

**Las relaciones humanas
en las escuelas de Puerto Rico:**
un estudio sobre la convivencia escolar
y sus implicaciones



Estudio realizado por la Fundación SM

Entidades participantes

Departamento de Educación de Puerto Rico
Asociación de Educación Privada de Puerto Rico
Superintendencias de Escuelas Católicas
de Puerto Rico
Unión de Escuelas Adventistas de Puerto Rico

Colaboradores y panelistas

Dra. Anita Yudkin, catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, y coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Dra. Dolores Miranda, directora del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Lcdo. Rafael Juarbe Pagán, miembro fundador y actual asesor del Programa de Mediación Escolar *Convivir en Paz es Asunto de Todos*; Catedrático auxiliar de la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos, donde coordina el centro de mediación de esta institución.

Dr. Mario Roche Morales, periodista y catedrático de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Dra. Gloria Rosario, directora del Proyecto de Convivencia Pacífica del Departamento de Educación de Puerto Rico

Dra. Ángeles Molina Iturrondo, decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Índice

Prólogo.....	4
Introducción.....	5
Objetivos del estudio.....	7
Dimensiones y subdimensiones.....	9
Resumen.....	10
Resultados	
La percepción de los estudiantes	15
La percepción de los maestros	41
Discusión sobre los resultados	
La convivencia escolar vista desde cuatro ópticas	60
Reflexión final	
Educar para la convivencia escolar pacífica: principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo	72
Apéndice	
Cuestionario de estudiantes	88
Cuestionario de maestros	94

Prólogo

Ángeles Molina Iturrondo
Decana de la Facultad de Educación,
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras,
agosto 2008

Es indudable que un clima de paz y de sosiego en la escuela es indispensable para fomentar el aprendizaje pleno. Una reciente investigación auspiciada por la UNESCO concluye que el clima escolar ejerce una influencia importante en las ejecutorias de los alumnos en América Latina más allá de los factores socioeconómicos. Además, dicho clima escolar contribuye a reducir la brecha en el aprovechamiento académico, vinculada a las desigualdades económicas. Estos hallazgos y la presunción que los sustenta justifican plenamente el investigar las perspectivas de los estudiantes y de los docentes sobre las relaciones humanas y la convivencia en las escuelas de Puerto Rico. ¿Cuáles son los tipos de conflicto y sus causas que emergen en los escenarios escolares? ¿De qué manera pueden enfrentarse? Este fue el foco de atención del estudio sobre convivencia escolar que auspició la Fundación SM en Puerto Rico durante el año 2006-2007 y que se recoge en esta publicación.

Este estudio es pertinente por varias razones. Abordó el análisis de un problema serio para la sociedad puertorriqueña con la documentación de cinco dimensiones: clima escolar, agresión y maltrato, conflictos, entorno y valores de los alumnos. En el estudio participaron estudiantes y maestros de escuelas públicas y privadas de diversas características. La muestra constó de 50 escuelas, de las cuales 33 eran públicas y 17, privadas. Esto representó la participación de 6,000 estudiantes del nivel intermedio y del secundario, de los cuales la mayoría representaba a las escuelas públicas.

Los hallazgos generales apuntan a un estado generalizado de satisfacción de los maestros y los estudiantes con el clima escolar. No obstante, aproximadamente una tercera parte de los maestros informó percibir agresiones verbales entre los estudiantes, y el 88 por ciento expresó que los estudiantes le han faltado al respeto. Por su parte, los estudiantes informaron que casi la mitad de los maestros los ridiculiza.

Estos resultados son preocupantes, particularmente por la influencia que se presume ejerce el clima de convivencia en el aprendizaje. Ante el cuadro de rezago en el aprovechamiento académico que presenta más de la mitad del estudiantado en Puerto Rico, y la tendencia a la baja en las puntuaciones de la prueba de admisión a la universidad que ha administrado el *College Entrance Examination Board* durante los pasados 15 años, urge reflexionar sobre los resultados de esta investigación. Pero la sola reflexión no es suficiente; como sociedad, estamos obligados a tomar medidas a corto y a largo plazo para transformar el clima de convivencia en las escuelas, a los fines de que proporcione las condiciones ideales de paz y respeto que fomenten el aprovechamiento académico.

Introducción

La convivencia escolar constituye la interrelación entre los diferentes miembros de una comunidad escolar, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes. Este concepto no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los grupos que conforman la población escolar. Es por tanto una construcción colectiva y responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, sin excepción.

La calidad de la convivencia en la escuela es un antecedente decisivo de la convivencia ciudadana, en tanto la comunidad educativa constituye un espacio de convivencia interpersonal y social que sirve de modelo y que da sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país. Por ello, una de las mejores formas de avanzar en el desarrollo de la democracia es reconocer la importancia de educar en el ámbito de la convivencia.

La sociedad actual demanda que la escuela ponga énfasis en la convivencia escolar democrática, como una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores del diálogo, el respeto y la solidaridad. Una escuela que brinde a sus integrantes oportunidades para expresarse, participar, decidir y ejercer responsablemente su libertad estará apoyando a los estudiantes en la búsqueda de su identidad e integración social, en la definición de su proyecto de vida, en el logro de su autonomía y en el desarrollo de actitudes democráticas.

La convivencia consiste en gran medida en compartir. Y a compartir se aprende: a compartir tiempo, espacios, logros, dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia son la base del futuro ciudadano. Aprender a vivir juntos, de acuerdo con la UNESCO, es uno de los pilares de la educación para el siglo XXI, porque sobre esa base se construyen la ciudadanía, el capital social, la calidad del país en el futuro y la posibilidad del entendimiento entre los pueblos.

En los últimos años, se ha generado en la sociedad una sensación de deterioro de la convivencia, de la cual no se libra la escuela. A esta perspectiva se han sumado los medios de comunicación, dando cuenta de diversos conflictos ocurridos en planteles escolares. La información reseñada por los medios de comunicación señala el aumento de la violencia y de los conflictos, sin situar el problema en un marco más amplio de análisis sobre las formas de convivencia en el espacio educativo.

La convivencia es más que la ausencia de conflictos. Y el conflicto no es —en sí mismo— un fenómeno negativo aunque, si no se resuelve adecuadamente, puede ocasionar situaciones negativas. No obstante, si se resuelve armoniosamente, el conflicto puede originar nuevos y fructíferos aprendizajes. Por eso resulta necesaria la convergencia de todas las energías, para procurar que los estudiantes busquen y encuentren soluciones positivas a las situaciones. La escuela puede proporcionar un marco de relaciones que reduzca la aparición de comportamientos violentos o, por el contrario, que los facilite.

Frente a esta realidad, se torna imprescindible comprobar en qué medida es real el deterioro que se le adjudica a la convivencia escolar. Para ello, se requiere contar con datos que reflejen la opinión de los elementos principales de este sistema: los profesores y los alumnos, para luego trasladar esa opinión a un universo mayor.

¿Qué hacer una vez se conoce el clima de convivencia que existe en las escuelas? Ser conscientes de la situación es el primer paso de un largo proceso. Continúa con el análisis de los datos y la elaboración de iniciativas educativas centradas en la prevención y en el mejoramiento del clima y las relaciones humanas en la escuela.

Una investigación similar a esta ya se realizó en España, Chile, México y Brasil. El fin, a largo plazo, es realizar un estudio comparativo de la convivencia escolar en Iberoamérica. En Puerto Rico, la Fundación SM ha contado con la colaboración del Departamento de Educación y la participación de la Asociación de Educación Privada, las Superintendencias de Escuelas Católicas de Puerto Rico y la Unión de Escuelas Adventistas de Puerto Rico.

Nuestro interés ha sido indagar sobre el clima escolar puertorriqueño: los conflictos que atraviesa y su raíz. Consecuentemente, podrán encauzarse iniciativas que conviertan los conflictos en situaciones de aprendizaje y en puntos de partida para encontrar soluciones.

Objetivos del estudio

Objetivos generales

- Conocer y contrastar las opiniones de estudiantes y maestros de educación secundaria sobre los factores que influyen en la convivencia escolar, y la importancia que les dan.
- Conocer y contrastar las causas que estos colectivos atribuyen como origen de los distintos tipos de conflicto que habitualmente se producen en los centros escolares, así como las soluciones que consideran más adecuadas.
- Identificar aquellos factores que maestros y estudiantes señalan como facilitadores de la convivencia escolar y los que la dificultan.
- Reunir información relevante para la elaboración de políticas educativas orientadas a mejorar la convivencia escolar y a prevenir la violencia.
- Favorecer el debate en la comunidad educativa sobre la convivencia en los centros escolares, sus condicionantes y las estrategias más adecuadas para generar un clima integrador.

Objetivos específicos

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes y los maestros sobre el clima de la escuela.
- Determinar los tipos de conflicto en la escuela.
- Caracterizar el maltrato entre compañeros.
- Identificar conductas agresivas del profesorado hacia los alumnos.
- Identificar conductas agresivas de los alumnos hacia los profesores.
- Determinar las causas de los conflictos en la escuela.
- Definir la forma prevaleciente de abordar los conflictos escolares.
- Caracterizar las estrategias empleadas en la solución de conflictos.
- Describir el entorno sociofamiliar de los alumnos encuestados.
- Proponer mecanismos de prevención de la violencia en la escuela.

Metodología

La investigación incluye dos estrategias metodológicas: una metodología descriptiva de carácter cuantitativo por medio de cuestionarios y otra cualitativa, con entrevistas a un grupo de maestros y directores.

El estudio se dividió en dos fases. En la primera fase se realizaron dos encuestas: una a estudiantes de escuela intermedia y superior de todo el País, de los grados de séptimo a undécimo, y otra a maestros de los mismos planteles. La segunda fase incorporó a un grupo focal de maestros y directores, para contrastar la información obtenida de los cuestionarios.

La muestra

El universo incluye todas las escuelas intermedias y superiores del País. La muestra es representativa de la población educativa nacional, y está segmentada de acuerdo con la titularidad del centro (público o privado). Las encuestas se desarrollaron en 50 planteles entre abril y noviembre de 2006. La distribución de las escuelas fue la siguiente: 17 escuelas privadas y 33 públicas; 10 laicas y 7 religiosas; 15 rurales y 16 urbanas. Los encuestados fueron 6,100 estudiantes y 500 maestros. El error muestral, cuyo nivel de confianza es de 95%, es de 1.3% en el caso de los estudiantes y 4.4% en el caso de los maestros.

Dimensiones y sub-dimensiones

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Clima escolar	• Valoración de las relaciones sociales
	• Valoración de las normas de disciplina
	• Valoración del orden del centro
	• Valoración de la participación
Agresiones y maltrato	• Agresiones entre estudiantes
	• Agresiones de maestros a estudiantes
	• Agresiones de estudiantes a maestros
Conflictos	• Evolución de los conflictos
	• Causas de los conflictos
	• Soluciones a los conflictos
Entorno	• Búsqueda de apoyo
	• Apoyo familiar
	• La escuela como apoyo
	• Factores de riesgo
Valores	• Actitudes de los estudiantes ante situaciones de conflicto

Resumen

Esta investigación recaba información particularizada sobre las percepciones de maestros y estudiantes en torno a la convivencia y las situaciones de conflicto en la escuela. Intentaremos destacar del estudio los datos más relevantes.

Un primer dato de interés es que tanto los maestros como los estudiantes se sienten bien en la escuela. Califican de manera positiva el clima escolar, consideran que hay buena comunicación entre los diferentes colectivos y que las escuelas son, en general, lugares seguros. Los estudiantes piensan que la escuela es importante para su desarrollo personal y social, así como para el aprendizaje de valores. Esta información, de partida, nos hace pensar en una comunidad escolar con un entorno favorable, un buen ambiente en el que prevalece la sana convivencia; una conclusión que, aun siendo cierta en general, habremos de matizar en su momento.

El 62% de los estudiantes y el 70% de los maestros consideran que las normas de su escuela son adecuadas. La mayoría coincide en que estas normas, claras y bien comunicadas desde principio de curso, permiten que se trabaje bien y que haya una convivencia adecuada. También concurren los estudiantes y los maestros en que las normas se aplican por igual en todos los casos.

En términos generales, hay una clara percepción de orden en las escuelas, lo cual favorece la convivencia; esta percepción se da en el 67% de los maestros y el 65% de los estudiantes. La percepción de orden es mayor cuando se atribuye al salón de clases, aunque aquí se marcan diferencias significativas entre la percepción de orden de los maestros, que es de 90%, y la de los estudiantes, que es de 77%.

Casi la mitad de los estudiantes y un 60% de los maestros consideran que se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes a la hora de resolver problemas en la escuela. Este porcentaje aumenta cuando se refiere al propio salón de clases, al igual que ocurría con la categoría de percepción de orden. Cerca del 90% de los maestros llega a afirmar que ha elaborado con los estudiantes, a principio de curso, una limitada serie de normas que aplican habitualmente. Los estudiantes, en cambio, son más críticos con esta afirmación: no suman 70% los que la comparten.

Aquí podemos ver que tanto estudiantes como maestros consideran que el clima escolar es bastante positivo en todos sus aspectos. El aspecto en el que más diferencias hay entre los maestros y los estudiantes, y es peor valorado, es la participación que tienen en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela. Parecería que los estudiantes reclaman más participación en las decisiones que se tomen en la comunidad educativa.

En el aspecto de las agresiones, podemos concluir que uno de cada cinco estudiantes ha sufrido agresiones verbales de compañeros (proferirle insultos, ridiculizarlo, o ponerle sobrenombres); un 30% de los maestros reporta haber visto este tipo de agresión con mucha frecuencia. Menor es la incidencia de rechazo (experimentada por el 14% de los estudiantes y presenciada con mucha frecuencia por el 12% de los maestros) y el robo o destrozado de sus pertenencias (12% de los estudiantes y 10% de los maestros). Incidencia aún menor tienen las agresiones físicas, los chantajes y amenazas o el acoso sexual.

Es muy baja la incidencia de agresiones de maestros a estudiantes. Los estudiantes no reportan casos de acoso sexual o intimidación física de parte de sus maestros, aunque un 5% de los maestros dice haber visto instancias de ese comportamiento. Uno de cada 10 estudiantes o menos siente haber sido ridiculizado, insultado, intimidado o que uno de sus maestros le tenga manía. En cambio, estos resultados difieren mucho entre los maestros, cuyos porcentajes son mucho más altos: alcanzan casi un 50% aquellos que han visto a un compañero maestro ridiculizar a un estudiante.

Donde las diferencias en toda la investigación son mayores es en el apartado de las agresiones de estudiantes a maestros. Menos de uno de cada diez estudiantes reconoció haber agredido a sus maestros faltándoles el respeto, con conductas que les impidieran dar la clase, robándoles, rompiéndoles sus pertenencias o agrediéndolos físicamente. En cambio, un 90% de los maestros reportaba faltas de respeto de sus estudiantes, más de un 80% había sufrido situaciones que les impedían dar clases, a un 60% le habían robado o destrozado sus pertenencias y más de un 15% dijo haberse sentido agredido alguna vez.

De todas las dimensiones analizadas en la investigación, la relacionada con agresiones y maltrato presenta las diferencias más notorias entre ambos colectivos. Si bien no hay muchas discrepancias en la percepción de violencia entre los estudiantes, estas son mucho mayores cuando uno de los actores es el maestro, sea como agresor o como víctima. Los estudiantes reportan una incidencia muy baja de violencia en maestros; en cambio, los maestros declaran haber visto a sus compañeros maltratar a estudiantes con mayor frecuencia. Más claras resultan las diferencias cuando los maestros son víctimas de maltrato: solo uno de cada diez alumnos reconoce algún tipo de agresión contra los maestros, mientras que estos dicen haber experimentado todos los tipos de violencia (excepto la agresión física). Probablemente, haya que profundizar en lo que cada uno de los colectivos define como “agresión verbal”, “agresión física” o “falta de respeto”, para entender estas importantes diferencias.

Prácticamente, la mitad de los encuestados (en ambos colectivos) percibe que los conflictos en la escuela han aumentado en los últimos años; la otra mitad considera que no han aumentado. No está claro si en los centros en los que se percibe un aumento de los conflictos, estos surgen dentro de la escuela o, por el contrario, provienen de la comunidad. En conjunto, estas respuestas parecen validar la idea de que las escuelas en sí no son focos de conflicto, sino más bien, microcosmos que reflejan las situaciones de las comunidades de donde provienen los estudiantes o donde se desenvuelven.

Existe una coincidencia entre ambos colectivos al atribuir más responsabilidad a los estudiantes por el origen de los conflictos. Ambos lo adjudican a causas similares: estu-

diantes muy conflictivos, estudiantes acostumbrados a hacer lo que quieren en casa o que no respetan la autoridad de los profesores. Solo uno de cada cinco encuestados atribuye los conflictos a maestros que eluden sus responsabilidades (respuesta más común entre los maestros) o a maestros demasiado intolerantes o que no saben mantener el orden (respuestas más comunes entre los estudiantes).

En cuanto a la solución de conflictos, la mayoría de los encuestados considera que se resuelven de manera justa, aunque es mucho más alto este porcentaje entre los maestros (70%) que entre los estudiantes (58%). Estas diferencias aumentan de un modo significativo cuando comparamos las formas de resolver los conflictos: para los maestros, la alternativa del diálogo entre las partes dobla a la de resolución por medio de castigos y sanciones; para los estudiantes, en cambio, los porcentajes son muy similares para ambas categorías.

Como conclusión de los conflictos, podemos afirmar que hay acuerdo en que su origen se debe más a la actitud de algunos estudiantes que a la de los maestros. Mayores son las discrepancias en la forma de solucionarlos, mucho más justa y centrada en el diálogo para los maestros que para los estudiantes.

Otra de las dimensiones evaluadas en el estudio es el entorno del estudiante y dónde pide y recibe apoyo cuando lo necesita: la familia, la escuela, maestros o amigos. Igualmente, se midieron factores de riesgo, como consumo de drogas, alcohol o posesión de armas.

Al preguntar a los estudiantes adónde acuden cuando tienen problemas, el resultado —como es de esperar en esta etapa de desarrollo— apunta a que acuden mucho más a sus pares y amigos que a sus maestros o familiares. En cambio, reconocen que los adultos (sus familias y maestros) les ofrecen más ayuda que los amigos.

La gran mayoría de los estudiantes entiende que su desempeño escolar es importante para su familia y que esta les ayuda en las tareas escolares. Este dato contrasta con la visión de los maestros: la mitad de estos considera que hay muy poca comunicación entre padres e hijos, y más de la mitad piensa que los padres no se interesan en el desempeño de sus hijos y no les ayudan en las tareas escolares. Esta variable es muy relevante para los resultados del estudio, ya que influye significativamente en las opiniones de los estudiantes sobre el funcionamiento escolar y lo que esperan de los maestros. Usualmente, a menor percepción de interés y participación por parte de sus familias, peores son sus evaluaciones del funcionamiento escolar.

Los maestros consideran que la escuela es un buen apoyo para los estudiantes: cuatro de cada cinco entienden que en la escuela se da mucha importancia a enseñar a los estudiantes a relacionarse de forma positiva con los demás. Los estudiantes están de acuerdo en su mayor parte: consideran que la escuela es importante para adquirir valores y para su desarrollo personal y social. Además, expresan que en sus escuelas se da importancia a relacionarse adecuadamente con los demás. En cambio, el 65% de los estudiantes no cree que la escuela le enseñe a enfrentar los problemas que pueden surgir entre las personas. Es posible que los estudiantes piensen que la escuela tiene la preocupación y valora las buenas relaciones, pero que no sabe cómo enseñar a tener esas buenas relaciones.

Al centrarnos en los factores de riesgo, encontramos que casi el 20% de los estudiantes tiene amigos que consumen alcohol semanalmente o más y un 15% tiene amigos que consumen drogas con esa frecuencia. Los maestros reportan menor frecuencia de consumo de sustancias tóxicas por parte de los estudiantes, pero parecen estar más preocupados por la frecuencia con la que se dan casos de violencia intrafamiliar. Formar parte de grupos de riesgo por consumo de drogas o alcohol influye significativamente en los resultados del estudio. Se puede comprobar en el cruce de variables que los peores resultados en todos los factores analizados desde el punto de vista de la sana convivencia los ofrecen los estudiantes que participan en estos grupos de riesgo.

El entorno nos ofrece también algunas conclusiones interesantes: la gran discrepancia entre el apoyo familiar percibido por los estudiantes y los maestros es uno de ellos. Otro dato muy relevante es la percepción de los estudiantes de que, aunque los temas relacionados con la convivencia son importantes en la escuela, no se les enseña a enfrentar problemas interpersonales. El tercero es la relevancia de pertenecer a grupos de riesgo para el resto de las variables del estudio.

En una última parte de la encuesta, se enfrenta a los estudiantes a situaciones en las que deben manifestar sus valores mediante las respuestas. Descubrimos que los encuestados manifiestan tener bastante clara la responsabilidad que toca a los estudiantes respecto a situaciones de mala conducta, y atribuyen mayoritariamente la responsabilidad de la mala conducta de los estudiantes a estos y no a sus maestros. Igualmente se sienten responsables de la búsqueda de soluciones cuando ocurren problemas entre compañeros continuamente.

Hay también un reconocimiento del valor de la individualidad y la dignidad frente a la presión de grupo, lo que no necesariamente significa que tomen siempre la mejor decisión: más de una quinta parte de los estudiantes dice que lo peor es no tener amigos, lo que los lleva a comportarse de forma distinta de como les gustaría.

Es llamativa la reacción de los estudiantes ante actos de vandalismo en las escuelas. Es alto el porcentaje de estudiantes encuestados que no rechazan estos actos o incluso participan en ellos. Se desprende que no sienten que la escuela les pertenezca y la integridad física de la propiedad no les preocupa tanto como las relaciones.

Finalmente, encontramos algunas variables que influyen claramente en los resultados de la investigación. Los estudiantes que presentan menor confianza en la escuela reportan mayores problemas con sus maestros, han sufrido y provocado más violencia, se sienten menos integrados, perciben mayor injusticia en la solución de conflictos y creen que no se les permite participar en la solución de los problemas en la escuela. A su vez, estos estudiantes participan en al menos uno de los siguientes grupos:

- los que se relacionan con grupos de riesgo por consumo de drogas o alcohol;
- los que afirman que en sus familias no hay interés por su rendimiento escolar y que no reciben apoyo para hacer sus tareas;
- los que se consideran malos estudiantes.



RESULTADOS, LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Condiciones de vida y trasfondo familiar de los encuestados

El estudio contó con una muestra estadísticamente representativa de estudiantes de escuela pública y privada de niveles intermedio y superior. La muestra arroja datos de interés respecto a las condiciones de vida y el trasfondo familiar que predomina en esta población.

Las respuestas relacionadas con estándar de vida apuntan a niveles generalizados en la mayor parte de la sociedad puertorriqueña, como es la posesión de un carro (68.1%). No obstante, este dato contrasta con la información del Negociado del Censo (2005), que ubicó al 44% de la población por debajo del nivel de pobreza.

Gráfico 1: Indicadores de condición socioeconómica de los estudiantes

La familia tiene carro.	68.1%
No tiene que compartir su habitación.	60%
Recibe semanalmente alguna cantidad de dinero para gastos personales (para la mayoría no sobrepasa los \$10.00).	93%

En cuanto al acceso a la tecnología, casi siete de cada diez estudiantes tienen televisión por cable o satelital en la casa, y tres cuartas partes de la muestra dice que en su hogar hay una computadora. Sin embargo, la presencia de la computadora no es garantía del uso de la Internet, pues la proporción de los que tienen acceso a dicha red es de 55% (superior a la de la población general del País, cuyo acceso alcanza el 19% según un estudio de Transnational Tradeways).

Gráfico 2: Indicadores de acceso a tecnologías de información

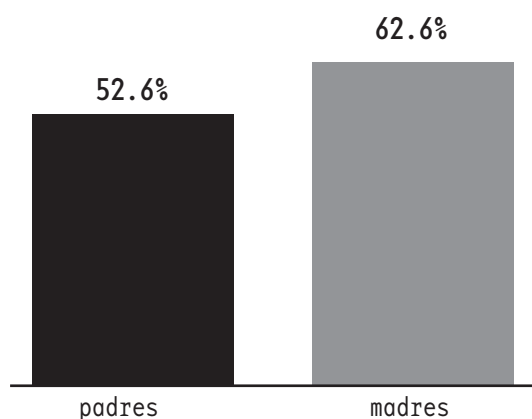
Hay televisión por cable o satélite en su hogar.	68.3%
Hay computadora en su hogar.	75.4%
Hay acceso a la Internet en su hogar.	55%

En la mitad de los hogares se compra o se recibe el periódico todos los días o casi todos. Sin embargo, una tercera parte dice que nunca o casi nunca se compra el periódico en su casa.

Educación de los padres

Poco más de la mitad de los estudiantes proviene de padres con escolaridad de nivel superior o universitario. Independientemente de este nivel de escolaridad, cuatro de cada diez estudiantes indicaron que su madre es ama de casa.

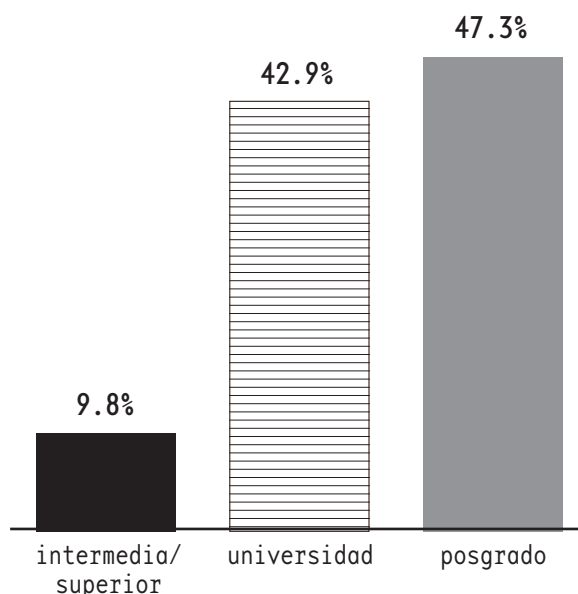
Gráfico 3: Estudios universitarios- madre / padre



Metas académicas de los estudiantes

La proporción de estudiantes cuya meta educativa se limita a la escuela superior es reducida. Cerca de la mitad de los estudiantes desea realizar estudios de posgrado, levemente por encima de aquellos cuya meta es el bachillerato.

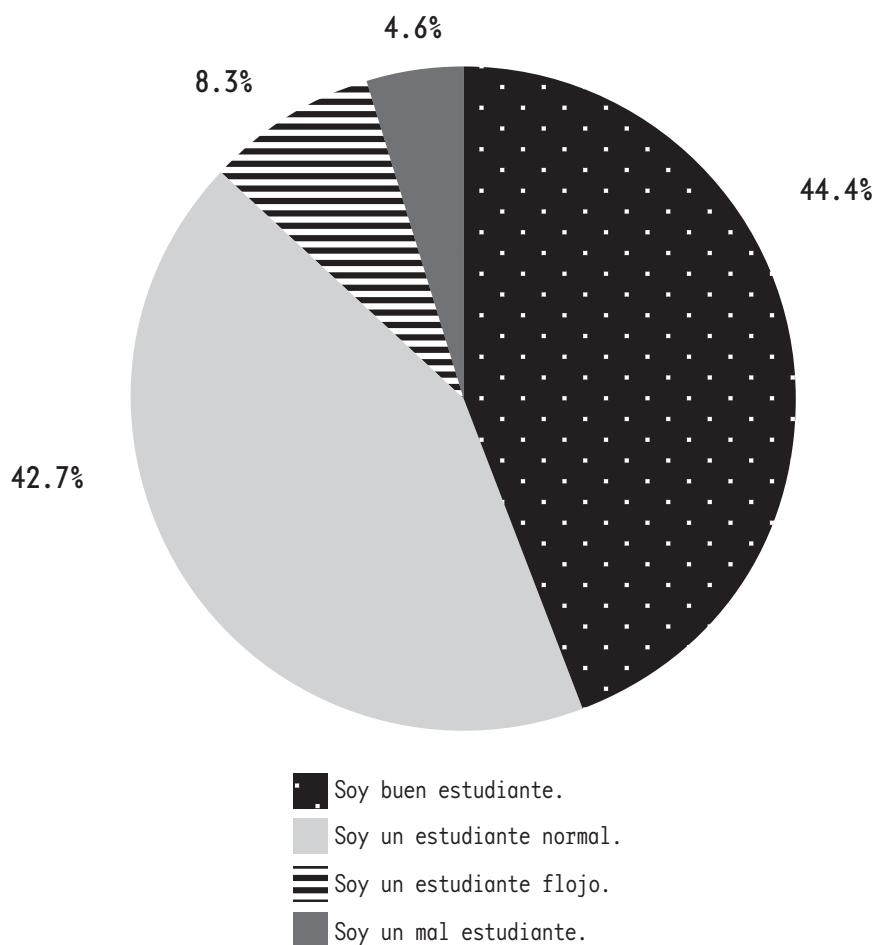
Gráfico 4: Nivel educativo al que aspiran



Se percibe una actitud favorable hacia el aprendizaje en su versión estrictamente escolar (por ejemplo, hacer tareas), que no necesariamente se traduce en una apertura significativa a otras estrategias de aprendizaje y de enriquecimiento cultural. Siete de cada diez participantes confirman que tienen un lugar fijo para hacer sus tareas escolares, pero en contraste, la mitad de los encuestados dice que en su casa hay menos de cincuenta libros que no sean sus textos escolares.

Aun así, en términos generales, la mayoría se considera buen estudiante.

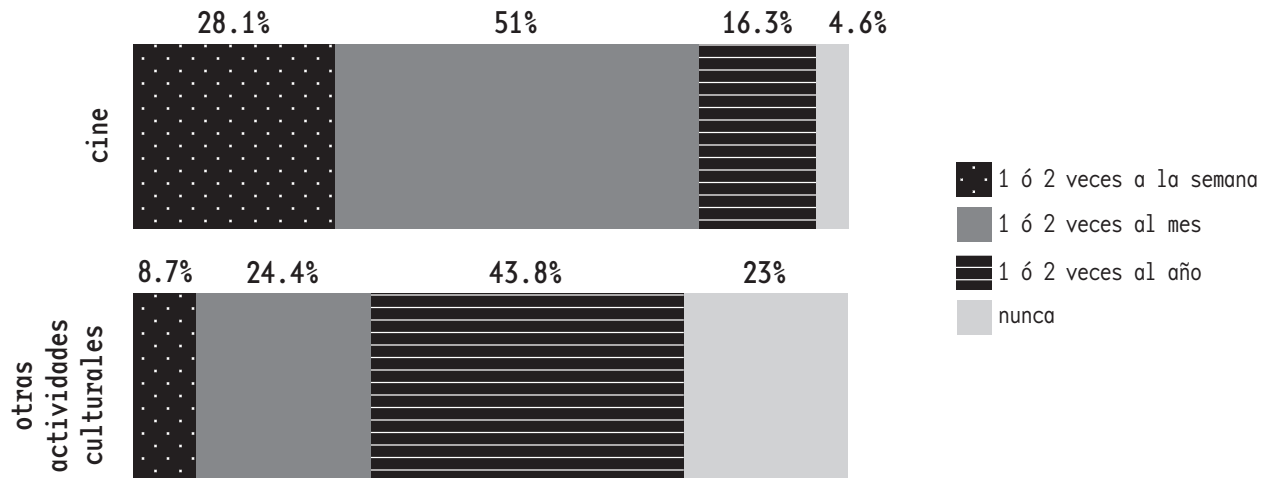
Gráfico 5: Autopercepción como estudiante



Experiencias culturales fuera de la escuela

En la línea de otras experiencias educativas, cerca de siete de cada diez estudiantes no asisten a cursos ni a actividades extracurriculares de ningún tipo (la pregunta ofrecía ejemplos de actividades deportivas, culturales, tecnológicas). Además, la frecuencia de asistencia a actividades culturales (teatros, museos, conciertos, exposiciones) es limitada. Habría que considerar el menú de ofertas de este tipo en Puerto Rico y sus costos para poner en contexto esta respuesta, al igual que aquella en que la mitad de los participantes dijo ir al cine una o dos veces al mes (51%).

Gráfico 6: Frecuencia de actividades extracurriculares



La influencia de los medios de comunicación

En cuanto a la percepción del impacto de los medios de comunicación masiva en los valores de los jóvenes, los participantes no muestran una tendencia marcada.

Gráfico 7: Influencia de los medios de comunicación en los valores de los jóvenes

Los medios tienen bastante influencia o mucha.	34.8%
Los medios tienen alguna influencia.	30%
Los medios tienen poca influencia o ninguna.	35.3%

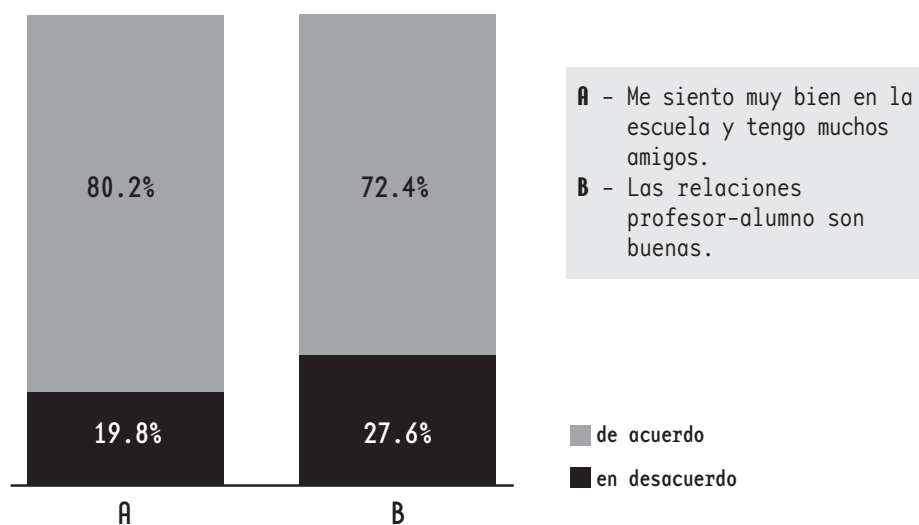
Clima escolar

Relaciones

Una primera medida de la calidad de la convivencia en el ambiente escolar es cuán satisfechos y contentos se sienten los estudiantes con las relaciones interpersonales. Esta investigación evidencia niveles altos de satisfacción entre los participantes, con ocho de cada diez estudiantes de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “me siento muy bien en la escuela y tengo muchos amigos”.

Igualmente, la gran mayoría dice que en su escuela las relaciones entre profesores y alumnos son buenas, lo que se considera otra señal positiva de su apreciación del ambiente escolar.

Gráfico 8: Las relaciones interpersonales en la escuela

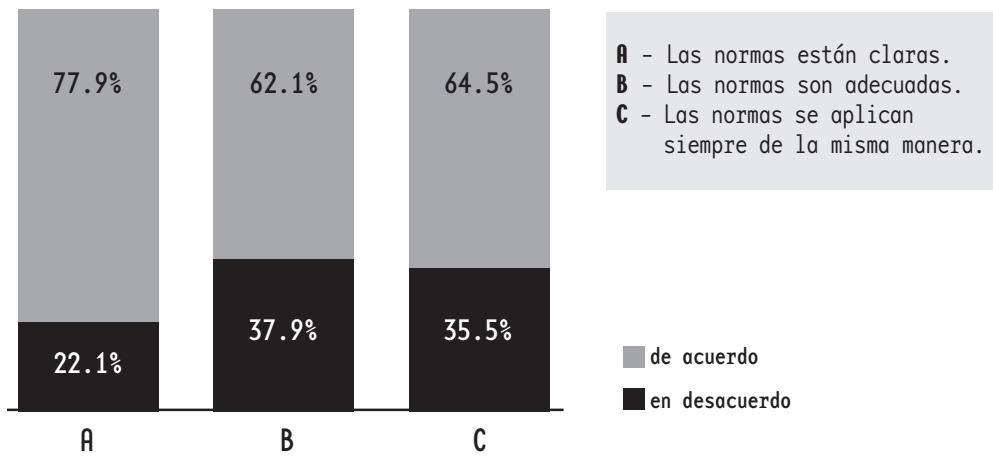


En el grupo focal con maestros y directores hubo una clara coincidencia con estas afirmaciones y hay que destacar que las relaciones entre estudiantes y maestros son aún mejores con relación a los estudiantes de escuela superior. Hicieron también hincapié en que la disconformidad con las relaciones en el plantel suele provenir de los padres más que de los propios estudiantes.

Normas

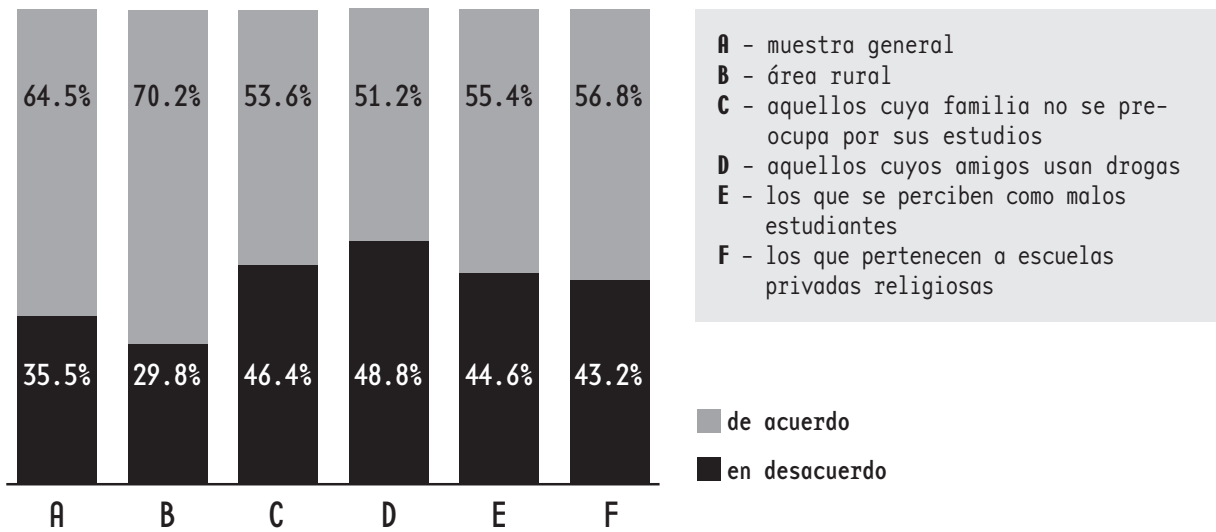
Un poco más de tres cuartas partes coincide en que en su escuela “se aseguran de que las normas de convivencia queden claras desde el inicio del año escolar”. A esto se añade que dos terceras partes de los estudiantes considera adecuadas las normas de la escuela, lo que sugiere una visión positiva sobre la aplicación de normas de conducta. Esto es importante, pues la primera condición para seguir una regla es conocerla y entenderla. Además, la mayoría también opina que los profesores siempre aplican las normas de la escuela de la misma manera.

Gráfico 9: Las normas de la escuela



Hay que señalar que la visión de un profesorado justo en la aplicación de las normas muestra variaciones leves en segmentos específicos.

Gráfico 10: ¿Se aplican adecuadamente las normas en la escuela? (variaciones en percepción de aplicación de normas por profesores)



Mientras se registra una mejor percepción del profesorado, por la aplicación adecuada de las normas, entre los estudiantes del área rural, la impresión de equidad es menor entre otros subgrupos:

- los que dicen que su familia no se preocupa por sus estudios;
- aquellos en círculos de alto riesgo (sus amigos usan drogas);
- los que se catalogan como malos estudiantes;
- los estudiantes de escuelas privadas religiosas.

Aunque las diferencias no son extremas, habría que plantearse si en estos grupos se dan conductas que ameriten la aplicación de normas según los criterios de sus maestros y que susciten en los estudiantes una sensación de injusticia, de forma que levanten acusaciones de arbitrariedad por parte de los maestros. En el caso de las escuelas religiosas, habría que comprobar si esta percepción se desprende de la opinión generalizada de que estas suelen tener más normas y ser más estrictas en su aplicación.

En el grupo focal de maestros y directores se revelaron algunas claves relacionadas con las normas:

- Destacaron de forma unánime la importancia de la dirección de la escuela en la aplicación de las normas.
- Identificaron la falta de experiencia de los maestros más jóvenes como responsable de buena parte de las dificultades para mantener el orden en el salón de clases. Atribuyeron esto a que en las facultades de Educación no se enseñan dinámicas de grupo ni modos de manejar a los grupos de estudiantes.
- Resaltaron también que los estudiantes suelen cuestionar normas que no tengan que ver con el proceso de aprendizaje, como pueden ser el uso de pantallas en los varones o el largo de las faldas.

Orden

En términos generales, la mayoría de los estudiantes dijo que en su escuela existe orden. Aun así, no deja de llamar la atención que una tercera parte difiera por estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha afirmación.

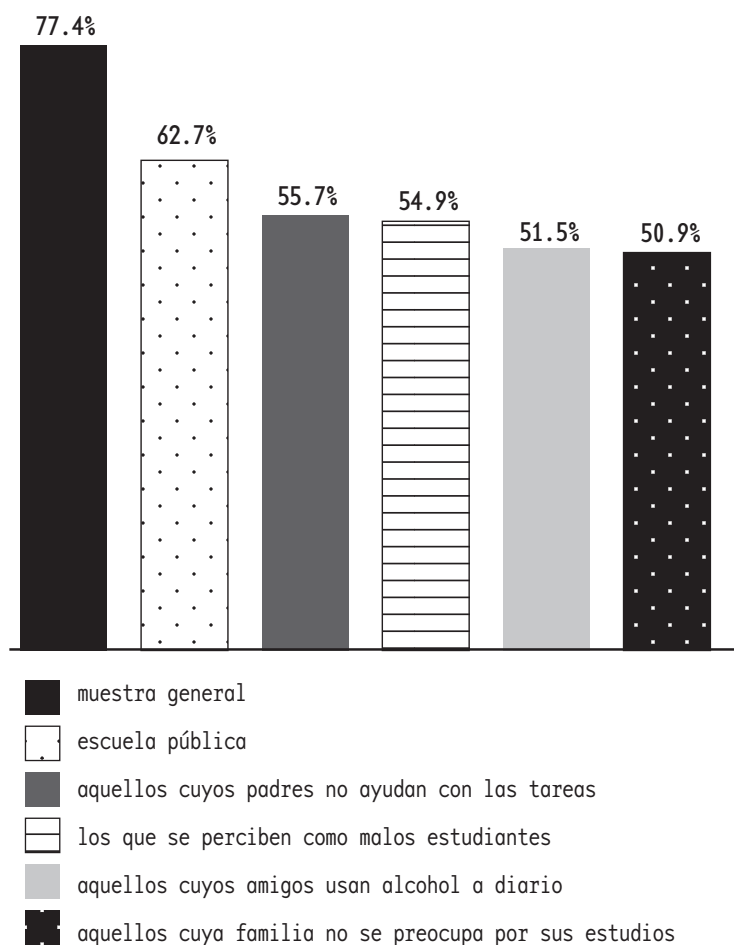
Por otro lado, la percepción de orden es mayor dentro del salón de clases en comparación con todo el plantel.

Gráfico 11: Premisas sobre orden

	de acuerdo	en desacuerdo
En esta escuela existe orden.	65%	35%
Los profesores mantienen el orden en la clase.	77.4%	22.6%

Al analizar la evaluación que los estudiantes hacen de los maestros en su función de mantener el orden en la clase, se puede confirmar la impresión general de los participantes de que en sus clases hay orden. Ello, a pesar de algunas diferencias leves en varios segmentos.

Gráfico 12: Los profesores mantienen orden en clase



- No hay diferencia significativa por grado, por sexo ni por zona (urbana o rural), y la mayoría afirma estar de acuerdo con esta premisa.
- Hay una diferencia leve entre los estudiantes de escuela pública y los de escuela privada —sea religiosa o laica— que señala que la percepción de orden es un poco menor en las públicas.
- La impresión de orden es menor entre los estudiantes que dicen que su familia se preocupa poco o nada por sus estudios, aquellos a quienes sus padres no ayudan con las tareas escolares, los que se catalogan a sí mismos como malos estudiantes y aquellos cuyos amigos consumen alcohol a diario o casi a diario. Si bien en estos subgrupos la cantidad de estudiantes que dicen que hay orden en su escuela no baja del 50%, puede atisbarse una tendencia de descenso en comparación con la muestra general.

Participación

El nivel de participación estudiantil en la solución de conflictos y en la elaboración de las normas es uno de los indicadores para el diagnóstico del clima escolar.

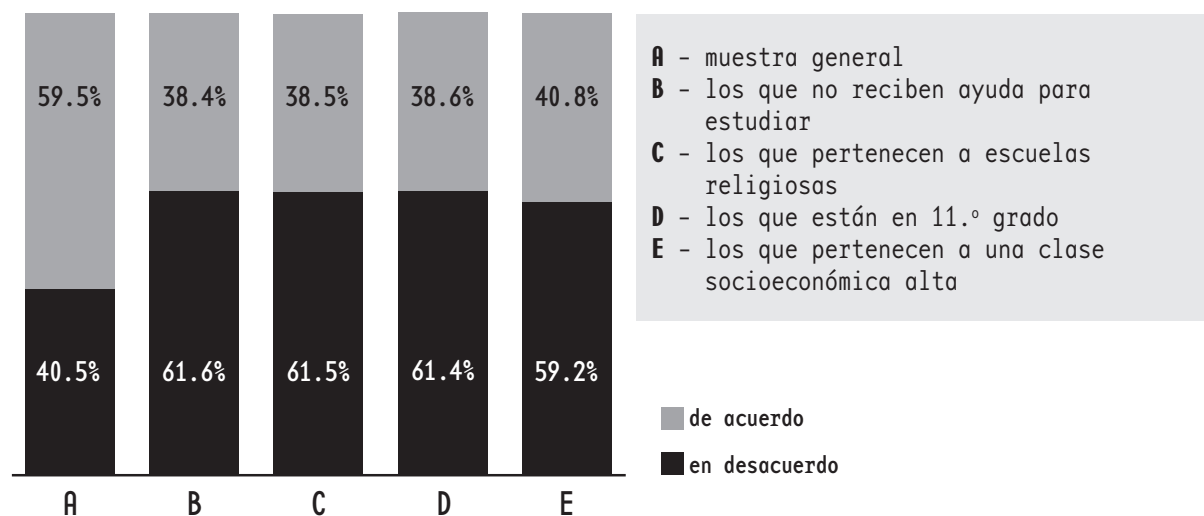
Gráfico 13: Premisas de participación

	de acuerdo	en desacuerdo
En la escuela se consideran las opiniones de los estudiantes para resolver problemas.	45.6%	54.4%
En mi clase se consideran las opiniones de los estudiantes para resolver problemas.	59.5%	40.5%
En las clases, los maestros y los alumnos preparamos las normas.	67.4%	32.6%

Cuando se trata de la escuela, los participantes tienen opiniones encontradas: los que creen que no se consideran las opiniones de los estudiantes son solo unos pocos más que los que perciben lo contrario.

Por otra parte, resulta interesante que, cuando se trata de su salón, aumenta el porcentaje de los que dicen que en su clase se consideran las opiniones de los estudiantes para solucionar problemas. Sin embargo, las visiones se trastocan al analizar ciertos subgrupos.

Gráfico 14: Se consideran las opiniones de los estudiantes para resolver los problemas

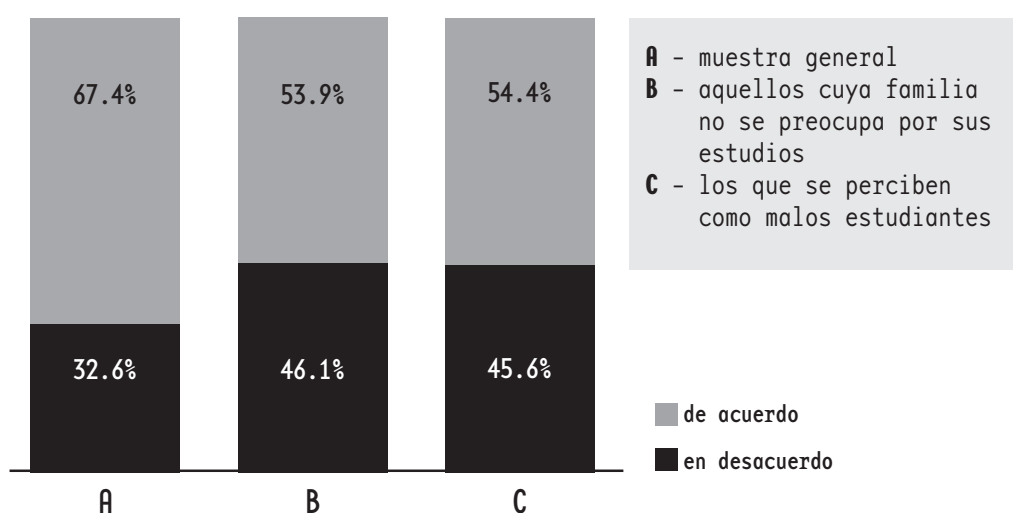


El porcentaje de los que opinan que no se considera a los estudiantes para resolver problemas aumenta en los siguientes subgrupos: los que no reciben ayuda para estudiar (61.6%), los de escuelas privadas religiosas (61.5%), los de mayor edad (grado 11: 61.4%), aquellos cuyas familias no se preocupan por sus estudios (59.2%) y los de contexto socioeconómico alto (59.2%).

Podría interpretarse, entonces, que si bien no hay una opinión unánime, entre la mitad de estos jóvenes sí existe una impresión que habría que auscultar más (y que se agudiza en ciertos subgrupos): para ellos, el hecho de que las normas se acuerden entre maestros y estudiantes no significa necesariamente que los adultos valoren la aportación de los estudiantes a la hora de solucionar problemas.

Lo mismo puede decirse respecto a la definición de las normas que se aplicarán en el salón de clases. Si bien cerca de siete de cada diez participantes dijeron que en sus clases los profesores y los alumnos elaboran un pequeño número de normas que se aplican habitualmente, se reflejan diferencias por subgrupos.

Gráfico 15: Existe participación estudiantil en la elaboración de normas



En algunos subgrupos disminuye en más de 10 puntos la porción de los que coinciden con que, en sus clases, estudiantes y maestros elaboran algunas normas, como sucede con los que entienden que su familia no se preocupa por sus estudios y los que dicen ser malos estudiantes, por ejemplo.

Una vez más vemos a una población dividida, que aun así apunta a que el apoyo familiar puede ser una influencia en las percepciones que los estudiantes tienen de la escuela. Sin poder definir mediante esta encuesta si es una relación de causa y efecto, estos resultados sí permiten mostrar la conexión de la experiencia familiar con la vida escolar.

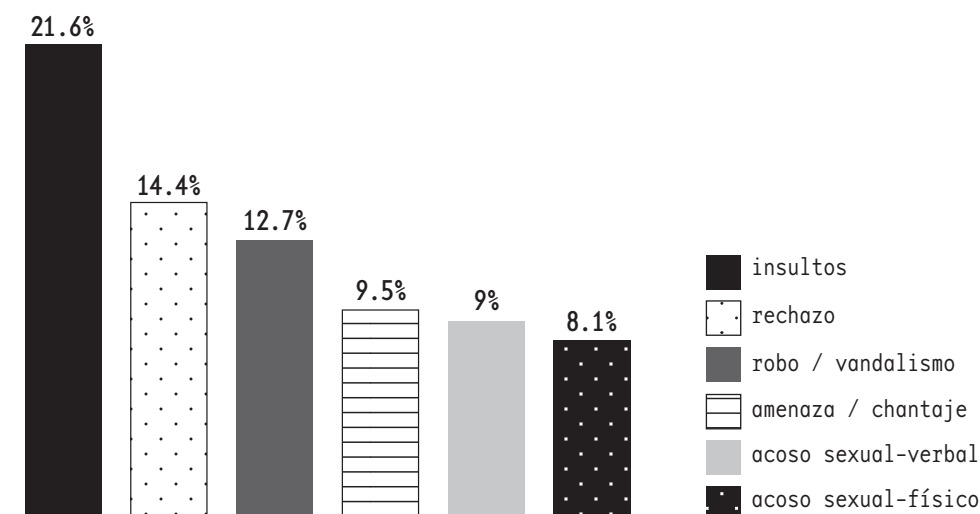
En el grupo focal de maestros y directores se hicieron aportaciones muy relevantes respecto a este tema: su impresión es que la mayoría de los maestros no dan suficiente participación a sus estudiantes a la hora de establecer las normas en el salón de clases. Sin embargo, cuando hay participación de los estudiantes, las normas son más claras para ellos. Y las cumplen más cuando participan en la definición de las sanciones contra los que no sigan las normas. Por otra parte, tienen la impresión de que las escuelas públicas son más participativas, probablemente porque en los colegios privados la dirección tiene más poder para tomar decisiones e implantar la política educativa.

Agresión y maltrato

Agresión entre estudiantes

Se midió la frecuencia con que los estudiantes han sido objeto de agresiones de diversos tipos, lo que reveló que una quinta parte de los encuestados ha sido agredida —física o emocionalmente— a menudo. Una tendencia constante es que los estudiantes con poco apoyo familiar (su familia no se preocupa por sus estudios) reportan mayor incidencia de agresiones de cualquier clase. Aun así, para ninguno de los tipos de agresión analizados llega a 40% el número de los que se identifican como víctimas.

Gráfico 16: Agresiones de las que han sido objeto los estudiantes



La agresión más común es la verbal: una quinta parte de los encuestados dice que los han insultado, se ha hablado mal de ellos o los han ridiculizado a menudo. Le sigue el sentirse ignorados o rechazados.

Gráfico 17: Insultados / ridiculizados

muestra general	21.6%
aquellos con poco apoyo familiar	30.5%
los estudiantes que se consideran flojos	33.8%

Gráfico 18: Ignorados / rechazados

muestra general	14.4%
aquellos con poco apoyo familiar	24.3%
alto riesgo / alcohol	26.1%

La tercera modalidad de violencia más común es el robo o destrozo de pertenencias (12.7%). Curiosamente, este tipo de violencia es levemente más común entre estudiantes de escuelas privadas religiosas: el 17.1% dice que le han robado o roto cosas, frente a un 10.5% de los estudiantes de escuela pública que alega lo mismo. En un grupo focal con maestros y directores, varios participantes adjudicaron esta respuesta al hecho de que en las escuelas privadas más estudiantes suelen llevar artículos de valor que denuncian como perdidos, robados o dañados por compañeros.

Menos del 10% de la muestra reclama haber sido amenazado o chantajeado (9.5%), acosado sexualmente de manera verbal (9%), golpeado (8.1%) o acosado sexualmente de manera física (6.2%).

Las situaciones de chantaje y de agresión física se multiplican significativamente entre los estudiantes con poco o ningún apoyo familiar (no se preocupan por sus estudios): el 22.1% reporta chantaje y el 21.4% dice que le han pegado.

También se preguntó a los estudiantes si han sido responsables de que algún compañero se sienta mal. A juzgar por las respuestas, los jóvenes suelen ser bastante considerados con sus pares o prefieren no admitir su conducta.

Gráfico 19: Estudiantes que han agredido a otros

insultar / ridiculizar	11.4%
ignorar / rechazar	11.2%
agredir físicamente	7.6%
amenazar / chantajear	7%
robar / romper cosas	6.2%

Sin embargo, varias conductas son más comunes entre los estudiantes con poco apoyo familiar. Por ejemplo, de los que dicen que su familia se preocupa poco o nada por sus estudios:

- 20.8% insulta a sus compañeros a menudo;
- 20.6% les pega a sus compañeros;
- 19.9% dice que acosa sexualmente de manera verbal;
- 19.6% los ignora o rechaza.

Lo mismo ocurre con los que tienen círculos de amistades con conducta de riesgo. Por ejemplo, el 18.6% de aquellos cuyos amigos consumen drogas, roban o rompen cosas de otros, y el 23.3% insultan o ridiculizan a otros. Los resultados son muy similares para los que están en círculo de riesgo por consumo de alcohol.

Cuando los estudiantes miden cuán atentos o ajenos están los docentes a los conflictos entre los estudiantes, la mayoría de los encuestados (64.4%) dijo que los maestros suelen enterarse cuando un alumno tiene problemas con otros.

Agresiones por maestros

En términos generales, la mayoría no adjudica a sus maestros conductas de violencia verbal. Muy pocos dicen que sus profesores los ridiculizan (8.4%), los intimidan con amenazas 8.9%, los insultan (10.2%) o les tienen mala voluntad (11.9%).

Los jóvenes con poco apoyo familiar (sus familias no se preocupan por sus estudios) se presentan a sí mismos como más propensos que el resto de los participantes a recibir insultos de los maestros (24.2%), a sentirse intimidados por estos (21.1%) y a percibir que los maestros les tienen mala voluntad (16.9%).

Así también ocurre con los que se catalogan como estudiantes flojos. Entre éstos, cuatro de cada diez (17.3% malos + 20.8% flojos = 38.1%) dicen que los maestros les tienen mala voluntad y alegan recibir insultos de su parte (20.5% malos + 22.3% flojos = 42.8%).

Gráfico 20: Estudiantes que opinan que los maestros los ridiculizan

muestra general	8.4%
estudiantes con poco apoyo familiar	24.2%

Gráfico 21: Estudiantes que opinan que los maestros los insultan

muestra general	10.2%
estudiantes que se conciben flojos	42.8%

Más allá de los conflictos generales con los maestros, se les preguntó si han tenido problemas por conductas específicas. Muy pocos han tenido problemas de conducta frecuentes, y el más común entre los señalados es el comportamiento que impida dar clase (9%). Le siguen las faltas de respeto a los maestros (6.5%), robar o romper material de la escuela (4.6%) y agredir a los profesores (3.5%).

El comportamiento que impide dar la clase es referido un poco más por aquellos cuya familia no se preocupa por sus estudios y los que se consideran malos estudiantes (19.9% en ambos casos), así como los que están en círculos de riesgo (19.8%, drogas; 19%, alcohol).

Conflictos

Evolución

El grupo no tiene una opinión mayoritaria sobre la evolución de los conflictos en la escuela. Casi la mitad de la muestra opina que en los últimos años han aumentado los conflictos en la escuela, y la otra mitad entiende lo contrario.

Gráfico 22: En los últimos años han aumentado los conflictos en la escuela

muy en desacuerdo / en desacuerdo	51.5%
de acuerdo / muy de acuerdo	48.5%

Causas

Ocho de cada diez estudiantes opinan que el origen de los problemas está en los estudiantes, con “los alumnos muy conflictivos” como la causa más común. Otras razones vinculadas a los estudiantes son el estar acostumbrados a hacer en casa todo lo que quieran y el no respetar la autoridad de los profesores.

Solo dos de cada diez ofrecen razones fundamentadas en la conducta de los maestros; por ejemplo, que son demasiado intolerantes con los alumnos o que no saben mantener el orden en la clase.

Gráfico 23: Causas de los conflictos en la escuela

alumnos muy conflictivos	44.2%
alumnos acostumbrados a hacer en casa todo lo que quieren	17.3%
alumnos que no respetan la autoridad de los profesores	16.7%
TOTAL – causado por estudiantes	78.2%
profesores demasiado intolerantes	12.4%
profesores que no saben mantener el orden en la clase	9.3%
TOTAL – causado por maestros	21.7%

Al evaluar las razones de los choques entre los maestros y los estudiantes, cuatro de cada diez alumnos les adjudican responsabilidad a los maestros, y tres de cada diez responsabilizan a los estudiantes: argumentan que abusan y llevan a los profesores a ponerse exigentes. Una cuarta parte considera que este tipo de situación es normal, por tratarse de dos mundos distintos.

Gráfico 24: Razones de choques entre maestros y estudiantes

La conducta de los alumnos lleva a los maestros a ponerse exigentes.	31.4%
TOTAL – causado por estudiantes	31.4%
Los profesores no se preocupan por sus alumnos; sólo cumplen su trabajo.	26.3%
Los profesores son autoritarios y no tienen en cuenta a los alumnos.	17.1%
TOTAL – causado por maestros	43.4%
Es normal: se trata de mundos distintos.	25.2%

Se les cuestionó, además, por qué hay grupos problemáticos a los que es muy difícil dar clases, y para esto tampoco hubo una respuesta mayoritaria.

Gráfico 25: Causas de los problemas que dificultan que se dé clase

alumnos que provocan desorden	32.9%
estudiantes conflictivos en la escuela y fuera de ella	25.9%
depende de los límites que pongan los profesores	21.2%
depende de que las normas estén claras	20%

La respuesta más común es la que evita las generalizaciones: “Depende, sobre todo, del tipo de estudiante que hay en el grupo; si genera mucho desorden, es muy difícil dar la clase”. Una cuarta parte de los alumnos opinó que no es un problema que se origine en la escuela. Los estudiantes conflictivos también suelen tener problemas en su familia o con los amigos. El resto se divide entre los que piensan que depende de que los maestros pongan límites y los que creen que es un asunto relacionado con la claridad de las normas disciplinarias y la exigencia de su cumplimiento.

Puede apreciarse, entonces, la capacidad de los estudiantes para identificar causas de conflictos en ambas partes del binomio estudiante-maestro, así como para interpretar cómo se interrelacionan las actitudes de ambos agentes, de forma que puedan desembocar en posibles conflictos.

En el grupo focal de maestros y directores se comentó la mayor frecuencia de conflictos en los grados que inician una etapa: séptimo y décimo grados, por la incorporación de nuevos estudiantes en la escuela, especialmente durante los primeros meses del curso.

Soluciones

Parte crucial de la convivencia es la manera como se manejan los conflictos. La muestra está dividida de forma bastante pareja en su percepción de cómo se trabaja dicho tema en su plantel.

Gráfico 26: Los conflictos de convivencia en la escuela a menudo se resuelven:

mediante el diálogo entre los implicados	55.1%
con castigos y sanciones	44.9%

Se identifica a los estudiantes como una fuente significativa de conflictos, mientras la mayoría de los estudiantes percibe que hay justicia en la búsqueda de soluciones. Seis de cada diez encuestados entienden que, “cuando surge algún problema, se resuelve de manera justa”. En el séptimo grado, la proporción sube a siete de cada diez, tal vez porque no han desarrollado la suspicacia que podrían tener los mayores respecto a estos procesos.

Gráfico 27: Cuando surge algún problema, se resuelve de manera justa

	de acuerdo
muestra general	57.9%
estudiantes de séptimo grado	68.1%

En otra pregunta relacionada, el 61.8% concurre en que en su clase se trata a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.

Por otra parte, tres cuartas partes de los estudiantes expresó sentirse responsable de tomar acción en la búsqueda de soluciones cuando hay problemas recurrentes con compañeros.

Gráfico 28: ¿Qué haces cuando ocurren problemas con un compañero?

Intervengo para detener la situación solamente si es mi amigo.	34.2%
Intervengo aunque no sea mi amigo.	22.5%
Informo a algún adulto.	19.5%
No hago nada.	17%
No interrumpo la situación, sino que me sumo a ella.	6.8%

Entorno

Búsqueda de apoyo

Los participantes también debieron indicar a quién recurren cuando tienen problemas de convivencia. Aquí hay que señalar, primero, que una tercera parte de los participantes dice no haber requerido ayuda, pues no ha tenido tales problemas. Son más los que acuden a sus amigos que los que piden ayuda a su familia o a los maestros. Esto resulta normal en la dinámica de relaciones en estas edades.

Gráfico 29: ¿Con quién hablas cuando tienes problemas de convivencia?

No he tenido problemas.	32.5%
Con mis amigos o amigas.	34.7%
Con alguien de mi familia.	15.5%
Con nadie.	9.6%
Con algún maestro.	7.8%

Gráfico 30: ¿Quién te ayuda cuando tienes estos problemas?

No he tenido problemas.	31.5%
Mis amigos o amigas.	29.7%
Alguien de mi familia.	19.2%
Algún maestro.	10.9%
Nadie.	8.7%

Apoyo familiar

Ocho de cada diez estudiantes creen que su familia se preocupa “bastante o mucho” por sus estudios. El porcentaje de quienes dicen que se preocupan “algo”, “nada” o “poco” está cerca del 20%. A pesar de ser una proporción pequeña resulta importante, dado que es el segmento que difiere de la muestra general en muchas percepciones sobre las relaciones y las reglas en la escuela.

Gráfico 31: Grado de preocupación de la familia por los estudios del alumno

bastante o mucho	82%
algo	7.3%
nada o poco	10.6%

Por otro lado, siete de cada diez participantes afirman que en su hogar los ayudan a estudiar (siempre, casi siempre, a veces), mientras poco más de una cuarta parte dice que “nunca” o “casi nunca”. Este nivel de apoyo resulta interesante, si se considera que se trata de estudiantes de 12 a 16 años, que necesitan menos supervisión en las tareas escolares diarias.

Para ambas preguntas resulta revelador el que, contrario a la opinión general, los estudiantes de escuela pública no reflejan una percepción significativa que indique un menor apoyo de su familia que los estudiantes de escuelas privadas.

En el caso de la ayuda para estudiar, los estudiantes de escuela privada muestran una tendencia leve a sentir menor colaboración de su familia. Conviene preguntarse si el uso generalizado de servicios de tutorías y cuidados extendidos en las escuelas privadas tiene alguna relación con esta visión: si bien la inversión en estos servicios constituye una herramienta de ayuda a los estudiantes, es posible que estos no la perciban como una intervención directa de los padres en el proceso educativo.

Gráfico 32: Frecuencia de la ayuda familiar en sus estudios

	general	pública	privada religiosa	privada laica
casi siempre o siempre	39.7%	45.2%	31.7%	27.4%
a veces	31.2%	28.6%	36.2%	36%
nunca o casi nunca	29.1%	26.2%	32.2%	36.6%

Ahora bien, la opinión de que su familia se preocupa por sus estudios es levemente mayor entre los estudiantes de escuela privada que entre los del sistema público.

Gráfico 33: Nivel de preocupación familiar por sus estudios

	general	pública	privada religiosa	privada laica
bastante o mucho	82%	78.4%	89.1%	89.1%
algo	7.3%	8.2%	6.2%	5.4%
nada o poco	10.6%	13.5%	4.7%	5.5%

La escuela como apoyo – valoración de la escuela

Ocho de cada diez encuestados reconocen algún grado de importancia a la escuela en materia de enseñanza de valores. Más aun, el 75% considera la escuela importante para su desarrollo personal y social.

Gráfico 34: Importancia de la escuela para la enseñanza de valores

mucha, bastante o alguna importancia	81.2%
ninguna o poca importancia	18.8%

Gráfico 35: Importancia de la escuela para el desarrollo personal

mucha, bastante o alguna importancia	74.6%
ninguna o poca importancia	25.4%

Al evaluar estas respuestas según el factor “preocupación de la familia por los estudios”, se evidencia que en ese 18.8% para el que la escuela no es importante están los estudiantes que sienten que su familia no se preocupa por sus estudios. No se registran diferencias significativas por grado ni por contexto socioeconómico, aunque más chicas que varones suelen considerar la escuela importante para el aprendizaje de valores (64.8% de ellas frente a 51.2% de ellos).

No es común que los estudiantes que se consideran flojos concedan importancia a la escuela para su desarrollo personal y social, en comparación con los que se autocatalogan como buenos estudiantes, quienes dicen que la escuela es muy importante (39.2% de estudiantes flojos frente a 82.2% de estudiantes buenos). En el caso de los primeros, puede interpretarse como una percepción negativa de un espacio en el que no son exitosos.

También, para efectos del desarrollo personal y social, le dan mucha importancia a la escuela los del contexto socioeconómico alto (82.2%), las mujeres (80.3%) y los estudiantes de escuelas privadas laicas (84.1%).

Una porción significativa de los encuestados afirma que en su escuela es importante enseñar a los alumnos a relacionarse con los demás de forma positiva. En otra pregunta relacionada, seis de cada diez estudiantes dicen que en su escuela se da mucha importancia al hecho de que un alumno tenga constantemente problemas con otro. Queda claro, entonces, que la mayoría reconoce el peso que las relaciones tienen para los adultos de la comunidad escolar.

Gráfico 36: En la escuela se da importancia a enseñar a los estudiantes a relacionarse con los demás

de acuerdo / muy de acuerdo	73.7%
en desacuerdo / muy en desacuerdo	26.3%

Gráfico 37: En la escuela se da mucha importancia a que un estudiante tenga problemas con otro

de acuerdo / muy de acuerdo	59.5%
en desacuerdo / muy en desacuerdo	40.5%

Sin embargo, las respuestas a otras preguntas ayudan a contextualizar las anteriores. Por ejemplo, la muestra está dividida respecto a la visión de la escuela como un lugar donde se aprende a enfrentar los problemas entre las personas.

Gráfico 38: En la escuela se enseña cómo enfrentar problemas entre las personas

bastante o mucho	34.6%
algo	31.9%
nada o poco	33.5%

Una explicación podría ser que los encuestados interpretan que, aunque en la escuela se le da importancia a las relaciones positivas, la institución realmente no es eficaz al brindar destrezas para manejar tales problemas. En otras palabras, tal vez en la escuela sean importantes las buenas relaciones, pero para muchos no es ahí donde se aprenden destrezas para mejorar las relaciones. Aprender en la escuela que las relaciones positivas son importantes no se traduce necesariamente en tener la capacidad para trabajar con asuntos que afecten dicho tipo de relación.

En el grupo focal, algunos directores de escuelas privadas resaltaron la diferencia que supone para la convivencia impartir cursos sobre valores. Comentaron que los estudiantes reaccionan muy bien a ellos y que pueden ser una referencia valiosa para complementar la educación en valores que reciben en el hogar.

Factores de riesgo

La mayoría de los encuestados no está vinculada con conductas de riesgo, a juzgar por lo que informan sobre el consumo de alcohol y drogas de sus amigos. Aun así, amerita algo de atención el hecho de que casi dos de cada diez estudiantes tienen amigos que consumen alcohol a diario o semanalmente (6.8% + 9.7% = 16.5%).

Gráfico 39: Frecuencia de consumo de alcohol de los amigos de los estudiantes encuestados

nunca	51.3%
ocasionalmente en el año	17.5%
ocasionalmente en el mes	14.7%
una o dos veces en la semana	9.7%
todos los días o casi todos	6.8%

Gráfico 40: Frecuencia de consumo de drogas de los amigos de los estudiantes encuestados

nunca	72.8%
ocasionalmente en el año	5.8%
ocasionalmente en el mes	6.9%
una o dos veces en la semana	6.4%
todos los días o casi todos	8.2%

Como muestra la tabla, el consumo de alcohol parece ser más frecuente que el de drogas entre los amigos de los encuestados.

Valores de los estudiantes

Actitudes en situaciones de conflicto específicas

Se preguntó a los encuestados cuál sería su reacción en diversas situaciones, para medir sus actitudes respecto a la sana convivencia en la escuela. En términos generales, puede interpretarse un reconocimiento del conflicto que representa la presión de grupo: saben que está ahí y que es mejor no sucumbir ante ella. Parecen hacer el esfuerzo por mantener su individualidad, pero no siempre logran superar la preocupación de sentirse solos.

Por ejemplo, si un grupo de estudiantes le hace la vida imposible a otro, cerca de seis de cada diez opinan que no hay que intervenir, aunque por distintas razones. Cuatro de cada diez estudiantes expresan alguna conciencia de las implicaciones de estos actos al opinar que hay que informarlo al maestro.

Gráfico 41: Qué hacer si un grupo le hace la vida imposible a un estudiante

No se puede hacer nada; ser soplón es lo peor.	18.2%
Son cosas que pasan con el tiempo.	19.6%
Mejor es no defenderlo: podría pasarme a mí.	20.1%
	TOTAL 57.9%
Hay que decírselo al maestro.	42.1%

En el caso hipotético de una compañera con malas notas que molesta a los maestros e interrumpe las clases, muy pocos señalaron alguna responsabilidad de parte de los profesores. La mayoría escogió alguna explicación relacionada con la responsabilidad de la estudiante.



Gráfico 42: Razones por las cuales una compañera que saca malas notas siempre molesta a los maestros e interrumpe las clases

Lo hace para parecer interesante.	33.2%
Ha asumido el papel de grosera.	33.4%
Se ha juntado con los indisciplinados.	21.8%
La clase es muy difícil y los maestros, autoritarios.	11.7%

Respecto al caso hipotético de un joven que, para ser aceptado por un grupo, accedió a hacer todo lo que este le pidiera durante una semana, el 70% de los encuestados opinó que no fue la mejor decisión.

Gráfico 43: Evaluación de actitud de compañero que, para ser aceptado, hizo por una semana todo lo que un grupo le pidió

A veces es mejor estar solo que con amigos abusivos.	43%	
No hay que prestarse a ello.	30.6%	
TOTAL		73.6%
Hay que hacerlo: lo importante es tener amigos.	13%	
Son bromas; luego las harás tú a los nuevos.	13.3%	
TOTAL		26.3%

Al comparar entre las opciones de ser ignorado y marginado o ser foco de este tipo de broma, hay opiniones encontradas.

Gráfico 44: Optar entre ser objeto de marginación y rechazo o someterse a todo tipo de broma

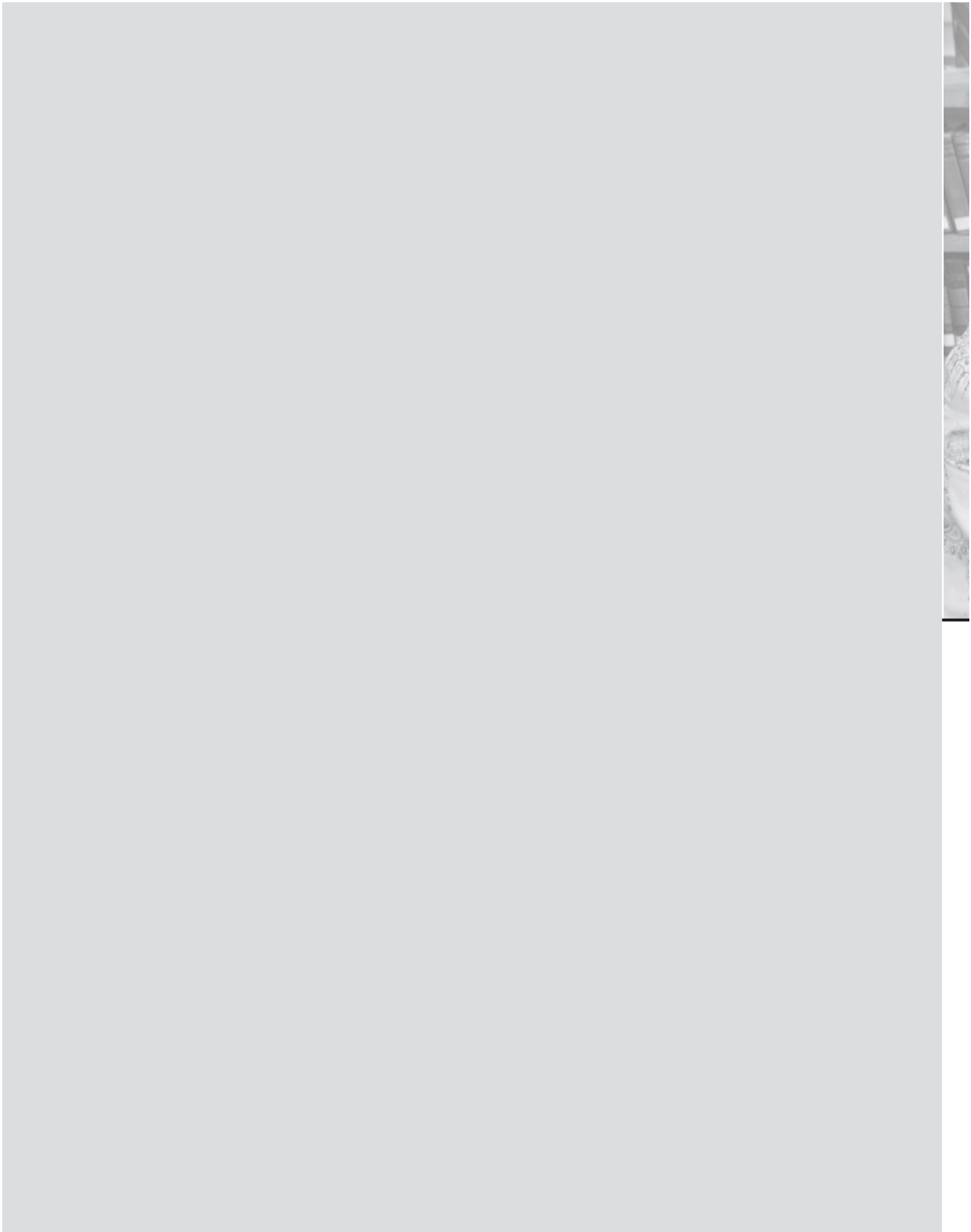
La opción no es de los marginados: hay gente que quiere mandar en el grupo y dice quién entra.	36.6%
Estar aislado no es un gran problema.	27.8%
No tener amigos es lo peor que puede pasar.	21.4%
Hay gente rara que merece estar marginada.	14.2%

Los estudiantes que dañan propiedad de la escuela al pintar paredes o romper cosas no generan rechazo de parte de los encuestados. Aunque no hay una opinión mayoritaria

taria al respecto, algunos excusan esta conducta mientras otros dicen que participan. Se desprende que la integridad física de la propiedad no es un asunto que preocupe a los jóvenes tanto como los temas vinculados a las relaciones.

Gráfico 45: Razones para dañar la propiedad de la escuela

No es mío; qué mas da.	34.7%
Es para molestar a los maestros.	26.6%
Se pasa bien, es divertido.	22.7%
Se ganan puntos con los compañeros.	16%





RESULTADOS, LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS

Perfil de las maestras y los maestros encuestados

La muestra seleccionada se compone mayoritariamente de profesores del sistema público, que es el mayor segmento del universo de maestros del País. Todos los profesores del área rural encuestados trabajan en el sistema público (no se encuestó a ningún profesor del área rural que trabaje en escuela privada).

Datos básicos sobre EL profesorado encuestado

Gráfico 46: Tipo de escuela

pública	66.7%
privada	33.3%

Gráfico 47: Años de experiencia

más de 10 años	55.2%
10 años o menos	44.8%

Gráfico 48: Sexo

mujeres	80.5%
hombres	19.5%

Gráfico 49: Nivel que enseña

intermedio	46.5%
superior	41.6%
varios niveles	11.9%

La mayoría de la muestra trabaja en los niveles intermedio o superior. Muy pocos enseñan en más de un nivel: un 7.7% enseña en los niveles intermedio y superior; el 3.2% enseña en todos los niveles.

Clima escolar

Relaciones

En términos generales, parecería que la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar fuera buena, evaluada a la luz de las relaciones entre profesores y entre estos y los estudiantes. Nueve de cada diez profesores entienden que las relaciones con sus colegas son buenas, así como las relaciones entre maestros y estudiantes. Esta percepción se valida con la opinión de los estudiantes, pues el 72.4% de estos dice que en su escuela las relaciones entre los maestros y los alumnos son buenas.

Gráfico 50: Percepción sobre el clima escolar

	de acuerdo
Me siento muy bien en la escuela.	91.1%
Las relaciones entre los maestros y los alumnos son buenas.	89.3%

Normas

Para medir la percepción que tienen los profesores sobre el funcionamiento de sus escuelas en relación con las normas, se les preguntó directamente sobre las reglas imperantes en sus planteles.

Cerca de siete de cada diez maestros coinciden en que, gracias a las normas de disciplina de sus escuelas, se puede trabajar bien. La proporción aumenta en las escuelas religiosas y entre los maestros de escuelas de nivel socioeconómico alto, pero se reduce entre los que trabajan en la ruralía.

Gráfico 51: Gracias a las normas se puede trabajar bien

	de acuerdo
muestra general	66.7%
escuelas religiosas	93.6%
escuelas de nivel socioeconómico alto	87.3%
escuelas rurales	57.7%

Esta respuesta apoya la visión generalizada según la cual las escuelas religiosas son más estrictas en el manejo de la disciplina y la aplicación de las reglas.

Por otra parte, siete de cada diez profesores evalúan las normas de la escuela como adecuadas, una proporción muy cercana a la de los estudiantes que opinan igual.

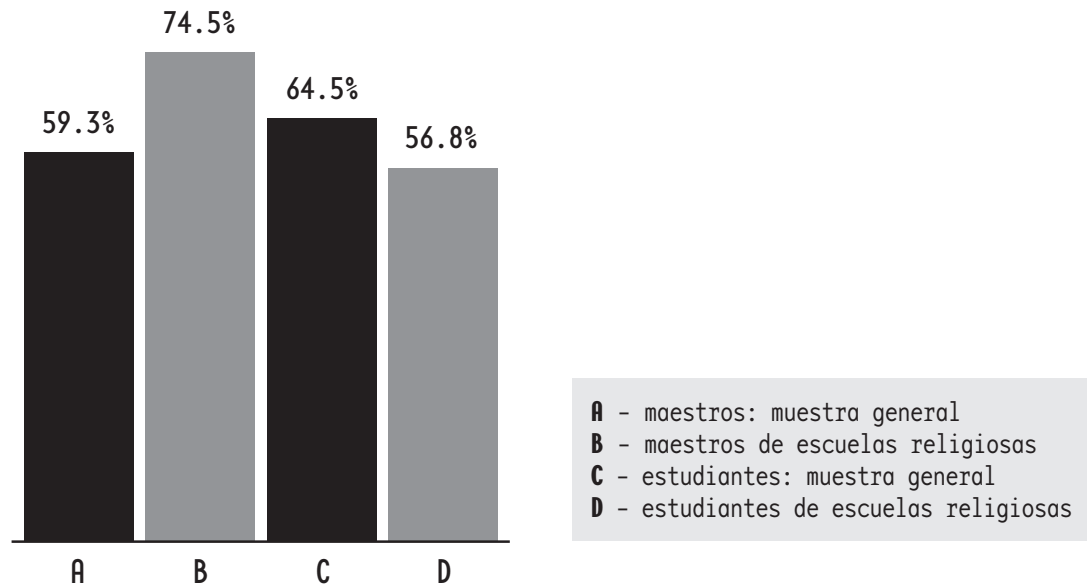
Gráfico 52: Las normas de la escuela son adecuadas

	de acuerdo
maestros	69.8%
estudiantes	62%

Otra pregunta —sobre si los profesores usan el mismo criterio con todos los estudiantes cuando aplican las normas— permite contextualizar respuestas anteriores. Seis de cada diez maestros opinan que sí se usan los mismos criterios para toda circunstancia de igual categoría. Mientras, tres de cada diez opinan lo contrario, lo que levanta dudas sobre la aplicación justa de las reglas y la solución de conflictos.

Gráfico 53: Empleo del mismo criterio para la aplicación de normas

Las escuelas religiosas merecen un comentario aparte, pues sus maestros son más



dados a sostener que las normas se aplican en ellas con los mismos criterios (el 74.5% coincide con la afirmación, en comparación con el 59.3% de la muestra general y el 56% de los maestros de escuela pública). Pero no ocurre lo mismo con los estudiantes de estas escuelas, cuya percepción de equidad es menor que en el resto de la muestra de estudiantes, y mucho menor que la de los maestros.

Ocho de cada diez maestros dicen que desde el principio del año escolar se aseguran de que queden claras las normas de convivencia en la escuela, proporción similar a la de los estudiantes con esa visión.

Gráfico 54: Desde el principio del año los maestros se aseguran de que las normas queden claras

	de acuerdo
maestros	84.8%
estudiantes	77.9%

Orden

Otra pregunta en esta dirección atendía el tema del orden. Siete de cada diez profesores están de acuerdo con dicha afirmación, muy a tono con lo que expresa casi el 70% de los estudiantes respecto a la misma pregunta.

Gráfico 55: En esta escuela existe orden

	de acuerdo
muestra general	69.9%
maestros con menos de tres años de experiencia	77.9%
estudiantes	65%

Nótese que, del total de la muestra, cerca de una cuarta parte del profesorado no considera que existe orden en la escuela (24.5%; el resto se mostró indiferente). Los maestros novatos (menos de tres años de experiencia) muestran una opinión levemente más favorable: el 77.9% afirma que en sus escuelas hay orden.

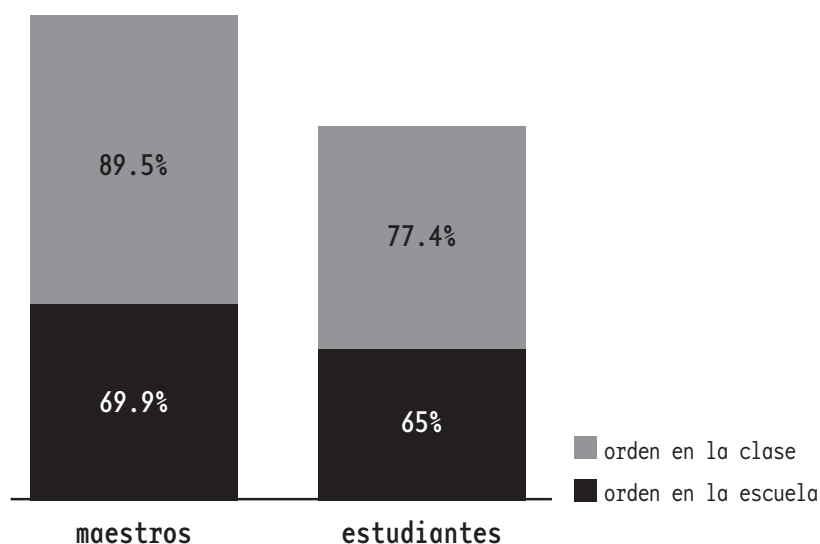
Al hacer la evaluación más específica, circunscrita al salón de clases en lugar de la escuela, nueve de cada diez maestros opinan que, en general, los profesores mantienen el orden en la clase. Ello hace parecer que hay más control en el salón que en la escuela en general. Sin embargo, en esta pregunta es más marcada la diferencia entre las percepciones de los maestros y los estudiantes.

Gráfico 56: Los maestros mantienen el orden en la clase

	de acuerdo
maestros	89.5%
estudiantes	77.4%

En resumen, tanto maestros como estudiantes tienen una mejor percepción del orden en el salón de clases que en todo el plantel. Pero en la evaluación del orden del salón es más evidente la distancia entre los maestros y los estudiantes.

Gráfico 57: Orden en la escuela frente al orden en la clase



Participación

Cerca del 90% de los maestros afirma que entre ellos y los estudiantes han elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que suscribe esta afirmación es menor: siete de cada diez. Aunque sigue siendo la mayoría de los estudiantes la que suscribe la afirmación, los datos apuntan a que tienen una percepción menos positiva sobre sus posibilidades de participación en la definición de las reglas.

Gráfico 58: Los maestros y los estudiantes elaboramos normas

	de acuerdo
maestros	87.2%
estudiantes	67.4%

Por otro lado, un poco más de la mitad de los profesores dice que se toman en cuenta las opiniones de los estudiantes para resolver los problemas que se plantean en la escuela. Esta es una visión levemente más positiva que la de los estudiantes respecto a la solución de problemas en la escuela. Nuevamente, en cuanto a las prácticas de los maestros, se identifica una visión más optimista de parte de estos que de los estudiantes.

Asimismo, la costumbre de contar con las opiniones de los estudiantes para resol-

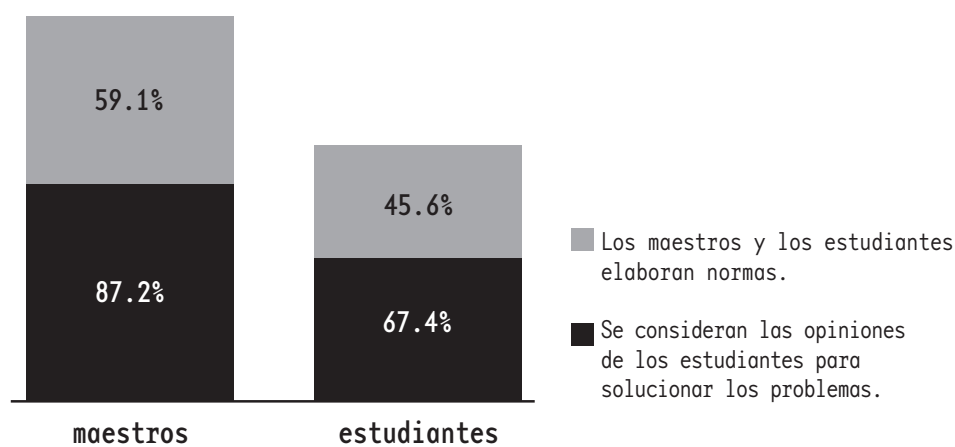
ver problemas parece ser más común en las escuelas privadas, a juzgar por las respuestas de los maestros: el 74.5% de los maestros de las escuelas religiosas y el 64.6% de las laicas lo dicen.

Gráfico 59: Se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes al resolver problemas

	de acuerdo
maestros: general	59.1%
maestros: escuelas religiosas	74.5%
maestros: escuelas laicas	64.6%
estudiantes	45.6%

Si algo se desprende de esta comparación, es que, para un segmento considerable —tanto de maestros como de estudiantes—, la participación en la definición de normas no necesariamente se traduce en espacios abiertos para opinar sobre la solución de problemas.

Gráfico 60: Los maestros y los estudiantes elaboran normas frente a contar con estudiantes para la solución de problemas



Agresión y maltrato

Siete de cada diez maestros dicen darle mucha importancia al hecho de que un estudiante tenga problemas con otro constantemente, lo que apunta a un alto nivel de conciencia y preocupación por los conflictos entre el estudiantado.

Tres cuartas partes de los encuestados considera la escuela donde trabajan un lugar seguro para los estudiantes, visión que es significativamente mayor entre los maestros de escuelas privadas, religiosas o laicas, pero menor en los planteles de los niveles socioeconómicos mediano-bajos y entre los varones.

Gráfico 61: La escuela es un lugar seguro para los estudiantes

	de acuerdo
muestra general	76.6%
maestros de escuelas religiosas	95.7%
maestros de escuelas laicas	92%
maestros de escuelas de nivel socioeconómico mediano-bajo	66.9%

Se les preguntó a los profesores con qué frecuencia han ocurrido actos de violencia física o verbal entre los estudiantes en su salón de clases desde que inició el año escolar. De todos los comportamientos analizados, la agresión verbal es el tipo de violencia más común; tres de cada diez maestros afirman que ocurre a menudo o siempre. Los maestros entienden que los que siguen en frecuencia son el aislamiento social o la presión psicológica, así como las agresiones físicas. Menos del 10% de los maestros menciona chantajes o amenazas, robo de materiales o acoso sexual.

La percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de estas agresiones difiere de la de los maestros. Por ejemplo, aunque los estudiantes también perciben como más frecuente la agresión verbal, lo hacen en una proporción levemente menor (el 21.6%, frente al 30.1% de los maestros). En un grupo focal informal con maestros y directores, posterior a la encuesta, la mayoría del grupo adjudicó esta diferencia a los estilos de comunicación y los estándares de trato personal que se da entre los jóvenes. A ju-

cio de los adultos, muchas expresiones que ellos considerarían irrespetuosas, o hasta agresiones verbales, son de uso común entre los estudiantes y no los ofenden.

Gráfico 62: Actos de violencia que han ocurrido en la escuela

	o a menudo / siempre
agresión verbal	30.1%
aislamiento social	11.6%
agresiones físicas	11.4%

Puede concluirse, entonces, que lo más común es que los estudiantes sufran en la escuela algún tipo de agresión verbal —que puede incluir insulto, ridiculización o uso de sobrenombres— y que los maestros tienden a percibir mayor incidencia de ello que los estudiantes, por un margen que casi sobrepasa el 10%. Este dato tiene gran relevancia, puesto que los maestros señalan que ser víctima de este tipo de agresión genera en los estudiantes cierto rechazo hacia la escuela.

En cuanto a la frecuencia de incidentes por región o tipo de escuela, los maestros de escuelas en contextos socioeconómicos mediano-bajos informan más situaciones de agresión que el resto de la muestra, tanto en la modalidad verbal (el 42.7% frente al 30.1%) como en la física (el 22.9% frente al 11.4%). También los del sistema público tienden a reportar más incidentes en comparación con los de las escuelas privadas.

Por otra parte, de acuerdo con los maestros, el acoso sexual —aunque es muy raro— suele ocurrir el doble de las veces en las escuelas rurales (8%) que en las urbanas (3.4%).

Todos los tipos de agresión mencionados ocurren mayormente en el patio de la escuela, excepto el acoso sexual, que ocurre principalmente fuera de la escuela. El segundo lugar más común para todas las categorías de violencia es fuera de la escuela. La excepción es la de presión psicológica-aislamiento social, que se da con frecuencia dentro del salón de clases.

De acuerdo con la mayoría de los participantes, los maestros no agreden físicamente a los estudiantes (el 93.5% dice que no ve dicha conducta). Tampoco es común que los maestros intimiden con amenazas ni que acosen sexualmente.

Sin embargo, cerca de la mitad de los profesores reconocen que muchos de sus colegas sí ridiculizan a los estudiantes o les tienen manía. Otra conducta frecuente es insultar a los estudiantes, según una tercera parte de los entrevistados. Esto no coincide con la opinión general de los jóvenes —solo el 10.2% de los estudiantes dice que sus maestros los insultan—, pero sí, con lo que alegan los jóvenes que se perciben como malos estudiantes: de estos, cuatro de cada diez dicen que sus maestros los insultan.

Gráfico 63: Los maestros demuestran estas conductas hacia los estudiantes

	sí
ridiculizarlos	47%
tenerles manía	40.5%
insultarlos	33.5%

De otro lado, al evaluar las conductas que los estudiantes muestran ante los profesores:

- La gran mayoría de los profesores entrevistados opina que los estudiantes le faltan el respeto a algún maestro, mientras que menos del 10% de los jóvenes dice incurrir en tal conducta.
- Ocho de cada diez maestros dicen que los estudiantes tienen en el salón un comportamiento que impide dar clases. Esto contrasta significativamente con la opinión de los estudiantes, pues sólo el 9% de estos admite que su comportamiento impide dar clases. Evidentemente, profesores y estudiantes tienen percepciones muy distintas de lo que constituye una falta de este tipo.
- Seis de cada diez maestros alegan que los estudiantes roban o rompen materiales de la escuela, frente a siete de cada diez en el nivel socioeconómico mediano-bajo.
- Cerca de dos de cada diez maestros dicen que los estudiantes agreden físicamente a los maestros (el 25.7% de los maestros de las escuelas rurales).

Gráfico 64: Los estudiantes sí demuestran estas conductas hacia los maestros

	maestros	estudiantes
faltar el respeto	87.6%	6.5%
comportarse de manera que impide dar clases	82%	9%
robar o romper materiales de la escuela	58.6%	4.6%
agredir físicamente a maestros	16.7%	3.5%

Los maestros de nivel intermedio reportan una mayor incidencia de agresiones verbales entre los estudiantes que los de escuela superior.

Gráfico 65: Frecuencia con que se ha dado la agresión verbal en sus clases

	a menudo / siempre
intermedia	38%
superior	25.8%

Conflictos

Evolución de los conflictos

No hay una opinión marcadamente dominante respecto al aumento de los conflictos en la escuela, tal como ocurre con los resultados de los estudiantes. Aun así, son más los maestros de escuela intermedia que perciben un aumento en los conflictos.

Gráfico 66: Últimamente han aumentado los conflictos en la escuela

	de acuerdo
muestra general	42.5%
maestros de intermedia	53%
maestros de superior	37.6%
estudiantes	48.5%

En el grupo focal, maestros y directores adjudicaron esta percepción al hecho de que los conflictos son más comunes en los grados de transición (séptimo, especialmente) en la medida que requieren ajustes a nuevos compañeros y nuevos estilos de relacionarse.

Causas de los conflictos

Al adjudicar responsabilidad por los conflictos en las escuelas, la mayoría de los profesores entiende que aquellos se deben a los estudiantes: ya sea porque están acostumbrados a que en la casa les dejan hacer lo que quieren, porque son muy conflictivos —opinión levemente más común entre los profesores de las escuelas rurales— o porque no respetan la autoridad de los profesores. Solo dos de cada diez maestros señalan como causa el que los profesores eludan sus responsabilidades en estas cuestiones.

Gráfico 67: Los conflictos de convivencia en las escuelas se deben a que:

	maestros	estudiantes
Los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • están acostumbrados a hacer en casa lo que quieren. • son conflictivos en algunos casos. • no respetan la autoridad del maestro. 	79.3%	78.2%
Los maestros: <ul style="list-style-type: none"> • eluden sus responsabilidades. • son demasiado intolerantes. • no saben mantener el orden de la clase. 	20.7%	21.7%

Queda claro, entonces, que para los profesores son los alumnos y los entornos familiares de estos los responsables de los conflictos en las escuelas.

En el grupo focal hubo una percepción de que muchos de los conflictos entre los maestros y los estudiantes son provocados por los adultos, que hacen crecer las dificultades y los problemas, y que en la escuela pública pueden llegar incluso a los tribunales. Resaltaron también el importante papel mediador del director, y destacaron la necesidad de formar a los maestros en el manejo de conflictos.

Solución de conflictos

Con relación al manejo de conflictos, siete de cada diez profesores afirman que, cuando surge algún conflicto en la escuela, en general se resuelve de manera justa. Se registran más evaluaciones positivas entre los maestros del contexto socioeconómico alto y los de escuelas religiosas.

Gráfico 68: Cuando surge algún conflicto, se resuelve de manera justa

	de acuerdo
muestra general	70%
maestros - escuelas de nivel socioeconómico alto	87.3%
maestros - escuelas religiosas	91.5%
estudiantes	57.9%

Casi la totalidad de los maestros entrevistados expresa que, en su escuela, los conflictos de convivencia normalmente se resuelven con el diálogo y mediante acuerdos. Sin embargo, en respuesta a una pregunta posterior, seis de cada diez afirman que se usan castigos o sanciones (siete de cada diez, entre los maestros de menos experiencia). Aun así, se evidencia una mejor percepción sobre la resolución de conflictos que la expresada por la mitad de los estudiantes, quienes consideran que los conflictos se resuelven mayoritariamente con castigos y sanciones.

Otra pregunta nos aporta luz respecto a la información anterior. El 85% de los maestros entiende que debería intervenir más duramente con los estudiantes que causan problemas; interpreta, por tanto, que con estos estudiantes no vale el diálogo para resolver los conflictos. Esta opinión es compartida por un 69% de los estudiantes.

Gráfico 69: En mi escuela, los conflictos se resuelven...

	maestros*
dialogando y llegando a acuerdos	94.1%
con castigos y sanciones	58.1%

* Las respuestas no son excluyentes.

El 85.4% de los maestros entiende que debería intervenir más duramente con los estudiantes que causan problemas, en clara diferencia con los estudiantes (69%).

Entorno

Apoyo familiar según los maestros

Cuando se les pregunta a los maestros sobre la comunicación que existe en las familias de los estudiantes, no demuestran una opinión clara: la mitad opina que hay poca comunicación entre padres e hijos, proporción que aumenta entre los maestros del sistema público (61.4%) y entre aquellos que enseñan en el nivel socioeconómico bajo (64.1%). Además, la mitad no cree que los padres presten suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos.

Gráfico 70: La comunicación y el apoyo familiar

	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo
En las familias hay poca comunicación entre padres e hijos.	52.4%	16.7%	31%
Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos.	32%	12.8%	55.2%

Esta última percepción se acentúa entre los maestros del nivel socioeconómico mediano-bajo (76.7%), los de planteles rurales (70.5%) y los de escuelas públicas (72.9%). Los maestros con menos experiencia tienden a percibir más atención de los padres a los asuntos escolares que aquellos con más experiencia.

Gráfico 71: Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos

	en desacuerdo
maestros: muestra general	55.2%
maestros: escuelas de nivel socioeconómico mediano-bajo	76.7%
maestros: ruralía	70.5%
maestros: escuelas públicas	72.9%

Sin embargo, el 82% de los estudiantes cree que sus familias se preocupan por sus estudios, y cuatro de cada diez dicen que en sus casas les ayudan a estudiar habitualmente, lo que evidencia percepciones y expectativas distintas acerca del papel de la familia.

Por otro lado, entre más de la mitad de los maestros hay una visión de deterioro en la convivencia familiar, que va incrementando según se empobrece el nivel socioeconómico.

Gráfico 72: En las familias de los estudiantes, la convivencia se ha deteriorado en los últimos años

	de acuerdo
maestros: muestra general	61.3%
maestros: nivel socioeconómico alto	43.1%
maestros: nivel socioeconómico mediano-alto	66.5%
maestros: nivel socioeconómico mediano-bajo	72.6%

El grupo focal manifestó preocupación por lo que llamaron “el deterioro familiar”:

- En las escuelas privadas, la vida de los padres está totalmente centrada en el trabajo. Todo se resuelve pagando estudios supervisados para sus hijos.
- En las escuelas públicas, la percepción es que los padres no se preocupan por el desempeño de los estudiantes. Esto se demuestra especialmente en la poca asistencia a las reuniones de padres o a entrevistas con los maestros.

En este contexto los maestros expresan el deseo de que se otorgue mayor relevancia a la escuela en la vida y la educación de los estudiantes.

La escuela como apoyo

Ocho de cada diez maestros coinciden en que en la escuela se da importancia a enseñar a los estudiantes cómo relacionarse de forma positiva con los demás. Esa proporción disminuye entre los maestros de nivel mediano-bajo y entre los maestros varones, pero sube entre los maestros de escuelas privadas, en comparación con las públicas.



Gráfico 73: La escuela da importancia a enseñar cómo relacionarse de forma positiva

	de acuerdo
maestros: muestra general	81.2%
maestros: nivel socioeconómico mediano-bajo	72.5%
maestros: escuelas privadas religiosas	93.6%
maestros: escuelas privadas laicas	91%
maestros: escuelas públicas	75.6%

Factores de riesgo

Los maestros tuvieron la oportunidad de comentar sobre lo que conocen respecto a las conductas de riesgo de sus estudiantes. La percepción general es que son una minoría los estudiantes involucrados en situaciones relacionadas con el consumo de alcohol y de drogas ilícitas. A juzgar por la percepción de los maestros, la violencia familiar es más común que el uso de drogas y alcohol.

Los maestros de escuelas rurales tienden a percibir una presencia mayor de estas situaciones en sus planteles.

Gráfico 74: Percepción de los maestros sobre:

	la mayoría de los estudiantes	la mitad de los estudiantes	la minoría de los estudiantes	ninguno de los estudiantes
la cantidad de estudiantes con situaciones de violencia en el hogar	6.9%	22.3%	55.8%	15.3%
la cantidad de estudiantes con problemas de consumo de alcohol	4.2%	6.8%	57.1%	31.8%
la cantidad de estudiantes con problemas por consumo de drogas ilícitas	3.6%	6.7%	62.6%	27.1%

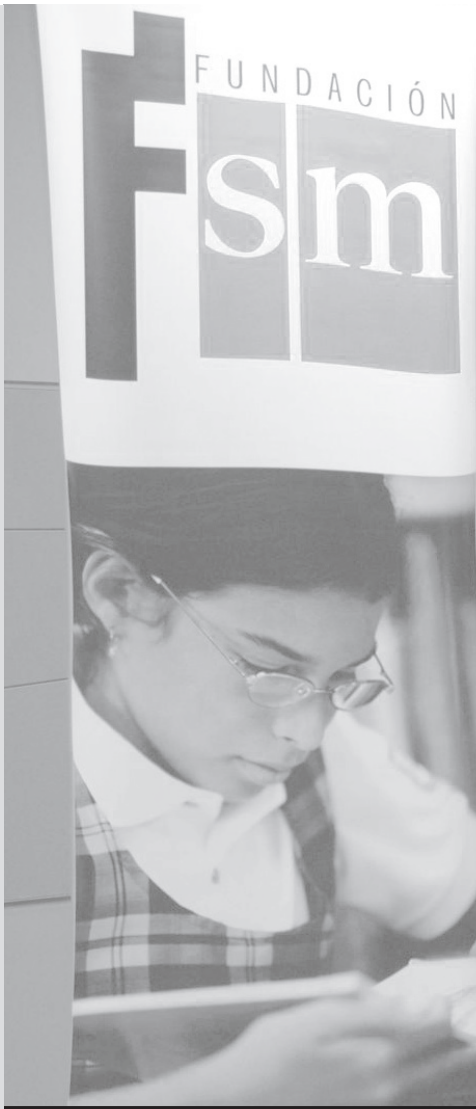
Por otra parte, se preguntó a los maestros si han sido testigos de situaciones de riesgo, como la venta de drogas en las inmediaciones de la escuela, el consumo de alcohol y drogas en la escuela, y la existencia de armas (u objetos llevados con intención de lastimar a alguien) en el plantel. En todos los casos son más los maestros que dicen

que nunca han presenciado dichas situaciones o solo ocasionalmente. Parece que la posibilidad de ser testigo de alguna de estas situaciones es levemente mayor en las escuelas públicas, a juzgar por el leve incremento en el número de maestros de escuela pública que dicen haber visto ocasionalmente la situación.

Gráfico 75: Frecuencia con que se evidencian estas situaciones

	muy frecuentemente	frecuentemente	ocasionalmente	nunca
consumo de drogas y alcohol en la escuela	3.6%	5.3%	32.3%	58.8%
venta o consumo de drogas cerca de la escuela	4.8%	12.7%	25.6%	57%
armas en la escuela	1.8%	5.9%	28.5%	63.8%

Aunque la incidencia de drogas o alcohol no sea alarmante, sí es importante tenerla en cuenta por su relación directa con problemas de convivencia entre los estudiantes.



DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

La convivencia escolar vista desde cuatro ópticas

El 1° de mayo de 2008, la Fundación SM presentó al público el informe *Las relaciones humanas en las escuelas de Puerto Rico: un estudio sobre la convivencia escolar y sus implicaciones*. Maestros, directores de escuela, profesores universitarios y miembros de la sociedad vinculados con la escuela o interesados en el tema de la educación en el País acudieron a la convocatoria. A continuación, se presenta una síntesis de las ideas planteadas por un panel de expertos, a partir de los resultados del estudio, auspiciado por la Fundación SM en Puerto Rico.

La escuela y los derechos humanos

Dra. Anita Yudkin

Se desempeña como catedrática de Fundamentos de la Educación. Es coordinadora de la Cátedra UNESCO para la Educación para la Paz, con sede en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Fue miembro del Proyecto Educando para la Libertad de la sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional, entidad en la que sigue colaborando. Sus investigaciones y publicaciones giran en torno a los derechos de la niñez, la educación para la paz, la reflexión y la transformación en los ámbitos educativos.

Mi comentario lo voy a hacer mirando con dos lentes los resultados del estudio. Estos son: la perspectiva de los derechos humanos en la educación y lo que sabemos acerca de promover un ambiente educativo para la convivencia pacífica.

Hay un estudio reciente de las Naciones Unidas sobre el impacto de la violencia en la niñez¹ que, muy certeramente, apunta a que los derechos humanos de nuestros estudiantes no se pierden cuando se cruzan los portones de la escuela. Los derechos humanos son fundamentales para el respeto a la diversidad y son la base de la convivencia y de la paz.

¹The United Nations Secretary General's Study on Violence Against Children (2006). Disponible en: www.violencestudy.org.

El estudio que la Fundación SM nos presenta ofrece, en términos generales, una percepción positiva de las escuelas y de la convivencia, tanto por parte de los estudiantes como de los maestros. La mayoría, como nos acaba de señalar, se siente bien con su escuela. Los estudiantes expresan satisfacción con su entorno escolar, califican como buenas las relaciones entre maestros y estudiantes, y entre los mismos estudiantes. Encuentran adecuadas las normas establecidas y aprueban el orden y la justicia en la aplicación de estas.

Esas opiniones son expresadas por la mayoría de los alumnos. Sin embargo, tenemos una minoría de estudiantes que no perciben buenas relaciones entre maestros y estudiantes, ni entre estudiantes, que no creen que haya orden ni que las normas se apliquen justamente, y que indican haber sido agredidos física y emocionalmente a menudo. No son la mayoría, pero si estamos hablando de **todos y cada uno** de los estudiantes, definitivamente son un grupo que hay que mostrar y por el cual debemos preocuparnos, ya que a la vez manifiestan una pobre percepción de sí mismos, en torno al apoyo familiar, en su desempeño académico y, también, se relacionan con comportamientos de riesgo, como el consumo de alcohol, drogas, etcétera. Así que ahí tenemos un cuadro de una minoría en la que se juntan las experiencias negativas. Como sabemos por estudios realizados acerca de la no violencia y de la convivencia, cuando las experiencias negativas se juntan, están relacionadas, precisamente, con comportamientos violentos y con deserción escolar, fracaso escolar, entre otros problemas.

Este mismo lente de los derechos humanos permite mirar, pensar en la educación teniendo en cuenta tres asuntos muy importantes. Si usamos un enfoque de derechos humanos para mirar el proceso educativo, tenemos que pensar que los estudiantes sí tienen el derecho a la educación, o sea, de ir a la escuela. Pero también la educación tiene que proveerles para conocer lo que son los derechos humanos y, a través de la práctica y la convivencia educativa, que esos derechos humanos se respeten. Esta es una idea de un estudio de las Naciones Unidas sobre el impacto en la niñez. Quiero aclarar que en este contexto, la palabra *niñez* se refiere a todos los estudiantes menores de 18 años. Este estudio de las Naciones Unidas plantea la necesidad de partir de un enfoque en derechos humanos en la educación, para prevenir situaciones de violencia.

Cuando hablamos de derechos humanos, en el caso específico de la niñez y juventud, el documento fundamental es la *Convención Internacional de los Derechos de la Niñez*². Este documento recoge en 54 artículos los derechos de la niñez y la juventud, agrupados en estas cuatro categorías: el derecho a la *supervivencia*, a la *protección*, al *crecimiento* y a la *participación*. En lo que se refiere a la escuela y a la experiencia educativa, hay asuntos muy importantes relacionados con tres de estas cuatro categorías. Con relación al derecho a la protección, la escuela tiene que proveer un ambiente seguro para el crecimiento y el desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes. Y de igual manera, debe ser el lugar donde ellos adquieren posibilidades de verdadera participación, que su opinión se tome en cuenta en todos los asuntos que les atañan.

² *Convención sobre los derechos del niño* (1989). Naciones Unidas, Nueva York. Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm.

De las preguntas formuladas a los alumnos en el estudio, relacionadas con el tema de la participación, la primera tiene que ver con su participación en el establecimiento de normas. La mayoría, siete de cada diez, afirma que participa, pero nuevamente una tercera parte no percibe orden ni aplicación adecuada de las reglas ni tampoco suficiente participación en el proceso. Se reitera esa tercera parte de la población estudiantil, que no es la mayoría, pero cuyos derechos no están siendo vividos en el proceso educativo.

Cuando se les pregunta su opinión acerca de si se les considera a la hora de resolver problemas en la escuela, ya aquí el cuadro es un poco más problemático, porque está dividido: un poco más de la mitad dice que no y cerca de un sesenta por ciento indica que sí. Los números aumentan en la percepción de que la opinión de los alumnos no es importante a la hora de resolver problemas en la escuela. Existe una gráfica que es una herramienta —desarrollada por Robert Hart, quien colabora con el Instituto Innocenti de UNICEF para la promoción de los derechos humanos a través de la educación para los niños y jóvenes— que se llama *La escalera de participación de la niñez*³. En los primeros cuatro escalones inferiores aparecen grados de no participación, mientras que los cuatro escalones superiores son los grados de mayor participación. Esta es una herramienta importante para que, cuando hagamos iniciativas en la escuela, nos preguntemos si estamos fomentando la verdadera participación de los estudiantes.

Antes dije que iba a mirar el estudio con dos lentes. El segundo lente es el de educar para la convivencia pacífica y, nuevamente, el estudio reciente de las Naciones Unidas sobre violencia nos mueve a utilizar este lente, al indicar que la escuela debe ser el escenario por excelencia para convivir aprendiendo y aprender conviviendo. La UNESCO propone cuatro pilares para lo que debe ser una educación de calidad a lo largo de la vida para todos. Esos cuatro pilares, que son una manera de entender el proceso de educar para la convivencia pacífica, son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Muchas veces la experiencia educativa se concentra en el primero de estos pilares y no necesariamente se trabajan el segundo, el tercero y, mucho menos, el cuarto. Así lo indican precisamente los hallazgos de este estudio, en el que los estudiantes, en su mayoría, afirman que en la escuela no se les enseña a resolver los problemas.

Si miramos los datos del estudio sobre agresión y maltrato, ya empezamos a ver un cuadro menos halagador, porque hay un grupo, que es minoría, pero es una quinta parte, que informa haber sido agredido física o emocionalmente. La agresión verbal de sus compañeros es la más común. Esto se observa más entre los jóvenes con poco apoyo familiar, quienes también reportan recibir insultos de sus maestros y no sentirse apoyados por ellos. Insisto, es una minoría, pero esos estudiantes están ahí. En general, se recoge una aceptación de la agresión verbal como algo cotidiano y sin importancia.

En cuanto a la resolución de conflictos, si lo miramos desde este lente, de aprender a convivir de forma pacífica, empezamos a ver, a tener mayor preocupación, cuando los alumnos indican que no es evidente que la escuela enseñe a resolver los conflictos y a desarrollar relaciones saludables y que los maestros, definitivamente, no son la primera opción para los estudiantes a la hora de escoger con quién hablar del tema. Los estu-

³Hart, Roger (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/cgl-bin/unicef/Lunga.sgl?ProductID=100>.

diantes no se sienten responsables por la búsqueda de soluciones a problemas, como por ejemplo, el vandalismo, o situaciones de *bullying*, aunque sí expresan interés en la búsqueda de soluciones a los problemas continuos entre sus compañeros. Aquí, nuevamente, es preocupante la falta de herramientas para ese proceso de aprender a convivir en el contexto escolar. Adquirir herramientas para la resolución no violenta de conflictos es muy importante, pero es un elemento entre muchos que tienen que ver con la convivencia escolar. Un programa de resolución de conflictos por sí solo es mejor que nada, pero nunca es tan bueno como uno que se acompañe con otras alternativas que integren a todos los componentes de la comunidad escolar: maestros, familia, estudiantes, personal no docente, y otro tipo de trabajo, como por ejemplo, el desarrollo de la educación emocional de los estudiantes y otras series de prácticas para la tolerancia y para la apertura en el contexto escolar.

Para esto, para empezar a trabajar por lo menos con algunos componentes, incluyendo la resolución de conflictos y otros, es necesario desarrollar un sentido de pertenencia y de responsabilidad de todos esos integrantes de la comunidad escolar, por el bien de su escuela. Cuando vemos los datos de los estudiantes, de que no se preocupan ni por el vandalismo ni el *bullying*, puede ser un indicio de esa falta de pertenencia y ausencia de responsabilidad con su entorno escolar, que es fundamental para movernos en la dirección de la convivencia pacífica.

Una escuela libre de violencia

Dra. Dolores Miranda

Ocupa el cargo de directora del Departamento de Psicología del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Es doctora en Psicología, dedicada al desarrollo comunitario, los movimientos sociales, la política social. También trabaja en temas relacionados con la historia oral y en la evaluación de métodos de innovación. Ha laborado en proyectos de educación alternativa, en las escuelas Playa y Playita de Salinas y desarrolla al presente otro proyecto de educación alternativa en la Escuela Juan Ramón Jiménez del Residencial Manuel A. Pérez.

Esta investigación de la Fundación SM es un panorama de la percepción que tienen estudiantes y maestros sobre las relaciones humanas en las escuelas. Para ello se enfoca en varias dimensiones o ejes temáticos. La investigación nos presenta descripciones de las percepciones y de ninguna manera deben interpretarse como casualidades. Estas descripciones son en sí mismas información relevante y pertinente para las discusiones en torno a las relaciones humanas en los escenarios escolares y sirven como importantes puntos de partida para entenderlas y proponer sugerencias de intervención. La investigación hace nuevas lecturas que deberían provocar una revisión de las prácticas escolares.

Hacer un estudio tomando como parámetro la percepción tiene que reconocer que esta está construida y mediatizada por experiencias y vivencias previas. No se trata de variables singulares; más bien, de una multiplicidad de variables que funcionan de manera dinámica, entrelazadas, y se mediatizan mutuamente. Son una forma de interpretar el mundo, eventos y fenómenos que nos predisponen a maneras de actuar e interactuar. Por esto creo que es importante el concepto mismo de *percepción*, que no se debe subestimar. Si son percepciones, los hallazgos no están sustentados en el dato concreto, pero basta lo que piense la gente para actuar sobre su realidad y sus necesidades. Es por tal motivo que la interpretación en muchas ocasiones es suficiente para iniciar cambios, por ejemplo, en los procesos de diálogo. Esto requiere llegar a un punto de convergencia entre los intérpretes, en el caso de las relaciones interpersonales. Por lo general, se requiere hacer cambios en los escenarios en los diferentes niveles: el estructural, el personal, el impersonal, asumiendo las complejidades implicadas. Espero que el trabajo que se presenta en el día de hoy tenga como resultado el de contribuir a los cambios necesarios para fortalecer y desarrollar las relaciones humanas a las que se aspira, para el bienestar de nuestras escuelas y nuestro país.

En general, el estudio presenta un panorama que habla más de las fortalezas que de las divisiones que tiene nuestro sistema, lo cual dice muy bien de todos nosotros: eso es lo que yo esperaríamos que ocurriera y que siga ocurriendo. Estoy de acuerdo con la Dra. Yudkin, al decir que hay que llamar la atención hacia las áreas que pudieran identificarse con problemas; pero hace tiempo urge que en este país se les preste atención a las cosas que están bien hechas y en proceso de mejoría. Este estudio es muy refrescante y nos propone un reto para trabajar desde la mirada de lo que estamos haciendo bien. Si está mal, debemos repensarlo; pero si está bien, debemos mirar hacia adelante, porque me parece que algo se está haciendo bastante bien.

Voy a dirigirme a dos puntos principales. Uno es el agresor y otro es el entorno, que es lo más difícil de trabajar. En torno al tema de agresión y maltrato, resulta estimulante el retrato que este estudio nos ofrece sobre el entretendido de percepciones entre los estudiantes y los maestros. Un asunto es la representación social sensacionalista de los medios y otra es la realidad vivida. De acuerdo con este estudio, se perciben tensiones y agresiones entre los estudiantes, de maestros a estudiantes, y en mayor escala, de estudiantes a maestros. Las agresiones verbales predominan y es probable que se trate de un asunto de manejo de emociones. Vivimos en un mundo en el que la ciencia de la razón prevalece; se espera que esta sea la que predomine. Entonces, cuando se trata de emociones, no sabemos lidiar con ellas. Lo primero que tratamos de hacer es ponerlas a un lado, porque pueden descontrolarnos. Sin embargo, tenemos que aprender a apalabrarlas, a tener control de distintas emociones; al menos, a canalizarlas y sacarles partido. Pienso que las emociones producen conocimiento, por lo que deben estar presentes en la escuela. No obstante, parece que cuando hablamos de las emociones hay un matiz negativo.

Con respecto a las agresiones, noté que al estudio le hace falta precisar qué se identifica como agresión. Esto es motivo de debate, pero es necesario saber cuáles son las expectativas que se tienen con respecto a lo que se considera agresión y qué, desde la violencia, se torna en agresión.

El mismo estudio sugiere que se amplíe la investigación con entrevistas, para indagar acerca de qué se entiende por agresión. Me parece que en esta diferencia en la percepción que tienen los maestros y los estudiantes se tienen que considerar los elementos generacionales, así como las experiencias particulares. También, considero importante hablar de ello y ver de qué manera podemos lidiar mejor con los agresores. A mí me preocupan porque el salón de clases no es un lugar para tener que estar defendiéndose ni agrediendo. El salón de clases es para otras cosas, es para sentirse feliz, para tener experiencias de escolarización.

Sobre el entorno, llaman la atención la relevancia y la importancia que reviste la escuela para los alumnos. Este hallazgo fortalece a la escuela misma, aun cuando haya distancia entre la percepción que tienen los maestros y los estudiantes sobre el apoyo familiar. Lo cierto es que los estudiantes viven esto de otra manera, pues las familias sí están ahí para ellos. Las familias varían sus maneras de respaldar la labor académica y no todas se encuentran en las mismas condiciones para llenar las expectativas que tienen los maestros y los estudiantes. Este es un asunto complejo y en muchas ocasiones se enreda con acusaciones de responsabilidades incumplidas por parte de los padres.

La modernidad ha redefinido y *resignificado* las instituciones familiares con respecto a la escolarización. La incorporación de las parejas a la fuerza laboral añade complicaciones a la vida familiar de los hijos. Yo quisiera pensar que la educación del tiempo y del espacio escolar tengan correspondencia con las realidades de la vida actual. Sin embargo, por el momento, los horarios son fijos, de ocho de la mañana a tres de la tarde; no se amoldan a las realidades de las familias ni de los estudiantes. Tenemos que saber que la comunidad debe ser una extensión de la familia y es meritorio que se considere su importancia. Existen muchas comunidades que han asumido ese papel de apoyo. Ya no se puede pensar que la extensión de la escuela es la familia; tiene que ser también la propia comunidad. Hemos observado cómo en Puerto Rico se han establecido proyectos comunitarios para suplir tutorías, cuidar a los muchachos, recibirlos cuando termina su día escolar.

Me preocupa el desfase de las percepciones que el estudio no muestra. En la medida en que se crean expectativas incumplidas se tiende a criminalizar y a *patologizar* a los incumplidores. Me refiero a que todavía hay una expectativa por parte de los maestros de que las familias tienen que dar más o completar la tarea que ellos inician en esas seis horas del día. Esto abona a la brecha entre escuela y familia, y los estudiantes quedan atrapados en el medio. Cuando afirmo que las escuelas tienen que acoplarse al tiempo y al espacio, me pregunto: ¿es necesario cargar a los estudiantes con tantas tareas para su casa, con tantas asignaciones? ¿Eso es realmente necesario? ¿No existe la posibilidad de tener horarios de trabajo para que, en la misma escuela, los estudiantes hagan sus proyectos y asignaciones? Porque es ahí donde tienen todos los recursos: en el escenario escolar.

Los escenarios laborales también pueden contribuir a aumentar la participación de la familia en la escolarización de los niños y los jóvenes. Existe lo que se conoce como la *política de balance, trabajo y vida cotidiana*. Este es un asunto que los psicólogos estamos acogiendo en este tiempo: establecer en los escenarios de trabajo unas políticas que promuevan el equilibrio entre el trabajo y la vida cotidiana y familiar, donde los escena-

rios laborales pueden acordar tiempo de trabajo y entrada, más flexibilidad para que los padres busquen a los niños, procurar fortalecer a los padres trabajadores, a través de adiestramientos para lidiar con sus asuntos, tanto a nivel familiar como laboral. Creo que hay un papel que los escenarios laborales pueden asumir, y atender esa tensión y complejidad familiar, que tiene mucho que ver con la violencia familiar presentada en las estadísticas del estudio de la Fundación SM. El 60% de los alumnos vive la violencia familiar, según lo que se percibe. No tengo tiempo para hablar sobre este tema, pero se trata de una carga social muy fuerte para todos nosotros. Pienso que estos ajustes, como los que he mencionado en los espacios laborales, pueden contribuir significativamente a cambiar esta historia de violencia.

Por último, tengo un comentario sobre las normas y la ridiculización de los estudiantes, según se percibe en el estudio. Esta es un área en la que me ha costado mucho trabajo hacerme entender y que la prensa no me malinterprete. Yo observo las normas de las escuelas y me pregunto: ¿Por qué les molesta a los encargados de las escuelas que un varón se ponga una pantalla, o el modo como se visten las muchachas; si tienen tatuajes, *dreadlocks* o lo que sea? Eso es su derecho a la individualidad. Ellos no interfieren en mis gustos. Pienso que hay que mirar esa regla escolar como el inicio de la intolerancia y la violencia. Estamos ante un ejemplo claro de violencia institucional. ¿Qué daño le hace una pantalla a un varón? Las muchachas no se quitan estas prendas. ¿Por qué se las tiene que quitar el varón? Miren la homofobia que estamos proyectando en esa sola regla, y así examinen las demás.

La ridiculización sí me llamó la atención, porque nadie tiene derecho a hacerlo. Un estudiante puede cometer errores. Yo entiendo que se ridiculiza a una persona porque no llena la expectativa de quien comete el acto de ridiculización. Esto me resulta intolerante, porque refleja a su vez una agresión, una violencia que la escuela viene obligada a solucionar.

El aprendizaje de la convivencia

Dra. Gloria Rosario

Es directora del Proyecto de Convivencia Pacífica del Departamento de Educación de Puerto Rico

En el Proyecto de Convivencia Pacífica, creemos que toda la comunidad escolar es importante para el manejo de los conflictos y que debe existir equilibrio entre los componentes que conforman la escuela. Reconocemos al empleado de mantenimiento, al del comedor escolar, al maestro, a la comunidad en general. Aspiramos a que las 1,523 escuelas del Departamento de Educación participen en este proyecto de convivencia pacífica.

En el Proyecto, comenzamos manejando el tema de los conflictos escolares, que ha salido a relucir en ese estudio. ¿Qué queremos hacer? Pretendemos dotar a los estudiantes de destrezas para manejar su comunicación con los demás, pero no solamente a los

estudiantes; también tomamos en consideración a los maestros. Es importante que la facultad cuente con las destrezas adecuadas para dirigirse a los alumnos, sobre todo en este asunto de la convivencia pacífica. Deseamos, con este proyecto, que se elimine el castigo.

Decía Albert Ellis que las personas reaccionamos, después sentimos y luego pensamos. Muchas veces tendemos a reaccionar en forma violenta, aunque no lo queramos. Aprender a no reaccionar sin pensar requiere aprendizaje sistemático del manejo de las emociones. En este sentido, hemos acogido el modelo ecológico que recomienda la Organización Mundial de la Salud. Por ello, necesitamos la comunidad, la escuela, la familia y al estudiante, la cultura en general.

Me llama mucho la atención lo que señala el estudio sobre los grupos de estudiantes que están en situaciones de alto riesgo. A esos grupos hay que prestarles mayor atención. Me refiero a los que se perciben como malos estudiantes, no se sienten apoyados en la escuela, usan alcohol y drogas. Tenemos que dar poder a los maestros, al empleado de mantenimiento, al del comedor escolar, a los padres; esto es, dotarlos de las capacidades necesarias para educar en la convivencia pacífica.

Tenemos un plantel en Carolina donde los estudiantes, después de haber pasado por el proceso de adiestramiento en manejo de conflictos, han desarrollado una esquina en la escuela que se llama *Espacios de Paz*. Estos alumnos no permiten una pelea en la escuela; cada vez que va a haber una, interviene un estudiante; lleva a los protagonistas del conflicto a la esquina y, mediante el diálogo, se soluciona el problema.

El manejo de los conflictos en la comunidad escolar

Lcdo. Rafael Juarbe

*Es miembro fundador y asesor del programa de mediación escolar
Convivir en Paz es Asunto de Todos.*

No hay duda de que uno, aunque lo pretenda, no puede desligarse de un bagaje que lo limita y condiciona en cada espacio y pasos de vida. Por lo anterior, no puedo negar que asumo mi responsabilidad dentro de este panel desde mi pasado y mi presente como asesor de un sindicato que representa al sector no docente del Departamento de Educación. Me enmarco en ese pasado y en mi experiencia como mediador, en especial como promotor de la convivencia escolar en diversas escuelas públicas de Puerto Rico. Desde esa coordinada, divido mi participación en dos fases: en una, haré unos señalamientos específicos sobre el estudio y algunos elementos que resulta, desde mi parecer, indispensable enmendar a futuro. Y la segunda, a interpretar el resultado en función de la filosofía de la mediación como mecanismo de la resolución adecuada de conflictos.

La mediación o el manejo de los conflictos no se limita a atender las relaciones que se dan entre dos personas o más para desembocar en un acuerdo satisfactorio para ambas.

Limitarla a ello y reducir sus funciones es indicativo de un mal uso y una inapropiada interpretación del concepto. El fundamento es el protagonismo que asume la persona en el manejo de sus asuntos más cotidianos dentro de la vida en sociedad, para convertir su participación en una tarea común de fácil traslado a otros asuntos más significativos. Es por tanto un proceso político en el que se pasa paulatinamente a perder ese miedo a la capacidad de la convivencia social colectiva. Esta es la base que puede permitir el desarrollo de un apoderamiento ciudadano de sus entornos inmediatos, retomando una voz que o se ha extraviado o nunca se ha poseído.

Desde lo anterior, comienzo reconociendo el gran valor que posee el estudio presentado. Ubicado en él y dentro de la coordenada anterior, comienzo con mucho respeto y honestidad señalando que de la muestra tomada hay un sector ausente de vital presencia: el sector no docente. Este no formó parte de la muestra, a pesar de que los objetivos están claramente enfocados en el estudio de la convivencia escolar y este sector constituye una base fundamental, que representa cerca de 25,000 a 30,000 empleados públicos, sin incluir las escuelas privadas.

Dejando clara la recomendación de incluir ese sector no docente, parto reconociendo que el estudio particularmente plantea infinidad de vertientes que pueden ser analizadas de manera extensa. Ahora bien, me mantengo en unos elementos que vale la pena destacar desde mi posición en esta primera exposición. El 54.4% de los entrevistados entiende que no se toma en cuenta las opiniones de los estudiantes a la hora de resolver problemas en las escuelas. Este aspecto representa que 11 de cada 20 estudiantes no se sienten parte de la solución, lo que promueve una cultura con participaciones limitadas. A tal muestra se suma que un 48.5% de los estudiantes percibe que ha habido una evolución de los conflictos en las escuelas en los últimos años, frente a un 6% de los maestros que tienen esa opinión. El combinado plantea una percepción de una mayor evolución del conflicto. El número de protagonistas se ha reducido a menos del 45% de los miembros de la comunidad escolar, elemento que plasma una delegación patente, en la que solo algunos somos los llamados a proveer la solución.

Cuando pasamos al tema de la causa de los conflictos, los estudiantes se adjudican responsabilidad: el 78.2% opina que la causa de los conflictos reside en ellos, ya sea porque son conflictivos o porque no respetan la autoridad. En cambio, apenas el 21.7% enfoca las causas en los maestros, las que les atribuye por ser intolerantes o carentes de autoridad. La percepción anterior no cambia prácticamente en la muestra docente. Del resultado se desprende que el foco de la causa del conflicto se pone en la persona y no en el problema mismo. Esto plantea un problema: no se atienden las causas centrales de conflictos definidas casi en consenso, que se dividen en: problemas de valores, intereses incompatibles o percibidos como tales, problemas de información o de desinformación, como han expresado los panelistas, relaciones entre personas o fuerzas.

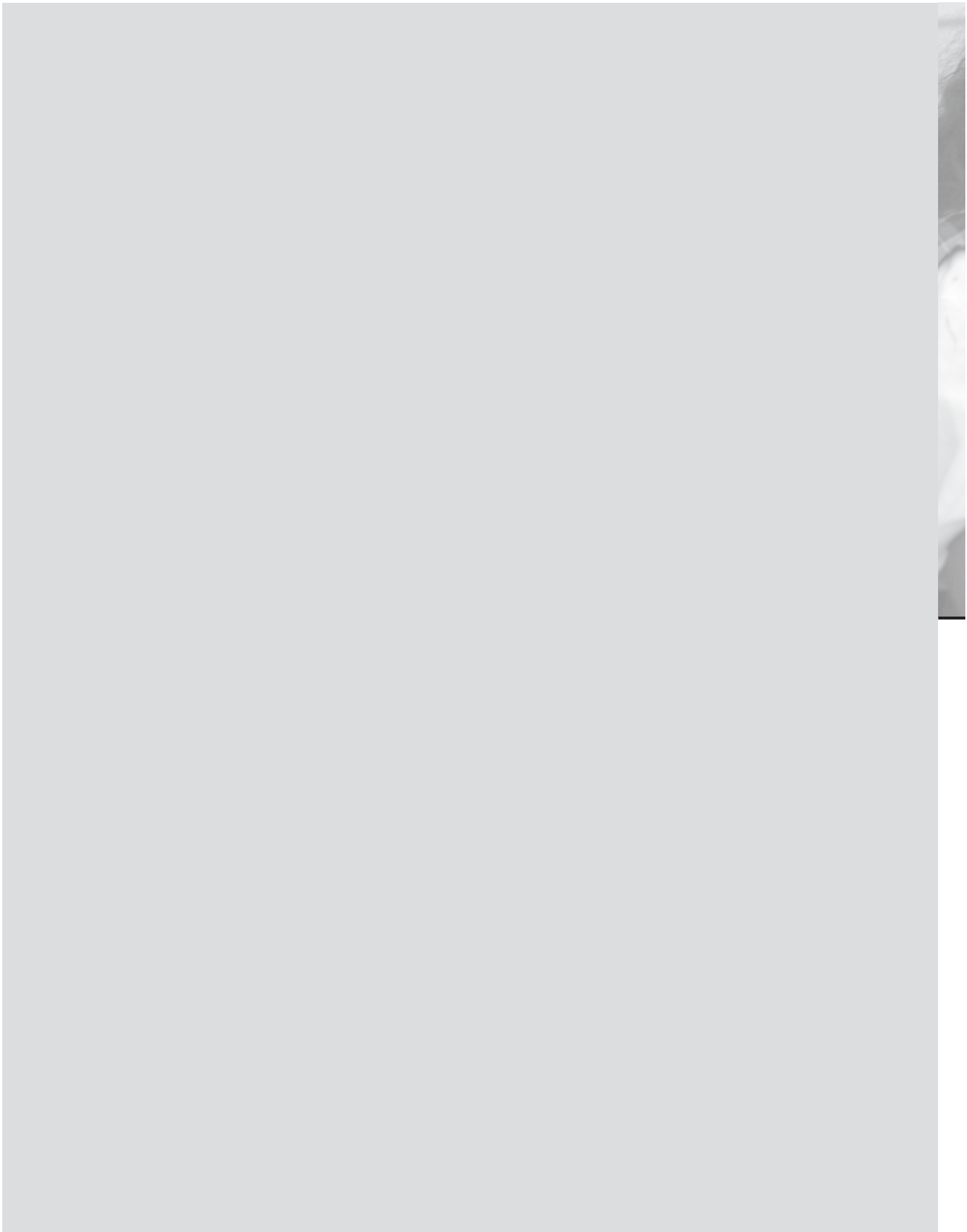
Desde el punto de vista de la solución de los conflictos o reflejos de una realidad global y local, el 55.1% de los alumnos piensa que el diálogo resuelve los conflictos, lo que me parece un punto de partida importante; pero el 44.1% opina que se resuelven con el castigo y la sanción. Aprovecho este dato para establecer una relación con los datos recientes del centro internacional de estudios carcelarios del King's College de Londres, que muestra

que nuestro modelo más cercano, más inmediato y de mayor influencia local, o sea, Estados Unidos, posee 751 presos por cada 100,000 habitantes. Puerto Rico tiene unos 375 presos por cada 100,000 habitantes, 275 más que la media mundial. Esto refleja una sociedad muy punitiva que, a través de la norma, siempre desea identificar a un responsable, por lo que utiliza elementos ajenos al manejo adecuado de los conflictos que intenten humanizar, sensibilizar y prevenir que la alternativa sea reducida a la sanción.

En resumen, tenemos un estudio que nos dice, dentro de lo que me corresponde evaluar, que 8 de cada 10 estudiantes se perciben a sí mismos como la causa del conflicto. Más del 50% no se siente parte de la solución y el 45% entiende que los conflictos se manejan de forma punitiva. Este pensamiento se resume así: *los conflictos han evolucionado, yo me percibo como la causa de ese conflicto; ahora, no me percibo como parte de la búsqueda de las soluciones*. Este resultado pone de manifiesto que nuestra función no es determinar cuál es la mejor escuela o sociedad posible, sino crear las condiciones para la discusión acerca de la sociedad posible que podamos generar todos, incluyendo a cada quién, sin distinguir su coordenada social. Y más importante aún, sin utilizar el juicio como herramienta de persuasión. Vivimos en una cultura que tiene muchas dimensiones de intransigencia y de culpas permanentes al otro y a la otra. Pero al mismo tiempo, se muestran espacios de sensibilidad y solidaridad, y esto se ve en el estudio.

Aunque la construcción de puentes es de difícil alcance en este país dividido por todo, estas reflexiones que hacemos hoy son evidencia contundente de que hay que refundar la construcción de las escuelas y basarlas en la colaboración. Para ello, la comunidad debe fungir como un espacio de ese tan anhelado mundo posible, con relaciones igualitarias también en la tarea del saber.

No hay tarea más dramática que transformar muchas de las visiones plasmadas en este estudio sobre el que estamos reflexionando y luchar contra filosofías que glorifican un solo modo de pensar y de actuar, de la dejadez que produce la miseria enmarcada en delegar en un puñado el destino de sociedades completas. El reto no es luchar por destacar cualquier elemento propio y sí promover que la humanidad y sus estructuras no nos sigan cegando, enmudeciendo, ensordeciendo y eliminando identidades para imponer visiones particulares y únicas. Para finalizar, tomo como buena esta aseveración del chileno Humberto Maturana: "El amor o el amar es la conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con nosotros mismos". En esta noción, el otro u otra no tiene que culparse por ser. El amor promueve el cambio desde el deseo, desde la preferencia y abre espacios multidireccionales a todo lo posible en el hacer. Si alguna vocación reclama el manejo de los conflictos escolares, es aquella de basar nuestras acciones en el amor, definido como la aceptación del otro u otra como *un legítimo o legítima otro u otra*.





REFLEXIÓN FINAL

Educación para la convivencia escolar pacífica: principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo

Anaida Pascual Morán, Ph. D.
Anita Yudkin Suliveres, Ph. D.
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

1. ¿Por qué educar para la convivencia escolar pacífica?

Toda reflexión inevitablemente genera imágenes que se han quedado grabadas por siempre. Justo antes de iniciar esta reflexión en torno a **por qué, para qué y cómo educar para una convivencia escolar pacífica**, evocamos tres imágenes televisivas muy recientes. En la primera, en un homenaje a militares puertorriqueños que acaban de retornar de Iraq, estos les obsequian a sus niños un *kit de guerra*, como si fuera un divertido juego. En la segunda, un grupo de eufóricos jóvenes de secundaria ondean banderas partidistas, unos sobre un vehículo de campaña y otros —a punto de motín— frente a su escuela, ante la posibilidad de que se cambie el método de calificación o sistema de notas.

El clima que expresan esas imágenes —y que se vive a diario en muchas de nuestras escuelas— es un claro reflejo de la *cultura de violencia y contraviolencia* que prevalece en el País. Vemos a diario fenómenos sociales íntimamente relacionados: el trasiego de armas y drogas, la corrupción, la criminalidad, la marginación socio-económica, el deterioro en la salud mental y, sobre todo, un clima generalizado de polarización de ideas, intolerancia y hostilidad.

A su vez, dicho clima refleja el hecho de que vivimos inmersos en la *crisis de la modernidad* y de las manifestaciones que la definen: el consumismo, el culto al cuerpo y a la imagen, el agotamiento de los megadiscursos ideológicos y de la política parti-

Este escrito fue presentado inicialmente como conferencia de apertura en el *Primer Congreso por la Convivencia Pacífica Escolar*, auspiciado por el Programa Convivir en Paz es Asunto de Todos, del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores, el 16 de noviembre de 2004.

disto, la convivencia en la diversidad como desafío, el individualismo exacerbado, el conformismo social, la mercantilización del conocimiento, el encumbramiento de las nuevas tecnologías como fuente de riqueza y poder, la mundialización de la cultura, la cultura de guerra y de muerte, y una creciente *globalización de la violencia*.¹

Ante el reto de qué hacer frente a la violencia desenfrenada que impera y lacera nuestra fibra social, y al ser este un mal de fondo, nuestra respuesta no puede ser represiva ni punitiva, sino preventiva. Más aun, como nuestras escuelas no escapan a esta violenta realidad, sino que constituyen un microcosmos de dicha crisis, estamos ante una tarea formativa conjunta.

La tercera imagen televisiva nos brinda una opción real para esta tarea compartida. Se trata de un entusiasta grupo de adolescentes en las *favelas* en Río de Janeiro, quienes participaban como aprendices de cineastas en un creativo proyecto llamado *Gente que brilla*. Pocas veces presenciamos este tipo de imagen en Puerto Rico: estudiantes que sobreviven con éxito a la cultura de drogas y violencia en que viven y conviven, gracias a iniciativas centradas en sus intereses y en su desarrollo óptimo. Solo iniciativas de esta naturaleza podrían propiciar una mejor convivencia y frenar la “deserción escolar”. En realidad, no existe tal deserción; se trata más bien de la pérdida de talentos de innumerables estudiantes quienes, aun en medio de la adversidad, serían capaces de brillar, si estuvieran en un entorno apropiado.

Nuestro punto de partida obligado al reflexionar acerca de por qué educar en la convivencia pacífica escolar es precisamente la cultura de la violencia, que siempre ha estado entretejida en muchas de las políticas y prácticas educativas. No fue hasta los años noventa, sin embargo, a raíz de la escalada mundial de violencia en las escuelas y de las políticas de vigilancia, como “cero tolerancia” y “mano dura”, cuando se inició el estudio de esta violencia institucionalizada. En lugar de responsabilizar exclusivamente a los jóvenes por la violencia, surgió desde entonces el rechazo a aquellas prácticas y políticas educativas que no cuestionan las raíces de la violencia, ni su injerencia en la generación de esta, desde las propias estructuras escolares y sociales.

El origen de esta *violencia sistémica en la educación* es claro. Proviene de las propias estructuras de poder y de personas en puestos de autoridad institucional. Los criterios centrales que la definen son amplios, pero precisos: *¿gravan emocional, cultural, espiritual, económica o físicamente al estudiantado? ¿Vulneran la dignidad de la comunidad educativa? ¿Afectan en alguna medida a la docencia y el aprendizaje?*²

Esta *violencia educativa sistémica* está siendo cada vez más estudiada, sobre todo desde políticas y prácticas que se ha comprobado promueven un clima de violencia y discriminación, tales como las pedagogías autoritarias³, el castigo corporal, los sesgos en el currículo⁴, las categorizaciones a partir de etiquetas, los diagnósticos clínicos segui-

¹ Pascual Morán, 2005 (en imprenta).

² Ross & Watkinson, 1994, xi.

³ Prieto Castillo, 1992; Ciriza y Fernández, 1992.

⁴ Ross & Watkinson, 1994.

dos por intervenciones deficitarias⁵, ciertos métodos de evaluación desde estándares que no reconocen la diversidad⁶, el alto grado de hacinamiento e impersonalismo en el aula, y la formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos en contextos de inequidad e intolerancia⁷.

Políticas y prácticas como las mencionadas son letales, ya que constituyen actos de violencia, estigmatización y exclusión⁸. Como en ellas se encuentra el germen de muchos de los actos vandálicos, motines, agresiones, balaceras y masacres que hoy presenciamos en las escuelas del mundo, ciertamente deben ser un punto prioritario en nuestra agenda compartida.

2. ¿Para qué educar para la convivencia pacífica escolar?

Las diversas concepciones de la educación para la paz y la no violencia son tan viejas como la institución de la guerra⁹. Desafortunadamente, este amplio legado ha sido relegado y ocultado, ya que la historia siempre se ha escrito desde la perspectiva de los guerreros y los poderosos¹⁰. Para frenar la espiral de violencias y contraviolencias y propiciar la convivencia pacífica, será necesario aprender de las huellas de este legado.

Será igualmente necesario descifrar los innumerables vínculos entre los conceptos **violencia, paz y conflicto**, ya que a partir de estas nociones ha surgido una amplia gama de enfoques en la educación para la paz. Hoy presenciamos un crecimiento acelerado de programas de resolución de conflictos y prevención de la violencia, como los de universidades tan prestigiosas como Harvard, Cornell, Columbia y Princeton¹¹. En otras instituciones, como la Universidad para la Paz, en Costa Rica, han concentrado sus esfuerzos en la educación en derechos humanos, las relaciones internacionales, la educación ecológica, y más recientemente, en educar para una cultura de paz¹².

En escuelas de todas partes del mundo, proliferan las iniciativas. En Puerto Rico, la labor pionera de educación en derechos humanos y para la paz —de unas tres décadas— ha sido obra de entidades como Amnistía Internacional, UNICEF y el Proyecto Caribeño de Justicia y Paz; los esfuerzos desde 1996 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y otras iniciativas más recientes, como el proyecto investigativo-educativo del Centro para la Prevención de la Violencia en Jóvenes Hispanos; y la labor de concienciación y capacitación del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores.

Con motivo de la designación del año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, un grupo de Premios Nobel de la Paz esbozó una *Agenda para una Cultura de Paz* conocida como el *Manifiesto 2000*. Puntualizamos a continuación sus principios, porque sientan

⁵ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.

⁶ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994; Clark, 1992.

⁷ Solano Solano, 1996.

⁸ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.

⁹ Hutchinson, 1996.

¹⁰ Lederach, 1986; Pascual Morán, 2003.

¹¹ PAWSS, 1990.

¹² Barahona, 1998; Brenes-Castro, 1991; UNESCO, 1996; UPAZ, 1991; Pascual Morán, 2000.

las pautas centrales para educar en la convivencia pacífica: (a) respetar la dignidad de todas las vidas sin discriminación ni prejuicio; (b) rechazar la violencia en todas sus formas y manifestaciones practicando la no violencia activa; (c) liberar la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión; (d) escuchar para comprenderse —desde la diversidad— privilegiando el diálogo; (e) preservar el Planeta mediante un consumo responsable y un crecimiento sostenible; y (f) reinventar la solidaridad humana en todas sus dimensiones, incluyendo la creación de formas de compartir los principios democráticos.

Cobijados bajo el movimiento-visión *Hacia una Cultura de Paz*, la UNESCO ha destacado el enorme poder ético de la sociedad civil en la promoción de una paz que abarque las esferas de la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación¹³, y con claridad y precisión ha definido sus alcances...¹⁴

*Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos —desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países— de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión*¹⁵.

Desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, proponemos los siguientes principios y pautas para propiciar una convivencia escolar menos violenta.

Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción por la violencia

El culto a la intensidad expresiva de la fuerza ha dado margen para que idolatremos la cultura de la violencia en sus variadas formas y manifestaciones, y a que se haya desencadenado una espiral de violencia y contraviolencia sin precedente¹⁶.

Construir culturas de paz desde una “paz integral” y “en positivo”

Nuestro accionar nos requiere no solo abordar una *paz negativa*, caracterizada por ausencia de guerra y conflicto, sino construir una paz con justicia y equidad estructural¹⁷, de manera que podamos vivir la paz como meta dinámica y proceso creativo cotidiano¹⁸.

Educar para la “paz conflictual”

Como el conflicto es inherente a la paz, tenemos que asumir ambos no como opuestos, sino como complementarios. No podemos enmarcar los conflictos en un esquema polarizado de una batalla entre “enemigos”, sino en una problemática que se debe resolver con la mediación, el consenso y la reconciliación¹⁹.

¹³ UNESCO, 1995, 1994.

¹⁴ UNESCO, 2002, 1998, 1997, 1996, 1995 & 1994.

¹⁵ UNESCO, 1994.

¹⁶ Urrutia, 1996; Werthein, 1997.

¹⁷ Hicks, 1993; Jares, 1991; Lederach, 1986.

¹⁸ Jares, 1991.

¹⁹ Fisas, 1987; Johnson, 1995; McCollough, 1991; Ortega Pinto, 1996; Padilla, 1996; Rodríguez & Juvenal, 1988; UNESCO, 1994, 1995; Wichert, 1989.

Transformar toda entidad formativa en “fuerza de paz”

Nuestra tarea prioritaria es promover una cultura de paz construida sobre la base del desarrollo humano sostenible e inspirada en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos²⁰. Dicha tarea nos requiere convertir la universidad, la escuela y toda entidad formativa en espacio de diálogo sobre los problemas más insolubles de nuestro tiempo²¹.

Asumir nuevos paradigmas de investigación, educación y acción

Es necesario armonizar estas tres vertientes en una misma agenda: construir una cultura de reducida violencia y elevada justicia desde una perspectiva ética que exige poner la palabra en la acción²², y una transición hacia una investigación de pertinencia social y un currículo constructivista e interdisciplinario mediante el cual aprendamos a compartir, a convivir y a vivir.

Educar en valores éticos

En última instancia, será necesario asumir el aula como espacio deliberativo para la formación ética y propiciar la clarificación de valores, el juicio moral autónomo, la resolución de conflictos y una autoestima saludable en los aprendices. Esto implica que tendremos que desplazar la pedagogía autoritaria por la pedagogía de la pregunta, del cuestionamiento, del disenso y del consenso²³.

Educar desde una visión de “equidad intergeneracional”

La noción de *equidad intergeneracional* plantea la búsqueda de un nuevo tipo de justicia: la equidad entre generaciones entrantes y generaciones salientes. Nos exige ubicar la juventud, la niñez y las nuevas generaciones en un lugar prioritario en toda iniciativa social y nos compromete a edificar explícitamente, a partir de un nuevo modo de pensar y sentir, un mundo menos violento y más saludable para nuestros descendientes.

Esta idea ha sido propuesta por UNICEF como *la nueva ética para el nuevo milenio*, con la esperanza de que el llamado “progreso” de las naciones recupere su verdadero significado²⁴. Esta nueva ética es cónsona con el *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No violencia para la Niñez de la ONU* y con el llamado del Consejo Mundial de Iglesias en este Decenio para *Superar la Violencia* (2001-2010). Es urgente que hagamos nuestra esta nueva ética intergeneracional como punto clave en nuestros esfuerzos conjuntos para construir culturas escolares de convivencia pacífica, enmarcando nuestras iniciativas en la sabia advertencia que nos dejara el gran educador brasileño Pablo Freire:

La Educación para la Paz no debe ser una educación para volver a la gente más pacífica,

²⁰ UNESCO, 1997, 39.

²¹ Eco, 2002; UPAZ, 1996 & 1997.

²² UNESCO, 1994, 2; Ricoeur, 1965, 224.

²³ Freire, 1993, 1997^a, 1997^b; Freire & Faúndez, 1986.

²⁴ UNICEF, 1995.

sino para volverla capaz de examinar la estructura económica y social, en cuanto estructura violenta²⁵.

Recordemos que el poder de las imágenes es innegable. Con intuición e imaginación, a través de ellas creamos nuestra percepción de la realidad y del ser humano. De ellas se desprenden valores y actitudes que plasmamos en nuestros sistemas normativos y personales. Vamos, pues, a imaginar a nuestros y nuestras estudiantes como gente capaz de brillar en un futuro y a brindarles las herramientas y el espacio necesarios para que alcancen su *brillo* único y especial.

3. ¿Cómo educar para la convivencia pacífica escolar?

Para esbozar algunas pautas en torno al reto de cómo educar para la convivencia pacífica escolar, es necesario asumir el movimiento-visión *Hacia una Cultura de Paz* como fundamento y el principio de *equidad intergeneracional* como responsabilidad. En este sentido es necesario partir del conocimiento y la promoción de los derechos de la niñez y la juventud, según se recogen en la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez²⁶, recordando siempre que tanto niños como jóvenes tienen derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la protección, y con igual importancia, derecho a la participación. Una escuela o comunidad educativa promotora de derechos es aquella que presenta coherencia entre sus objetivos, sus contenidos, su organización y la práctica educativa²⁷. Como nos recuerda Nélida Céspedes: “Es indispensable asumir la educación como un derecho y los derechos humanos de la niñez [y la juventud] como práctica educativa”²⁸. Solo así la comunidad educativa podrá ser a su vez gestora de la convivencia pacífica.

Al estudiar los trabajos teóricos y prácticos que nos acercan a la escuela que promueve el aprender a convivir en respeto a los derechos de todos y todas, extraemos unas pautas que sugerimos para la meta que nos proponemos: educar para la convivencia escolar pacífica. Estas pautas ofrecen una visión de la escuela como contexto para el desarrollo integral de la niñez y la juventud, entrelazándose unas con otras, para potenciarlo. Proveen a su vez para superar la cultura de violencia y aspiran a aportar a una cultura de paz desde la escuela como entidad formativa. Veamos algunas de las pautas, que no son de ninguna manera exhaustivas, sino un punto de partida.

Clima de seguridad, respeto y confianza²⁹

En momentos cuando los entornos sociales —desde los más inmediatos, como la familia, el vecindario o la ciudad, hasta los aparentemente más distantes, como puede ser el conflicto bélico en Iraq— proveen para el desarrollo de nuestra niñez y juventud en la cultura de la violencia y representan ambientes “socialmente tóxicos”³⁰,

²⁵ Nicklas & Ostermann, 1979, 37.

²⁶ ONU, 1989; Pascual Morán, 1993.

²⁷ Hammaberg, 1998; Yudkin Suliveres, Zambrana Ortiz & Pascual Morán, 2002; Céspedes Rossel, 1997^a.

²⁸ Hammaberg, 1998; Yudkin Suliveres, Zambrana Ortiz & Pascual Morán, 2002; Céspedes Rossel, 1997^a.

²⁹ Céspedes Rossel, 1997^b; Forcey & Harris, 1999; Lantier & Patti, 1996; Levin, 2003.

³⁰ Garbarino, 1995; 1992.

se hace indispensable articular un espacio educativo seguro. Esto no quiere decir que debemos aislar y “sellar” las escuelas de sus múltiples entornos, encerrándolas y convirtiéndolas en escenarios de máxima vigilancia y control. Más bien, implica una visión de seguridad basada en la apertura, la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad. Se busca garantizar la seguridad física de sus integrantes, creando un espacio para la no violencia, donde es fundamental proveer para la seguridad afectiva, construyendo un clima de respeto y confianza. Se parte del trato afectuoso y las expectativas positivas para potenciar la autoestima de los integrantes de la comunidad escolar. Es indispensable también atender las heridas físicas y emocionales de la violencia.

Relaciones de apoyo con las familias y la comunidad³¹

La escuela debe proveer una red de apoyo social al estudiante, en relación con su familia y la comunidad. Al brindar acceso a los miembros de la comunidad inmediata, la escuela puede articular servicios que las familias necesitan para una mejor calidad de vida. La familia y la comunidad no deben percibirse como un problema, sino como una oportunidad para el crecimiento mutuo y la convivencia. Se requiere articular esfuerzos preventivos para atajar la violencia en las familias y las comunidades de nuestros estudiantes. A su vez, estos pueden asumir un papel activo en minimizar la violencia en la escuela. Según reconocemos los múltiples contextos de violencia, es importante aunar esfuerzos con la mayor cantidad de actores y entidades sociales –comunitarias o estatales– en la aspiración a la convivencia pacífica.

Educación emocional³²

Las educadoras para la paz Linda Lantieri y Janet Pati nos sugieren que la definición de una persona educada debe incluir la “educación del corazón”³³. Proponen que la educación debe promover la competencia social y emocional de los estudiantes, al integrar destrezas de vida en su experiencia educativa. Es necesario educar para el reconocimiento, la expresión, el manejo y el autocontrol de las emociones. En la educación emocional se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones. Se busca desarrollar la empatía por los sentimientos y las situaciones de vida de los demás, a la vez que promueve la solidaridad. Se utilizan los dibujos, las canciones, los cuentos y el teatro como recursos para el reconocimiento, la expresión y la comunicación de las emociones.

Prácticas para el crecimiento, la apertura y la tolerancia³⁴

La experiencia educativa tiene que partir de la realidad de los estudiantes y pro-

³¹ Céspedes Rossel, 1997^b; Forcey & Harris, 1999; Lantier & Patti, 1996; *Violence in Schools*, 2003.

³² Cava & Musitu, 2002; Céspedes Rossel, 1997^b; Dunne, 1999; Lantieri & Patti, 1996; *Teaching Tolerance*, 1997. Para ejemplos de actividades, véase: Guzmán López, 2003; Pratts López, 2002.

³³ Lantier & Patti, 1996, 6.

³⁴ Céspedes Rossel, 1997^a, 1997^b; Cava & Musitu, 2002; Forcey & Harris, 1999; Hammaberg, 1998; Lantier & Patti, 1996; *Teaching Tolerance*, 1997; Levin, 2003; *Violence in Schools*, 2003.

piciar el aprendizaje activo y con sentido, en otras palabras, aprendizaje auténtico, para el conocimiento y la transformación. Es necesario privilegiar el aprendizaje cooperativo y colaborativo, para aprender a vivir y trabajar con otros. Además, hay que propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia. Es necesario superar la “cultura del miedo” que se nos comunica a diario, especialmente a través de la televisión, y suplantarla por la cultura de la pregunta, la indagación y el pensamiento crítico. En este sentido, la escuela no puede ser una fortaleza, ni un santuario, sino un lugar para la emancipación en contacto con la vida real³⁵.

Resolución no violenta de conflictos³⁶

Es necesario asumir la *pedagogía del conflicto*³⁷ en contraposición a la educación tradicional, que persigue evitarlo o anularlo. En la perspectiva tradicional, cuando los conflictos surgen, no se tratan, ni se solucionan; frecuentemente, se sancionan con castigos y la disciplina se entiende como un fin. En la pedagogía del conflicto, este se asume y se entiende como eje de la convivencia. Es base para la discusión y la promoción de formas no violentas de abordarlo. La disciplina ya no es un fin, sino un medio para la convivencia. Es importante recalcar que la mediación y la resolución no violenta de conflictos debe ser medio para la convivencia entre todos los actores y los sectores de la comunidad escolar.

Participación democrática³⁸

Una escuela promotora de derechos y convivencia pacífica tiene que fomentar la ampliación progresiva de la autonomía de los estudiantes, como nos señala el educador Miguel Massaguer:

*Si queremos de verdad una escuela participativa, donde el diálogo y la confianza mutua sean a la vez un valor y un procedimiento, si queremos que la convivencia, la disciplina y el conflicto no sean planteados como problemas, sino como ocasiones educativas únicas, las estructuras que presiden la vida escolar deben ser participativas y la escuela debe ser ‘nuestra’, de todos y todas*³⁹.

En una escuela participativa, las normas de convivencia se acuerdan colectivamente. Se fomenta la expresión y la verdadera participación de todos los integrantes de la comunidad escolar, al proveer actividades para su desarrollo y ejecución. Al abordar el tema de la participación de la niñez y la juventud, es importante considerar el trabajo de Roger Hart, que se resume en la llamada “escalera de la participación”⁴⁰. Esta nos provee de un marco para evaluar si las actividades que desarrollamos fomentan

³⁵ Nolle, 2003, 15.

³⁶ *Aprendiendo a dar respuestas...*, 2001; Brandoni, 1999; *Disciplina y convivencia...*, 2000; Lantieri & Patti, 1996; Massaguer, 2000; Levin, 2003.

³⁷ Massaguer, 2000.

³⁸ Bellamy, 2002; *Disciplina y convivencia...*, 2000; Hammaberg, 1998; Hart, 1992; Lansdown, 2001.

³⁹ Massaguer, 2002, 69.

⁴⁰ Hart, 1992.

la verdadera participación de la niñez y la juventud, al superar papeles decorativos o asignados, y promover sus decisiones informadas y sus iniciativas.

En esta reflexión, solo hemos tocado algunos principios y pautas que podrían guiarnos en la tarea de educar para la convivencia pacífica. La reflexión continua y sistemática es vital para la formulación de nuestras políticas y prácticas educativas. Al educar para la convivencia pacífica somos llamados a continuar reflexionando no solo en torno a qué hacemos, sino sobre todo, acerca de por qué, para qué y cómo lo hacemos. Para finalizar, compartimos unas palabras de Xesús Jares sobre la importancia de educar para la paz y la convivencia.

Los educadores tenemos que hacer frente al reto de contribuir al tránsito de una cultura de violencia —en que la guerra sigue teniendo especial relevancia—, a una cultura de la paz. Es decir, recuperar la paz desde los primeros años para el conjunto de los ciudadanos; vivir la paz... como un proceso activo, dinámico y creativo que nos lleve a la construcción de una sociedad más justa, sin ningún tipo de exclusión, social, libre y democrática⁴¹.

Referencias

Aprendiendo a dar respuestas democráticas y solidarias a los conflictos en la escuela. (2001) Lima, Perú: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

Barahona, Francisco (1998). ***La educación para la paz: un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad.*** Lección Inaugural Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 10 de septiembre de 1998, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Leccinaugural/Bara-ind.html>.

Bellamy, Carol (2002). ***The State of the World's Children 2003 / Participation.*** New York: UNICEF.

Brandoni, Florencia (Comp.) (1999). ***Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias.*** Buenos Aires, Argentina: Paidós.

⁴¹ Jares, 1999, 10.

Brenes-Castro, Abelardo (Ed.) (1991). *Seeking the True Meaning of Peace*. Conference proceedings and post-conference contributions. San José, Costa Rica: United Nations University for Peace Press.

Cava, María J. & Gonzalo Musitu (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Céspedes Rossel, Nélica (1997^a). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños*. Lima, Perú: Tarea.

Céspedes Rossel, Nélica (1997^b). *Salud mental: ¿Cómo promoverla desde el aula?*. Lima, Perú: Tarea.

Ciriza, Alejandra, Estela Fernández, Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez (1992). *El discurso pedagógico* (3-42). San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.

Ciriza, Alejandra y Estela Fernández (1992). *Aproximación al análisis del discurso*. En Ciriza y col., *El discurso pedagógico*. Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 3-42.

Clark, Barbara (1992). *Growing Up Gifted* (4th Edition). New York: Macmillan Publishers.

Disciplina y convivencia en la institución escolar. (2000). Barcelona: Editorial Grao.

Dunne, Gerry (1999). *Preventing Violence in Our Schools*. Torrance, CA: Jalmar Press.

Eco, Humberto (2002, 12 de junio). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. *El País*. <http://www.elpais.es.articulo.html>.

Fisas, Vincent (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Ed. Lerna.

Forcey, Linda R. & Ian Murray Harris (Eds.) (1999). *Peacebuilding for Adolescents: Strategies for Educators and Community Leaders*. New York: Peter Lang.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997^a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997^b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo y Antonio Faúndez (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

Garbarino, James (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Garbarino, James; Nancy Dubrow, Kathleen Kostelny & Carole Pardo (1992). ***Children in Danger***. San Francisco: Jossey Bass.

Guzmán López, Carmen (2003). ***¡Transformemos los conflictos en energía creativa!***. San Juan, Puerto Rico: Autora.

Hammaberg, Thomas (1998). ***A School for Children with Rights*** (1997 Innocenti Lecture). Florence, Italy: Innocenti Research Center.

Hart, Roger (1992). ***Children's Participation: From Tokenism to Citizenship***. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center.

Hicks, David, (Comp.) (1993). ***Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula***. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.

Hutchinson, Francis P. (1996). ***Educating beyond violent futures***. London: Routledge.

Jares, Xesús R. (1999). ***Educación para la paz: Su teoría y su práctica*** (2.^a ed.). Madrid: Editorial Popular, S. A.

Jares, Xesús R. (1991). ***Educación para la paz: Su teoría y su práctica***. Madrid: Editorial Popular, S. A.

Johnson, David W. & Roger T. Johnson (1995). ***Reducing School Violence: Through Conflict Resolution***. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Lansdown, Gerison (2001). ***Promoting Children's Participation in Democratic Decisionmaking***. Florence, Italy: UNICEF/Innocenti Research Center.

Lantieri, Linda & Janet Patti (1996). ***Waging Peace in Our Schools***. Boston: Beacon Press.

Lederach, John Paul (1986). ***Educar para la paz. Objetivo escolar***. Barcelona: Editorial Fontana.

Levin, Diane E. (2003). ***Teaching Young Children in Violent Times***. New York: Educators for Social Responsibility and National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Massaguer, Miguel (2000). "La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria". En ***Disciplina y convivencia en la institución escolar*** (63-69). Barcelona: Editorial Grao.

McCullough, Charles R. (1991). ***Resolving conflict with justice and peace***. New York: The Pilgrim Press.

Monteath, Sandra & Cooper, Karyn (1997). ***Lethal Labels: Miseducative Discourse about Educative Experiences***. En Ross y Watkinson, ***Systemic Violence in Educations: Promise Broken*** (111-

119) Albany: State University of New York Press.

Nicklas, H. & Ostermann, A. (1979, abril). *The Psychology of Deterrence and Education for Peace*. Bulletin of Peace Proposals, n. 4.

Nollet, Jean Marc (2003). "Schools as microcosms of society". In *Violence in Schools – A Challenge for the Local Community* (15-17). Integrated Project "Responses to Violence in Everyday Life in a Democratic Society". Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. Disponible en: http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm.

Ortega Pinto, Herbert D. (1996). *La teoría del conflicto y la resolución de conflictos*. Serie Textos Básicos, #8. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Universidad para la Paz: Ciudad Colón, Costa Rica.

Padilla, Luis Alberto (1996). *La teoría de la paz*. Serie Textos Básicos, #7. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.

Pascual Morán, Anaida (2005, en imprenta). *Guía de orientación para el curso "Formación ética docente: Educar para convivir y vivir"*. Ediciones Santillana S. A. (Dicha guía acompaña cuatro módulos didácticos: Módulo 1: Pautas y sugerencias para la construcción de un proyecto de formación ética; Módulo 2: Paradigmas y prácticas en la educación moral: alternativas para la formación ética; Módulo 3: Acción moral social: Andamiaje para la formación ética; y Módulo 4: La ética en la historia: Vertientes para la formación ética).

Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río Piedras, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

Pascual Morán, Anaida (2000). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica*. Pedagogía 34 (47-82) [Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras].

Pascual Morán, Anaida (1993). *¡Nuestros derechos!: Serie infantil y juvenil*. San Juan, Puerto Rico: Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico.

PAWSS (1990). *Guide to Careers, Internships & Graduate Education in Peace Studies*. Hampshire College, Amherst: PAWSS Publications.

Pratts López, Carmen (2002). *El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones*. Proyecto de tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.

Prieto Castillo, Daniel (1992). "Notas sobre el trabajo discursivo". En Ciriza y col., *El discurso pedagógico* (43-112). Colección Radio Nderland Training Centre, San José, Costa Rica(43-112).

- Ricoeur, Paul (1965). ***History and Truth***. Evanston: Northwestern University Press.
- Rodríguez, Aurora, y Juvenal García (1988). ***Educación para la paz. Educación para el conflicto***. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Ross Epp, Juanita & Ailsa M. Watkinson (Eds.) (1994). ***Systemic Violence in Education: Promise Broken***. Albany: State University of New York Press.
- Solano Solano, Mario A. (1996). ***El síndrome de personalidad autoritaria como forma de subjetividad frecuentemente construida en sociedades asimétricas***. Serie Textos Básicos, #25. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Teaching Tolerance Project (1997). ***Starting Small: Teaching Tolerance in the Preschool and Early Grades***. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center.
- UNESCO (2002). ***The culture of peace***. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (1998). ***Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe***. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1997). ***Hacia una nueva educación superior***. Caracas, Venezuela: Colección Respuestas. Ediciones CRESALC / UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1996). ***Una experiencia pionera: Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central***. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz de Naciones Unidas.
- UNESCO (1995). ***La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial***. París: Documento UNESCO.
- UNESCO (1994). ***Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz***. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (1995). ***El Progreso de las Naciones***. Nueva York: ONU.
- UPAZ (1997). ***Programa de cultura de paz y democracia en América Central: Una experiencia pionera***. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- UPAZ (1996). ***Serie de Guías Didácticas. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central***. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

UPAZ (1991). **Marco contextual para la paz en Centroamérica**. Documento de trabajo preparado para la I Conferencia Centroamericana de Educación para la Paz. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

Urrutia, Edmundo (1996). **La cultura de la paz**. Serie Textos Básicos, #6. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

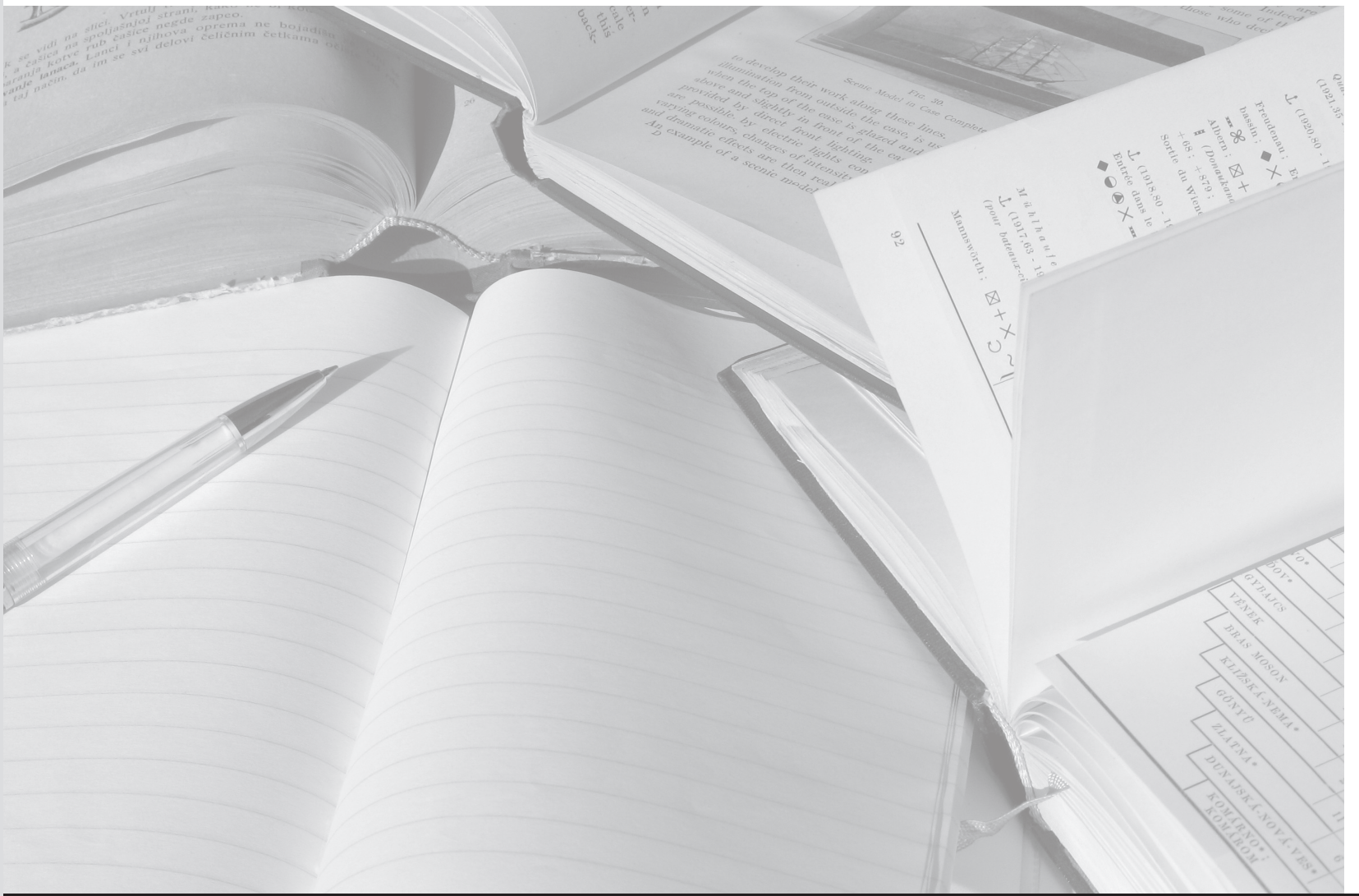
Violence in Schools – A Challenge for the Local Community (2003). Integrated Project “Responses to Violence in Everyday Life in a Democratic Society”. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Werthein, Jorge (1997, outubro a dezembro). **Cultura da violência ou cultura da paz?** Notícias UNESCO, 4 (1).

Wichert, Susanne (1989). **Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers**. Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1989.

Yudkin Suliveres, Anita; Nellie Zambrana Ortiz & Anaida Pascual Morán (2002). “Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: Herramientas en la construcción de una cultura de paz”. *Pedagogía* 36 (25-35). [Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras].





APÉNDICE

Cuestionario de estudiantes



Estudio de Convivencia Escolar La opinión de Estudiantes y Docentes en el nivel Nacional

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Instrucciones para rellenar este cuestionario:

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas sobre las relaciones de convivencia que se dan en tu escuela.
- Para contestarlo sólo necesitas **marcar** en la hoja de respuestas la casilla correspondiente al número de opción que elijas. Ejemplo:

1	2	3	4	5
- Al escribir, **comprueba** que la numeración de tu hoja de respuestas coincida con el número de pregunta al que quieres contestar.
- Siempre encontrarás cinco casillas para responder en la hoja de respuestas, pero ten cuidado y **fíjate en la escala de respuesta** de cada pregunta, pues en muchas de ellas sólo tienes dos, tres o cuatro opciones de respuesta posibles.
- Marca **una sola respuesta** en cada pregunta.
- Escribe con **lápiz** en la hoja de respuestas. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la respuesta que consideres correcta.

Muchas gracias por tu colaboración
Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director/a ni por ninguno de los maestros/as de la escuela.

IMPORTANTE
NO escribas nada en este documento

1

Estudio de Convivencia Escolar

Parte A

Contesta las siguientes preguntas seleccionando la opción que mejor se ajuste a ti.

1. ¿Cuántos años tienes?
1) 12 o menos
2) 13
3) 14
4) 15
5) 16 o más
2. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?
1) No tiene estudios.
2) Elemental.
3) Intermedia.
4) Escuela Superior.
5) Universidad.
3. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la ocupación de tu padre:
1) conserje, obrero de la construcción, obrero de fábrica.
2) oficinista, dependiente de tienda, asistente administrativo, electricista, plomero, mecánico, peluquero, policía, bombero, otro oficio.
3) maestro, bibliotecario, trabajador social, pequeño empresario (dueño de negocio pequeño), periodista, otra profesión cercana a alguna de las anteriores.
4) director de empresa pública o privada, abogado, médico, químico, biólogo, ingeniero, arquitecto, analista de sistemas de computadoras, otra profesión cercana a alguna de las anteriores.
4. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?
1) No tiene estudios.
2) Elemental.
3) Intermedia.
4) Escuela Superior.
5) Universidad.
5. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la ocupación de tu madre:
1) Ama de casa.
2) conserje, obrera de fábrica.
3) oficinista, dependiente de tienda, asistente administrativo, peluquera, policía, otro oficio cercano los anteriores.
4) maestra, bibliotecaria, trabajadora social, pequeña empresaria (dueña de negocio pequeño), periodista, otra profesión cercana a alguna de las anteriores.
5) director de empresa pública o privada, abogada, doctora, química, bióloga, ingeniera, arquitecta, analista de sistemas de computadoras, otra profesión cercana a alguna de las anteriores.

2

Estudio de Convivencia Escolar

6. ¿Cuántos baños tiene tu casa?
 1) Ninguno.
 2) Uno.
 3) Dos.
 4) Tres o más.

7. ¿Con cuántas personas compartes tu habitación?
 1) Tres o más.
 2) Dos.
 3) Una.
 4) Ninguna.

8. ¿Tienes televisión por cable?
 1) No.
 2) Sí.

9. ¿Tiene carro tu familia?
 1) No.
 2) Sí, uno.
 3) Sí, dos o más.

10. ¿Tienes computadora en tu casa?
 1) No.
 2) Sí.

11. ¿Tienes acceso a Internet en tu casa?
 1) No.
 2) Sí.

12. ¿Tienes un lugar fijo para hacer tus tareas escolares?
 1) No.
 2) Sí.

13. ¿Cuántos libros hay en tu casa, además de los que tienes para la escuela?
 1) Menos de 50.
 2) Entre 50 y 100.
 3) Entre 100 y 500.
 4) Más de 500.

14. ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?
 1) Nunca o casi nunca.
 2) Los fines de semana.
 3) Todos o casi todos los días.

15. ¿Asistes a algún curso extracurricular (francés, computadora, natación, ballet, etcétera)?
 1) No.
 2) Sí, a uno.
 3) Sí, a más de uno.

3

Estudio de Convivencia Escolar

16. ¿Cuántas veces vas a actividades culturales fuera de la escuela (teatro, museos, conciertos, exposiciones, etcétera)?
 1) Nunca.
 2) Una o dos veces por año.
 3) Una o dos veces por mes.
 4) Una o más veces por semana.

17. ¿Con qué frecuencia vas al cine?
 1) Nunca.
 2) Una o dos veces por año.
 3) Una o dos veces por mes.
 4) Una o más veces por semana.

18. Aproximadamente, ¿cuánto dinero te dan a la semana para tus gastos personales?
 1) No me dan dinero.
 2) \$5 o menos.
 3) \$6 a \$10.
 4) \$11 a \$20.
 5) \$21 o más.

19. ¿Hasta qué nivel educativo te gustaría estudiar?
 1) Intermedia.
 2) Escuela Superior o Curso Vocacional.
 3) Universidad (Grado Asociado o Bachillerato).
 4) Postgrado (Maestría o Doctorado).

Parte B

A continuación encontrarás una serie de enunciados. Por favor, indícanos con cuál estás más, o menos, de acuerdo. Para ello utiliza la siguiente escala de respuesta:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4
<p>20. Cuando surge algún conflicto en la escuela, en general se resuelve de manera justa.</p>			
<p>21. En esta escuela existe orden.</p>			
<p>22. Las normas de disciplina de la escuela me parecen adecuadas.</p>			
<p>23. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos de que queden claras las normas de convivencia en la escuela.</p>			
<p>24. En la escuela se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes para resolver los problemas que se presentan.</p>			

4

Estudio de Convivencia Escolar

- 25. En general, los maestros mantienen el orden en la clase.
- 26. Los maestros aplican las normas de la escuela siempre de la misma manera.
- 27. En la escuela se le da importancia a enseñar a los estudiantes cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
- 28. Los conflictos en la escuela han aumentado últimamente.
- 29. Deberían tomarse medidas más estrictas con los estudiantes que causan problemas.
- 30. Me siento muy bien en la escuela y tengo muchos amigos.
- 31. En esta escuela las relaciones entre maestros y estudiantes son buenas.
- 32. En la escuela se le da mucha importancia al hecho de que un estudiante tenga de manera constante un problema con otro compañero.
- 33. En las clases los maestros y los estudiantes hemos elaborado algunas normas que se aplican habitualmente.
- 34. En mi clase tratan a todos los estudiantes por igual y sin favoritismos.
- 35. En mi clase se toman en cuenta las opiniones de los estudiantes para resolver los problemas.
- 36. Los maestros se enteran cuando un estudiante tiene problemas con otros.

Señala si te has sentido mal en tu escuela porque algún compañero o compañera te haya hecho alguna de las siguientes cosas:

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 37. Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado.
- 38. Me han agredido físicamente.
- 39. Me han ignorado, me han rechazado.
- 40. Me han amenazado o chantajeado.
- 41. Me han robado o roto cosas.

5

Estudio de Convivencia Escolar

- 42. Me han acosado sexualmente en forma verbal.
- 43. Me han acosado sexualmente en forma física.

Señala si has hecho que algún compañero o compañera se sienta mal por alguna de las siguientes cosas:

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 44. Insultarlo, hablar mal de él, ridiculizarlo.
- 45. Agredirle físicamente.
- 46. Ignorarlo, rechazarlo.
- 47. Amenazarlo, chantajearlo.
- 48. Robarle o romperle cosas.
- 49. Acosarlo sexualmente en forma verbal.
- 50. Acosarlo sexualmente en forma física.

Señala si es habitual que algunos maestros muestren hacia ti alguna de las siguientes conductas:

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 51. Te ridiculizan.
- 52. Te tienen manía o mala voluntad.
- 53. Te insultan.
- 54. Te intimidan con amenazas.

6

Estudio de Convivencia Escolar

Señala si alguna vez has tenido problemas en la escuela por alguna de estas razones:

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

- 55. Faltar al respeto a los maestros.
- 56. Agredir a los maestros.
- 57. Robar o romper material de la escuela.
- 58. Tener un comportamiento en el salón que impide dar clase.

Ahora, después de cada pregunta aparece un listado de opciones. Lee con cuidado y luego marca una sola opción en la hoja de respuestas.

- 59. Cuando hay conflictos de convivencia en la escuela, a menudo se resuelven:
 - 1) Mediante el diálogo entre los implicados.
 - 2) Con castigos y sanciones.
- 60. Los conflictos que se producen en tu escuela se deben sobre todo a:
 - 1) Estudiantes muy conflictivos.
 - 2) Maestros demasiado intolerantes con los estudiantes.
 - 3) Estudiantes acostumbrados a hacer en casa todo lo que quieren.
 - 4) Estudiantes que no respetan la autoridad de los profesores.
 - 5) Maestros que no saben cómo mantener el orden en la clase.
- 61. ¿Cuándo tienes problemas de convivencia en la escuela, con quién hablas principalmente y le cuentas lo que pasa?
 - 1) No ha sido necesario porque no he tenido problemas.
 - 2) Con mis amigos o amigas.
 - 3) Con alguien de mi familia.
 - 4) Con algún maestro.
 - 5) Con nadie.
- 62. ¿Quién te ayuda generalmente cuando te ocurren estos problemas de convivencia?
 - 1) No ha sido necesario porque no he tenido estos problemas.
 - 2) Algun amigo o amiga.
 - 3) Un maestro o maestra.
 - 4) Alguien de mi familia.
 - 5) Nadie.

Estudio de Convivencia Escolar

63. ¿Qué haces cuando ocurren problemas continuamente con un compañero o compañera?

- 1) Intervengo para detener la situación si es mi amigo.
- 2) Intervengo para detener la situación aunque no sea mi amigo.
- 3) Informo a algún adulto (maestro, familiar).
- 4) No hago nada.
- 5) No interrumpo la situación, sino que me incorporo a ella.

64. ¿Cómo te consideras como estudiante académicamente?

- 1) Soy un mal estudiante.
- 2) Soy un estudiante flojo.
- 3) Soy un estudiante normal.
- 4) Soy un buen estudiante.

65. ¿En tu casa te ayudan a estudiar?

- 1) Nunca.
- 2) Casi nunca.
- 3) A veces.
- 4) Casi siempre.
- 5) Siempre.

66. ¿Crees que tu familia se preocupa por tus estudios?

- 1) Nada.
- 2) Poco.
- 3) Algo.
- 4) Bastante.
- 5) Mucho.

67. Indica tu opinión sobre la importancia que tiene la escuela en la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores de los estudiantes.

- 1) Nada importante.
- 2) Poco importante.
- 3) Algo importante.
- 4) Bastante importante.
- 5) Muy importante.

68. La escuela es un lugar en donde me enseñan acerca de los problemas que pueden surgir entre las personas y cómo enfrentarlos.

- 1) Casi nada.
- 2) Poco.
- 3) Algo.
- 4) Bastante.
- 5) Mucho.

69. Para mi desarrollo personal y social, la escuela es:

- 1) Nada importante.
- 2) Poco importante.
- 3) Algo importante.
- 4) Bastante importante.
- 5) Muy importante.

70. ¿Qué tan a menudo consumen alcohol tus amigos?

- 1) Todos o casi todos los días.
- 2) Una o dos veces por semana.
- 3) Ocasionalmente en el mes.
- 4) Ocasionalmente en el año.
- 5) Nunca.

71. ¿Qué tan a menudo consumen alguna droga tus amigos?

- 1) Todos o casi todos los días.
- 2) Una o dos veces por semana.
- 3) Ocasionalmente en el mes.
- 4) Ocasionalmente en el año.
- 5) Nunca.

72. ¿Para tus amigos conseguir droga sería?

- 1) Fácil.
- 2) Difícil.
- 3) No podrían conseguir.
- 4) No sabes.

73. En tu opinión, ¿qué influencia tienen los medios de comunicación (TV, prensa, Internet, etc.) sobre los valores de tus compañeros y amigos?

- 1) Ninguna influencia.
- 2) Poca influencia.
- 3) Alguna influencia.
- 4) Bastante influencia.
- 5) Mucha influencia.

A continuación, te presentamos algunos relatos que tratan temas relacionados con situaciones frecuentes entre los jóvenes como tú; queremos conocer tu opinión:

74. Un grupo de estudiantes está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de Luis, un estudiante al que otro grupo de estudiantes le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están comentando el problema tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo.

- 1) No se puede hacer nada. Ser soplón es lo peor.
- 2) No vale la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.
- 3) Es mejor no entrar a defenderlo porque si haces algo al final es a ti a quien empiezan a molestar.
- 4) Habría que decirselo a un maestro con el riesgo de pasar por soplón.

9

75. Este mismo grupo hace comentarios sobre el comportamiento de Renata, una compañera de clase que saca malas calificaciones, siempre molesta a los maestros, interrumpe las clases, contesta mal, se niega a hacer las tareas....Hay distintos puntos de vista. Señala aquel con el que estás más de acuerdo.

- 1) Renata lo hace para parecer interesante. Si nadie le festejara su comportamiento, no seguiría actuando así.
- 2) Es normal que se porte así porque la clase es muy difícil y los maestros son autoritarios.
- 3) En el fondo Renata se siente mal por su comportamiento, ha asumido el papel de grosera y no sabe cómo salir. Los maestros deberían hablar con ella e intentar buscar una solución.
- 4) Renata se ha ido descuidando de los estudios desde hace ya varios años, empezó a reprobar, a juntarse con todos los "indisciplinados", y ahora ya no hay forma de que le interesen los estudios.

76. También comentan el caso de Pedro, quien tuvo que estar durante una semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que lo aceptaran en el grupo. Unos lo entienden y otros no. Señala la opinión con la que estás más de acuerdo.

- 1) No hay que prestarse a este tipo de situaciones. Si bien tener amigos es muy importante, hay que aguantar aunque se tarde más en encontrarlos.
- 2) Lo pasas mal, pero hay que hacerlo porque lo importante es tener un grupo de amigos.
- 3) Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo, se las haces tú a los nuevos.
- 4) A veces es mejor estar solo que con amigos abusivos.

77. Durante esta discusión Enrique, uno de los miembros del grupo, piensa que es peor que no te hagan caso y te marginen, a que se metan contigo. Las opiniones son muy diversas. Señala aquella con la que estás más de acuerdo.

- 1) Hay gente muy rara que se lo merece.
- 2) No tener amigos es lo peor que te puede pasar, es necesario esforzarse para que te acepten.
- 3) La culpa no es de ellos. Hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo quién entra y quién no.
- 4) Bueno, estar aislado tampoco es un gran problema.

10

Estudio de Convivencia Escolar

78. Cuando analizan por qué a veces en las escuelas se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas, o se hacen destrozos, algunos proponen estas explicaciones. Señala aquella con la que estás más de acuerdo.

- 1) No es tuyo, qué más da.
- 2) Te lo pasas bien, te diviertes.
- 3) Ganas puntos con tus compañeros.
- 4) Es para molestar a los maestros.

79. Tampoco se ponen de acuerdo sobre las razones que provocan que haya mala relación entre los maestros y los estudiantes. Entre las explicaciones que dan, elige aquella con la que estás más de acuerdo.

- 1) Los maestros son autoritarios y no tienen en cuenta a los estudiantes para establecer las normas.
- 2) Los estudiantes abusamos y a los maestros no les queda más remedio que ponerse exigentes.
- 3) La mayor parte de los maestros no se preocupan por los estudiantes, sólo cumple con su trabajo.
- 4) Es normal, se trata de mundos distintos.

80. Finalmente, intentan explicar por qué hay determinados grupos que no hacen sino crear problemas y en los que es muy difícil dar clase. Hay varias opiniones. Elige aquella con la que más coincidas.

- 1) Depende sobre todo del tipo de estudiantes que hay en el grupo, si generan mucho desorden es muy difícil dar clase.
- 2) Depende sobre todo de los maestros, no hay problemas con los que ponen límites, pero te respetan.
- 3) No depende de los estudiantes o maestros en específico, lo importante es que haya normas de disciplina claras y exigentes en toda la escuela.
- 4) No es un problema que se origina en la escuela. Los estudiantes conflictivos suelen tener también problemas en su familia o con los amigos de fuera.

Cuestionario de maestros

1. Señale la dependencia administrativa de la institución educativa en la que trabaja.

1. Sistema Público.
2. Sistema Privado Religioso.
3. Sistema Privado Laico.

2. Nivel en el que enseña actualmente:

1. Elemental.
2. Intermedio.
3. Superior
4. Alternativas 2) y 3).
5. Todos los niveles.

3. Años de experiencia como docente:

1. Menos de 3 años.
2. Entre 3 y 10 años.
3. Más de 10 años.

∞ **Pensando en su escuela, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	2	3	4	5

4. Gracias a las normas de disciplina que hay, se puede trabajar bien.

5. Cuando surge algún conflicto en la escuela, en general se resuelve de manera justa.

6. En esta escuela existe orden.

7. Las normas de disciplina de la escuela me parecen adecuadas.

8. En general, los maestros mantienen el orden en la clase.

9. Los maestros tienen el mismo criterio cuando aplican las normas de la escuela.


10. En la escuela se da importancia a enseñar a los(as) estudiantes cómo relacionarse de forma positiva con los demás.

11. Han aumentado los conflictos en la escuela últimamente.

12. Debería intervenir más duramente con los(as) estudiantes que causan problemas.

13. Me siento muy bien en la escuela y tengo buenas relaciones con mis colegas.

Estudio de convivencia escolar 2



FUNDACIÓN SM

Estudio de Convivencia Escolar
La opinión de Estudiantes y Docentes en el nivel Nacional

CUESTIONARIO DE MAESTROS

∞ El Departamento de Educación de Puerto Rico y el ISME tienen mucho interés en conocer el clima de convivencia que hay en las instituciones educativas de Puerto Rico para contribuir a mejorar la situación.

∞ Su escuela está participando en este estudio. Por ello, le pedimos que responda a este cuestionario pues consideramos que su opinión es muy importante en estos temas.

∞ Para cada una de las respuestas, piense exclusivamente en esta escuela (en caso de que ofrezca clase en otras).

∞ Por cada pregunta debe elegir sólo una alternativa, y marcarla en la hoja de respuesta. El marcado debe hacerse con lápiz # 2, y rellenar por completo el círculo de la alternativa elegida.

∞ A modo de ejemplo, las preguntas están planteadas de la siguiente manera:

Encabezado ennegrecido → Pensando en su escuela, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Alternativas de las preguntas →

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	2	3	4	5

Preguntas →

4. Gracias a las normas de disciplina que hay, se puede trabajar bien.
5. Cuando surge algún conflicto, en general se resuelve de manera justa.
6. En esta escuela existe orden.

∞ El cuestionario es completamente anónimo y, por supuesto, confidencial. La información que usted nos dé, sólo se utilizará para efectos estadísticos.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Estudio de convivencia escolar 1

14. En esta escuela las relaciones entre estudiantes y maestros son buenas.

15. En las clases los maestros y los(as) estudiantes hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.

16. En la escuela se le da mucha importancia cuando un(a) estudiante presenta problemas constantemente con otro(a).

17. Se tiene en cuenta las opiniones de los(as) estudiantes para resolver los problemas que se presentan en la escuela.

18. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos que quedan claras las normas de convivencia en la escuela.

19. Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos(as).

20. En las familias de los estudiantes que asisten a la escuela hay poca comunicación entre padres e hijos(as).

21. En las familias de los estudiantes que asisten a la escuela la convivencia se ha deteriorado en los últimos años.

22. La escuela informa a las familias con rapidez de las ausencias de los estudiantes.

23. La escuela es un lugar seguro para los estudiantes.

Estudio de convivencia escolar

3

∞ Indique si algún(a) estudiante suyo (a) ha sentido rechazo hacia la escuela por haber sufrido de forma continuada alguna de estas agresiones por parte de sus compañeros(as):

Siempre	A menudo	Pocas veces	Nunca
1	2	3	4

24. Agresiones verbales (insultar, poner sobrenombres, ridiculizar).
 25. Agresiones físicas.
 26. Aislamiento social, rechazo, presión psicológica.
 27. Chantaje, amenazas.
 28. Destrozo o robo de material y prendas de compañeros.
 29. Acoso sexual (verbal o físico).

∞ Desde que comenzó el año escolar ¿con qué frecuencia se ha dado en sus clases los siguientes problemas?

Siempre	A menudo	Pocas veces	Nunca
1	2	3	4

30. Agresiones verbales (insultar, ridiculizar).
 31. Agresiones físicas.
 32. Aislamiento social, rechazo, presión psicológica.
 33. Chantaje, amenazas.
 34. Destrozo o robo de material y prendas de alumnos.
 35. Acoso sexual (verbal o físico).

∞ Cuando un(a) estudiante suyo(a) ha sufrido de forma continua alguna de las siguientes agresiones por parte de sus compañeros(as), ¿dónde se ha producido con más frecuencia?

En el patio	En los baños	En la clase	En el comedor	Fuera de la escuela
1	2	3	4	5

36. Agresiones verbales.
 37. Agresiones físicas.
 38. Aislamiento social, rechazo.
 39. Chantaje, amenazas.
 40. Destrozo o robo de material.
 41. Acoso sexual (verbal o físico).

Estudio de convivencia escolar

4

∞ Indique si algunos de los maestros de la escuela expresan algunas de las siguientes conductas hacia los (as) estudiantes:

Sí	No
1	2

- 42. Ridiculizar.
- 43. Tenerle manía o mala voluntad.
- 44. Insultar.
- 45. Agredir físicamente.
- 46. Intimidar con amenazas.
- 47. Acosar sexualmente.

∞ Indique si los(as) estudiantes tienen hacia algún maestro alguna de las siguientes conductas:

Sí	No
1	2

- 48. Faltar al respeto a los maestros.
- 49. Agredir a los maestros.
- 50. Robar o romper el material de la escuela.
- 51. Tener un comportamiento en el salón que impide dar clases.

∞ Los conflictos de convivencia que se producen en la escuela se deben principalmente porque:

Sí	No
1	2

- 52. Hay estudiantes muy conflictivos(as).
- 53. Los maestros eluden sus responsabilidades en estas cuestiones.
- 54. Los(as) estudiantes están acostumbrados a que en casa les dejen hacer lo que quieren.
- 55. Los(as) estudiantes no respetan la autoridad de los maestros.

Estudio de convivencia escolar

5

∞ Cuando hay conflictos de convivencia en la escuela, normalmente se resuelven:

Sí	No
1	2

- 56. Dialogando y llegando a acuerdos.
- 57. Con castigos y sanciones.

∞ De acuerdo a su conocimiento de los(as) estudiantes de la escuela, señale la cantidad de estudiantes involucrados en las siguientes situaciones:

La mayoría	La mitad	La minoría	Ninguno
1	2	3	4

- 58. Estudiantes con problemas por consumo de alcohol.
- 59. Estudiantes con problemas por consumo de drogas ilícitas (marihuana, heroína, cocaína, éxtasis, otras drogas).
- 60. Estudiantes con situaciones de violencia dentro del hogar.

∞ Señale la frecuencia en la cual ha evidenciado alguna de las siguientes situaciones:

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca
1	2	3	4

- 61. Consumo de drogas y/o alcohol en el interior de la escuela.
- 62. Venta y/o consumo de drogas en las afueras de la escuela.
- 63. Existencia de algún tipo de arma (o utensilio con esa finalidad) llevada a la escuela por los estudiantes.

Estudio de convivencia escolar

6