en el programa del 95% del claustro en el proyecto, al que se sumó el personal no docente. Se midió la participación de los profesores a través de su nivel de implicación en la ejecución de actividades y de propuesta de iniciativas de mejora de la convivencia. Se obtuvo una ratio media de 2,24 iniciativas de actividad propuestas por cada docente y, de modo similar, cada docente participó en una media de 12,34 actividades específicas de convivencia durante el curso, y en 3,45 propuestas de mejora para el siguiente curso. Estas cifras, más allá de su importancia numérica o estadística, tienen una relevancia, en cuanto a su significado, en la medida en que reflejan cambios en las actitudes de los componentes de la comunidad escolar. Representan la asunción de un reto como propio: la necesidad de afrontar el desafío que supone la mejora de la convivencia, la comprensión de la conveniencia de compartir los valores y estrategias a seguir, como un camino ineludible e inherente a la resolución de los problemas actuales de las comunidades educativas.

4. Conclusiones

En primer término, consideramos necesario insistir en la idea anterior, subrayando las implicaciones al respecto de los datos expuestos anteriormente en forma de cifras. Toda la comunidad educativa se ha sumergido en un proceso de cambio y transformación, asumiendo una visión común. Esto no quiere decir que no existan divergencias o puntos de vista discrepantes, sino que, por encima de tales concepciones personales e idiosincrásicas, existe un acuerdo sobre el primer paso en dirección a un futuro más esperanzador. El denominador común que impulsa a toda la comunidad es el compromiso para construir un clima de convivencia positivo, basado en valores propios de la cultura de la paz. La participación familiar ha posibilitado integrar un nuevo elemento de cohesión, el que surge al unir las iniciativas generadas desde el *microsistema* escolar, a los esfuerzos educativos provenientes del *mesosistema* académico-familiar.

En segundo término, creemos que las estrategias propuestas y desarrolladas han sido eficaces para lograr los objetivos finales. Además, han sido útiles para concretar de forma práctica los principios teóricos inspiradores. De esta forma, las estrategias dinámicas, basadas en juegos cooperativos, han propiciado redes positivas en las aulas, y han hecho posible una base que ha favorecido el aprendizaje *dialógico* (AUBERT et al., 2008). Conocerse, comunicarse y expresarse de forma libre en el aula, ha permitido a los alumnos plasmar de forma personal valores propios de la ciudadanía democrática, como la solidaridad, la tolerancia, y la inclusión. Y todo ello en un contexto multicultural inicialmente muy heterogéneo, arrancando desde un punto de partida caracterizado por la falta de una cultura previa de centro en la que apoyarse.

Hemos extrapolado la propuesta de VYGOTSKY (1989), inicialmente utilizada para analizar los procesos psicológicos superiores. Para VYGOTSKY el lenguaje sería el vehículo necesario para comprender, concretar, comunicar, e interiorizar conceptos abstractos. Explicar una ecuación con sus propias palabras, o verbalizar el significado de un poema de Juan Ramón Jiménez, sería el paso previo para que el estudiante pueda asimilar el concepto o la idea, y para poder usar tales herramientas cognitivas en futuras ocasiones. A partir de la exigencia de comunicación surge el pensamiento. En nuestro proyecto, la necesidad de comunicar necesidades afectivas en el seno de la comunidad, ha sido canali-

zada a través de espacios y tiempos de convivencia, y de estrategias personales de expresión de emociones. Este proceso de aprendizaje se ha facilitado por medio de herramientas tecnológicas digitales (fotografías realizadas con móvil, con cámaras; montajes de vídeo; programas de ordenador; redes sociales) y técnicas plásticas tradicionales (murales, colores, dibujos y carteles), consideradas como vehículos generadores de nuevos lenguajes. Y los nuevos lenguajes, confirmando a VYGOTSKY, servirán para materializar y sustentar las nuevas ideas sobre los sentimientos.

El dramaturgo Juan Mayorga, en su obra dramática sobre la institución escolar *El chico de la última fila*, plantea la necesidad de crear mejores relaciones personales para lograr un adecuado clima de aprendizaje. Mayorga sugiere que las escuelas han de ser lugares amigables. Para lograr este tipo de cambio, se requiere una escuela más real - más parecida en su funcionamiento comunicativo a una red horizontal, democrática y dialogante -, una escuela fuertemente enraizada en un marco social más amplio, constituido por una sociedad solidaria y abierta.

En resumen, en este proyecto hemos propuesto algunas estrategias para mejorar la comunicación en las comunidades escolares, y para crear y reforzar lazos afectivos. Este es un paso previo, humilde pero indispensable, para hacer posible la idea de escuelas inclusivas. CASTELLS (1997, 2001) ha planteado que, si no se implementan iniciativas integradoras, una gran parte de la sociedad corre un riesgo de exclusión. El factor crítico sería el hecho de que la exclusión tecnológica, económica, y formativa puede tener un origen común y previo: la exclusión de las personas en entornos segregados, en fragmentos estancos, exentos de canales de comunicación. Estos compartimientos posibilitan la concepción diferenciada del otro, y su discriminación temprana.

En definitiva, implantar estrategias afectivas y relacionales, e instaurar y fomentar un clima positivo de diálogo, creemos que podría derivar en efectos multiplicadores beneficiosos. Podemos esperar que surjan nuevas experiencias de buenas prácticas en un futuro próximo. Si estas estrategias de mejora de la convivencia

incluyeran estrategias de personalización, de forma integrada, se obtendrían beneficios en múltiples niveles; en el ámbito afectivo, cognitivo, social y conductual; en áreas académicas, competencias o tecnológicas. Estos beneficios estarían estrechamente relacionados con el desarrollo de valores y competencias propios de una ciudadanía activa, según IMBERNÓN (2002), lo que incrementa las posibilidades de inclusión académica y social.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BRONFENBRENNER, V. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001). *Internet y la sociedad en red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Barcelona: UOC.
- GARDNER, HOWARD (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Nueva York: Basic Books.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E.J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- SLAVIN, R. (1980). "Cooperative Learning". *Review of Educational Research*, nº 2, pp. 315-342.
- VYGOTSKY, L. (1983). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- VYGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

El autor

José T. Boyano

Es profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, en el Departamento de Psicología Básica. Trabaja como orientador educativo en un centro público de Educación Secundaria de Málaga. Su línea de investigación se centra en la memoria como fuente de identidad, y en las técnicas de expresión emocional. Ha publicado sobre estos temas varios libros (*La memoria autobiográfica. Los recuerdos bajo la perspectiva de la emoción*), así como artículos especializados sobre emoción y memoria (*Revista Chilena de Neuropsicología, Revista de Historia de la Psicología, Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía*). Ha participado con comunicaciones en numerosos congresos internacionales de Inteligencia Emocional, y buenas prácticas educativas. Desde hace una década trabaja para aplicar las investigaciones básicas sobre emoción y memoria, a la creación de instrumentos educativos de expresión y comunicación de emociones.